

Rudolf Hengesbach

# Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht

Theorie und Praxis



## Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
Einleitung.....	2
1 Grundsätzliche Anmerkungen zum Religionsunterricht in Deutschland.....	5
1.1 Bestandsaufnahme .....	5
1.2 Ein-Blick in die Genese des Religionsunterrichts in Deutschland nach 1949/6	
1.3 Grundlinien konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland.....	6
1.4 Das Spezifikum konfessionellen Religionsunterrichts.....	7
2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – was ist das? .....	9
2.1 Grundsätzliche Überlegungen.....	9
2.2 Vom konfessionellen Religionsunterricht zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.....	9
2.3 Fragen und Erfahrungen mit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen .....	11
2.3.1 Grundlegende Fragen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen .....	11
2.3.2 Die Erstellung eines fachdidaktischen und fachmethodischen Konzepts 14	
2.3.3 Erfahrungen mit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen .....	16
2.3.4 Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen .....	17
2.3.5 Fachdidaktische Einordnung.....	18
2.4 Grundsätzliche Überlegungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Hessen.....	22
2.4.1 Grundlagen und Anregungen für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.....	23
2.4.2 Erkenntnisse aus einem Modellversuch und Fortbildungen.....	27
3 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg – vom Schulversuch zur festen Einrichtung .....	28
3.1 Ein kurzer Blick in die Evaluation von 2009 .....	29
3.2 Didaktische Herausforderungen und Perspektiven .....	29
3.2.1 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist konfessioneller Religionsunterricht.....	29
3.2.2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist dialogischer Religionsunterricht.....	30
3.2.3 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist inklusiver Religionsunterricht.....	30
3.2.4 Folgerungen für die Religionslehrer/innen- Ausbildung .....	31
3.3 Ein-Blick in die Praxis .....	31
3.3.1 Unterrichtsbeobachtungen und schulische Realisierung – Ein-blicke in die Praxis auf Basis der Untersuchung zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg.....	39

3.3.2 Konfessionalität-Ökumene-Pluralitätsverarbeitung. Zur rechtlichen, theologischen und religionspädagogischen Einschätzung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts .....	44
3.3.2.1 Rechtliche Einschätzung .....	44
3.3.2.2 Theologische Einschätzung .....	45
3.3.2.3 Religionspädagogische Einschätzung .....	45
3.3.2.4 Ein Wort zum Lehrerwechsel .....	46
3.3.2.5 Motive für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern .....	47
4 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Niedersachsen .....	48
4.1 Bestehende Rechtsgrundlage .....	48
4.2 Evaluation des Modellversuchs von 1998 .....	49
5 Ökumenisch sensibler Religionsunterricht in Sachsen .....	51
5.1 Schulrechtlich gesehen: Teilnahme mit allen Rechten und Pflichten .....	51
5.2 Didaktisch-methodische Leitlinien für ökumenisch sensiblen Religionsunterricht .....	52
5.3 Ökumenisches Lernen .....	52
5.4 Inhaltliche Vorentscheidungen .....	53
5.5 Didaktik der Perspektivenwechsel .....	54
5.6 Religionspädagogisch gesehen: „Inklusion christlich“ .....	54
6 „bewahren-entwickeln-auflösen?“ Mögliche Entwicklungen des Religionsunterrichts .....	56
6.1 bewahren? .....	56
6.2 entwickeln? .....	57
6.3 auflösen? .....	58
7 Konfessionelle Kooperation als Aufgabe religionspädagogischer Professionalisierung im Rahmen von Fortbildung aufbauend auf die erste und zweite Phase .....	59
7.1 Professionalisierungsperspektiven .....	59
7.1.1 Ökumenisch-theologisches Fachwissen und adäquates Theologieverständnis .....	59
7.1.2 Religionsdidaktisches Wissen als Basis der Theorie-Praxis- Reflexion .....	60
7.1.3 Domänenspezifische Werthaltungen und epistemische Überzeugungen oder die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen konfessionellen Prägung .....	61
7.2 Hochschuldidaktische Operationalisierungsoptionen .....	61
8 Zu guter Letzt: Konfessionell-kooperatives Lernen – wie geht das? Einblicke in Unterrichtsprojekte .....	62
8.1 Eucharistie und Abendmahl .....	62
8.1.1 Anforderungssituation .....	62
8.1.2 Lernschritte .....	63
8.1.3 Evaluation/ Anwendungssituation .....	64
8.2 Martin Luther .....	65
8.2.1 Anforderungssituation .....	65
8.2.2 Lernschritte .....	65

8.2.3 Evaluation/ Anwendungssituation .....	67
8.3 Die Botschaft der Bergpredigt .....	67
8.3.1 Anforderungssituation .....	67
8.3.2 Lernschritte .....	68
8.3.3 Evaluation/ Anwendungssituation .....	68
8.4 Kirchenverständnis evangelisch – Kirchenverständnis katholisch .....	69
8.4.1 Anforderungssituation .....	70
8.4.2 Lernschritte .....	70
8.4.3 Evaluation/ Anwendungssituation .....	72
9 Ausblick auf den RU der Zukunft .....	74
Tabellenverzeichnis.....	79
Literaturverzeichnis .....	80
Anhang .....	85

## Vorwort

### **Konfessionell-kooperativ unterrichten ... ... Impuls für die Ökumene oder mehr?**

Vor einiger Zeit wurde des Öfteren die Meinung geäußert, dass es mit dem Religionsunterricht absehbar zu Ende gehe. So oder so ähnlich äußerte sich ein Teilnehmer an einer Podiumsdiskussion während des Katholikentages in Stuttgart, um hinzuzufügen, dass offenbar immer noch über diesen Unterricht gesprochen werde. Auch die gute Resonanz auf die Veranstaltung legt die Vermutung nahe, dass Religionsunterricht nach wie vor eine wichtige Größe im Schulleben darstellt und religiöse Bildung weiterhin wichtig zu sein scheint. Die Frage ist somit nicht, ob es dieses Fach in Zukunft noch geben wird, sondern, wie es gestaltet wird.

Seit einiger Zeit wurden und werden dazu unterschiedliche Konzepte in verschiedenen Bundesländern erarbeitet, durchgeführt und evaluiert. Ein Anfang wurde um die Jahrtausendwende mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg und Niedersachsen gemacht. Mittlerweile gibt es diese (Organisations-)Form des Faches Religionslehre auch in anderen Bundesländern. Basis der Ausführungen sind diverse Konzepte und Evaluationen sowie Erfahrungen des Verfassers, der von Beginn an die Entwicklung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen in verschiedenen Fortbildungsformaten begleitet und mitgestaltet hat und weiterhin als Moderator tätig ist.

In diesem Kontext ist selbstverständlich eine enge Kooperation mit evangelischen Schulreferentinnen und Schulreferenten unabdingbar notwendig. Besonderer Dank gilt an dieser Stelle Herrn Dr. Manfred Karsch aus Herford und Herrn Thilo Holzmüller aus Gütersloh.

Über die angegebene Literatur hinaus war die persönliche Durchsicht einzelner Teile des Manuskripts durch Frau Franziska Mellentin aus Dresden für das Bundesland Sachsen und Frau Dr. Anke Kaloudis für das Bundesland Hessen äußerst hilfreich. Darüber hinaus bedanke ich mich bei allen Kolleginnen und Kollegen für ihre engagierten, bisweilen auch kritischen Beiträge im Rahmen der Fortbildungen, die ebenfalls entsprechend zur Sprache kommen sowie bei Herrn Johan La Gro für das Erstellen der Karte zum Religionsunterricht in Deutschland.

Paderborn, im Juni 2024

## Einleitung

Am 22. November 2016 veröffentlichten die deutschen katholischen Bischöfe ein Papier mit dem Titel: „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht“. Diese Veröffentlichung kann zu Recht als Meilenstein auf dem Weg zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht angesehen werden, da zum ersten Mal von offizieller Seite die Möglichkeit von konfessionell gemischten Lerngruppen eingeräumt wird. Diese Lerngruppen bestehen aus evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern; andere christliche Konfessionen wie zum Beispiel orthodoxe Kirchen sind nicht beteiligt. Einige Anmerkungen zur Erläuterung des Kontextes: (vgl. *Holzmüller 2020*, unveröffentlichtes Gedankengut aus einer Fortbildungsveranstaltung) seien hier genannt: 1996 hatten sich die deutschen katholischen Bischöfe in ihrer Erklärung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes“ für ein Festhalten am konfessionellen Religionsunterricht ausgesprochen, insbesondere in Abgrenzung zum damals entwickelten, rein ethisch-religionskundlich konzipierten Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER), das seit 1996 schrittweise an Schulen in Brandenburg eingeführt wurde. Auch die EKD betonte noch in ihrer 1994 publizierten Denkschrift „Identität und Verständigung“, dass konfessionelle Identitätsbildung der Verständigung mit anderen Konfessionen oder Religionen pädagogisch und hermeneutisch vorausgehen muss, auch wenn die Öffnung des evangelischen Religionsunterrichtes für nicht-evangelische Schülerinnen und Schüler eingeräumt wird. In einer 1998 verabschiedeten gemeinsamen Erklärung positionieren sich die beiden Kirchen darüber hinaus wie folgt:

„In beiden Schriften wird mit unterschiedlichen, aber vergleichbaren Begründungen die Konfessionalität des Religionsunterrichts betont. Übereinstimmung besteht darin, dass konfessioneller Religionsunterricht immer auch in ökumenischem Geist erteilt wird. Bei der Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht sind sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen zu beachten, die in den beiden Schriften aufgezeigt werden.“ (Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) 1998, S. 1)

Die 2016 veröffentlichte Erklärung der deutschen katholischen Bischöfe „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichtes. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht“ plädiert „für eine erweiterte konfessionelle Kooperation“. Ausdrücklich wird auf die religionspädagogische Zielperspektive einer „pluralitätsfähigen Identität“ verwiesen:

„In der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Wahrheitsanspruch einer bestimmten religiösen Tradition werden die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, eine eigene, reflektierte Position zu religiösen und moralischen Fragen einzunehmen und anderen gegenüber argumentativ zu vertreten. Sie erwerben ein Verständnis für religiöse Wahrheitsansprüche und für die Bedeutung einer starken Form von Toleranz, die religiös- weltanschauliche Differenzen ernst nimmt. Beides ist für das Zusammenleben in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft unverzichtbar.“ (Deutsche Bischofskonferenz 2016, S. 7)

2018 präzisiert auch die EKD in ihrer Erklärung „Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen“ ihre Position zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Beide Papiere gewährleisten, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht eine weitere Regelform des Religionsunterrichts gemäß Art. 7.3 GG darstellt.

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – was ist damit gemeint und was nicht? Dazu ein paar grundsätzliche Anmerkungen, die in den verschiedenen Kapiteln des Buches differenziert und präzisiert werden. Darüber hinaus wird der Blick auf Entwicklungsschritte, regionale Unterschiede sowie Ausblicke gelenkt. Grundsätzlich ist anzumerken, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Deutschland zwar über eine gemeinsame Basis verfügt, regional aber sehr unterschiedlich ausfallen kann und auch so intendiert ist. Demzufolge ist es sinnvoll und notwendig, die verschiedenen Ausprägungen jeweils für sich zu betrachten, ohne dabei die gemeinsame Basis aus dem Auge zu verlieren.

Zunächst einmal ermöglicht diese Organisationsform von Religionsunterricht, für einen längeren Zeitraum gemischt konfessionelle Lerngruppen für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht zu bilden. Es handelt sich also nicht um ökumenischen Religionsunterricht, sondern – rechtlich gesehen – um eine besondere Form des in der Verfassung verankerten konfessionellen Religionsunterrichts. Ein solcher Unterricht ist dezidiert angelegt auf religiös-weltanschaulichen Dialog, auf Positionalität (= das Beziehen von Positionen) und konfessionellen Perspektivwechsel. Konfessionell-kooperative Lernsettings ermöglichen einen Austausch und (probeweise) eine Perspektivübernahme, um den Schülerinnen und Schülern „glaubwürdig ein Identifikationsangebot“ (Caruso/ Hengesbach 2019, S. 28) anzubieten. Die Zielsetzung ist somit eine andere als in einem Fach Religionskunde, dem es in erster Linie um Informationen über Konfessionen und Religionen geht. Die im Religionsunterricht grundsätzlich gegebene konfessorische (am evangelischen oder katholischen Bekenntnis orientierte) Perspektive wird im konfessionell-kooperativen Setting noch einmal neu gefasst. In den oben zitierten Erklärungen der 1990iger Jahre vertreten beide Kirchen als hermeneutische Prämisse, die Ausbildung konfessioneller Identität im Religionsunterricht sei eine religionsdidaktische Bedingung der Möglichkeit von Verständigung (z. B. in: „Identität und Verständigung“). Diese Voraussetzung wird mit dem konfessionell-kooperativen Modell aufgegeben. Eine Fachdidaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist so anzulegen, dass durch kooperative Lernarrangements ein reziprokes konfessionelles Erschließungs- und Dialoggeschehen ermöglicht wird, das auf Identität durch Verständigung zielt. Der schulische Religionsunterricht soll so selbst zu einem „ökumenisch-theologischen Lernort“ (so die deutschen Bischöfe 2016) werden, ohne dass man ihn dabei in seiner Wirkung und Tragweite überfordert.

Theologisch wird dieses religionspädagogische Konzept des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts oft als „Ökumene des dritten Weges“ (U. Link-Wieczorek, zit. nach Woppowa/ Zimmermann 2018, S. 5) verortet, bei dem es weder um die Klärung theologischer Differenzen („Dialogökumene“) noch um solidarisches Zusammenstehen in zentralen gesellschaftlichen Fragen geht („Gerechtigkeitsökumene“). Wichtig ist vielmehr, in den verschiedenen Traditio-

nen relevantes mit Blick auf die eigene Identität zu entdecken und sich in diesem Kontext aktuellen und zukünftigen Fragen zu stellen. (vgl. *Woppowa/ Zimmermann* 2018, S. 5)

„KoKoRU [= konfessionell-kooperativer Religionsunterricht] ist deshalb nicht nur eine aus der demografischen Not heraus geborene Organisationsform des Religionsunterrichts, sondern eine didaktische Notwendigkeit, um den Religionsunterricht und das, was in ihm gelernt wird, für die Schülerinnen und Schüler alltagstauglich und lebensrelevant zu gestalten, ‚weil der Sache des Christentums eigentlich erst dort angemessen Rechnung getragen wird, wo auch die Vielfalt des Christentums in seinen konfessionellen Ausprägungen zur Geltung kommt‘. Religiöse Heterogenität ist deshalb kein notwendiges Übel, sondern eine große Lernchance für Schüler\*innen, im anderen das jeweils Gemeinsame, aber auch das Besondere der eigenen und anderen Konfession und Religion wahrzunehmen.“ (Karsch 2019, S. 5)

Kurz gefasst geht es im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht darum, Gemeinsamkeiten zu stärken und Unterschieden gerecht zu werden.

Das vorliegende Buch setzt zunächst bei einem Blick auf die Entwicklung des Religionsunterrichts nach 1949 an. Auf grundsätzliche Überlegungen zum Konzept konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts und dessen Erprobung in Nordrhein-Westfalen und Hessen folgt ein Blick in die Anfänge des Konzepts in Baden-Württemberg und Niedersachsen. Diese beiden Bundesländer kann man in gewisser Weise als Vorreiter bezeichnen, da hier bereits um die Jahrtausendwende, zunächst in Schulversuchen, konfessionell-kooperativ unterrichtet wurde. In den entsprechenden Kapiteln wird unter anderem auch auf diverse Evaluationen eingegangen. Völlig anders stellt sich die Situation in Sachsen dar, wie bei einer Podiumsdiskussion auf dem Katholikentag 2016 in Leipzig deutlich wurde, bei der der Begriff „ökumenisch sensibler Religionsunterricht“ im Mittelpunkt stand. In den darauffolgenden Kapiteln geht es mit Bezug auf die Begriffe „bewahren-entwickeln-auflösen?“ um mögliche Entwicklungen des Religionsunterrichts sowie um religionspädagogische Professionalisierung im Rahmen von Fortbildung – aufbauend auf die erste und zweite Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Schlussendlich werden vor einem Ausblick auf den Religionsunterricht der Zukunft drei konkrete Unterrichtsvorhaben vorgestellt, an denen deutlich wird, wie konfessionell-kooperatives Unterrichten in der Praxis aussehen kann. Bleibt noch anzumerken, dass dieses Buch zwar aus der Perspektive eines katholischen Religionspädagogen geschrieben wurde, der jedoch in intensivem Austausch und fruchtbarer Kooperation mit evangelischen Kolleginnen und Kollegen steht, an dieser Stelle in besonderer Weise mit Blick auf die Ausführungen zur Bergpredigt. Darüber hinaus wurden alle vorgestellten Unterrichtsvorhaben von evangelischen und katholischen Lehrkräften gemeinsam erstellt und verantwortet.

Selbstverständlich stellen die Ausführungen lediglich einen ausschnitthaften Zwischenstand dar; Weiterentwicklungen konfessionell-kooperativen Unterrichts deuten sich zum Beispiel in Form eines christlichen Religionsunterrichts in Niedersachsen an (vgl. dazu das Positionspapier unter [www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/cru](http://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/cru)). Wunsch des Verfassers ist, dass diese Ausführungen sowohl eine Orientierungshilfe als auch Denkanstöße für eine ökumenischen Zusammenarbeit auf Basis des Religionsunterrichts bieten.

# 1 Grundsätzliche Anmerkungen zum Religionsunterricht in Deutschland

## 1.1 Bestandsaufnahme

In der gegenwärtigen Diskussion um die Ausgestaltung des Religionsunterrichts in Deutschland geht es zunächst sowohl in einschlägigen Publikationen als auch in Diskussionsbeiträgen um Grundsätzliches. In einem Interview mit der Deutschen Welle im Jahre 2016 führte beispielsweise Erzbischof Ganswein aus Rom folgendes aus: „Oft ist es so, dass nach der Schule die jungen Leute von ihrer Religion fast gar nichts wissen und wenn sie nichts wissen, dann können sie auch mit der Religion nichts anfangen, da ist es wichtig, dass man da wirklich Hand anlegt und Abhilfe schafft.“ Mit dieser Äußerung unterstellt Ganswein dem Religionsunterricht zumindest indirekt, schuld daran zu sein, dass die Kirchen immer leerer werden! Für Ganswein geht es offenbar im Religionsunterricht in erster Linie darum, Wissen zu vermitteln – alles andere ergibt sich dann von selbst. Diese Vorstellung von Religionsunterricht findet man auch bei anderen kirchlichen Vertretern, wobei sich die Frage stellt, ob in solchen Äußerungen nicht die Grenze zwischen Religionsunterricht und Katechese verschwimmt und deutlich mehr katechetische Elemente im Religionsunterricht gefordert werden. Auf der anderen Seite des Spektrums finden sich zum Beispiel Religionspädagogen wie Gerd Neuhaus oder Norbert Scholl:

„Nun haben es auch die katholischen Bischöfe in Deutschland erkannt: Der konfessionelle Religionsunterricht ist am Ende. Auf ihrer Herbst-Vollversammlung in Fulda grübelten sie Ende September über dessen Zukunft an den Schulen – und rangen sich zu einer Einsicht durch, die Kardinal Reinhard Marx der Presse am Ende des Bischofstreffens so vermittelte: Man müsse der Tatsache ins Auge sehen, dass ‚die parallele Einrichtung von katholischen und evangelischen Lerngruppen in vielen Regionen Deutschlands infolge der abnehmenden Zahl von katholischen und evangelischen Schülern nicht mehr oder nur unter schwierigen Bedingungen möglich sein wird.‘ Man sondiere nun »Möglichkeiten einer erweiterten Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen Lerngruppen‘ “. (Publik Forum 2016, S. 26)

Norbert Scholls Schlussfolgerung, den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht durch eine Art Religionskunde zu ersetzen, weil eine solche Religionskunde oder Ethik für alle den gesellschaftlichen Gegebenheiten eher entspricht, greift m. E. zu kurz, worauf ich an anderer Stelle noch näher eingehen werde.

## **1.2 Ein-Blick in die Genese des Religionsunterrichts in Deutschland nach 1949**

Zum besseren Verständnis des Religionsunterrichts als *res mixta* (verantwortet von Kirche und Staat) sei zunächst daran erinnert, dass die Väter und Mütter des Grundgesetzes den totalitären nationalsozialistischen Staat vor Augen hatten, in dem eine verbindliche Weltanschauung vorgeschrieben war. Auf Basis dieser Erfahrungen ging es darum, einen weltanschaulich neutralen Staat zu konzipieren in dem gesellschaftliche Gruppierungen ihre Wertorientierungen zum Ausdruck bringen. Demzufolge kam es in Deutschland, anders als beispielsweise in Frankreich, nicht zu einer völligen Trennung von Kirche und Staat; vielmehr benötigt der Staat in einigen Bereichen die Unterstützung beispielsweise der Kirchen. Artikel 7 (3) des Grundgesetzes regelt in diesem Sinn den konfessionellen Religionsunterricht folgendermaßen:

„Der Religionsunterricht ist an öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen. Dieser Religionsunterricht kann auch von anderen organisierten Religionsgemeinschaften wahrgenommen werden.“

Mit der deutschen Wiedervereinigung wurden 1990 Bundesländer in den Geltungsbereich des Grundgesetzes aufgenommen, in denen Christen in der Minderheit waren und sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach einer konfessionellen Kooperation und/ oder der Einführung eines Faches wie Ethik oder Praktische Philosophie noch einmal ganz anders.

## **1.3 Grundlinien konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland**

Grundlage für einen nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht ist zunächst die Formulierung des Grundgesetzes: „Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Die Kirchen gehen dabei von einem Recht der Schülerinnen und Schüler aus, am Religionsunterricht ihrer Konfession teilzunehmen, da es Religion nur in konfessionell geprägter Form gibt. Die jeweiligen Religionslehrkräfte erteilen ihren Unterricht mit kirchlicher Bevollmächtigung (*Missio Canonica* bzw. *Vocatio*); die Lehrpläne können nur in Kraft treten, wenn die jeweiligen (Erz-)Bistümer oder Evangelischen Landeskirchen ihr Einverständnis erklärt haben.

#### 1.4 Das Spezifikum konfessionellen Religionsunterrichts

Nach diesen eher allgemein gehaltenen Anmerkungen zum Religionsunterricht geht es im Folgenden darum, Konturen für ein besseres Verständnis des konfessionellen Religionsunterrichts aufzuzeigen. In einer Gesellschaft mit großer zum Teil spannungsgeladener religiöser Pluralität stellt sich auch in Anbetracht religiös motivierter Handlungen sowie mit Blick auf religiöse Begründungen in ethischen Feldern die Frage nach der Bedeutung des Religionsunterrichts mit Blick auf den Stellenwert religiöser Bildung. Mit dieser Einschätzung korrespondiert die Auffassung Rudolf Englerts, der den gegenwärtigen Religionsunterricht auf Basis empirischer Befunde wie folgt sieht. „Das wesentliche Ziel evangelischen wie katholischen Religionsunterrichts ist heute nicht mehr die Vermittlung des Glaubens der Kirche, sondern die Stärkung der religiösen Orientierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“ (Englert 2014, S. 155). Damit hat sich die Konfessionalität des Religionsunterrichts entscheidend weiterentwickelt, sodass Englert mit Blick auf den aktuellen Religionsunterricht folgendes hervorhebt: „Er [der moderne Religionsunterricht] setzt die Relevanz religiöser Traditionen nicht mehr voraus, sondern prüft sie in Auseinandersetzung mit den Lebensfragen heutiger Schülerinnen und Schüler; von daher ist er in hohem Maße welthaltig, lebensbezogen und gegenwartsorientiert.“ (Englert 2014, S. 156). Darüber hinaus geht es ihm um Vergleiche mit anderen Orientierungsmustern religiöser und nicht-religiöser Art. Einem solchen Religionsunterricht geht es zentral um die Ausbildung eines Orientierungsvermögens aufseiten der Schülerinnen und Schüler und um die Aneignung von Kompetenzen mit Blick auf den Umgang mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Vor diesem Hintergrund gilt es, auch über neue Organisationsformen jenseits eines Unterrichts in monokonfessionellen Lerngruppen nachzudenken, wobei es geboten ist, dass auch ein solcher Religionsunterricht nicht nur über Konfessionen und Religionen lediglich informiert, wie Rudolf Englert betont: „Der konfessionelle Religionsunterricht will über Religionen nicht nur informieren, sondern lädt die Schülerinnen und Schüler ein, sich mit dem Anspruch konkreter religiöser Traditionen auseinanderzusetzen und diese Begegnung als Gelegenheit zu einer kritischen Selbstbefragung zu begreifen“ (Englert 2014, S. 157). An dieser Stelle gilt es, darüber nachzudenken, inwieweit es angesichts einer Reihe von Schülerinnen und Schülern, die einer nicht-christlichen Religion angehören, angebracht ist, einen interreligiösen Unterricht einzuführen. Verfolgt man den Anspruch eines Religionsunterrichts, der die verschiedenen Religionen auf ihre Gegenwartsbedeutung und Alltagsrelevanz für die Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt, so müsste man auf Basis hermeneutischer und theologischer Implikationen eine Didaktik entwickeln, die grundsätzlich konsensfähig ist. Das Beispiel der grundlegenden Bedeutung einer historisch-kritischen Auslegung heiliger Schriften, die für die evangelische wie für die katholische Theologie im Gegensatz zu anderen Religionen konstitutiv ist, sei an dieser Stelle als Problemanzeige genannt. Ein weiterer wichtiger Aspekt mit Blick auf die Konturierung eines konfessionellen Religionsunterrichts ist die Abgrenzung zur Katechese, die auch mit Blick auf den Religionsunterricht nicht-christlicher Religionen von Bedeutung ist. Dazu formuliert Rudolf Englert: „Der Umgang mit religiösen Traditionen ist im Religionsunterricht der öffentlichen Schulen nicht derselbe wie im Kontext der kirchlichen Katechese“ (Englert 2014, S. 158). Im Zusammenhang mit der im Kontext

des Bischofspapiers *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (2005) erhobene Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht religiöse Erfahrungen anbahnen bzw. einüben dürfen, wurde dieser performative Religionsunterricht umfassend diskutiert. Grundsätzlich geht es dabei um die Frage, ob in der öffentlichen Schule religiöse Praktiken ihren Platz haben dürfen. Der Ansatz des Passauer Religionspädagogen Hans Mendl, der in diesem Zusammenhang als Bedingungen einerseits die Freiwilligkeit und andererseits eine didaktische Rahmung fordert, erscheint mir tragfähig zu sein. Zu guter Letzt seien noch weitere Punkte angeführt, die zu einer Konturierung konfessionellen Religionsunterrichts beitragen. Da ist zum einen die Notwendigkeit, nicht nur solche religiösen Traditionen in den Unterricht einzubringen, die von vornherein kompatibel mit den Erfahrungen heutiger Jugendlicher sind, sondern auch solche Traditionen, die heutige Traditionen hinterfragen oder sogar in Frage stellen. Darüber hinaus ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler an ihren Lehrerinnen und Lehrern „ablesen“ können, welche besondere Relevanz ein theologisch reflektierter und begründeter Glaube für eine christliche Existenz in heutiger Zeit haben kann.

## **2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – was ist das?**

### **2.1 Grundsätzliche Überlegungen**

„Heterogenität in Schule und Unterricht ist fachübergreifend ein Thema. Der Religionsunterricht steht u.a. vor der Herausforderung, didaktisch auf konfessionelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu reagieren. Die Deutsche Bischofskonferenz hat Empfehlungen für die Kooperation des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts ausgesprochen (2016). Religionsunterricht in Deutschland kann – unter gewissen Bedingungen – auf dieser Grundlage in gemischt konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden. Die konfessionelle Trias ist somit aufgehoben. Planung und Gestaltung von Religionsunterricht erfordert vor diesem Hintergrund eine besondere Berücksichtigung von Konfessionen– insbesondere, da Religionsunterricht auch in konfessioneller Kooperation erteilt, kein konfessionskundlicher, sondern ein bekenntnisgebundener Unterricht ist.

Worin besteht der Gewinn eines solchen Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler? Ein wesentliches Ziel konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts liegt darin, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, das Christentum in seinen konfessionellen Ausprägungen wahrnehmen und deuten zu können. Im Unterricht gilt es, nicht lediglich Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu thematisieren, sondern Gemeinsamkeiten der Konfessionen zu stärken und zugleich den Unterschieden gerecht zu werden: Glaubens- und Wahrheitsfragen beider Konfessionen sollten offen thematisiert und miteinander ins Gespräch gebracht werden (vgl. dazu z. B. unterrichtspraktische Beiträge in Karsch, 2019). Auf diese Weise sollen Stereotype und Vorurteile abgebaut werden. Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht begegnen die Jugendlichen beiden Konfessionen sowie individuellen Positionierungen. Im Unterschied zur Religionskunde benötigt konfessionell-kooperativer Unterricht Positionalität, um glaubwürdig ein Identifikationsangebot anzubieten. Schülerinnen und Schüler können in konfessionell-kooperativen Lernsettings Bekenntnisfähigkeit und religiöse Standpunktfähigkeit erlangen, wenn der Unterricht den Anspruch hat, dass verschiedene Perspektiven (der Schülerinnen und Schüler, der Lehrperson, inhaltliche Perspektiven aus Kultur und geisteswissenschaftlicher Sicht, aus christlicher und konfessionsspezifischer Sicht sowie islamischer und jüdischer Sicht) eingebracht und wahrgenommen werden können (vgl. Woppowa, 2015; Pohl-Patalong u.a., 2016 bzw. 2017)“ (Caruso, Hengesbach 2021, S. 32-33)

### **2.2 Vom konfessionellen Religionsunterricht zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht**

Die Erschließung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ist seit vielen Jahren Bestandteil des katholischen wie des evangelischen Religionsunterrichts. Als Ergebnis eines erfolgreichen Religionsunterrichts kennen Schülerinnen und Schüler sowohl die Bedeutung Martin Luthers für die evangelische Kirche als

auch die Bedeutung der sieben Sakramente in der katholischen Kirche. Es stellt sich somit die Frage, was der Mehrwert eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist und ob ein solcher Unterricht über eine vielleicht bessere Organisationsform hinaus auch Chancen für eine inhaltliche und religionspädagogische Weiterentwicklung bietet. Auf der Suche nach inhaltlichen Elementen eines Religionsunterrichts, an dem katholische und evangelische Schülerinnen und Schüler gemeinsam teilnehmen, spielen selbstverständlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede eine bedeutende Rolle. So haben sich im Laufe der Zeit die beiden Schwerpunkte Gemeinsamkeiten stärken und Unterschieden gerecht werden als prägend für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht herausgebildet. Diese beiden Ziele bilden somit in allen Bundesländern die Grundlage eines solchen Religionsunterrichts. Auf dieser Basis wurden dann die je spezifischen Konzepte erarbeitet. Der Bereich der Gemeinsamkeiten umfasst in Anlehnung an die Hierarchie der Glaubenswahrheiten: „... der Glaube an die Trinität, die Bedeutung von Jesus Christus, die Gemeinsamkeiten im Kirchenverständnis noch vor den ekklesiologischen Unterschieden und zentrale anthropologische Optionen wie die Gottebenbildlichkeit und die Würde des Menschen.“ (Mendl 2018, S. 141) Darüber hinaus besteht der Anspruch, Unterschieden gerecht zu werden. „Gleichzeitig gilt es, die unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven in den Unterricht einzubringen und zu thematisieren. Diese schlagen sich nicht nur in theologischen Aspekten (Amts-, Kirchen und Sakramentsverständnis, ethische Fragen) nieder, sondern auch in der Praxis eines gelebten Glaubens.“ (Mendl 2018, S. 141)

Ein kurzer Blick auf die Entwicklung vom konfessionellen RU zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bietet einen Hinweis auf einen möglichen Mehrwert dieses Unterrichts. In den vergangenen Jahren wurde in vielen, wenn auch nicht in allen Schulen evangelischer und katholischer Religionsunterricht gemäß Art. 7,3 Grundgesetz als getrennte konfessionsgebundene Fächer unterrichtet, sofern die jeweils dafür ausreichende Anzahl von Schülerinnen und Schülern einer Konfession an einer Schule vorhanden waren. Sowohl aus numerischen als auch aus schulorganisatorischen Gründen richteten einige Schulen eine ökumenische Gastfreundschaft ein, die darin bestand, dass Schülerinnen und Schüler der anderen Konfession (oder anderer Religion/ ohne Religionszugehörigkeit) am evangelischen/(katholischen) Religionsunterricht teilnahmen, sofern sie sich dazu anmeldeten/ angemeldet wurden oder weniger als 12 Schülerinnen und Schüler einer Konfession an einer Schule unterrichtet wurden. Im Laufe der Zeit kam es an einer Reihe von Schulen zu einer Organisationsform des Religionsunterrichts, die als praktizierte „Grauzone“ bezeichnet werden kann. An diesen Schulen wurden, ohne Berücksichtigung der gesetzlichen Vorgaben Schülerinnen und Schüler beider Konfessionen in einer Lerngruppe/ Klasse gemeinsam in Religion unterrichtet. Nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich vom Religionsunterricht abmeldeten oder von ihren Eltern abgemeldet wurden, wurden, falls dieses Fach an der Schule eingerichtet wurde, in Praktischer Philosophie unterrichtet oder in anderer Form betreut. Eine didaktische Grundlage für diese Form des Unterrichts existierte nicht. Auch aus diesem Grund kam es zur Einrichtung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

## 2.3 Fragen und Erfahrungen mit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen

Seit 2017 wird in Nordrhein-Westfalen in den Bistümern Aachen, Essen, Münster und Paderborn konfessionell-kooperativer Religionsunterricht angeboten. Die Voraussetzung dafür bildete eine „Vereinbarung zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht“, die von den vier oben genannten Bistümern sowie der westfälischen, lippischen und rheinischen Landeskirche unterzeichnet wurde. Ziel ist, den konfessionellen Religionsunterricht zu sichern und zu stärken. Seitdem haben bereits mehrere Schulen in der Sekundarstufe I auf Basis von Fortbildungen mit dem Schuljahr 2018/ 2019 begonnen, fachdidaktische und fachmethodische Konzepte zu entwickeln; an einigen Orten wurden die Konzepte bereits verwirklicht. Ab dem Schuljahr 2023/ 24 können auch Schulen im Erzbistum Köln konfessionell-kooperativen Religionsunterricht beantragen.

### 2.3.1 Grundlegende Fragen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen

Aussagen grundsätzlicher Art finden sich in einer Anleitung/ Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Gymnasium als Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht (Keuchen, Platzbecker u. a. 2021). Im Folgenden führe ich wesentliche Aussagen dieser Handreichung an, die als Grundlage von Fortbildungen genutzt wird und in diesem Kontext veröffentlicht wurde:

#### „Was ist eigentlich konfessionell-kooperativer Religionsunterricht?“

- **Rechtlich** ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht eine Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts im Sinne des Grundgesetzes (Art. 7.3). Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht einer Schule setzt eine Vereinbarung zwischen der örtlich zuständigen evangelischen Landeskirche und dem örtlich zuständigen (Erz-)Bistum voraus.
- **Inhaltlich** orientiert sich konfessionell-kooperativer Religionsunterricht an dem Grundsatz „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“. Dazu sind die weiterhin geltenden evangelischen und katholischen Lehrpläne aufeinander zu beziehen und in entsprechende Unterrichtsplanungen zu übersetzen.
- **Organisatorisch** ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht Unterricht für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler, an dem auf Antrag auch Schülerinnen und Schüler anderer Religionen und Glaubensrichtungen teilnehmen können. Er ist mit einem verpflichtenden Fachlehrerwechsel verbunden, der gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler beide konfessionellen Perspektiven im Laufe des Unterrichts authentisch kennenlernen und sich damit auseinandersetzen können.

### **Warum konfessionell-kooperativer Religionsunterricht?**

- Weil konfessionell-kooperativer Religionsunterricht die authentische Begegnung mit der anderen Konfession nachhaltig ermöglicht und so hilft, sich der eigenen Konfession im Dialog bewusster zu werden. Das gilt für die Schülerinnen und Schüler ebenso wie für die Lehrerinnen und Lehrer.
- Weil die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern mit konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht in anderen Bundesländern durchweg positiv sind.
- Weil aus schulorganisatorischen Gründen der evangelische oder katholische Religionsunterricht vielfach unter Nichtbeachtung der gesetzlichen Regelungen im Klassenverband erteilt wird.
- Weil die Zahl der christlichen Schüler und Schülerinnen auch in Nordrhein-Westfalen rückläufig ist.

### **In welcher Hinsicht fördert konfessionell-kooperativer Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler?**

- Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht verfolgt ein besonderes Bildungsanliegen, weil er Jugendliche bei der Entwicklung einer auch für andere aufgeschlossenen religiösen Identität unterstützen will. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen sind für Jugendliche durchaus ein Thema; sie nehmen beides wahr und denken darüber nach. Häufig entwickeln sie „innere Landkarten“, mit denen sie Gruppenmerkmale und Zugehörigkeitsverhältnisse für sich in eine Ordnung bringen. Das Wissen, das dabei im Spiel ist, bleibt aber oft bruchstückhaft und ist nicht immer zutreffend. Bei aller Aufgeschlossenheit für Pluralität zeigt sich hier auch eine Anfälligkeit für Stereotype und Vorurteile. Dass Glaubens- und Wahrheitsfragen, zumal wenn es sich um unterschiedliche evangelische und katholische Auffassungen handelt, offen gemeinsam thematisiert werden, erleben Jugendlichen eher selten.
- Hier kommt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht einem erweiterten Lern- und Orientierungsbedürfnis entgegen. Er bietet nicht nur historische Erklärungen für die Existenz der evangelischen und katholischen Kirchen, sondern erschließt die damit für den Glauben heute verbundenen Bedeutungen. Er ermöglicht die direkte Begegnung mit Lehrerinnen und Lehrern der eigenen und der anderen Konfession. Insofern fördert er die Vertrautheit mit dem Eigenen sowie Toleranz und Gesprächsfähigkeit angesichts unterschiedlicher Überzeugungen.

## **Welche Anforderungen stellen sich an die evangelischen und katholischen Fachlehrer und Fachlehrerinnen?**

- Als eine Fortentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts bleibt auch die konfessionell-kooperative Variante weiterhin ein bekenntnisorientierter Unterricht. Dabei kann Konfession als 'Bekenntnis' heute nicht mehr anders als in ökumenischer Offenheit verstanden werden. Konfession als 'Selbstverständigung' zielt damit auf eine dialog- und gesprächsfähige Identität, die die Kraft zu einer 'starken Toleranz' aus der eigenen Mitte, d. h. der „eigenen konfessionellen Besonderheit“ zieht. Für die beteiligten Religionslehrkräfte beider Konfessionen bedeutet dies:
- Evangelische und katholische Religionslehrer/innen bringen als getaufte Christen und Mitglieder ihrer Kirche ihre je eigene kirchliche Sozialisation, ihre konfessionellen Sichtweisen und Überzeugungen, ihre Prägungen und auch ihre Verpflichtung gegenüber der sie sendenden Kirche (Missio canonica - Vocatio) mit. Auch im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bleiben sie dem in Übereinstimmung mit der jeweiligen Kirche erlassenen Lehrplan für den katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht gegenüber verpflichtet.
- Die Religionslehrenden sind aufgefordert, sich der eigenen konfessionellen Prägungen und Traditionen, aber auch der spezifischen religionsdidaktischen und methodischen Zugangsweisen und Grundlegungen bewusst zu werden, sie zu reflektieren und in einen konstruktiven Dialog mit den Lehrkräften der jeweils anderen Konfession einzubringen. Aus dieser konfessionsbewussten und zugleich differenzsensiblen Grundhaltung heraus planen, gestalten und reflektieren sie den konfessionell-kooperativen Unterricht.
- In der weltanschaulich pluralen Schulwirklichkeit ist ebenso wie in einer gemischt-konfessionellen Lerngruppe in besonderer Weise ihre Fähigkeit und Bereitschaft zur Positionierung gefragt. Dabei umfasst Positionalität verschiedene Varianten, sie reicht von der notwendigen theologischen Expertise über die gefragte konfessorische Kompetenz bis hin zur Zielsetzung und Methodik des unterrichtlichen Handelns.
- Die so beschriebenen Lehrkräfte vermögen ihren Schülerinnen und Schülern in einem konfessionell-kooperativ gestalteten Religionsunterricht ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession in ökumenischer Offenheit zu vermitteln. Die Begegnung mit der jeweils anderen Konfession wird dadurch ermöglicht, dass die Lernenden phasenweise von einer Lehrkraft der jeweils anderen Konfession unterrichtet werden. Bei dem zu planenden Fachlehrerwechsel liegt es nahe, konfessionsspezifische Themen jeweils mit Lehrkräften der entsprechenden Konfession zu verknüpfen.

### **Welche Aufgaben kommen auf die kooperierenden evangelischen und katholischen Fachkonferenzen zu?**

- Die Planung und Gestaltung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts setzt auf Seiten der evangelischen und katholischen Lehrkräfte ein besonderes Maß an Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit voraus. In der engen und konstruktiven Zusammenarbeit der beiden Fachgruppen sind u.a. folgende Aufgaben zu bewältigen:
- Zu klären ist, welche Kollegen und Kolleginnen beider Fachgruppen konkret in die avisierte Kooperation eintreten, welche Lerngruppen beteiligt sind und in welchem zeitlichen Rhythmus Planungen, Absprachen und Evaluation des Unterrichts vorgenommen werden.
- Die beteiligten katholischen und evangelischen Lehrkräfte erarbeiten im Zuge der Antragsstellung gemeinsam ein fachdidaktisches und fachmethodisches Konzept, das sich zunächst auf die ins Auge gefassten Bewilligungszeiträume (in der Regel Doppeljahrgänge in der Sek I 5+6, 7+8, 9+10 Gymnasium 5+6, 7-9. (G8) bzw. 5+6, 7+8, 9+10 (G9) bezieht.
- Dabei sind die regionalen Besonderheiten der Schulen ebenso zu berücksichtigen wie die jeweilige religionsdemographische Situation in der Schülerschaft und die personellen Ressourcen in der Lehrerschaft. In jedem der Doppeljahrgänge muss mindestens ein Fachlehrerwechsel installiert werden.
- Die gemeinsam vorgenommene und zu dokumentierende, curriculare Ausgestaltung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts sieht für die Standardzeiträume eine Verteilung der Unterrichtsvorhaben vor. Damit verbunden sind die in beiden Lehrplänen zugrunde liegenden Inhaltsfelder sowie die Kompetenzerwartungen und der konfessionell begründeten Fachlehrerwechsel.“ (Anleitung/ Handreichung 2021, S. 3-7)

#### **2.3.2 Die Erstellung eines fachdidaktischen und fachmethodischen Konzepts**

Für die Erarbeitung eines fachdidaktischen und fachmethodischen Konzepts benötigen die Lehrkräfte Kategorien, mit deren Hilfe sie Inhalte und die dazu gehörenden Kompetenzen aus dem bisherigen evangelischen und katholischen Religionsunterricht miteinander vergleichen und einordnen können. Die folgende Kategorisierung bildet die derzeitige Basis für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen (vgl. Karsch, unveröffentlichtes Gedankengut aus Fortbildungsveranstaltungen)

Kategorisierung der Themen/Inhalte der Kernlehrpläne  
Ev./kath. Religionslehre unter konfessioneller Perspektive

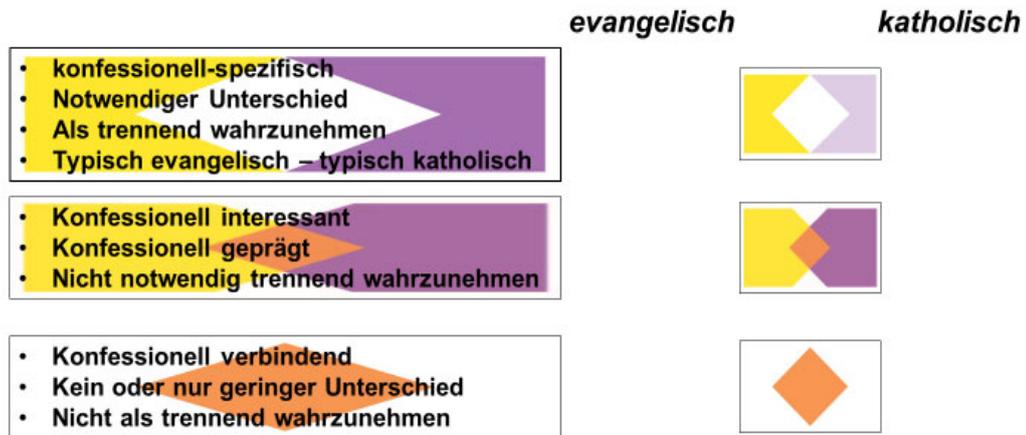


Abbildung 1: Karsch, unveröffentlichtes Gedankengut aus Fortbildungsveranstaltungen

Die folgende Aufstellung von Unterrichtsvorhaben verdeutlicht, wie mit Hilfe dieser Kategorien ein fachdidaktisches und fachmethodisches Konzept für eine Unterrichtsplanung aussehen kann:

3. Konfessionell-kooperative Unterrichtsvorhaben: Sekundarstufe I Gymnasium G9 Überblick

	Jahrgang 5-6	Jahrgang 7-8	Jahrgang 9-10
Menschsein verstehen und gestalten / Ethik, Anthropologie, Schöpfungslehre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich-Du-Wir</li> <li>Vom Anfang und der guten Ordnung – Das Leben in der Schöpfungsgemeinschaft gestalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gott schenkt Würde und Verantwortung</li> <li>Zusammen leben, füreinander da sein – Caritas und Diakonie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Als Partnerinnen und Partner zusammenleben</li> </ul>
Gott suchen / Gotteslehre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gott suchen – Gott erfahren – mit Gott reden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Von Gottes Gerechtigkeit und Gottesbeziehungen: prophetisches Zeugnis im Wandel der Zeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Rede von Gott und vom Leid in der Welt: Fragen, Zweifel, Suche, Hoffnung</li> </ul>
Jesus Christus hören und folgen / Christologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mit Jesus auf neuen Wegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jesus erzählt von Gottes neuer Welt – Jesus handelt wie in Gottes neuer Welt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Reich-Gottes-Botschaft der Bergpredigt</li> <li>Stärker als der Tod – die Bedeutung von Passion und Auferstehung</li> </ul>
Kirche und ihre Geschichte wahrnehmen / Ekklesiologie und Spiritualität	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie es nach Jesus weiterging: Anfänge der Kirche als Nachfolgegemeinschaft</li> <li>Was Christinnen und Christen feiern: Weihnachten, Ostern und andere Feste</li> <li>Evangelisch sein, katholisch sein – Christinnen und Christen leben ihren Glauben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kirche brauchte Veränderung – Martin Luther und die Reformation</li> <li>Praxis und Perspektiven der ökumenischen Zusammenarbeit</li> <li>Nachfolge Jesu konkret: (alternative) Formen christlicher Lebensgestaltung damals und heute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anpassung oder Widerstand? Christinnen und Christen in totalitären Systemen</li> <li>Wozu (noch) evangelische/ katholische Kirche? Präsenz und Verantwortung der Kirchen in Öffentlichkeit und Gesellschaft</li> </ul>
Bibel lesen und deuten / Bibelkunde und Hermeneutik	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wege zur Bibel finden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Biblische Texte als Glaubenszeugnisse – Erzählen in bestimmten Sprachformen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Was uns und anderen heilig ist – Umgang mit heiligen Texten und Bildern in Religionen und Medienkultur</li> </ul>
Religionen im Dialog entdecken / Interreligiöser Dialog	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie Juden, Christen und Muslime ihren Glauben leben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Frieden im Inneren und in der Welt – was Religionen dazu beitragen können</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientierung finden in religiöser Vielfalt</li> </ul>
Religion in der Gegenwart wahrnehmen und erfahren / Religion und Alltagskultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fasten und Verzicht: eine alte religiöse Praxis, eine neue Religion?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Umgang mit dem Tod – zwischen Hoffnung und Sprachlosigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentalismus – Religion auf Abwegen</li> </ul>



Abbildung 2: Anleitung/ Handreichung 2021, S. 13

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht überwiegend verbindende Inhalte aufweist, die keinen Fachlehrerwechsel notwendig machen und von jeder Lehrkraft unabhängig von deren Konfession unterrichtet werden können. Lediglich in wenigen Unterrichtsvorhaben ist eine Beteiligung der evangelischen und der katholischen Lehrkraft sinnvoll bzw. notwendig, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen authentisch darstellen zu können. Denkbar ist auch, dass solche Unterrichtsvorhaben in Form von Projekten durchgeführt werden, bei denen beide Lehrkräfte beteiligt sind.

### **2.3.3 Erfahrungen mit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen**

Im Rahmen der obligatorischen Fortbildungen äußerten Lehrkräfte aus unterschiedlichen Kontexten folgende Fragen und Erfahrungen:

KoKoRU (KoKoRU=konfessionell-kooperativer Religionsunterricht) an unserer Schule: Wir unterrichten doch schon seit Jahren Religion im Klassenverband. Was verändert sich mit dem KoKoRu an unserer Schule? Viele Lehrkräfte reden von „RU für alle“! Ist KoKoRU nur eine Etappe auf dem Weg zu: Religionskunde – interreligiösem RU-der Abschaffung des RU?

KoKoRU und meine Schülerinnen und Schüler: Evangelisch? Katholisch? Oft wissen das meine Schülerinnen und Schüler gar nichts mehr von sich selbst. Und manchmal bin ich mir auch nicht so sicher, was ich bin und sein möchte. An unserem Religionsunterricht nehmen oft sehr viele Schülerinnen und Schüler teil, die weder evangelisch noch katholisch sind, einer anderen Religion angehören oder religionslos sind. Ist das ein Problem im KoKoRU?

KoKoRU – meine Kolleginnen/ Kollegen und ich: An unserer Schule gibt es fünf evangelische und eine katholische Religionslehrkraft. Ist der geforderte Wechsel der Lehrkraft im KoKoRU überhaupt sinnvoll und möglich? Ich bin evangelisch/ katholisch! Kann ich denn wirklich die Themen des Religionsunterrichts aus der Sicht der anderen Konfession wahrnehmen?

KoKo RU – Inhalte, Methoden, Medien: Es gibt so viele Gemeinsamkeiten: Warum eigentlich noch zwischen evangelisch und katholisch unterscheiden? Die Unterschiede zwischen evangelisch und katholisch habe ich in meinem Religionsunterricht immer schon deutlich gemacht. Was ist neu am KoKoRU?

Solche Äußerungen sind durchaus als repräsentativ anzusehen, wie in zahlreichen Gesprächen in Verbindung mit Fortbildungen deutlich wurde. Da ist zum einen der vielfach erwähnte Religionsunterricht im Klassenverband. In einem solchen Unterricht wurden lediglich beide Lerngruppen zusammen unterrichtet; eine didaktische Grundlage war nicht vorhanden. Inwiefern konfessionell-kooperativer Religionsunterricht eine Etappe zu anderen Formen des Religionsunterrichts ist, ist im Moment noch nicht abschätzbar. Festzuhalten bleibt allerdings, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht konfessioneller Unterricht ist und sich somit fundamental von informierender Religionskunde unterscheidet. Des Weiteren ist in der Tat das konfessionelle Bewusstsein von Schü-

lerinnen und Schülern aufgrund mangelnder oder fehlender religiöser Sozialisation nicht sehr ausgeprägt bis nicht vorhanden. Auch nimmt die Zahl konfessionsloser Schülerinnen und Schüler immer mehr zu. Deren Teilnahme am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht stellt zunächst einmal kein Problem dar.

### **2.3.4 Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen**

Im Jahr 2021 wurde eine Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, die sich auf Erfahrungen mit und Effekte eines solchen Unterrichts konzentrierte und in diesem Zusammenhang sowohl Schulleitungen als auch Eltern, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler in den Blick nahm. (vgl. dazu Zimmermann, Riegel u.a., working papers 1-4, 2021) Zunächst zu den Schulleitungen. Dazu führen die Autorinnen und Autoren aus:

„Betrachtet man die Gründe, warum an der Schule der kokoRU eingeführt wurde, erreichen vier Gründe Zustimmungswerte von deutlich über 60 % bis hin zu fast 90 %. Vor allem scheinen pädagogische und kollegiale Motive ausschlaggebend für die Einführung von kokoRU gewesen zu sein. Unabhängig davon, ob man sich nur auf eine vorbehaltlose Zustimmung konzentriert [...] oder zusätzlich die tendenzielle Zustimmung hinzuzieht, finden die beiden Gründe, die auf die Fachschaft Religion im Schulkollegium verweisen (ökumenische Einstellung und Wunsch der Fachschaft), und die beiden pädagogischen Gründe (gemeinsames Lernen und der Erhalt der Klassengemeinschaft) die größte Zustimmung.“ (Zimmermann, Riegel u. a. 2021, working paper1, S. 9)

- Insgesamt wird der Religionsunterricht und die Einführung konfessioneller Kooperation positiv gesehen, auch weil auf diese Weise die inhaltlichen Erwartungen an den Religionsunterricht gedeckt werden. Allerdings wird die Bedeutung des Faches von ca. 50% der Schulleitungen als eher gering eingeschätzt. Bei den Eltern stößt konfessionelle Kooperation auf durchweg große Zustimmung; diese Form des Unterrichts wird deutlich bevorzugt und die bisher erfahrene Praxis wertgeschätzt. Es wurde jedoch auch der Wunsch nach interreligiösem Unterricht geäußert. Insgesamt gesehen wird konfessionell-kooperativer Religionsunterricht den Wünschen von Eltern weitgehend gerecht, weil er sowohl Raum für performative Elemente einräumt als auch die notwendige und gewünschte Positionalität voraussetzt. Auch die Lehrkräfte schätzen auf Basis ihrer Erfahrungen einen solchen Unterricht sehr positiv ein und wünschen eine Fortsetzung. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht wird als Möglichkeit konfessionsgebundenen Lernens eingespielten Lerngruppen gesehen. (vgl. Zimmermann, Riegel u. a. 2021, working paper3, S. 70)
- Mit Blick auf die Abgrenzung zur Religionskunde heißt es:  
„Dass die Lehrpersonen diese pädagogische Konstellation als Chance begreifen, zeigen die Befunde zum professionellen Selbstverständnis. Die Be-

fragten erachten für ein solch „gemischtes“ Schülerklientel positionellen Religionsunterricht für geeignet, bei dem zwar ihr eigener Glaube thematisiert wird, missionarische Tendenzen aber unzulässig sind und unter das Überwältigungsverbot fallen. Damit unterscheidet sich kokoRU, wenn man seine Ziele und das Rollenverständnis der befragten Lehrkräfte heranzieht, eindeutig von einem nicht positionellen, informierend religionskundlichen Modell.“ (Zimmermann, Riegel u. a. 2021, working paper3, S. 70)

- Zu guter Letzt ein Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Die Evaluation zeigt hier, dass diese Gruppe für sich einen Lernzuwachs zum Beispiel bei der Erschließung von Kirchenräumen sowie konfessionsspezifischer Kenntnisse von Festen, Ämtern und Glaubensaussagen konstatiert. Darüber hinaus wächst das Interesse an anderen Konfessionen. Die Heterogenität der Gruppen trägt zudem zur Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler untereinander und zur Attraktivität des Lernens bei. (vgl. Zimmermann, Riegel u. a. 2021, working paper 4, S. 69)
- Weitere ausführliche Informationen zur Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen sowie zu dieser Organisationsform dieses Unterrichts im Allgemeinen enthält die entsprechende Publikation von Riegel und Zimmermann (Riegel, Zimmermann 2022)

### 2.3.5 Fachdidaktische Einordnung

Bei konfessioneller Kooperation im schulischen Religionsunterricht handelt es sich um ein Postulat, das zwar in der Vergangenheit bereits propagiert und auch angewendet wurde, für das aber bisher kaum eine didaktische Grundlage existierte. In der aktuellen didaktischen Literatur gibt es inzwischen eine Reihe von Zugangsweisen, von denen ich Ausführungen von Jan Woppowa (Paderborn) und Manfred Karsch (Herford) kurz skizziere.

Woppowa benennt sieben Leitlinien für konfessionell-kooperative Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Woppowa 2015, S. 11-15.). Zunächst geht es um die beteiligten und die unterrichtenden Lehrkräfte. Für jede Lehrperson ist es wichtig, sich mit Blick auf konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu positionieren. In diesem Zusammenhang kommt es darauf an, für sich Chancen und Grenzen der Umsetzbarkeit sowie das eigene pädagogische und kirchliche Selbstverständnis als Religionslehrkraft zu klären. Darüber hinaus spielt der Rahmen des ökumenischen Lernens eine bedeutende Rolle.

„Mit Stephan Leimgruber kann dies wie folgt aufgefächert werden: a) Christlich-konfessionelle Identität und ökumenische Offenheit; b) Wahrnehmungskompetenz konfessioneller Kulturen (inkl. eines kulturgeschichtlichen Lernens über die kulturelle und gesellschaftliche Prägekraft des Christlichen); c) Stärkung der Gemeinsamkeiten im Blick auf elementare verbindende Inhalte (Glaubensbekenntnis, Grundgebete, Hl. Schrift etc.) sowie Respektierung der Differenzen; d) Voneinander lernen einschließlich eines erfahrungsorientierten Lernens (Kirchenraumdidaktik, liturgisches/ spirituelles Lernen etc.).“ (Woppowa 2015, S. 12)

Im Rahmen eines religionspädagogischen Zielspektrums definiert Woppowa drei Lernziele. In diesem Zusammenhang hebt er insbesondere die religiöse Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz sowie die religiöse Urteils- und Dialogkompetenz hervor mit der Intention, religiöse Pluralitäts- und Dialogfähigkeit anzubahnen. Besonders hilfreich erachtet er dabei die Didaktik der Elementarisierung. Als weiteres Lernziel ist Woppowa die konfessorische Kompetenz wichtig, die darauf abzielt, sich persönlich zu positionieren und einen eigenen religiösen oder ethischen Standpunkt einzunehmen; gleichzeitig aber bereit und fähig für einen Perspektivwechsel zu sein. An dieser Stelle geht es im Sinne der Elementarisierung um elementare Wahrheiten als Basis. In einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist konfessionelle Kompetenz ebenfalls von Bedeutung. Auch hier geht es mit Blick auf die Konfessionen wiederum um religiöse Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit sowie um religiöse Urteilsfähigkeit, um ansatzweise in eine echte Teilnehmerperspektive einzutreten. Schülerinnen und Schüler können in einem solchen Unterricht ihr konfessionelles Bewusstsein stärken, wobei weder das Trennende gestärkt, noch die Unterschiede relativiert werden dürfen. Als Basis für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sind mit Blick auf die Praxis einige didaktische Vorentscheidungen zu treffen. Zunächst ist es notwendig, einen Blick auf die Kompetenzerwartungen in den evangelischen und den katholischen Kernlehrplänen und die jeweils zugeordneten Inhalte zu werfen, um zu entscheiden, in welcher Weise der Unterricht realisiert werden soll. Woppowa führt an dieser Stelle zwei Möglichkeiten an. Entweder werden bestimmte Themen, die interkonfessionell erarbeitet werden sollen (z. B. Maria, Reformation und Martin Luther), curricular festgelegt und unter Anwendung einer Perspektivenverschränkung behandelt oder konfessionelle Kooperation ist durchgängiges Leitprinzip für die Planung und Durchführung von Unterricht. Letztere Möglichkeit impliziert eine Verschränkung konfessionsspezifischer Perspektiven in allen oder zumindest in möglichst vielen Themen (vgl. Woppowa 2015, S. 13-14). Idealerweise kann konfessionelle-Kooperation z. B. durch Parallelunterricht, phasenweises Teamteaching und durch Lehrerwechsel realisiert werden. Sind solche Organisationsformen nicht möglich, muss der inhaltliche Anspruch auf didaktischer Ebene eingeholt werden d. h. im Unterricht müssen durch eine Perspektivenverschränkung Inhalte und Lerngegenstände aus unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven erschlossen werden. „Ein Lernen durch und in Perspektivübernahmen müsste hier als didaktischer Regelfall des Religionsunterrichts etabliert werden.“ (Woppowa 2015, S. 14). Es versteht sich von selbst, dass kooperatives Lernen in konfessionell gemischten Sozialformen für diese Art von Unterricht essentiell ist. Abschließend bleibt noch anzumerken, dass es zu einer konfessionellen Kompetenz dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler konkrete Lebensformen gelebter Religion bzw. gelebten Glaubens kennenlernen, um den spezifischen didaktischen Anliegen gerecht zu werden. Beispielsweise könnte eine Kooperation mit den örtlichen Kirchengemeinden sowie das Aufsuchen außerschulischer Lernorte an dieser Stelle hilfreich sein.

Manfred Karsch definiert konfessionell-kooperatives Lernen im Vorwort des von ihm herausgegebenen Buches „Konfessionell-kooperatives Lernen im RU“ wie folgt (Karsch 2019, 4-7): Karsch geht von der Beobachtung aus, dass es mehrere Ansätze gibt, eine Didaktik für konfessionell-kooperativen Religionsunter-

richt zu entwickeln, während es bisher nur wenige Publikationen gibt, deren Fokus die konkrete Unterrichtsentwicklung ist. In diesem Sinne versteht er seinen Ansatz als Hilfe für konkrete Unterrichtsplanung auf didaktisch-theoretischer Basis. Der Anspruch der Autoren des Buches ist,

„Unterrichtsentwürfe und Lernmaterialien vorzustellen, mit denen ein konfessionell-kooperatives Lernen im Religionsunterricht ermöglicht werden kann – nicht nur in Lerngruppen, an deren Schulen offiziell KoKoRU eingeführt worden ist. Die Schülerorientierung steht dabei im Fokus [der] Unterrichtsvorhaben. Denn die Wahrnehmung der Lerngruppe als interkonfessionelle Lerngemeinschaft ist der Ausgangspunkt jeder Unterrichtsvorbereitung im KoKoRU.“ (Karsch 2019, S. 4).

Für Karsch ist es wichtig, konfessionell-kooperative Lernarbeit auch und besonders dort zu initiieren, wo es um die Identifikation, Deutung und Beurteilung konfessioneller Stile und Prägungen mit Blick auf Ökumene geht. Eine so angelegte Lernarbeit hat zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler auf eine altersgemäße Teilhabe am ökumenischen Dialog vorzubereiten (interkonfessionelle Dialogkompetenz). In diesem Zusammenhang führt Karsch grundlegende Gedanken an, die einerseits hinter seinem didaktischen Konzept stehen, andererseits aber auch auf Fragen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern eingehen. Mit Blick auf die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts geht es ihm zunächst, wie auch anderen Didaktikern, darum Gemeinsamkeiten zu stärken, Unterschieden gerecht zu werden sowie die Dialogfähigkeit zu fördern. Konfrontiert mit der Frage einer Religionslehrerin: Warum jetzt KoKoRU? Wir unterrichten doch schon seit Jahren Religion im Klassenverband., die auf die rechtliche Grauzone hinweist, in der bisweilen der Religionsunterricht erteilt wird, weist Karsch darauf hin, dass es nicht darum gehe, lediglich eine Organisationsform des bekenntnisorientierten Unterrichts in Zeiten abnehmender Kirchengliederung einzurichten. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht soll vielmehr, wie die EKD es formuliert, ein „verbessertes Lernangebot [...] schaffen, bei dem Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen gestärkt und der Umgang mit bleibenden Unterschieden eingeübt werden kann.“ (EKD 2018a, 6) Als weiteren Einwand gegen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht formulieren manche Lehrkräfte, dass sowohl bei ihnen als auch bei ihren Schülerinnen und Schülern eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Konfession bestehe. Die Wahrnehmung religiöser Heterogenität sowie die Nähe und Distanz zur eigenen Konfession stellt somit eine große Herausforderung dar. Hinzu kommt fehlende religiöse Erfahrung in der eigenen Konfession im Umfeld der Familie und Gemeinde. Aus diesem Grund stellt konfessionell-kooperativer Religionsunterricht eine didaktische Notwendigkeit und eine Lernchance dar, um, so Karsch, „den RU und das, was in und mit ihm gelernt wird, für die Schülerinnen und Schülern alltagstauglich und lebensrelevant zu gestalten, „weil der Sache des Christentums eigentlich erst dort angemessen Rechnung getragen wird, wo auch die Vielfalt des Christentums in seinen konfessionellen Ausprägungen zur Geltung kommt.““ (Karsch 2019, S. 5) Des Weiteren wird bisweilen von Lehrkräften die Meinung vertreten, dass eine Unterscheidung zwischen evangelisch und

katholisch fragwürdig sei, da es sehr viele Gemeinsamkeiten gebe. Eine solche Einstellung, die in manchen Aspekten durchaus sinnvoll sein kann, verzichtet auf Themen, Inhalte, Frömmigkeitsstile, Entscheidungs- und Handlungsoptionen, die konfessionell geprägt sind und für die Lernarbeit fruchtbar gemacht werden können. Differenzsensibles Lernen basierend auf der religiösen Heterogenität und der Individualität der Schülerinnen und Schülern ist eine der Grundvoraussetzungen für konfessionelle Kooperation, verändert die didaktische Grundhaltung und setzt sich zum Ziel eine interkonfessionelle Dialogfähigkeit anzubahnen. Für eine solche Dialogfähigkeit ist interkonfessionelle Dialogkompetenz notwendig. Dazu führt Manfred Karsch aus:

„Im Zentrum der interkonfessionellen Dialogkompetenz steht die Fähigkeit zur altersgemäßen Teilhabe am interkonfessionellen Dialog. Für diese Teilhabe ist nicht nur im Sinne einer materialen Bildung der Erwerb eines Wissens- und Erfahrungskanons notwendig, vielmehr auch die Kompetenz, sich in diesem Dialog differenzsensibel zu verständigen, also auch die Fähigkeit zur Unterscheidung, was denn verbindend, prägend oder tatsächlich trennend unter den Konfessionen ist. [...] Der Begriff der interkonfessionellen Dialogkompetenz vermeidet damit auch den nur scheinbar selbstverständlichen Gedanken, als gäbe es neben der evangelischen und der katholischen Perspektive immer auch schon eine gemeinsame ökumenische Perspektive. Vielmehr ist der Begriff der Ökumene selbst schon ein Thema des KoKoRU und des interkonfessionellen Dialogs, das differenzsensibel wahrzunehmen, zu deuten und zu beurteilen ist.“ (Karsch 2019, S. 5)

Für Karsch bietet es sich an dieser Stelle an, das Elementarisierungsmodell von Nipkow und Schweitzer um die Dimension Elementare interkonfessionelle Kompetenzen: Wahrnehmen, Deuten, Urteilen, Handeln und Kommunizieren zu erweitern. Bezüglich der Anwendung des Modells folgt er Hans Mendl in seinen Ausführungen zur Elementarisierung: „Die Ermittlung zentraler elementarischer Schritte dient Lehrerinnen und Lehrern bei der konzentrierten Vorbereitung des Unterrichts als analytisches Raster: Auf verschiedenen Ebenen und unter verschiedenen theoretischen Gesichtspunkten werden immer wieder Glauben und Leben in Beziehung gebracht“ (Mendl, 2014, S. 190 und vgl zur näheren Erläuterung z. B. Caruso/ Hengesbach, 2019, S. 26).

In Verbindung mit der Frage, ob Religionslehrerinnen und Religionslehrer sachgerecht Themen aus der Sicht der anderen Konfession wahrnehmen können, setzt sich Karsch mit den Begriffen Perspektivenwechsel, Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung, die Jan Woppowa in die Diskussion um eine Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts eingebracht hat, auseinander. Da Woppowa darüber hinaus konfessorische Kompetenz als Zielperspektive einführt, sieht Karsch die Gefahr, dass die Grenze zwischen religiöser Bildung im schulischen Religionsunterricht und Katechese verschwimmt und schlägt stattdessen eine Orientierung an den Ansätzen der kritisch-kommunikativen Didaktik und der Resonanzpädagogik vor und führt dazu aus:

„Die kritisch kommunikative Didaktik nimmt vor allem die sozialen Interaktionen in der Interdependenz von Inhalten, Methoden und Medien in den Fokus und untersucht, wie die Inhalts- und Beziehungsdimension der Schüler\*innen untereinander wie mit der Lehrer\*in auf eine symmetrische Interaktion aller an der Lernarbeit Beteiligten ausgerichtet werden können.“ (Karsch 2019, S. 6)

Darüber hinaus ist es Karsch wichtig, dass es bei der Lernarbeit im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht nur um eine Vermehrung von Wissen geht, sondern auch um eine Veränderung des Subjekts. Bleibt die Rolle der Religionslehrerinnen und Religionslehrer und die Frage, wie bei einem numerischen Ungleichgewicht an einer Schule ein solcher Religionsunterricht möglich ist zumal bei konfessionstrennenden Themen- und Fragestellungen zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen ein Lehrer bzw. Lehrerinnenwechsel vorgeschrieben ist. Im Kontext einer kritisch-kommunikativen Didaktik, in der sich alle am Lernprozess Beteiligten als Teilnehmer bzw. Teilnehmerin an einer symmetrischen Interaktion verstehen, wären die Religionslehrkräfte Impulsgeber, Moderator und Lernbegleiter und könnten als solche als konfessionsbezogene authentische Gesprächspartner fungieren. Im Idealfall könnte und sollte der Unterricht durch interkonfessionelle Teams geplant und durchgeführt werden. Zum Schluss wirft Karsch einen Blick auf solche Lerngruppen, die nicht ausschließlich aus katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern bestehen. Rechtlich findet konfessionell-kooperativer Religionsunterricht immer im Rahmen eines bekenntnisorientierten RU gemäß Art. 7,3 GG statt. Didaktisch stellt ein Unterricht in derart heterogenen Lerngruppen eine große Herausforderung und Chance dar. Bei der Gestaltung der Lernangebote sollte es in diesem Zusammenhang darum gehen, eine interkonfessionelle Dialogkompetenz mit Blick auf den interreligiösen Dialog anzubahnen.

## **2.4 Grundsätzliche Überlegungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Hessen**

In Hessen besteht rechtlich die Möglichkeit, konfessionell gemischte Lerngruppen zu bilden. Grundlage hierfür ist ein Erlass des Hessischen Kultusministeriums über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vom 15. April 2020.

Dort heißt es in Abschnitt VII:

„Besonderheiten bei der Bildung von Lerngruppen im evangelischen und katholischen Religionsunterricht

1. Ist in einem Schuljahr die Bildung von Lerngruppen für beide Konfessionen gemäß Abschnitt V Nr. 1 und Abschnitt VI Nr. 2 nach ergebnisloser Durchführung des Verfahrens nach Abschnitt IV zum Beispiel wegen Mangel an Lehrkräften oder wegen schulorganisatorischer Schwierigkeiten nicht möglich, können die Schülerinnen und Schüler unter Beachtung der in Nr. 2 und 3 getroffenen Bestimmungen am Religionsunterricht jeweils der anderen Konfession teilnehmen.

2. In den Fällen nach Nr. 1 wird wie folgt verfahren:

a) Die Schulleitung beantragt unter Angabe der Gründe die Zustimmung zur Erteilung von Religionsunterricht in einer konfessionell gemischten Lerngruppe über die untere Schulaufsichtsbehörde bei den zuständigen Behörden beider Kirchen (siehe Anlage 2). Sie fügt eine Stellungnahme der beiden Fachkonferenzen, soweit sie bestehen, sowie das Einverständnis der betroffenen Religionslehrkräfte bei. Hält die untere Schulaufsichtsbehörde die Voraussetzungen nach Nr. 1 für gegeben, so leitet sie den Antrag an die kirchlichen Behörden nach Satz 1 weiter.

b) Die Zustimmung der kirchlichen Behörden wird der Schule auf umgekehrtem Wege mitgeteilt. Die Schulleitung informiert die Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht der anderen Konfession teilnehmen können, und deren Eltern (§ 100 HSchG), schriftlich über die Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme. Die Eltern oder – soweit sie religionsmündig sind – die Schülerinnen und Schüler erklären, ob sie hiervon Gebrauch machen wollen. Abschnitt VI Nr. 2 Satz 3 gilt entsprechend.

c) Das Verfahren nach Buchst. a und b ist zu dokumentieren.

3. Grundlage des Unterrichts ist das jeweilige Kerncurriculum oder der jeweilige Lehrplan. Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte sollen die konfessionellen Besonderheiten und Prägungen mit dem Ziel gegenseitigen Verstehens behandelt werden.“

Bemerkenswert an diesem Erlass ist, dass die Erteilung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auf Grund eines Mangels an Lehrkräften oder auf Grund von Schwierigkeiten im Bereich der Schulorganisation ermöglicht wird. Pädagogische oder didaktische Überlegungen sind an dieser Stelle irrelevant. Das bedeutet aber nicht, dass die evangelischen Kirchen und die katholischen Bistümer sich nicht um eine Profilierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bemühen.

#### **2.4.1 Grundlagen und Anregungen für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht**

Einen Einblick in eine solche Profilierung hinsichtlich Theorie und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts geben exemplarisch Anregungen, Impulse und Bausteine für die Sekundarstufe I, die 2018 im Auftrag des Bistums Fulda und des religionspädagogischen Instituts der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau erstellt wurden. (Bohl et al. 2018) Dazu zunächst einige Anmerkungen grundsätzlicher Art. Ausgehend von kultureller und religiöser Pluralität in unserer Gesell-

schaft sowie unterschiedlich ausgeprägter religiöser Sozialisation werden folgende grundlegende Herausforderungen mit Hilfe folgender Fragen herausgestellt:

„Wie kann ich jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin gerecht werden? Wie können die unterschiedlichen religiösen und kulturellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden? Wie kann vom Christentum noch die Rede sein, wenn Jugendliche eher selten in Berührung mit gelebtem Glauben kommen?“ (Bohl et al. 2018, S. 6) Die Ziele konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts werden wie folgt beschrieben: „Religionsunterricht in konfessionell-kooperativer Perspektive ist ein Unterricht, der auf diese Herausforderungen reagiert. Er hat sich der konfessionellen Pluralität im Klassenzimmer zu stellen. Er zielt darauf ab, Jugendliche für konfessionelle Ausprägungen zu sensibilisieren und sie zu befähigen, sich in konfessioneller Hinsicht zu positionieren.“ (Bohl et al. 2018, S. 6)

In Verbindung mit einer pluralitätsfähigen Didaktik werden auch mit Blick auf eine konfessionssensible Unterrichtsgestaltung fünf didaktische Markierungen vorgenommen. (vgl. Bohl et al. 2018, S. 6)

In diesem Zusammenhang geht es zunächst um Kompetenzorientierung als gemeinsamen Bezugsrahmen. Die in den Kerncurricula aufgeführten Kompetenzen und die dadurch implizierte Schülerorientierung ermöglichen gemeinsame Unterrichtsvorhaben und wahren trotzdem die konfessionelle Perspektive. Die seit dem Schuljahr 2011/ 2012 in Hessen eingeführten kompetenzorientierten Kerncurricula für evangelische und katholische Religion unterscheiden sich nur unwesentlich wie die folgende Aufstellung zeigt:

### **Kompetenzbereiche Evangelische Religion**

- Wahrnehmen und Beschreiben
- Deuten und Verstehen
- Fragen und Begründen
- Kommunizieren und Bewerten
- Ausdrücken und Gestalten
- Entscheiden und Teilhaben

### **Kompetenzbereiche Katholische Religion**

- Wahrnehmungskompetenz
- Deutungskompetenz
- Urteilskompetenz
- Kommunikationskompetenz
- Partizipationskompetenz

### **Inhaltsfelder Katholische Religion**

- Mensch und Welt
- Gott
- Bibel und Tradition
- Jesus Christus

- Kirche
- Religionen

### **Inhaltsfelder Evangelische Religion**

- Mensch und Welt
- Gott
- Jesus Christus
- Kirche
- Ethik
- Religionen

„Die Inhaltsfelder beider Kerncurricula weichen ebenfalls nur geringfügig voneinander ab. Während das Inhaltsfeld Bibel im evangelischen Religionsunterricht nicht ausdrücklich aufgeführt wird, sondern als Querschnittsthema gedacht ist, taucht es auf der katholischen Seite explizit auf. Das Inhaltsfeld Ethik, das das evangelische Kerncurriculum vorsieht, findet sich

im katholischen Curriculum so nicht, kommt aber im Inhaltsfeld Mensch und Welt zum Tragen. Dennoch sind auch konfessionsspezifische Unterschiede an Themen wie Sakramente,

Ablauf des Kirchenjahres und Kirchengvorstellungen erkennbar.“ (Bohl et al. 2018, S. 7)

Wie bereits deutlich wurde sind Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder einander zugeordnet, damit Schülerinnen und Schüler und theologische Inhalte in Beziehung treten können. Wie in jedem Religionsunterricht spielen die Frage nach der Anforderungssituation, der Lernstandserhebung und den anzubahrenden Kompetenzen eine zentrale Rolle. Im Folgenden gilt es zu untersuchen, was diese drei Fragen speziell für konfessionell-kooperativen Unterricht bedeuten. Wenn man davon ausgeht, dass das Spezifikum einer Anforderungssituation darin besteht, eine Herausforderung aufzudecken, vor der die Jugendlichen stehen und die sie im Laufe des Unterrichtsvorhabens erfolgreich bearbeitet haben, so geht es im konfessionell-kooperativen Unterricht um Fragen, die in konfessioneller Hinsicht relevant sind. Folgende Beispiele, die sich an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schülern orientieren, sollen dies verdeutlichen: „Wo und wie wird meine Religion/Konfession in meinem Leben sichtbar? (Feste im Jahreskreis und im persönlichen Leben?) Wie kann ich lebensrelevante Themen wie die Frage nach Liebe und Sexualität vor dem Hintergrund evangelischer und katholischer Verlautbarungen der Kirchen beurteilen?“ (Bohl et al. 2018, S. 7) Auch das Instrument der Lernstandserhebung ist nicht primär typisch für konfessionell-kooperatives Lernen, bietet aber eine gute Möglichkeit, herauszufinden, mit welchem Vorwissen und mit welchen Vorerfahrungen die Lernenden in den Unterricht kommen. Wichtig ist an dieser Stelle ein evangelisches oder katholisches Grundwissen sowie entsprechende Glaubenserfahrungen falls vorhanden. Es ist anzunehmen und wünschenswert, dass die Lehr-

kräfte (an dieser Stelle) das wahrscheinlich breite Spektrum für ihre Unterrichtsplanung berücksichtigen. Mit Blick auf die Kompetenzen kommt es darauf an, konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen ohne konfessionalistisch zu werden. Wichtig ist vielmehr, dass die Lernenden Möglichkeiten eines Perspektivenwechsels und einer konfessionellen Positionierung in Beziehung zu ihrer Lebenswirklichkeit kennenlernen.

Eine Besonderheit konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist die Ermöglichung dialogischen Lernens. Die Jugendlichen erleben, dass Glaube immer persönlich und individuell unterschiedlich ist und dass Dialog nach Martin Buber persönlichkeitsbildend und identitätsstiftend ist. Das Hamburger Modell des Religionsunterrichts für alle beinhaltet eine besondere Form dieses dialogischen Lernens, nehmen an ihm doch Jugendliche unterschiedlicher Religionszugehörigkeit teil. Deutlich wird in allen Fällen, dass es im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht darum geht, dass Religionsgemeinschaften miteinander in einen Lernprozess eintreten, sondern Individuen. Schülerinnen und Schülern treten somit nicht als Expertinnen und Experten ihrer jeweiligen Konfession auf.

Zur besonderen Kennzeichnung konfessionell-kooperativen Unterrichts gehört, wie schon mehrfach erwähnt, ein Perspektivenwechsel. Was ist damit gemeint? Voraussetzung für einen solchen Perspektivenwechsel ist, dass unterschiedliche konfessionelle Sichtweisen in ihrer jeweiligen Prägung aufeinandertreffen und zu einem produktiven Lernprozess führen. Auf diese Weise wird es möglich, eigene Sichtweisen zu hinterfragen und gegebenenfalls zu erweitern. In einem so konzipierten Unterricht ist die jeweilige Lehrkraft als Theologin oder Theologe und als eine Person, die in besonderer Weise Impulse setzt, besonders gefordert. Darüber hinaus besteht auch immer die Möglichkeit den Unterricht durch Expertinnen und Experten und/ oder außerschulische Lernorte zu bereichern. Anders als im Hamburger Modell sind die in konfessioneller Hinsicht relevanten Unterschiede überschaubar und in das ökumenische Bestreben der evangelischen und der katholischen Kirche integrierbar.

Anders als im konfessionellen Unterricht werden im konfessionell-kooperativen Unterricht unterschiedliche Zugänge zum Christsein deutlich, die jeweils evangelisch oder katholisch geprägt sind (Alterität). Auch wenn das Ziel darin besteht, an der Differenz zu lernen, so ist jedoch auch eine gewisse Fremdheit denkbar. Mit Blick auf den Perspektivenwechsel spielt in diesem Zusammenhang natürlich auch das Alter der Schülerinnen und Schüler eine nicht unwesentliche Rolle. In bestimmten Kontexten kann so der Perspektivenwechsel durchaus erschwert werden. Zwei Aspekte gilt es an dieser Stelle zu berücksichtigen. Einerseits kann der jeweils andere Glaube schlussendlich fremd bleiben und sollte dann auch in seiner Andersheit respektiert werden. Andererseits kann natürlich auch Neugierde und Erkenntnisdrang dazu führen, den anderen Standpunkt verstehen zu wollen.

Zu guter Letzt ist konfessionell-kooperativer Unterricht auch immer der Ökumene verpflichtet und somit mit ökumenischen Bestrebungen der beiden Kirchen verbunden. Demzufolge finden ökumenische Fragen und Erfahrungen immer auch Eingang in den Unterricht und stehen im Zusammenhang mit ökumenischen Bestrebungen vor Ort. Auf diese Weise können sich konfessionell-kooperativer Unterricht und Aktivitäten der jeweiligen Gemeinden bzw. Kirchen gegenseitig befruchten.

### **2.4.2 Erkenntnisse aus einem Modellversuch und Fortbildungen**

Von September 2016 bis Mai 2018 fand an vier nordhessischen Gesamtschulen ein Modellversuch zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht statt. Hier eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Schülerinnen und Schüler schätzen besonders, dass der Unterricht nicht in getrennten Lerngruppen stattfindet. Darüber hinaus führen sie aus, dass sie die jeweils andere Konfession besser kennengelernt haben und einer Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Differenzen positiv gegenüberstehen. Für Lehrerinnen und Lehrer ist es sowohl wichtig, gemeinsames Lernen zu ermöglichen als auch einen Beitrag zur Ökumene zu leisten. Für die weitere Arbeit werden gezielte Fortbildungsformate vorgeschlagen, bei denen es einerseits um den professionellen Habitus der Lehrkräfte und andererseits um die Einübung des Perspektivenwechsels geht. Im Anschluss an den Modellversuch wurden unter anderem sowohl Fortbildungsreihen zur Unterstützung und Begleitung von Fachkonferenzen durchgeführt als auch gezielt Arbeitshilfen erstellt. Mit Blick auf den Ertrag der bisherigen Prozesse lässt sich festhalten, dass für konfessionell-kooperativ ausgerichtete Lernprozesse beide Perspektiven im Lernprozess benötigt werden. Zentral ist in diesem Zusammenhang die bereits angeführte wechselseitige Perspektivübernahme, wobei wesentlich ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler wirklich auf die jeweils andere (konfessionelle) Sichtweise einlassen. Allerdings muss die Möglichkeit einer Perspektivübernahme realistisch eingeschätzt werden, bleibt doch immer am Ende möglicherweise die bereits erwähnte gewisse Fremdheit. Besonders ertragreich ist dabei das Lernen an Differenzen, wobei zu berücksichtigen ist, dass konfessionelle Differenzen oft nicht im Horizont von Jugendlichen liegen. Insgesamt gesehen bleibt darüber hinaus festzuhalten, dass Lehrkräfte, die konfessionell-kooperativ unterrichten ein Mehr an Fach- und didaktischem Wissen und ein höheres Maß an Reflexivität benötigen. (in Anlehnung an Bohl et al. 2021, rpi Info)

### **3 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg – vom Schulversuch zur festen Einrichtung**

Seit 2005 kann der Religionsunterricht in Baden-Württemberg auch konfessionell-kooperativ erteilt werden. Die Vereinbarung zwischen der Erzdiözese Freiburg, der Diözese Rottenburg Stuttgart und den Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg wurde 2009 geändert, der verbindliche Rahmen 2015 novelliert. Kennzeichen dieser regulären Form des konfessionellen Religionsunterrichts sind:

- regelmäßiger gemeinsamer Unterricht der Schülerinnen und Schüler
- Wechsel der evangelischen und katholischen Lehrkräfte
- gemeinsame Unterrichtsplanung der Lehrkräfte, die sich als Team verstehen

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht will:

- Schülerinnen und Schüler unterstützen in der Fähigkeit zuzuhören, beim Einüben von Toleranz und Akzeptanz (Demokratiefähigkeit), beim Achten von Fremdem, auf dem Weg zu religiöser Sprachfähigkeit, einer eigenen Position (Positionalität), Dialog- und Pluralitätsfähigkeit
- Lernen durch Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ermöglichen
- die Qualität des Religionsunterrichts sichern und den ökumenischen Dialog fördern

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht wird von der Schulleitung jeweils für einen Standardzeitraum (in der Regel zwei Schuljahre) über die Schuldekaninnen und Schuldekane beider Konfessionen bis 1. März für das darauffolgende Schuljahr beantragt. Er muss von den Religionslehrkräften der Schule gewollt werden und zu den schulischen Gegebenheiten passen. Die Eltern der betreffenden Schülerinnen und Schüler müssen einverstanden sein. Eine Beantragung aus rein organisatorischen Gründen widerspricht dem Anliegen dieses Modells und seiner Akzeptanz.

Mit der Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts 2005 war zunächst ein auf drei Schuljahre Jahre angelegter Schulversuch verbunden, der von den Pädagogischen Hochschulen in Karlsruhe und Weingarten sowie den Universitäten Freiburg und Tübingen wissenschaftlich begleitet wurde. 2009 machten die Kirchen aus dem Versuch eine feste Vereinbarung, 2015 wurden die Vereinbarungen erneut novelliert (zum Folgenden vgl. Caspary/ Kuld 2017, 3 ff.). Gemäß der kirchlichen Vorgaben und dem Kerngedanken des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist vorgesehen, dass evangelische und katholische Lehrkräfte konfessionell gemischte Lerngruppen d. h. in der Regel Klassenverbände nach dem Bildungsplan 2016 im Wechsel unterrichten. Diese Form des Unterrichts sieht prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen beider Fachpläne vor. In einem solchen Unterricht sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede des evangelischen und katholischen Glaubens erfahrbar gemacht werden, die religiöse Dialogfähigkeit befördert sowie das Bewusstsein der eigenen Konfession gestärkt werden.

### **3.1 Ein kurzer Blick in die Evaluation von 2009**

Im Folgenden gehe ich kurz auf die Ergebnisse der Befragung von Eltern von Grundschulkindern sowie von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern in allen Schulformen ein. Insgesamt gesehen halten 70% der befragten Eltern den Religionsunterricht für wichtig; für 65% ist die eigene Konfessionszugehörigkeit von Bedeutung, wobei die Konfession der Lehrkraft für über die Hälfte aller Befragten eher unwichtig ist. Bei den Schülerinnen und Schülern zeigt sich ein unterschiedliches Bild. Während Schülerinnen und Schüler in der Grundschule Schwierigkeiten haben, Konfession und Religion zu unterscheiden, ist für Jugendliche in der Hauptschule die Konfession nicht wichtig. Realschülerinnen und Realschüler können die eigene und die Konfession der Eltern in aller Regel richtig benennen; Jugendliche im Gymnasium werden von Lehrkräften sogar als Expertinnen und Experten der eigenen Konfession herangezogen und verfügen noch am ehesten über einen religiösen Hintergrund. Für 72% der Lehrkräfte ist die Beschäftigung mit Themen der jeweils anderen Konfession eine Bereicherung. Konfessionelle Unterschiede sollen allerdings nur „bedingt“ (35,7%), „sehr eingeschränkt“ (31,3%) oder „überhaupt nicht“ (weniger als 10%) regelmäßig thematisiert werden. Für die Lehrkräfte geht es wesentlich darum, dass sich die Klasse als Gemeinschaft versteht, in der konfessionelle Unterschiede nicht von Bedeutung sein sollen und auch nicht betont werden.

### **3.2 Didaktische Herausforderungen und Perspektiven**

Caspary und Kuld charakterisieren konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als konfessionell, dialogisch und inklusiv. Aus diesen Merkmalen leiten sie folgende didaktische Leitlinien ab.

#### **3.2.1 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist konfessioneller Religionsunterricht**

Die erste didaktische Herausforderung geht davon aus, dass es sich bei Religionen und Konfessionen um Formen von Weltdeutung handelt, die in ihren Traditionen unterschiedliche Zugangsweisen zum Glauben entwickelt haben, in denen sich religiöse Überzeugungen abbilden. Umstritten ist allerdings, ob es im Religionsunterricht zu religiösen Vollzügen kommen darf, steht doch jeglicher Unterricht unter dem Überwältigungsverbot. Nach Caspary und Kuld sollen Schülerinnen und Schüler nicht von einer religiösen oder konfessionellen Wahrheit überzeugt werden, sondern Überzeugungen kennen lernen und verstehen. Ein derart angelegter konfessionell-kooperativer Unterricht stellt religionspädagogisch kein Problem dar. Allerdings ändert sich die Arbeitsgrundlage dadurch, dass Lehrkräfte mit Blick auf die Zielgruppe einerseits Gemeinsamkeiten und

Unterschiede zwischen den Konfessionen kennen und sich andererseits grundsätzlich in Ökumene und ökumenischer Theologie auskennen sollten. Darüber hinaus verändert sich zum Teil die Rolle der Lehrkräfte, sind sie doch in verstärktem Maße Zuhörende und sehen sich mit einem heterogeneren religiösen Erfahrungsvorsprung seitens der Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Zusammenfassend formulieren Caspary und Kuld: „Die erste Herausforderung für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist daher der Umgang mit dem unvorhersehbaren Fremden und Neuen in konfessionell heterogenen Lerngruppen.“ (Caspary/ Kuld 2017, S. 4) Zwar gibt es Heterogenität auch in konfessionell homogenen Lerngruppen, jedoch wird die Vielfalt in der eigenen Konfession nur zum Teil wahrgenommen, solange Vielfalt und Differenz eher in der anderen Konfession vermutet werden. In konfessionell gemischten Lerngruppen hingegen gewinnt die Frage, was Schülerinnen und Schüler der jeweils anderen Konfession denken und glauben, an Bedeutung. Diese Frage muss jedoch angestoßen werden, ist sie doch unter Jugendlichen in aller Regel nicht virulent.

### **3.2.2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist dialogischer Religionsunterricht**

In der baden-württembergischen Evaluationsstudie (2009) wurden Gymnasialschülerinnen und -schüler der 6. Klasse unter anderem gefragt, ob sie sich einen gemeinsamen Religionsunterricht vorstellen könnten. In Schulen, in denen dieser Unterricht nicht durchgeführt wurde, konnten sich die Hälfte der Befragten einen solchen Unterricht nicht vorstellen, während in Schulen mit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht fast alle Schülerinnen und Schüler einen solchen Unterricht befürworteten. Aus diesem Ergebnis schließen Caspary und Kuld, dass dieser Unterricht Informationen liefert und Gemeinsamkeiten stärker herausgestellt werden als Unterschiede. Für Schülerinnen und Schüler an Grund- und Hauptschulen ist die Klassengemeinschaft von besonderer Bedeutung, während Jugendlichen an Realschulen und Gymnasien durch die fremde Konfession die eigene bewusst wird, auch weil sie als Expertinnen und Experten ihrer Konfession ernst genommen werden. Grundsätzlich gibt es vier Möglichkeiten, auf eine fremde Konfession zu reagieren. Man kann sich abgrenzen, man kann die Notwendigkeit sehen, irgendwie miteinander zu harmonisieren, man kann sich indifferent gegenüber bestehenden Differenzen zeigen oder sogar mit Abwehr oder Behauptung der Überlegenheit der eigenen Konfession reagieren. Allerdings kann man auch von einem Geschenk oder einer Herausforderung ausgehen, die eigene und die fremde Konfession besser zu verstehen. Eine solche Einstellung macht neugierig, im Lichte der eigenen Konfession die andere zu sehen und zu verstehen. Auf diese Weise wird es möglich, den Wahrheitsanspruch der eigenen Konfession im Dialog neu auszuloten. Ein solcher Dialog ist von Anfang an, im Bereich der Grundschule, bis hinein in die Ausbildung der Lehrkräfte vonnöten und ist konstitutiv für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.

### **3.2.3 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist inklusiver Religionsunterricht**

Der Begriff Inklusion bezeichnet im Grunde etwas, das in unserer Gesellschaft selbstverständlich sein sollte, „das Recht, so gut es geht, am Alltag der Gesellschaft teilzuhaben.“ (Caspary/ Kuld 2017, S. 5) In unserer Gesellschaft versteht man im Allgemeinen unter diesem Begriff die Inklusion von Menschen mit Behinderung in unsere Gesellschaft. Mit Blick auf die religionspädagogische Debatte heißt Inklusion, wertschätzend wahrzunehmen, dass am Unterricht Schülerinnen und Schüler verschiedener Konfession oder auch konfessionslose Kinder und Jugendliche teilnehmen. Solcher Unterricht verbindet Egalität und Differenz und führt dazu, dass Verschiedenheit und Gleichberechtigung wie zwei Seiten ein und derselben Medaille gesehen werden. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht übt auf diese Weise Respekt vor und Aushalten von Fremden ein. Die Schülerinnen und Schüler haben nicht nur Gaststatus; alle am Unterrichtsprozess beteiligten Kinder und Jugendlichen sind unterschiedlich konfessionell oder überhaupt nicht religiös sozialisiert. Als dritte didaktische Leitlinie ergibt sich für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht somit die „Anerkennung der egalitären Differenz der Konfessionen.“ (Caspary/ Kuld 2017, S. 5)

### **3.2.4 Folgerungen für die Religionslehrer/innen- Ausbildung**

Abschließend ein Blick auf die Ausbildung der Religionslehrkräfte aus Sicht des Evaluationsberichts zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg (2009). Benötigt werden für einen solchen Unterricht sowohl eine spezifische Didaktik und Methodik als auch theologisches Wissen bezüglich der Konfession und der Ökumene. Für befragte Lehrkräfte stehen diese Themen ganz oben, wohingegen Ekklesiologie, Amtsverständnis und Lehramt als nachrangig eingeschätzt werden. Wichtig ist ihnen das Gemeinsame, nicht das Trennende. Mit Blick auf die Organisationsform konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts stellt Christiane Caspary fest, dass offensichtlich die Lehre bevorzugt wird. (Caspary/ Kuld 2017, S. 6) Allerdings gibt es darüber hinaus noch andere Formen des Unterrichts, die Andreas Feige u.a. (2006) in einer Vier-Felder-Graphik abgebildet haben. Sie unterscheiden folgende Felder: „Lehre“ d. h. lehrmäßiges Wissen und lehrmäßige Erörterung, „Sprache“ mit Blick auf die Sprachgestalt der Erzählung aus der jüdisch-christlichen Tradition, „Raum“ unter Berücksichtigung von Gesten, Körperhaltungen und -erfahrungen, szenischen Gestaltungen sowie liturgischen Formen und „Ethos“ als Aspekt des Handelns in der Welt. „Lehre“ und „Ethos“ geht es in erster Linie um Information und Wissensvermittlung, „Sprache“ und „Raum“ eher um Darstellung. Bei ersterem geht es um Diskurs, bei letzterem um religiöse Erfahrungen bei denen der Erfahrungsvorsprung diskursiv so gut wie nicht einzuholen ist. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht erfordert gerade an dieser Stelle besondere Sensibilität. Für die Vorbereitung auf die Praxis ist es daher unerlässlich, auf die Kategorien Begegnung und Dialog von Anfang an vorzubereiten.

### **3.3 Ein-Blick in die Praxis**

Wie sieht konfessionelle Kooperation in der Praxis in Baden-Württemberg aus? Den Lehrkräften werden kirchlicherseits und staatlicherseits Hilfen und Beispielscurricula zur Verfügung gestellt, die zum Beispiel auf der Homepage der

Diözese Rottenburg-Stuttgart Hauptabteilung IX Schulen eingesehen werden können und die für die Klassen 5/ 6 folgendermaßen aussehen:

### **Konfessionelle Kooperation – Beispielcurriculum B für die Sekundarstufe I – Klassen 5/6**

Der **Antrag auf Erteilung** von konfessionell-kooperativem Unterricht in den Klassen 5/6 ist an den Bildungsplan 2016 gebunden.

Mit dem Antrag auf Erteilung von konfessionell-kooperativem Unterricht wie mit dem Antrag auf Fortsetzung ist verbindlich ein von der Fachschaft aus den im Folgenden angeführten Beispielcurricula **A oder B** gewähltes oder ein selbst erarbeitetes Curriculum abzugeben.

Die beiden Beispielcurricula stellen zwei gleichwertige Alternativen dar. Sie bilden jeweils den vollständigen Bildungsplan beider Konfessionen ab. Die Fachschaft entscheidet sich für eines der beiden Curricula, sofern sie nicht ein eigenes Curriculum erstellt und zur Genehmigung einreicht.

Ganz gleich, für welches Beispielcurriculum sich die Fachschaft entscheidet, gelten immer alle vier Spalten.

Die gelben Spalten bilden den Ausgangspunkt für die katholische Lehrkraft. Die dunkelgelben Spalten bilden den Ausgangspunkt für die evangelische Lehrkraft. In der mittleren Spalte entsteht ein gemeinsamer Unterrichtsplan, der beide Konfessionen abbildet. Die in den Teilkompetenzen enthaltenen konfessionellen Besonderheiten werden im Unterricht der jeweils anderen Konfession berücksichtigt. Die Unterrichtsplanung erfolgt im Team.

#### **Aufbau der Curricula**

Das Curriculum ist folgendermaßen aufgebaut:

#### **Beispielcurriculum B:**

Tabelle 1: Unterrichtseinheiten

Unterrichtseinheiten von je 10 – 12 Stunden				
<b>Prozessbezo- gene Kompe- tenzen katho- lisch</b>	<b>Inhaltsbezo- gene Kompe- tenzen Katholische Religions- lehre</b>	<b>Gemeinsamer Unterrichtsplan</b>	<b>Inhaltsbezo- gene Kompe- tenzen evan- gelisch</b>	<b>Prozessbezo- gene Kompe- tenzen evan- gelisch</b>
<i>Evangelischer Blickwinkel</i>		<b>Zentrale Inhalte</b>	<i>Katholischer Blickwinkel</i>	

**Erläuterung:**

Unter einer thematischen Überschrift (**Unterrichtseinheit = UE**) finden sich hier im **Beispielcurriculum B** von links nach rechts zuerst die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen des Bildungsplans **Katholische Religionslehre**, sodann die freie Spalte für die gemeinsame Unterrichtsplanung, und in den rechten beiden Spalten analoge inhaltsbezogene und prozessbezogene Teilkompetenzen des Bildungsplans **Evangelische Religionslehre**.

Gemäß dem Prinzip „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“, das den konfessionell-kooperativen Unterricht auszeichnet, werden für jede Konfession am Ende der Spalten Hinweise auf den **Blickwinkel** der jeweils anderen Konfession gegeben. Zentrale Inhalte stehen in der Mitte.

Konkret weisen die Unterrichtseinheiten 5 Spalten auf, wobei die beiden linken und die beiden rechten Spalten Kompetenzen aus den beiden Bildungsplänen enthalten; zentrale Inhalte werden durch die Fachkonferenzen in die mittlere Spalte eingetragen. Im Folgenden werden Unterrichtseinheiten mit ausgewählten Kompetenzen dokumentiert:

Tabelle 2: UE4 Im christlichen Glauben leben und feiern

<b>UE 4 Im christlichen Glauben leben und feiern</b>				
<b>prozessbezogene</b> Kompetenzen katholisch	<b>inhaltsbezogene</b> Kompetenzen katholisch	Umsetzung im Unter- richt	<b>inhaltsbezogene</b> Kompetenzen evangelisch	<b>prozessbezogene</b> Kompetenzen evangelisch
<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p><b>2.1.3</b> religiöse Spuren in ihrer Lebenswelt sowie grundlegende Ausdrucksformen religiösen Glaubens beschreiben und sie in verschiedenen Kontexten wiedererkennen</p> <p><b>2.2.3</b> in Lebenszeugnissen und ästhetischen Ausdrucksformen Antwortversuche auf menschliche Grundfragen entdecken und darstellen</p> <p><b>2.2.5</b></p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p><b>3.1.5 (2)</b> <b>G/M/E</b> Texte aus der Jesusüberlieferung mit christlichen Festen in Beziehung setzen</p> <p><b>3.1.6 (1)</b> <b>G</b> zentrale Feste und Brauchtum im Kirchenjahr beschreiben</p> <p><b>M</b> zentrale Feste und Brauchtum im Kirchenjahr darstellen</p> <p><b>E</b> zentrale Feste und Brauchtum im Kirchenjahr erläutern</p> <p><b>3.1.4 (6)</b></p>		<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p><b>3.1.4 (2)</b> <b>G</b> Ausdrucksformen des biblischen Glaubens an den Schöpfer (Dank, Lob, Feier, Erzählungen) darstellen</p> <p><b>M</b> sich mit biblischen Erzählungen von Gott als Schöpfer und Erklärungen von der Entstehung der Welt auseinandersetzen</p> <p><b>E</b> den Glauben an Gott als Schöpfer zu Erklärungen von der Entstehung der Welt in Beziehung setzen</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p><b>2.5.1</b> sich mit Ausdrucksformen des christlichen Glaubens auseinandersetzen und ihren Gebrauch reflektieren</p> <p><b>2.5.4</b> typische Sprachformen der Bibel und des christlichen Glaubens transformieren</p> <p><b>2.1.3</b> grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Symbole,</p>

<p>religiöse Ausdrucksformen analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen deuten</p> <p><b>2.3.1</b> die Relevanz von Glaubenszeugnissen und Grundaussagen des christlichen Glaubens für das Leben des Einzelnen und für die Gesellschaft prüfen</p> <p><b>2.4.3</b> erworbenes Wissen zu religiösen und ethischen Fragen verständlich erklären</p> <p><b>2.5.1</b> religiöse Rituale und Symbole in einer Weise transformieren, die ihren Überzeugungen entspricht</p>	<p><b>G</b> beschreiben, wie ein Gottesdienst ihrem Alter entsprechend gefeiert werden kann</p> <p><b>M</b> erklären, wie ein Gottesdienst ihrem Alter entsprechend gefeiert werden kann</p> <p><b>E</b> prüfen, wie ein Gottesdienst ihrem Alter entsprechend gefeiert werden kann</p>		<p><b>3.1.4 (4)</b> <b>G</b> verschiedene Lebenssituationen zu Formen der Hinwendung zu Gott (Bitte, Dank, Klage, Lob) in Beziehung setzen</p> <p><b>M</b> verschiedene Lebenssituationen zu Formen der Hinwendung zu Gott (Bitte, Dank, Klage, Lob) in Beziehung setzen</p> <p><b>E</b> verschiedene Lebenssituationen zu Formen der Hinwendung zu Gott (Bitte, Dank, Klage, Lob) in Beziehung setzen</p> <p><b>3.1.5 (1)</b> <b>G</b> Zusammenhänge zwischen dem Leben von Jesus Christus und Festen des Kirchenjahres aufzeigen</p> <p><b>M</b> Feste des Kirchenjahres auf dem Hintergrund des Lebens von Jesus Christus erläutern</p> <p><b>E</b> Stationen des Lebens und Wirkens Jesu wiedergeben und in Beziehung zu den Festen des Kirchenjahres setzen</p> <p><b>3.1.6 (1)</b> <b>G</b> Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Kirche</p>	<p>Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen, sie in verschiedenen Kontexten erkennen, wiedergeben und sie einordnen</p> <p><b>2.4.1</b> sich auf die Perspektive eines anderen einlassen und sie in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen</p> <p><b>2.1.2</b> religiös bedeutsame Phänomene und Fragestellungen in ihrem Lebensumfeld wahrnehmen und sie beschreiben</p> <p><b>2.5.3</b> angemessenes Verhalten in religiös bedeutsamen Situationen reflektieren</p>
--	---	--	---	--

			<p>(zum Beispiel Kirchenraum, Amtsverständnis, Feste, Glaubenspraxis, Gottesdienst, Sakramente) benennen</p> <p><b>M</b> Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Kirche (zum Beispiel Kirchenraum, Amtsverständnis, Feste, Glaubenspraxis, Gottesdienst, Sakramente) beschreiben</p> <p><b>E</b> Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Kirche (zum Beispiel Kirchenraum, Amtsverständnis, Feste, Glaubenspraxis, Gottesdienst, Sakramente) begründen</p> <p><b>3.1.6 (3)</b></p> <p><b>G</b> Beispiele kirchlichen Lebens (konfessionell und ökumenisch) in der Öffentlichkeit recherchieren</p> <p><b>M</b> die Präsenz (zum Beispiel Veranstaltungen, Einrichtungen, Personen, Feste, medial) kirchlichen Lebens (konfessionell und ökumenisch)</p>	
--	--	--	---	--

			<p>in der Öffentlichkeit recherchieren</p> <p><b>E</b> die Präsenz (zum Beispiel Veranstaltungen, Einrichtungen, Personen, Feste medial) kirchlichen Lebens (konfessionell und ökumenisch) in der Öffentlichkeit analysieren</p> <p><b>3.1.6 (4)</b></p> <p><b>G/M/E</b> sich mit liturgischen Ausdrucksformen auseinandersetzen</p> <p><b>3.1.7 (1)</b></p> <p><b>G</b> religiöse Praxis im Christentum benennen (zum Beispiel Umgang mit der Bibel, Bedeutung von Gebäuden, Überzeugungen, Feste, Gebräuche)</p> <p><b>M</b> religiöse Praxis im Christentum erläutern (zum Beispiel Umgang mit der Bibel, Bedeutung von Gebäuden, Überzeugungen, Feste, Gebräuche)</p> <p><b>E</b> sich mit religiöser Praxis im Christentum auseinandersetzen (zum Beispiel Umgang mit der Bibel, Bedeutung von Gebäuden,</p>	
--	--	--	---	--

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg – vom Schulversuch zur festen Einrichtung

			Überzeugungen, Feste, Gebräuche)	
<i>Christliche Lebenspraxis; Schöpfungslob, Formen der Hinwendung zu Gott</i>		<b>Das Kirchenjahr</b>	<i>Religiöses Brauchtum; liturgische Feiern und Formen</i>	

Tabelle 3: UE5 Katholisch - evangelisch

UE 5 Katholisch - evangelisch				
prozessbezogene Kompetenzen katholisch	inhaltsbezogene Kompetenzen katholisch	Umsetzung im Unterricht	inhaltsbezogene Kompetenzen evangelisch	prozessbezogene Kompetenzen evangelisch
<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p><b>2.1.3</b> religiöse Spuren in ihrer Lebenswelt sowie grundlegende Ausdrucksformen religiösen Glaubens beschreiben und sie in verschiedenen Kontexten wiedererkennen</p> <p><b>2.2.1</b> Grundformen religiöser Sprache erschließen</p> <p><b>2.2.2</b> ausgewählte Fachbegriffe und Glaubensaussagen sowie fachspezifische Methoden verstehen</p> <p><b>2.2.4</b> biblische[...] Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen erschließen</p> <p><b>2.3.1</b></p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p><b>3.1.6 (2)</b> <b>G</b> Räume und Angebote von Kirchen unterschiedlicher Konfessionen vor Ort benennen <b>M</b> Räume und Angebote von Kirchen unterschiedlicher Konfessionen vor Ort aufzeigen</p> <p><b>3.1.6 (3)</b> <b>G</b> die Bedeutung der Worte und sakramentalen Zeichen der Taufe beschreiben <b>M</b> die Bedeutung der Worte und sakramentalen Zeichen</p>		<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p><b>3.1.6 (1)</b> <b>M</b> Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Kirche (zum Beispiel Kirchenraum, Amtsverständnis, Feste, Glaubenspraxis, Gottesdienst, Sakramente) beschreiben <b>E</b> Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Kirche (zum Beispiel Kirchenraum, Amtsverständnis, Feste, Glaubenspraxis, Gottesdienst, Sakramente) begründen</p> <p><b>3.1.6 (2)</b> <b>M</b> anhand biblischer Texte die Entstehung und</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p><b>2.4.1</b> angemessenes Verhalten in religiös bedeutsamen Situationen reflektieren</p> <p><b>2.2.3</b> Texte, insbesondere biblische, sachgemäß und methodisch reflektiert auslegen</p> <p><b>2.1.2</b> religiös bedeutsame Phänomene und Fragestellungen in</p>

<p>die Relevanz von Glaubenszeugnissen und Grundaussagen des christlichen Glaubens für das Leben des Einzelnen und für die Gesellschaft prüfen</p> <p><b>2.3.2</b> Gemeinsamkeiten von Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen sowie deren Unterschiede aus der Perspektive des katholischen Glaubens analysieren</p> <p><b>2.4.3</b> erworbenes Wissen zu religiösen und ethischen Fragen verständlich erklären</p> <p><b>2.5.5</b> die Präsentation des eigenen Standpunkts und anderer Positionen medial und adressatenbezogen aufbereiten</p>	<p>der Taufe erklären</p> <p><b>3.1.6 (4)</b> <b>M</b> an Beispielen beschreiben, was es heißt, durch die Taufe zu Jesus Christus und zur christlichen Gemeinschaft zu gehören</p> <p><b>E</b> an Beispielen erklären, was es heißt, durch die Taufe zu Jesus Christus und zur christlichen Gemeinschaft zu gehören</p> <p><b>3.1.6 (5)</b> <b>G</b> soziales Engagement christlicher Gemeinden in ihrem Lebensumfeld benennen</p> <p><b>M</b> soziales Engagement christlicher Gemeinden in ihrem Lebensumfeld beschreiben</p> <p><b>E</b> soziales Engagement christlicher Gemeinden in ihrem Lebensumfeld erläutern</p> <p><b>3.1.6 (6)</b> <b>G</b> Mitwirkungsmöglichkeiten in der katholischen Pfarrgemeinde benennen (zum Beispiel gottesdienstliche Feiern, Sternsinger,</p>		<p>das Leben der Gemeinde in Jerusalem (zum Beispiel Taufe, Wirken des Heiligen Geistes, Gemeinschaft) darstellen</p> <p><b>3.1.6 (3)</b> <b>G</b> Beispiele kirchlichen Lebens (konfessionell und ökumenisch) in der Öffentlichkeit beschreiben</p> <p><b>M</b> die Präsenz (zum Beispiel Veranstaltungen, Einrichtungen, Personen, Feste, medial) kirchlichen Lebens (konfessionell und ökumenisch) in der Öffentlichkeit recherchieren</p> <p><b>E</b> die Präsenz (zum Beispiel Veranstaltungen, Einrichtungen, Personen, Feste, medial) kirchlichen Lebens (konfessionell und ökumenisch) in der Öffentlichkeit untersuchen</p> <p><b>3.1.6 (4)</b> <b>G/M/E</b> sich mit liturgischen Ausdrucksformen auseinandersetzen</p>	<p>ihrem Lebensumfeld wahrnehmen und sie beschreiben</p> <p><b>2.5.1</b> sich mit Ausdrucksformen des christlichen Glaubens auseinandersetzen und ihren Gebrauch reflektieren</p> <p><b>2.5.3</b> angemessenes Verhalten in religiös bedeutsamen Situationen reflektieren</p>
---	--	--	---	---

	<p>Pfadfinderinnen und Pfadfinder, Ministrantinnen und Ministranten)</p> <p><b>M</b> Mitwirkungsmöglichkeiten in der katholischen Pfarrgemeinde erläutern (zum Beispiel gottesdienstliche Feiern, Sternsinger, Pfadfinderinnen und Pfadfinder, Ministrantinnen und Ministranten)</p> <p><b>E</b> sich mit Mitwirkungsmöglichkeiten in der katholischen Pfarrgemeinde auseinandersetzen (zum Beispiel gottesdienstliche Feiern, Sternsinger, Pfadfinderinnen und Pfadfinder, Ministrantinnen und Ministranten)</p>			
<p><i>Urkirche und Taufe; Präsenz der Kirche in der Öffentlichkeit (konfessionell und ökumenisch)</i></p>	<p><b>Kirche – Gemeinschaft der an Christus Glaubenden</b></p>	<p><i>Sakramente; Taufe als gemeinsames Grundsakrament; Rituale und Symbole Kirchenräume; Ökumene</i></p>		

### 3.3.1 Unterrichtsbeobachtungen und schulische Realisierung – Einblicke in die Praxis auf Basis der Untersuchung zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg

„Eine Begegnung der Konfessionen findet im KRU (KRU=konfessionell-kooperativer Religionsunterricht) auf zwei Ebenen statt: zum einen zwischen der Schülerschaft und der anderskonfessionellen Lehrkraft, zum anderen zwischen den Schülern selbst, die verschiedenen Konfessionen angehören. [...]

Diese Begegnungen der Konfessionen sollen gemäß der KRU Vereinbarung „authentisch“ sein.“ (Hoppe/ Weinhardt 2009, S. 60)

Wie sehen nun aber die Anforderungen an eine solche Begegnung aus? Die Autorinnen und Autoren nennen in diesem Zusammenhang folgende zwei Merkmale: Die jeweilige Konfession soll von denen, die ihr angehören, so dargestellt werden, dass sie von Anderskonfessionellen verhältnismäßig vollständig und unverzerrt wahrgenommen wird. Darüber hinaus soll keine nicht wertschätzende Konnotation vermittelt werden. Wie kann nun aber diese Begegnung in der Praxis aussehen? Dazu einige Beispiele aus einer Grundschule, einer Realschule und einem Gymnasium. In dem Unterrichtsvorhaben in der Grundschule „Maria begleitet Jesus auf seinem Lebensweg“ ging es letztendlich darum, die Frage zu beantworten, wie die beiden Konfessionen von Maria reden. Nach einer Stunde im Teamteaching behandelt die katholische Lehrerin sowohl die Erzählung vom zwölfjährigen Jesus im Tempel als auch die weiteren katholischen Themen unter anderem eine Stunde zu einer Schutzmantelmadonna. Diese Stunde stellte die Lehrkraft allerdings vor eine besondere Herausforderung, die darin bestand, die katholische Lehre von Maria adäquat zu vermitteln. Ihr Ziel war, nach eigenen Angaben, die Evangelischen mit dem Thema für sie unbeliebten Thema zu befassen. Im Rahmen der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg (Kuld et al. 2009) geben Birgit Hoppe und Joachim Weinhardt Einblicke in Unterrichtsbeobachtungen und [die] schulische Realisierung von KRU (Hoppe/ Weinhardt 2009, 23 - 71.)

Im Folgenden zitiere ich aus einer Auswahl von Unterrichtsstunden:

*„Heilige*

In einer Grundschulstunde findet die erste Stunde der Einheit „Maria begleitet Jesus auf dem Lebensweg“ statt (im Teamteaching). Es geht in dieser Einstiegsstunde um den Begriff „Lebensweg“. Anschließend behandelt die katholische Tandempartnerin die Erzählung vom zwölfjährigen Jesus im Tempel. Konfessionelle Differenzen sind nicht bemerkbar, wenn man davon absieht, dass der Titel der Unterrichtseinheit in einem konfessionellen evangelischen Unterricht wohl eher nicht gewählt würde.

Im Nachgespräch wird berichtet, dass die katholische Lehrerin auch die katholischen Themen in beiden KRU-Klassen übernimmt und die evangelische dann in die Parallelklasse wechselt. Die katholische Kollegin erklärt, sie wolle noch etwas „zum Schutzmantel machen. Weil wir haben da in Xy eine berühmte Schutzmantelmadonna.“

Wie diese Stunde aussehen könnte, zeigt eine zweite Grundschulstunde. Sie hat das Thema: „Auch für uns ist Maria wie eine Mutter“. Die katholische Lehrerin behandelt zuerst den Zusammenhang von Mai und Maria und kommt dann darauf zu sprechen, dass Maria auch eine Mutter gewesen sei. Die blaue und rote Farbe der traditionellen Bekleidung wird so erklärt, dass es sich um die Symbolfarben für die Liebe und für den Himmel handle. Nach ihrem Tod sei Maria in den Himmel aufgenommen worden. Dass es sich hier um ein katholisches Dogma aus dem 20. Jahrhundert handelt, kommt im Unterricht nicht zur Sprache.

Später bekommen die Kinder die Darstellung einer Schutzmantelmadonna. Als Ergebnis dieser Unterrichtssequenz fasst die Lehrerin zusammen:

*L: Also, wir sollen beschützt sein. Wir könnten unter dem Mantel stehen. Wir können auch zu der Maria kommen und sagen: Maria beschütz uns und leg bei Jesus ein gutes Wort für uns ein, damit es uns gut geht.*

Anschließend wird ein Lied gesungen (Umformung von „He’s got the whole world in his hand“): „Du nimmst die Großen und die Kleinen in deinen Schutz“. Es richtet sich an Maria, und die Lehrerin fragt nach der ersten Strophe:

*Jetzt singen wir ´die Großen und die Kleinen`. Wer könnte denn das jetzt sein, wo bei der Maria unter den Mantel könnte?*

Außer Schüler und Lehrer, Oma und Opa, Kranke und Gesunde schlagen die Kinder als potentiell Schutzklintel auch „Gott und Jesus“ vor (Die Strophe „Du nimmst Gott und Jesus in deinen Schutz“ wird auch gesungen). In der letzten Phase der Stunde bekommen die Kinder ein Bild der Schutzmantelmadonna, in das sie Personen ihrer Wahl einzeichnen können.

Im Nachgespräch äußert die Lehrerin, dass sie sich vor dem Thema „Maria“ im KRU gescheut habe, aber

*Weil man es jetzt einfach auch, ähm, ja, in der konfessionellen Kooperation dann auch macht und dann habe ich gesagt, ne, ich mach’s jetzt wirklich mal, um einfach auch den Evangelischen das Thema näher zu bringen.*

Die Lehrerin betont, dass es sich um das Thema „Maria mit Jesus“ handle und hält die vergangene Stunde für einen guten Weg, den Evangelischen ein Verständnis von Maria zu vermitteln. Maria sei „auch für alle Christen auch die Mutter für alle“. Gefragt, wo denn in der Stunde konfessionelle Gemeinsamkeiten und konfessionelle Unterschiede auftauchten, antwortete sie:

*Das Gemeinsame war eigentlich, ja, der Weg mit Jesus. Dass Maria begleitet [...] Und das spezifische Katholische ist halt, dass wir im Mai eigentlich auch besonders dran denken, dass wir die als Heilige. Äh [überlegend], ja, als Heilige ehren. Ähm [überlegend], das ist eher das Spezifische und dass sie eigentlich, das war mir eigentlich auch wichtig, dass sie, ja, für die Heiligen, dass die Menschen sind, die die Liebe Gottes eigentlich uns weiterschenken, dass sie eigentlich der Schutz durch den Mantel oder so, dass das einfach auch so ein bisschen auch spezifisch katholisch ist, dass man sich an sie wenden kann, wenn man, äh, in Angst und Nöten und Sorgen ist.*

*Auf dem Arbeitsblatt hat die Lehrerin eine Veränderung des Madonnenbildes vorgenommen: Die Krone, die diese trägt, wurde abgeschnitten. Denn sie lenkt, finde ich, eigentlich ein bißchen vom, vom, wirklich vom Mittelpunkt des Ganzen ab, da ja eigentlich, ähm, Gott unser Schöpfer und, ähm, das Höchste eigentlich ist (...) und darum habe ich gedacht, die Maria, die, die für uns zwar wichtig, im Katholischen wird sie ja auch als Marienmairenkönigin oder so dann auch verehrt zum Teil, aber das war mir wichtig in diesem Unterricht, einfach mal auf einer gewissen Ebene zu bleiben, wo das dann nicht so abhebt, dann dass sie einfach nicht Königin in dem Sinne auch ist.*

Auch in diesem KRU Tandem haben sich die Partnerinnen so abgesprochen, dass die konfessionellen Spezifika jeweils von der Vertreterin der betreffenden Konfession behandelt werden. Durch das Abschneiden der Marienkrone versucht die Lehrerin offensichtlich, den evangelischen Schülern gerecht zu werden. [...]

Die letzte Heiligenstunde ist dem heiligen Nikolaus gewidmet. Die katholische Lehrerin bestimmt den Begriff „heilig“ so: „Heilig heißt? Man ist jemand, der ganz so lebt, wie Gott es haben möchte. Man ist ganz nahe bei Gott“. Später variiert sie diese Formulierung:

*Die Frau X spricht mit euch bestimmt in den nächsten Tagen noch darüber, wie wir selber Diener Gottes sein können. Wie wir uns/ Dazu helfen uns nämlich diese Heiligen; sie zeigen uns, wie nahe man bei Gott sein kann.*

Im Nachgespräch entwickelt sich diese Dialogsequenz:

*L: Auf dieses 'was Heilige sind' wäre ich gerne noch mehr eingegangen [...] Also um das heiligmäßige Leben geht's mir. Ich bin da sicher nicht die katholischste Person, was das angeht, ähm, und der Schwerpunkt ist bei mir da und der war auch da und den möchte ich auch als Hauptschwerpunkt behalten wissen.*

*I: Also, würden Sie sagen: 'Heilig' heißt Gott gemäß leben?*

*L: Gott nahe, ganz besonders nah sein. Gott gemäß leben. Womit ich auch gut/ Also wenn die Kinder in die Richtung gefragt hätten, dann wäre bei mir sicher auch gekommen, ähm, dass man ja/ nicht unbedingt, dass man den Heiligen Nikolaus um was bittet, dass er bei Gott bittet. Aber es fällt manchen doch schon leichter sich ein Vorbild am Heiligen Nikolaus zu nehmen als an Jesus. Der war irgendwie zu/ oder so abstrakt [...]. Man kann sich an so einem Menschen eben deutlich besser, ähm, oder einfacher orientieren.*

In einer Hauptschulklasse zum Thema „Maria-Mutter Gottes“ lässt die katholische Lehrerin die Schüler zunächst zusammentragen, was sie über Maria wissen.

*L: Also die Geburt Jesu ist meistens bekannt [...] Heute will ich aber etwas, das wir noch einmal kennen lernen im Maimonat. Maria. Maria wird bei euch [L nennt die zwei evangelischen Kinder beim Namen] nicht so verehrt wie bei uns, wir die Katholischen.*

Kurz danach redet sie wieder die beiden Evangelischen in der Lerngruppe an:

*Früher hieß es – deswegen kennt ihr es nicht - wir beten die Maria an wie Gott/ hieß es immer von den Evangelischen. Aber das stimmt nicht. Sondern wir beten zu ihr, ja? Zu ihr, wir bitten sie.*

Im Unterrichtsgespräch wird jetzt überlegt, ob die Schüler nicht auch ihre Mutter um etwas bitten. Die Lehrerin will darauf hinaus, dass die Kinder manchmal die Mutter darum bitten, beim Vater vermittelnd für sie einzutreten. Die Schüler sagen aber, dass sie direkt mit ihm sprechen.

*L: Ich kann sie [gemeint ist Maria] um etwas bitten. Ich kann sie um etwas bitten, dass sie bei ihrem Sohn Jesus für uns spricht/ die Fürsprecherin wird.*

Eine Schüleräußerung gibt zu bedenken, dass man doch gleich zu Jesus bzw. Gott beten könne:

*L: Du sagst, man könnte auch gleich zu Gott beten oder Jesus sprechen. Ist in Ordnung. Aber die Maria ist zwischendrin die Vermittlerin, ja? Kann man das begreifen?*

*SS: Ja. (...)*

*L: Und jetzt M [eine Schülerin, die stark in einer Freikirche eingebunden ist]: Ihr Evangelischen wendet euch gleich an?*

*M: Jesus*

*L: An Jesus. Und wir haben/ wir Katholischen/ und das ist jetzt noch einmal zu unserem „Evangelisch- katholisch“/ eine Vermittlerin [...]. Wir können sie bitten in Nöten. Auch ihr als*

*Schüler. Wann habt denn ihr Nöte manchmal?*

Im Anschluss kommt die Lehrerin dann auf Luther zu sprechen. Er habe im Gewitter bei Stotternheim ein Stoßgebet zu Heiligen Anna gesprochen.

*L: Da hat er [Luther] sogar, er, der nachher ja/ das Glauben/ evangelisch/ mit war/ dass es die Evangelischen, auch dort schon gerufen: Hilf mir! Ja? Dieses/ und diese Bitte können wir für Maria.*

Anschließend wird an die Schüler ein Marienbild verteilt, das sie gekrönt, mit dem Jesuskind und dem Schutzmantel zeigt.

*L: Wir können ihr unsere Bitten vortragen. So, und bevor wir etwas schaffen und jetzt einmal gucken/ Jetzt gucken wir einmal, die Katholischen. Wir haben ein Gebet, das kennen die Evangelischen gar nicht. Wo das ausgedrückt wird.*

Die Lehrerin spricht, teilweise zusammen mit den Schülern, teilweise im Wechsel, einige Abschnitte aus dem Ave Maria: „Heilige Maria, bitte für uns Sünder, jetzt und in der Stunde unseres Todes. Amen.“

Im Nachgespräch äußert die Lehrerin:

*Das ist mein Zweck, noch mit des Religionsunterrichts, und beide, die beiden Evangelischen [gemeint sind die zwei ev. Kinder, wovon das eine Mitglied einer Freikirche ist] sind integriert ins Katholische oder die Katholischen in die Evangelischen, ganz klar. Also ich sehe da keinen großen Unterschied und auch bei den Kleinen nicht, auch bei den Erstklässlern nicht, wo ich ja jetzt/ oder auch das letzte Jahr unterrichtet habe und bei diesem KRU.“ (Hoppe/ Weinhardt 2009, S. 50 - 54)*

### **3.3.2 Konfessionalität-Ökumene-Pluralitätsverarbeitung. Zur rechtlichen, theologischen und religionspädagogischen Einschätzung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts**

#### **3.3.2.1 Rechtliche Einschätzung**

Im Rahmen der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts 2009 geht Friedrich Schweitzer zunächst auf die rechtliche Einschätzung dieser Organisationsform ein und stellt fest, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht grundsätzlich Art. 7,3 Grundgesetz entspricht. Allerdings hat Baden-Württemberg zum Beispiel mit Blick auf den Lehrerwechsel einen anderen Weg eingeschlagen als ihn frühere Formen der Kooperation vorsahen, sodass die rechtliche Einschätzung vor diesem Hintergrund neu vorgenommen werden muss. Schweitzer kommt zu dem Schluss, dass die zu diesem Zeitpunkt in Baden-Württemberg praktizierte Form des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts insofern als grundsätzlich konfessionell anzusehen ist als das die Konfessionszugehörigkeit aller am Lernprozess Beteiligten als Basis angesehen wird, auf der evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern ein Angebot gemacht wird, das ihrer Konfessionszugehörigkeit entspricht. Darüber hinaus geht es auch um das Kennen- und verstehen lernen anderer konfessioneller Traditionen. Außerdem gelten im Rahmen einer evangelischen und katholischen Ausrichtung des Unterrichts die entsprechenden Bildungsstandards. Zudem ist es wichtig zu erwähnen, dass die jeweils andere Konfession nicht im Sinn einer Religionskunde in den Unterricht eingebracht wird, sondern die jeweiligen Geltungs- oder Wahrheitsansprüche im Sinne einer Selbstinterpretation zur Sprache kommen. Schweitzer weist darauf hin, dass sowohl die Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland „Identität und Verständigung“ und als auch die Stellungnahme der katholischen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ an der Konfessionalität festhalten und Kooperationen diese nicht in Frage stellen. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die katholischen Bischöfe 2016 in einer Erklärung zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts eine weitere Grundlage für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gelegt haben, indem sie die Trias de facto aufgehoben haben. In folgenden Elementen sieht Schweitzer eine konfessionelle Ausrichtung des Unterrichts realisiert:

- Ein verpflichtender Lehrerwechsel macht für die Schülerinnen und Schüler eine konfessionelle Ausrichtung durch die Zugehörigkeit der Unterrichtenden zu einer bestimmten Konfession deutlich.
- Am besten begründet ist ein solcher Lehrerwechsel, wenn er auf Basis konfessionsspezifischer Themen erfolgt; Team-Teaching ist ebenfalls ein gangbarer Weg.
- Eine gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts unter Berücksichtigung didaktischer Prinzipien ist ebenfalls von Nutzen.
- Zu guter Letzt ist eine Anknüpfung an die Konfessionszugehörigkeit ausgesprochen hilfreich und notwendig.

Abschließend konstatiert Schweitzer, dass diese Organisationsform des Unterrichts Aufgaben von Dialog und Verständigung bewusst wahrnimmt und nicht zu einer Vergleichsgültigung aller Unterschiede führen darf. (vgl. Schweitzer 2009, S. 201-204)

### **3.3.2.2 Theologische Einschätzung**

Es versteht sich von selbst, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ökumenisch ausgerichtet ist. Ein solcher Unterricht vermeidet das Herausstellen und Insistieren auf konfessionell trennenden Inhalten, sieht aber auch nicht über Unterschiede zwischen den Konfessionen hinweg. Im besten Sinne wird in ihm ein verantwortlich angelegter Anspruch von Ökumene angebahnt, der schlussendlich zu einer verantwortlichen Ökumene führt. Als Ziel geht es dabei um „konziliare Gemeinschaft“ bzw. um „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“. In einem solchen Kontext verbietet sich eine ausschließliche Konzentration auf Gemeinsamkeiten. Für einen dialogischen Charakter von Ökumene kommt es vielmehr darauf an, „den Anderen als Anderen auch in seiner Andersheit wahrzunehmen und zu verstehen.“ (Schweitzer 2009, S. 204 - 205) Dieses ökumenisch theologische Anliegen wird in der Zielformulierung „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ fokussiert. Bleibt noch anzumerken, dass ein solcher Anspruch durch entsprechende Fortbildungsangebote zu unterstützen ist, damit die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sowohl die eigene Konfession als auch die jeweils andere Konfession vertieft verstehen können und darüber auskunftsfähig sind.

### **3.3.2.3 Religionspädagogische Einschätzung**

Wie bereits angeführt, ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht eine Organisationform konfessionellen Unterrichts. Allerdings entbindet diese Feststellung nicht davon, sich diesbezüglich mit religionsdidaktischen Fragen auseinander zu setzen. In diesem Zusammenhang diagnostiziert Schweitzer die Pluralität als eine entscheidende Herausforderung für die gegenwärtige Religionspädagogik. Religiöse Pluralitätsfähigkeit ist für ihn wesentliches Bildungsziel verbunden mit dem allgemeinen Bildungsauftrag der Schule. Eine solche Pluralitätsfähigkeit entsteht nach Schweitzer „durch den Übergang von Pluralität als ungeordneter Vielfalt zu einem Pluralismus, der eine geregelte und reflektierte Form des Umgangs mit Pluralität bezeichnet.“ (Schweitzer 2009, S. 206) Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist in diesem Kontext zukunftsweisend. Gemeinsamkeiten und Unterschieden gerecht zu werden sollte sowohl für die Erarbeitung der Inhalte als auch für die spezifische Art und Weise der Erschließung leitendes Prinzip sein. In diesem Zusammenhang bietet sich das Modell der Elementarisierung an, das sowohl die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als auch Fragen der Orientierung in der heutigen Gesellschaft berücksichtigt. Eine solche Didaktik, die noch zu entwickeln ist, müsste über allgemeine Fragen der Didaktik hinausgehend die Spezifika und Möglichkeiten konfessionell gemischter Gruppen aufnehmen und zum Beispiel gemischt konfessionelle Formen von Gruppenarbeit in den Blick nehmen. Da die Lernenden einerseits Möglichkeiten zur Identitätsbildung und andererseits die Fähigkeit zu

Dialog und Verständigung benötigen, sollte sowohl Unterricht in konfessionell homogenen als auch in gemischten Lerngruppen in Betracht gezogen werden. Grundlage konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist eine dialogische Ausrichtung, die als Haltung bei den Unterrichtenden vorausgesetzt wird und bei den Schülerinnen und Schülern angebahnt werden sollte. Ein solcher Unterricht ist nicht allein religionswissenschaftlich oder religionskundlich angelegt. Unterschiede werden in diesem Kontext nicht ausgeblendet, sondern im Sinne von Toleranz, Respekt und gegenseitiger Anerkennung bewusst wahrgenommen. Mit Blick auf die in Zukunft zunehmende Pluralität macht allerdings ein Denken in Richtung interreligiösen Unterrichts erforderlich. Das Modell des konfessionell-kooperativen Unterrichts kann in diesem Zusammenhang nicht eins zu eins übernommen werden, da Gemeinsamkeiten und Unterschiede im interreligiösen Kontext neu bedacht und definiert werden müssen. (vgl. Schweitzer 2009, S. 205-208)

### 3.3.2.4 Ein Wort zum Lehrerwechsel

Ein wesentliches Element konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist, wie bereits angeführt, der Lehrerwechsel, der gewährleisten soll, dass die jeweilige konfessionsspezifische Perspektive authentisch in den Unterricht eingebracht wird. Auch wenn die Notwendigkeit eines in verschiedenen Phasen von evangelischen bzw. katholischen Lehrkräften geprägten Unterrichts allgemein nicht strittig ist, führen Zuschnitt und Organisation immer wieder zu bisweilen kontroversen Diskussionen. An dieser Stelle beziehe ich mich auf die baden-württembergische Variante eines halbjährlichen bzw. jährlichen Lehrerwechsels. Dazu zunächst einige Zahlen.

„Nach Auskunft der quantitativen Befragung haben 61% der Lehrenden zum Schuljahreswechsel den Lehrerwechsel vollzogen, 9,4% haben zum Schulhalbjahr gewechselt. Zur Frage, wie sie den Wechsel selbst empfunden haben, äußern sich die Lehrenden zurückhaltend. 37,7% gaben an, dass der Wechsel für sie als Lehrende kein Problem war, 42,5% denken, dass der Wechsel für ihre Schülerinnen und Schüler kein Problem war.“ (Kuld 2009, S. 216)

Auch wenn sich in Interviews eine gewisse Skepsis, vor allem mit Blick auf den Aufbau von Beziehungen zeigt, so wird ein Lehrerwechsel doch generell von den Lehrkräften akzeptiert. Für Schülerinnen und Schüler liegt der Fokus dagegen nicht darauf, von einer evangelischen bzw. einer katholischen Lehrkraft unterrichtet zu werden, sondern auf der im Unterricht wichtigen Beziehungsebene und einer gewissen Abwechslung im Unterricht. Darüber hinaus ist es für sie von Bedeutung, als Experte für die eigene Konfession angesehen zu werden. Aspekte, die von Eltern genannt wurden, sind unter anderem ein Wissensaufbau in beiden Konfessionen sowie authentische Begegnungen. Für Schulleitungen sind naturgemäß schulorganisatorische und allgemeinpädagogische Fragen von Bedeutung; demzufolge halten sie einen jährlichen Lehrerwechsel für problematisch.

### **3.3.2.5 Motive für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern**

Rainer Isak führt in seiner Untersuchung mehrere Motive an, die Lehrkräfte mit Blick auf konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geäußert haben. (vgl. Isak 2009, 134- 169) Vor allem im Bereich der Grundschule besteht ein wesentliches Motiv darin, die Klassengemeinschaft zu erhalten und die personale Beziehung zu stärken. Eine Betonung konfessioneller Unterschiede ist aus entwicklungs- und religionspsychologischen Gründen für dieses Alter nicht hilfreich; eine behutsame Heranführung an konfessionsspezifische Ausprägungen des christlichen Glaubens wäre an dieser Stelle angebracht. Ein weiteres wesentliches Motiv ist eine Verringerung von altersspezifischen Abgrenzungsritualen in der Pubertät, die immer dann auftreten, wenn Lerngruppen aus mehreren Klassen zusammengesetzt werden. Hinzu kommt, dass auch hier der Klassenverband die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und ihrer Lehrkraft fördern. An dieser Stelle könnte ein solcher Religionsunterricht zudem Jugendliche dafür sensibilisieren, dass Vielfalt nicht zwingend zur Abgrenzung führen muss und auf diese Weise positiv auf die gesamte Schulgemeinschaft wirken. Zudem ermöglicht konfessionell-kooperativer Religionsunterricht auch die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern, die weder der evangelischen noch der katholischen Konfession angehören. Ein weiteres Motiv, sich für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht einzusetzen ist sein Beitrag zur Ökumene im Allgemeinen, da in diesem Kontext konfessionelle Unterschiede wahr- und ernstgenommen werden. Ziel der meisten Religionslehrkräfte ist nicht, eine Einheitskonfession anzustreben, sondern Anerkennung und Respekt gegenüber der jeweils anderen Konfession. Schülerinnen und Schüler nehmen allerdings konfessionelle Unterschiede kaum wahr. Diese weitgehend fehlende Wahrnehmung wird jedoch auch als Chance gesehen, die verschiedenen Ausprägungen des Christentums zu thematisieren. Darüber hinaus zeigte sich die Mehrheit der Lehrkräfte mit Blick auf die Teilnahme weiterer Konfessionen und Religionen offen. Nicht zu unterschätzen und auch von vielen Religionslehrkräften genannt sind biographische Motive. Immer mehr Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler kommen aus „konfessionsverschiedenen Ehen“. Diese Realität wird idealerweise im konfessionell kooperativen Lernen abgebildet. Ein letztes Motiv, das von Lehrkräften genannt wurde, sind Chancen für eine bessere Organisation des Unterrichts. Die Möglichkeit, als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer einen Klassenverband zu unterrichten bietet in diesem Zusammenhang viele Vorteile unter anderem mit Blick auf Projekte.

## 4 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Niedersachsen

### 4.1 Bestehende Rechtsgrundlage

Der Erlass zum Religionsunterricht und dem Unterricht Werte und Normen enthält unter Nr. 4.5 Regelungen zur Konfessionellen Kooperation.

Dort heißt es:

„4.5 Wenn für eine Klasse, eine Lerngruppe, einen Schuljahrgang oder eine Schule besondere curriculare, pädagogische und damit zusammenhängende schulorganisatorische Bedingungen vorliegen, die einen gemeinsamen Religionsunterricht für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler erforderlich machen, so kann der evangelische und katholische Religionsunterricht als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht für höchstens die Hälfte der Schuljahrgänge einer Schulform geführt werden, sofern folgende Voraussetzungen an der Schule gegeben sind:

- der Schulvorstand und die für den Religionsunterricht zuständigen Fachkonferenzen oder Fachgruppen haben der Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zugestimmt;
- im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht werden Lehrkräfte beider Konfessionen regelmäßig eingesetzt;
- es liegt ein auf der Grundlage der Lehrpläne (Kerncurricula) für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht inhaltlich, pädagogisch und organisatorisch abgesichertes Schulcurriculum für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht vor, das die jeweilige konfessionelle Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist schulrechtlich Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört und nach deren Grundsätzen der Religionsunterricht erteilt wird.

4.5.1 Soweit schulische Bedingungen eine über die Hälfte der Schuljahrgänge einer Schulform hinausgehende Regelung für die Erteilung von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht erforderlich machen, kann die Niedersächsische Landesschulbehörde einen entsprechend begründeten Antrag der Schule im Einvernehmen mit den kirchlichen Behörden befristet genehmigen, wenn die Voraussetzungen nach Nr. 4.5 an der betreffenden Schule gegeben sind.

4.5.2 Im Zeugnis wird der Religionsunterricht nach Nr. 4.5 mit der Konfession gekennzeichnet, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Unter „Bemerkungen“ ist im Zeugnis der Zusatz „Der Religionsunterricht wurde konfessionell-kooperativ erteilt.“ einzutragen. Nehmen Schülerinnen und Schüler an dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht teil, die weder einer evangeli-

schen noch der katholischen Kirche, aber einer anderen Religionsgemeinschaft oder die keiner Religionsgemeinschaft angehören, so gelten für den Eintrag unter „Bemerkungen“ die Sätze 1 und 2 entsprechend.“

## 4.2 Evaluation des Modellversuchs von 1998

Nach der Einführung der konfessionellen Kooperation als Modellversuch 1998 fand 2005/ 2006 eine Evaluation statt, um die Voraussetzungen für einen religions-kooperativen Religionsunterricht einschätzen zu können. Befragt wurden 152 konfessionell-kooperativ unterrichtende Lehrkräfte von 82 Schulen (54 % evangelisch; 46 % katholisch) hinsichtlich ihrer Erfahrungen. Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch veröffentlichten 2015 ausgewählte Befunde mit Blick auf Zustimmungspozente. (vgl. Gennerich/ Mokrosch 2015, S. 153-156) Ein Blick auf die Formen konfessionell-kooperativen Unterrichtens zeigt ein sehr heterogenes Bild mit einer eindeutigen Präferenz für einen Unterricht im Klassenverband und einem Lehrerwechsel im halbjährlichen Turnus (55%). Andere Formen wie Team-Teaching, konfessionell getrennte Gruppen mit Lehrerwechsel zum Halbjahr bzw. ein Wechsel zwischen Klassenverband und konfessionell getrennten Gruppen wurden in deutlich geringerem Maße praktiziert (1-12%). Der Wunsch nach ökumenischen Schulgottesdiensten (82%) sowie die Öffnung des Unterrichts für Muslime (70%) sowie für Schülerinnen und Schüler ohne Bekenntnis (93%) legt den Hinweis nahe, dass der Erhalt der Klassengemeinschaft in Verbindung mit einer Kooperation das primäre Motiv darstellt. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte in der Grundschule unterrichteten. Mit Blick auf den Religionsunterricht der Zukunft zeigte sich, dass sowohl konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als auch rein interreligiöser Unterricht und getrennt islamischer Unterricht neben christlichem Unterricht von jeweils ungefähr einem Drittel der Befragten gewählt wurde; ökumenischer Religionsunterricht hingegen fand eine Zustimmung von 83%. Gefragt nach den Zielen des eigenen Unterrichts steht für 95% die Vermittlung einer christlichen Grundbildung an erster Stelle während lediglich 25% eine konfessionelle Heimat vermitteln möchten. Nach diesen Befunden stellen die Autoren zwei Vermutungen an. Entweder sind die befragten Lehrkräfte weder in erster Linie an Konfession oder Religion interessiert, sondern an christlich-ökumenischer Gemeinschaft oder ihr Unterricht soll Unterricht im Klassenverband im Rahmen einer „großen Ökumene“ mit christlichen, muslimischen, jüdischen, andersgläubigen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern sein. Bezüglich eines Unterrichts in konfessioneller Kooperation geben 89% Absprachen als notwendige Basis an und 95% das Studium von Richtlinien, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Gespräche zwischen evangelischen und katholischen Lehrkräften auf privater Ebene wurden ebenfalls als sehr hilfreich angeführt; Gespräche mit muslimischen Religionslehrkräften fanden nicht in dem Maße statt, dass man daraus Grundlagen für eine Kooperation entwickeln konnte. Schlussendlich kann man daraus schließen, dass die Voraussetzungen für einen religions-kooperativen Unterricht nur an einzelnen Orten vorlagen. Mit Blick auf den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wurde darüber hinaus untersucht, welche Bedeutung Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Unterricht erhalten. Für 78% der Lehrkräfte ist es wichtig, die ökumenische Dialogfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu stärken,

eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Lehrtraditionen der beiden Konfessionen ist dagegen für lediglich 35% von Bedeutung. 82% geht es primär um Gemeinsamkeiten, 25% um bestehende Unterschiede. Veränderungen durch den Modellversuch bezüglich der genannten Unterrichtsziele wurden nicht festgestellt. Mit Blick auf einen religions-kooperativen Religionsunterricht stehen ebenfalls die Gemeinsamkeiten im Vordergrund, wobei durchaus 46% die Unterschiede zwischen den Religionen aufzeigen würden. Die relativ geringe Bereitschaft, Unterschiede zwischen den Religionen zu thematisieren muss in diesem Zusammenhang nicht dazu führen, dass alles nivelliert wird und die Schülerinnen und Schüler die Orientierung verlieren. Im Zentrum steht nach wie vor der Klassenzusammenhalt wobei situationsgemäß Differenzen angesprochen werden. Als Fazit ihrer Studie formulieren die Autoren, dass ein religions-kooperativer Unterricht durchaus denkbar ist, allerdings strukturelle Voraussetzungen und mit Blick auf die Lehrkräfte erforderliche Einstellungen, sowie notwendige Beziehungen noch weiterentwickelt werden müsse. Immerhin haben sich 97% der Schulen entschlossen, die konfessionelle Kooperation fortzusetzen; eine solche Zustimmung zur Kooperation ist nach Meinung ist nach Gennerich und Mokrosch durchaus generalisierbar. Wie könnte ein solcher religions-kooperativer Unterricht aussehen? Bezüglich der Schülerschaft, der Inhalte und Materialien und der Schulstufen, Schulformen und der regionalen Gegebenheiten wäre folgendes zu bedenken. Die Schülerschaft wäre deutlich pluraler und heterogener als in bisherigen Organisationsformen insofern als fundamentalistische, liberal-tolerante, fromme und atheistische Kinder und Jugendliche möglicherweise sogar aus verschiedenen Religionen am Unterricht teilnehmen. Es käme in diesem Kontext darauf an, existentielle Bezüge in den Mittelpunkt zu stellen. Mit Blick auf die Lehrkräfte wäre es wichtig, nicht mehr von der Gleichheit von Konfessionen als Grundlage auszugehen, sondern ein Konzept von Autonomie und Differenz der beteiligten Fächer zu entwickeln. Bezüglich der Inhalte ergäben sich zum Beispiel im Bereich der Gottesfrage große Herausforderungen. So stellt sich die Frage, inwiefern zum Beispiel trinitarisch orientierte Christinnen und Christen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern gemeinsam über Gottesvorstellungen sprechen können. Allerdings könnten an dieser Stelle entsprechende Lehr- und Lernmaterialien hilfreich sein. Ein weiteres Problem besteht in der Organisation eines religions-kooperativen Unterrichts. Unter anderem stehen derzeit noch nicht genügend anderskonfessionelle oder muslimische Religionslehrkräfte zur Verfügung. Bliebe noch zu erwähnen, dass diese Form des Unterrichts keine bloße Erweiterung konfessioneller Kooperation darstellt. Falls eine solche Perspektive in ferner oder naher Zukunft eingelöst werden könnte, könnte dadurch ein großer Gewinn für Eltern, Schüler und Lehrkräfte entstehen.

## 5 Ökumenisch sensibler Religionsunterricht in Sachsen

Obwohl es in den ostdeutschen Bundesländern ebenfalls konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht gibt, stellen sich die Fragen und Herausforderungen in diesem Teil Deutschlands aufgrund der religiösen Sozialisation in ganz anderer Weise. So weisen die demographischen Daten im Freistaat Sachsen im Jahre 2016 lediglich 20% christliche Schülerinnen und Schüler aus. Es gibt Orte und Regionen, in denen an staatlichen Schulen nur für das Fach Evangelische Religionslehre hinreichend große Lerngruppen gebildet werden können. Auf katholischer Seite können Lerngruppen oft nur durch Zusammenlegung über Jahrgangsstufen und über Schulen hinweg entstehen, was bedeutet, dass der Religionsunterricht nachmittags und manchmal sogar in kirchlichen Räumen stattfinden muss. Dieser christlichen Minderheit stehen 75% konfessionslose Mitbürgerinnen und Mitbürger gegenüber. Hinzu kommt, dass etwa 30% der katholisch getauften Kinder und Jugendlichen nicht am katholischen, sondern am evangelischen Religionsunterricht oder am Fach Ethik teilnehmen, weil keine katholischen Lerngruppen gebildet werden können.

Vor diesem Hintergrund haben Landesbischof Dr. Carsten Rentzing für die Evangelisch-Lutherische Landeskirche Sachsens und Bischof Heinrich Timmerevers für das katholische Bistum Dresden-Meißen am 07.01.2019 ein gemeinsames Positionspapier zur konfessionellen Kooperation vorgestellt (Literaturhinweis im Anhang).

Anlass der Neuregelung waren vor allem auch die Regionen, in denen es schwer ist, genügend Schülerinnen und Schüler einer Konfession zu finden, um in sinnvollen Altersgruppen zu unterrichten. Dabei geht es nicht darum, Lehrkräfte einzusparen; die Kooperation eröffnet vielmehr die Chance, sich für die jeweils andere Konfession zu öffnen und den eigenen Horizont zu weiten.

Grundlage für das Positionspapier ist zum einen das Papier der deutschen Bischöfe zur "Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichtes" vom 22.11.2016 sowie das Papier der Evangelischen Kirche in Deutschland "Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht" vom Februar 2018 (Literaturhinweise im Anhang).

### 5.1 Schulrechtlich gesehen: Teilnahme mit allen Rechten und Pflichten

Schulrechtlich unterscheidet man den Normfall und Sonderfälle. Während in den meisten Bundesländern evangelisch getaufte Schülerinnen und Schüler am evangelischen und katholisch getaufte Schülerinnen und Schüler am katholischen Religionsunterricht teilnehmen, können nach dem sächsischen Schulrecht nichtkonfessionelle Schülerinnen und Schüler zwischen Ethik, evangelischer Religion und katholischer Religion wählen. Sollte es an einer Schule (bzw. an mehreren benachbarten Schulen) nicht genügend katholische Schülerinnen und Schüler geben und somit kein katholischer Religionsunterricht zustande kommt, können auch katholisch getaufte Schülerinnen und Schüler sich für evangelische Religion oder Ethik entscheiden. Sollte allerdings katholischer Religionsunterricht am Nachmittag an einer benachbarten Schule eingerichtet

werden, der Besuch den Eltern allerdings zu aufwändig erscheint, müsste eigentlich eine Abmeldung vom katholischen Religionsunterricht und eine Anmeldung zum evangelischen Religionsunterricht oder zu Ethik erfolgen. In diesem Fall handelt es sich um eine „Teilnahme mit allen Rechten und Pflichten“. Nicht geklärt sind in einem solchen jedoch die theologischen und religionspädagogischen Herausforderungen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, darauf zu achten, dass nicht aus Kostengründen keine Lehrkraft der Minderheitenkonfession angestellt wird, obwohl genügend Schülerinnen und Schüler dieser Konfession vorhanden sind. Auf diese Weise würde nämlich die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern am Unterricht der Mehrheitskonfession oder am Ethikunterricht erzwungen.

Auf inhaltlicher Ebene ist es wichtig, dass die Lehrkräfte über ein klares eigenes konfessionelles Profil sowie über fundierte Kenntnisse des ökumenischen Dialogs verfügen. Gute Kenntnisse der Minderheitenkonfession sind für einen ökumenisch sensiblen Religionsunterricht notwendig, damit ein Perspektivenwechsel stattfinden kann. Anderenfalls könnte es auf Kosten der konfessionellen Perspektive zu einem Unterricht mit religionskundlichen oder ethischen Themen kommen.

Zum Schluss noch eine grundsätzliche Anmerkung. Obwohl es aufgrund der Religionsfreiheit grundsätzlich möglich ist, dass katholische Schülerinnen und Schüler mangels Angebot an überhaupt keinem Religionsunterricht oder an Ethik teilnehmen, ist von dieser Praxis abzuraten, weil es dann fast keine Möglichkeit für religiöse Bildung im schulischen Kontext gibt und auch so gut wie gar nicht auf katechetische Angebote in den Kirchengemeinden zurückgegriffen werden kann. (Scheidler/ Biewald/ Lütze 2016)

## **5.2 Didaktisch-methodische Leitlinien für ökumenisch sensiblen Religionsunterricht**

Grundlinien eines ökumenisch sensiblen Religionsunterrichts in der Diaspora könnten wie folgt aussehen (vgl. Scheidler/ Biewald/ Lütze 2016):

Ein wesentlicher Faktor für diese Form des Religionsunterrichts ist mit der Biographie der Lehrkraft hinsichtlich ihrer Prägungen und Überzeugungen verbunden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die eigene Lebens- und Lerngeschichte, die Konfessionszugehörigkeit, das Bild von der jeweils anderen Konfession sowie bisherige Erfahrungen mit der Ökumene.

## **5.3 Ökumenisches Lernen**

Vor diesem Hintergrund gilt es ökumenisches Lernen im Kontext der ökumenischen Bewegung in den Blick zu nehmen. Maßgebend für diese Bewegung war der Konziliare Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Im Rahmen dieser Bewegung kam es zu einer Weiterentwicklung des Bewusstseins für ökumenisches Lernen an praktischen Lernorten und neuen Lernmöglichkeiten. (vgl. Scheidler/ Biewald/ Lütze 2016)

Zusammengefasst geht es darum, im Horizont der einen Kirche und der einen Menschheit zu lernen und zwar mit Blick auf die Weltökumene und die Verantwortung für die ganze Erde, für die Ökumene zwischen den christlichen Kirchen sowie für den Zusammenhang zwischen beiden Formen der Ökumene. Im ökumenisch sensiblen Religionsunterricht werden die in diesem Kontext relevanten Herausforderungen im Umfeld der Lerngruppe thematisiert. Ökumenisches Lernen thematisiert zunächst die Gemeinsamkeiten im christlichen Glauben und zwar mit Blick auf Ressourcen der biblischen Botschaft und daraus resultierende gemeinsame Aufgaben in der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang ist es in einem Unterricht der Mehrheitskonfession wichtig auch die Sichtweisen der Minderheitskonfession zu berücksichtigen und umgekehrt. Bleibt noch anzumerken, dass grundsätzlich jeder evangelische wie katholische Religionsunterricht ökumenisch sensibel gestaltet werden kann. (vgl. Scheidler/ Biewald/ Lütze 2016)

### 5.4 Inhaltliche Vorentscheidungen

Für die Planung eines solchen Unterrichts gilt es, inhaltliche Vorentscheidungen mit Blick auf Schwerpunktthemen zu treffen und bestimmte Merkmale zu berücksichtigen. Durchgängiges Leitprinzip ist besonders bei bestimmten Themen wie zum Beispiel „Maria“, „Heilige“, „Reformation“ und „Martin Luther“ sowie „Konfirmation“ und „Kommunion/ Firmung“ die Berücksichtigung konfessions-spezifischer Perspektiven. Folgende Merkmale dienen der Ausschärfung des Profils eines ökumenisch sensiblen Religionsunterrichts:

- Das Merkmal „grenzüberschreitend“ meint die unterschiedlichen Biographien der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf "Kompetenzen, die auf Verstehen, Beurteilen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Dialogfähigkeit und gemeinsames Handeln abzielen.
- Das Merkmal „handlungsorientiert“ wie es sich zum Beispiel in der Kirchen(raum)pädagogik oder in verschiedenen Formen des Projektunterrichts findet möchte Menschen unterschiedlicher konfessioneller oder weltanschaulicher Prägung zu einem gemeinsamen Handeln ermutigen.
- Das Merkmal „verständigungs- und versöhnungsorientiert“ soll verdeutlichen, dass es zwar bestehende Unterschiede in der „sichtbaren“ Kirche, nicht aber in der durch und in Christus versöhnten „unsichtbaren“ Kirche gibt.

## 5.5 Didaktik der Perspektivenwechsel

Ein ökumenisch sensibler Religionsunterricht setzt, wie konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, die Möglichkeit eines Perspektivwechsels voraus, damit alle Beteiligten die Möglichkeit haben, die jeweils andere Perspektive authentisch wahrzunehmen. Allerdings sind, vor allem in Ostdeutschland, aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft wie der Lehrerschaft, an vielen Orten weder Teamteaching noch Lehrerwechsel möglich. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig über Alternativen nachzudenken, die Zugänge zur jeweils anderen Konfession ermöglichen. So können zum Beispiel Begegnungen mit Vertretern der evangelischen oder der katholischen Konfession Horizonte eröffnen. Gleiches gilt für Texte und andere Medien, die die jeweilige Sichtweise wiedergeben, wobei es nicht nur um Sachinformationen gehen sollte, sondern auch Erfahrungen in Form von Narrativen thematisiert werden. Zu guter Letzt kann auch auf Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen werden, die in ihrer Konfession leben. Im Kontext eines kompetenzorientierten Unterrichts spielen die Anforderungs- und Anwendungssituationen des Gelernten eine bedeutende Rolle. Eine besondere Rolle kann in diesem Zusammenhang die Erarbeitung von Kirchenräumen als Ausdrucksorte des Glaubens spielen, weil man dort, wie in einem Brennglas, konfessionelle Prägungen erfahren kann. Auch die Einladung zu konfessionsspezifischen Feiertagen und die Teilnahme an Firm- und Konfirmationsfeiern können einen wertvollen Beitrag leisten, vor allem wenn darüber hinaus eine didaktische Rahmung stattfindet. Außerdem können gemeinsame Projekte sowohl das gegenseitige Verständnis als auch den Prozess der Ökumene fördern.

## 5.6 Religionspädagogisch gesehen: „Inklusion christlich“

Religionspädagogisch betrachtet handelt es sich bei ökumenisch sensiblem Religionsunterricht um inklusiven Unterricht, da Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Traditionen zusammenkommen. Während man unter evangelisch eine Bezogenheit auf das Evangelium, die dialogische Offenheit impliziert, versteht, ist für Katholiken das Bekenntnis des christlichen Glaubens in katholischer Prägung in Verbindung mit einer lebendigen Glaubensgemeinschaft konstitutiv. Vor allem in der besonderen Situation in Ostdeutschland kommt es immer wieder zu Konstellationen, in denen eine Konfession sich in einer deutlichen Minderheit befindet und besondere ökumenische Sensibilität notwendig ist. Für die Lehrkräfte ist es folglich von großer Bedeutung, eine besondere Willkommenskultur zu entwickeln, in der sich alle Beteiligten einbringen und entsprechend der Goldenen Regel verhalten. Auf keinen Fall dürfen Schülerinnen und Schüler der Minderheitenkonfession als Bedrohung wahrgenommen werden. Das Interesse an der jeweils anderen Konfession sollte auf jeden Fall im Mittelpunkt stehen und sich im Setting des Unterrichts widerspiegeln. Authentizität, Offenheit und Lernbereitschaft sollten das Unterrichtsgeschehen bestimmen gemäß der Goldenen Regel: „Wir gehen mit den Schülerinnen und Schülern der anderen Konfession so um, wie wir es uns umgekehrt auch für unsere

Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht der anderen Konfession wünschen.“ (Scheidler/ Biewald/ Lütze 2016)

## 6 „bewahren-entwickeln-auflösen?“ Mögliche Entwicklungen des Religionsunterrichts

„Die Aufgabe der Schule besteht darin, der nachwachsenden Generation die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Dazu gehören Wissen, Verstehen und Gestalten.“ (Wächter 2018, S. 3) Für Überlegungen zu einem Religionsunterricht der Zukunft ist es deshalb notwendig eine Bestandsaufnahme der politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten durchzuführen und daraus Konsequenzen für den Religionsunterricht abzuleiten. (vgl. Wächter 2018, S. 3-7) Seit einiger Zeit haben wir es mit einer politisch wie ökonomisch immer unübersichtlicher werdenden Welt zu tun. In einer solchen Situation wird es zunehmend wichtig, ethische Fragen und Überlegungen deutlicher in den Mittelpunkt zu stellen und sich über die Bewahrung der Schöpfung hinaus auch mit Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit zu beschäftigen. Bezüglich der Bildung ist es wichtig, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Bildung im Rahmen von Chancengerechtigkeit zu thematisieren. Mit Blick auf die religiöse Sozialisation ist zu konstatieren, dass es in Schule und Gesellschaft immer mehr Konfessionslose und Angehörige anderer Religionen gibt. Darüber hinaus gibt es auch Herausforderungen durch fundamentalistische Ansichten. Aufgabe des Religionsunterrichts ist unter diesen Bedingungen einerseits Wissen zu vermitteln und andererseits Orientierung anzubieten. Wächter entwickelt vor diesem Hintergrund drei Aspekte für einen Religionsunterricht der Zukunft. (vgl. Wächter 2018, S. 3-7)

### 6.1 bewahren?

Religionslehre ist das einzige Fach, das durch das Grundgesetz (Art. 7,3) geschützt ist. Dieser Artikel garantiert Selbstbestimmung in religiösen Fragen, indem er formuliert:

„(3) 1Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. 2Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. 3Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Dieser Text setzt voraus, dass die religiöse Zugehörigkeit in weiten Teilen flächendeckend vorhanden ist. Allerdings ist mittlerweile perspektivisch fast die Hälfte der Bevölkerung religiös-kirchlich nicht mehr in dieser Weise gebunden. Diese Feststellung hat zwangsläufig Auswirkungen auf die Plausibilität der Grundlage für einen kirchlich mitverantworteten Religionsunterricht. In der derzeitigen Situation sorgen in vielen Teilen Deutschlands bislang die Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht für eine deutliche Akzeptanz. Deshalb ist es weiterhin sinnvoll, eine kirchlich begleitete religiöse Bildung zu stärken, ohne sich dabei allzu sehr auf die Garantie durch das Grundgesetz zu verlassen.

## 6.2 entwickeln?

In der neueren Religionspädagogik werden zurzeit unterschiedliche Ansätze grundsätzlicher Art wie zum Beispiel interkonfessioneller und interreligiöser Religionsunterricht diskutiert. Darüber hinaus gibt es auch Überlegungen in Richtung eines konfessionslosen Unterrichts. Interkonfessionellen Religionsunterricht, der bisweilen auch als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht bezeichnet wird, wurde in Niedersachsen 1998, in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen in den darauffolgenden Jahren eingeführt. Damit wurde zunächst einmal eine Lösung, die die bis dahin an einigen Schulen übliche Praxis eines Religionsunterrichts im Klassenverband de facto legalisiert. Allerdings handelte es sich zunächst einmal um eine organisatorische Lösung ohne inhaltliche Idee, was zu einem eher religionskundlichen Unterricht führte. Fachdidaktisch wurde die Entwicklung von einer homogen konfessionellen Gruppe zu einer heterogen konfessionellen Gruppe, wenn überhaupt, nur ansatzweise in den Blick genommen. Darüber hinaus verstanden sich eine Reihe von Religionslehrkräften als Vorreiter einer ökumenischen Gemeinschaft, was wiederum zur Nivellierung von Unterschieden führte. Außerdem findet seit 1998 eine weitere Auffächerung bezüglich der konfessionellen oder religiösen Zugehörigkeit statt, indem den Lerngruppen sowohl Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen als auch Konfessionslose angehören. Diese neue Situation eines Religionsunterrichts im Klassenverband wurde und wird ebenfalls nicht fachdidaktisch reflektiert. In der Zwischenzeit wurden in einigen Bundesländern Vereinbarungen zwischen Kirche und Staat getroffen, die den Unterricht in einer phasenweise, auf Zeit oder auf Dauer gebildeten gemischt religiösen Lerngruppe ermöglicht. Für die Zukunft ist es von Bedeutung, dass für diese Organisationsform des Unterrichts sowohl rechtliche als auch fachdidaktische Voraussetzungen geschaffen werden. Bleibt die Frage einer Öffnung eines solchen Religionsunterrichts für Religionen, für die Taufe und Christusbekenntnis nicht konstitutiv sind. Ein solcher Unterricht setzt voraus, dass die Teilnehmenden einer Konfession oder Religion angehören und sich auch entsprechend positionieren können. Eine solche Voraussetzung, dass Schülerinnen und Schüler ihre Konfession oder Religion authentisch vertreten können scheint angesichts der Erfahrungen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht eine besondere Herausforderung zu sein. Die evangelische Position bezieht sich an dieser Stelle ausdrücklich auf die Botschaft des Evangeliums und möchte zugleich die Pluralitätsfähigkeit herausbilden. Es wird entscheidend darauf ankommen, ob die Angehörigen anderer Religionen und die Konfessionslosen ein im Grundsatz dialogisches Selbstverständnis mittragen können.

### 6.3 auflösen?

Auf Basis theologischer und religionspädagogischer Herausforderungen hat es immer wieder fachdidaktische Konzepte für den Religionsunterricht gegeben wie zum Beispiel Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik oder Performanz. Als Organisationsform wurde in verschiedenen Bundesländern konfessionell-kooperativer Unterricht eingeführt. Mit dem Bischofspapier „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ (2016) wurde die Trias, die besagt, dass eine katholische Lehrkraft auf katholischer Theologie basierenden Religionsunterricht katholischen Schülerinnen und Schülern erteilt, de facto aufgehoben, sodass die Möglichkeit besteht konfessionell heterogene Lerngruppen zu unterrichten. Diese Lerngruppen enthalten jedoch mittlerweile nicht nur christliche Schülerinnen und Schüler, sondern auch Mitglieder anderer Religionszugehörigkeiten mit steigender Tendenz. Eine solche Entwicklung lässt konsequenterweise die Grundfrage nach der Ausrichtung des Religionsunterrichts aufkommen. Ist die Perspektive kirchlich-institutionell oder auf die Aufgaben von Schule ausgerichtet? Wenn man Kirche und christliche Religion als Bestandteil unserer Gesellschaft stärken will, käme es darauf an, Kinder und Jugendliche im Glauben zu stärken; Ziel wären dann gläubige junge Leute. An dieser Stelle bleibt anzumerken, dass bereits der Beschluss "Der Religionsunterricht in der Schule" der Würzburger Synode (1974) ein solches Verständnis nicht unterstützt. Geht man aber davon aus, dass Heranwachsende ein Recht haben, sich mit religiösen Fragen und Themen zu beschäftigen und dass darüber hinaus der Staat Wert auf eine reflektierte und differenzierte Kenntnis religiöser Sachverhalte legt, ist es von großer Wichtigkeit, dass jede Schülerin/ jeder Schüler in diesem Fach unterrichtet wird. Angesichts der Pluralität in den Lerngruppen wird allerdings eine Engführung auf christlich-konfessionelle Inhalte fragwürdig. Jörg Dieter Wächter rechnet damit, dass die Bindung an die jeweilige Religionsgemeinschaft in Zukunft in der fachlichen Expertise und der persönlichen Authentizität der Lehrkraft besteht. (vgl. Wächter 2018, S. 7) Jede Lehrkraft benötigt aber nach wie vor die kirchliche Bevollmächtigung (*Vocatio* - evangelisch bzw. *Missio Canonica* – katholisch); die im Grundgesetz geforderte Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft erfolgt über die Approbation der Kerncurricula und die Akkreditierung der Studiengänge sowie über vereinbarte gemeinsame Standards in Studium und Weiterbildung. Was ergibt sich aus diesen Überlegungen für einen Religionsunterricht der Zukunft? Mit Blick auf die Kirchen sollte dieser Unterricht konfessionell-kooperativ sein d. h. nicht wertneutral, sondern konfessorisch durch die Rolle der Lehrkraft. Selbstverständlich gilt das Überwältigungsverbot. Inhaltlich sollte sich der Unterricht explizit religiösen Themen und Fragestellungen widmen und eine religiöse Kompetenz als Wahrnehmungs-, Deutungs- und Problemlösungskompetenz aufbauen. Hinzu kommt eine religionswissenschaftliche bzw. religionskundlich Kompetenz. Was die religiöse oder gar konfessionelle Identität angeht, so kann man weder davon ausgehen, dass diese vorhanden ist oder durch die Kinder und Jugendlichen selbst aufgebaut werden kann. Es geht vielmehr darum, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihr religiöses Selbstverständnis immer wieder neu auf den Prüfstand zu stellen.

## **7 Konfessionelle Kooperation als Aufgabe religionspädagogischer Professionalisierung im Rahmen von Fortbildung aufbauend auf die erste und zweite Phase**

Für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht braucht es eine Weiterentwicklung von Studium, zweiter Phase der Lehrkräfteausbildung sowie Fortbildung. Mit Blick auf den Professionalisierungsprozess gilt es den didaktischen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft so zu fokussieren, dass er im Sinne der Korrelationsdidaktik gestaltet werden kann. In diesem Zusammenhang geht es darum sowohl Wissen und Können aufzubauen als auch Überzeugungen in den Blick zu nehmen. Woppowa betont die Notwendigkeit einer professionellen Handlungskompetenz und meint damit den Umgang mit theologischen und religionspädagogischen Anforderungen sowie die Reflexionsfähigkeit von Überzeugungen bezüglich Religion und Glaube. (vgl. Woppowa 2018, S. 8-11) In allen Phasen der Lehrerbildung muss es um den Aufbau dieser religionspädagogischen Reflexionsfähigkeit gehen. Dabei geht es in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) einerseits um theoriegeleitete Professionalisierungsperspektiven und andererseits um praxisbezogene Operationalisierungsoptionen.

### **7.1 Professionalisierungsperspektiven**

#### **7.1.1 Ökumenisch-theologisches Fachwissen und adäquates Theologieverständnis**

Religionslehrkräfte, die konfessionell-kooperativ unterrichten benötigen über Kenntnisse und eine Positionierung in ihrer eigenen Konfession hinaus sowohl religionskundliches Wissen über die jeweils andere Konfession als auch einen Einblick in deren theologische Deutungswelten. Darüber hinaus ist es wichtig, sich auch aktuelle Erkenntnisse der ökumenischen Theologie anzueignen. Allerdings dürfen diese Anforderungen nicht dazu führen, fachwissenschaftliche Studieninhalte einfach zu vervielfachen. Vielmehr kommt es darauf an in Verbindung mit konfessions- und religionsspezifischen Differenzen unterschiedliche Perspektiven mit Blick auf Unterrichtsinhalte aufzudecken und zu durchdenken. Für die universitäre Lehre bedeutet das, ein mehrperspektivisches Theologieverständnis zu entwickeln. Mit Blick auf Theologie und Religionsunterricht kommt es darauf an, Räume für unterschiedliche Perspektiven zu eröffnen. Zugleich müssen hermeneutische Fähigkeiten vermittelt werden, um alle Perspektiven adäquat zu würdigen. Ein derart angelegter Religionsunterricht kann zudem zum Aufbau ökumenischer Bildung dienen, die sich als theologische Suchbewegung versteht. Theologische Wissenschaft wird auf diese Weise getragen von einem dynamischen Wahrheitsverständnis. Eine Ausrichtung an einer solchen bezugswissenschaftlichen, theologischen Grundüberzeugung von einer

durch Mehrperspektivität und Konfessionalität ausgelösten Erkenntnisdynamik ist nach Woppowa wichtig für die Weiterentwicklung eines konfessionell- bzw. religiös-kooperativen Religionsunterrichts. (vgl. Woppowa 2018, S. 9)

### **7.1.2 Religionsdidaktisches Wissen als Basis der Theorie-Praxis-Reflexion**

Für zukünftige Religionslehrkräfte ist es von Bedeutung, Unterrichtsprozesse religionsdidaktisch reflektieren zu können. Die Voraussetzung dafür bildet die didaktische Theoriebildung während des Studiums. So lernen Studierende zum Beispiel zentrale elementardidaktische Schritte kennen, die Lehrerinnen und Lehrern helfen können, ihren Unterricht konzentriert vorzubereiten und anschließend zu analysieren. Ziel ist in diesem Zusammenhang immer wieder, Glauben und Leben miteinander in Beziehung zu bringen. (vgl. Caruso/ Hengesbach 2019, S. 25-26 sowie Mendl 2014, S. 190 und Woppowa 2018, S. 135-150) Karsch schlägt vor, den Dimensionen der Elementarisierung mit Blick auf konfessionelle Kooperation zur Anbahnung interkonfessioneller Dialogkompetenz und Differenzsensibilität sowie eines Perspektivwechsels die Dimension „Elementare interkonfessionelle Kompetenz“ hinzuzufügen. (vgl. z. B. Karsch 2019) Soweit zur Theoriebildung. In der Praxis werden Studierende in Praktika oder im Praxissemester mit Organisationsformen des Religionsunterrichts konfrontiert, bei denen es sich entweder um Unterricht im Klassenverband oder um konfessionelle Kooperation handelt. Aus diesem Grund müssen angehende Lehrkräfte sich von Anfang an mit religionsdidaktischen Ansätzen zum Umgang mit Heterogenität beschäftigen, um mit entsprechenden Lernsituationen umgehen zu können. Nach Woppowa ist die Integration und curriculare Verankerung eines Umgangs mit Heterogenität im Lehramtsstudium und den weiteren Lehrerbildungsphasen noch nicht besonders ausgeprägt. In diesem Zusammenhang ist es notwendig sowohl Wissen über konfessionsbezogene Schülervorstellungen als auch verschiedene Formen konfessionell-kooperativen Unterrichtens zu thematisieren. Erste Ansätze dazu werden in der zweiten Phase der Lehrerbildung im Seminar Gymnasium/ Gesamtschule am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Paderborn seit einiger Zeit erfolgreich durchgeführt. Neben gemeinsamen evangelisch – katholischen Seminarsitzungen, in denen die Praktikabilität bereits publizierter konfessionell-kooperativer Unterrichtsvorhaben eingeschätzt wird werden gemeinsame Projekte zur Kirchen(raum)pädagogik am Beispiel der Abdinghofkirche und des Hohen Doms in Paderborn, zur Vertiefung des sozialen, geschichtlichen und theologischen Wissens über biblische Zusammenhänge im Bibeldorf in Rietberg, das von einem evangelischen Pfarrer und einer ausgebildeten Lehrerin geleitet wird sowie zum Einsatz von bibliodramatischen Elementen im Unterricht durchgeführt.

### **7.1.3 Domänenspezifische Werthaltungen und epistemische Überzeugungen oder die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen konfessionellen Prägung**

Für Lehrkräfte, die ökumenisch sensibel unterrichten, ist es über eine fachwissenschaftliche Expertise hinaus notwendig, sich mit der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte auseinanderzusetzen. Dazu gehört sowohl die Fähigkeit den eigenen konfessionellen Standpunkt sowie konfessionelle Präferenzen zu erkennen und authentisch wiedergeben zu können als auch in einen qualifizierten Dialog mit anderskonfessionellen Lehrkräften einzutreten. Auf diese Weise kann es gelingen, gegenseitige Wertschätzung aufzubauen, die hilft, Vorurteile und Ängste von Minderheitenkonfessionen abzubauen. Bei alledem sollten nicht zusätzliche Inhalte zum Studium geschaffen werden, sondern Formate generiert werden, die Inhalte des Fachstudiums mit Biographien und subjektiven Theorien verschränken. (vgl. Woppowa 2018, S. 9-10)

### **7.2 Hochschuldidaktische Operationalisierungsoptionen**

Wirkanalysen der Lehrerbildung haben gezeigt, dass es von Vorteil ist, mit Hilfe von praktischen Studienanteilen vertieftes Fachwissen mit der Praxis zu verschränken. Eine Möglichkeit, die sich als hilfreich erwiesen hat, ist die Portfolioarbeit, da auf diese Weise subjektive Theorien, Werthaltungen und Überzeugungen mit der Fachdidaktik und eigenen Vorstellungen von gutem Religionsunterricht verknüpft werden können. Angesichts der Bedeutung der aufgezeigten Verschränkung von Theorie und Praxis scheint der Einsatz solcher biographiebezogener Instrumente von großem Nutzen zu sein. Darüber hinaus sollte die konfessionelle Kooperation in Zukunft stärker im Studium verankert werden, beispielsweise durch Kooperationsmodule unter Beteiligung beider Theologien. Auch auf Zertifikatsebene sollte ein vertieftes Studium ökumenischer Theologie bzw. konfessionell-kooperativer Didaktik ermöglicht werden, um persönliche Begegnungen und die Arbeit an Werthaltungen und Überzeugungen zu ermöglichen und zu fördern. Außerdem sollte überlegt werden, ob die vielfach bereits eingerichteten Qualifizierungskurse für Lehrkräfte nicht mit akademischer Lehrerbildung verknüpft werden sollten. Eine solche Anbindung könnte einerseits bedeuten, dass Lehrkräfte bereits während des Studiums Zugang zu einer konfessionellen-Kooperation erhalten können und andererseits, dass angehende Lehrkräfte und solche mit Berufserfahrung gemeinsam qualifiziert werden können. Der Phase des Studiums kommt an dieser Stelle eine besondere Bedeutung zu, weil hier schon frühzeitig an den sogenannten teacher beliefs gearbeitet werden kann. (vgl. Woppowa 2018, S. 10-11)

## **8 Zu guter Letzt: Konfessionell-kooperatives Lernen – wie geht das? Einblicke in Unterrichtsprojekte**

### **8.1 Eucharistie und Abendmahl**

Kaum ein Thema wurde im Vorfeld des ökumenischen Kirchentages 2021 in Frankfurt so kontrovers diskutiert, wie das Verständnis von Eucharistie und Abendmahl. Natürlich ist eine solche Frage gerade an dieser Stelle besonders virulent, geht es doch darum, ob und wenn ja wie gemeinsame Mahlfeiern möglich sind. Außerhalb eines solchen Kirchentages ist diese Problematik aber auch sonst präsent besonders in konfessionsverbindenden Ehen, in denen die Partner religiös sozialisiert sind. Jugendliche kommen in ihrer Lebenswirklichkeit ganz besonders im Zusammenhang mit kirchlichen Feiern zum Beispiel anlässlich einer Konfirmation, Firmung oder Erstkommunion in Berührung, wenn nicht alle Familienmitglieder der gleichen Konfession angehören und fragen sich nicht selten, warum nicht alle Anwesenden an der Kommunion oder am Abendmahl teilnehmen.

#### **8.1.1 Anforderungssituation**

Ausgangspunkt kompetenzorientierten Unterrichts ist jeweils eine Anforderungssituation. Dabei handelt es sich im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zum Beispiel um eine Frage, die möglicherweise sowohl innerhalb der Konfessionen als auch zwischen den Konfessionen schon lange diskutiert wird. Bezüglich des Eucharistie- und Abendmahlsverständnisses hat es gerade in der jüngeren Kirchengeschichte eine Reihe von Versuchen gegeben, die die Anwesenheit Jesu Christi im Eucharistie- bzw. Abendmahlsgeschehen vertiefend in den Blick genommen und eine Reihe von Übereinstimmungen festgestellt haben. Neben diesen gemeinsamen Perspektiven gibt es jedoch auch konfessionell Trennendes vor allem mit Blick auf das jeweilige Kirchenverständnis und das damit verbundene jeweilige Amtsverständnis. Für die Jugendlichen ist es wichtig, diesen Horizont sowohl bei der Suche nach Informationen als auch nach Handlungs- und Gestaltungsangeboten mit zu bedenken und verschiedene Herangehensweisen an eine vermeintlich einfache Situation kennen und wertschätzen zu lernen.

Vor diesem Hintergrund ist folgende Anforderungssituation am Beginn eines Unterrichtsvorhabens denkbar: Zwei Jugendliche, die in ihren Kirchen engagiert aktiv am Gemeindeleben teilnehmen, besuchen eine Heilige Messe. Beide möchten gern, als Ausdruck ihres Glaubens, die Eucharistie empfangen. Welchen Rat sollte man den beiden jungen Leuten geben?

### 8.1.2 Lernschritte

An dieser Stelle wäre es angebracht, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst die biblische und frühchristliche Bedeutung des Abendmahls kennenlernen (vgl. Rasch/ Schnieder 2019, 130-142), um sich anschließend den sachlichen Grundlagen für die aktuelle Diskussion um Eucharistie und Abendmahl zuzuwenden. In diesem Zusammenhang geht es darum, die Evangelische Position zum Abendmahl und die Katholische Position zur Eucharistie zur Sprache zu bringen und zwar jeweils von einem Vertreter der jeweiligen Konfession. Der folgende Grundsatztext bietet einen Einblick in beide Positionen und kann als Basis für die Entwicklung von weiteren Lernschritten dienen.

„Zu katholischen Abendmahlsfeiern sind keine evangelischen Christinnen und Christen zugelassen. Außerdem wird ein evangelisches Abendmahl von katholischer Seite als ungültig bezeichnet. Dieser Ausschluss hat seinen Grund in einer tiefen Überzeugung der katholischen Glaubensauffassung. Nur ein rechtmäßig geweihter Bischof oder Priester darf quasi als Stellvertreter Christi das heilige Sakrament des Abendmahls wiederholen. Darum wird das Abendmahl, wenn es von evangelischen Pfarrerinnen oder Pfarrern gespendet wird, als ungültig aufgefasst. Ein weiterer Grund, evangelische Christinnen und Christen beim Abendmahl auszuschließen, liegt im katholischen Kirchenverständnis. Die katholische Kirche betrachtet sich als einzig rechtmäßige Nachfolgerin der Kirche der Apostel. Es gibt für sie nur eine echte Kirche, nämlich die katholische. Und nur wer zu dieser weltweiten Gemeinschaft gehört, hat das Recht, sich an Jesu Tisch zu versammeln. Auch die evangelischen Kirchen verurteilten lange nicht nur die katholische Abendmahlslehre, sondern auch unterschiedliche Abendmahlspositionen untereinander. Es ging dabei hauptsächlich um den Streit darüber, ob Jesus beim Abendmahl wirklich anwesend ist, wobei die katholische Position von einer realen Wandlung von Brot und Wein in den Leib und das Blut Christi ausgeht, oder ob es sich nur um eine symbolische Anwesenheit oder eine bloße Erinnerung an das biblische Geschehen handelt. Die verschiedenen evangelischen Kirchen\* (Gemeint sind die ev.-lutherischen, ev.-reformierten und ev.-unierten Kirchen sowie die ihnen verwandten vorreformatorischen Glaubensgemeinschaften der Waldenser und böhmischen Brüder.)

haben mit der Abendmahlsgemeinschaft untereinander seit dem Jahr 1973 allerdings keine Probleme mehr. Auf einer Tagung auf dem Leuenberg bei Basel einigte man sich darauf, das Abendmahl der anderen Gemeinschaften anzuerkennen. Außerdem erkennt die evangelische Kirche auch das katholische Abendmahl als gültig an und lädt jede getaufte Christin und jeden getauften Christen zu ihrer Feier ein.“ (Rasch/ Schnieder 2019, 140)

Wie sieht es nun aber mit der Teilnahme evangelischer Christinnen und Christen an der katholischen Eucharistie aus? Hilfreich ist an dieser Stelle ein Blick in die Orientierungshilfe der Deutschen Bischöfe „Mit Christus gehen – Der Einheit

auf der Spur Konfessionsverbindende Ehen und gemeinsame Teilnahme an der Eucharistie“ vom 20. Februar 2018. Dort wird zum Beispiel ausgeführt:

„Als deutsche Bischöfe nehmen wir ernst, was das Zweite Vatikanische Konzil in seinem Ökumenismusdekret *Unitatis redintegratio* (UR) gefordert hat. Dort haben die Konzilsväter erklärt: Wie man sich in der Frage einer Eucharistiegemeinschaft mit Christen anderer Kirchen „konkret zu verhalten hat, soll unter Berücksichtigung aller Umstände der Zeit, des Ortes und der Personen die örtliche bischöfliche Autorität in klugem Ermessen entscheiden, soweit nicht etwas anderes von der Bischofskonferenz nach Maßgabe ihrer eigenen Statuten oder vom Heiligen Stuhl bestimmt ist“. (Orientierungshilfe S. 8 Nr. (6))

Darüber hinaus wird an späterer Stelle ausgeführt:

„Da eine generelle Zulassung des nichtkatholischen Teils einer konfessionsverbindenden Ehe zur vollen Teilnahme an der katholischen Eucharistiefeyer nicht möglich ist, ist eine persönliche Gewissensentscheidung gefragt, die Menschen nach reiflicher Überlegung im Gespräch mit ihrem Pfarrer oder einer anderen mit der Seelsorge beauftragten Person treffen sollen. Da der Empfang der heiligen Kommunion nie nur ein individuelles Geschehen ist, sondern immer die Gemeinschaft der Kirche berührt, bedarf die persönliche Entscheidung einer festen Einbindung in das Leben der Kirche. Eine wichtige Rolle spielt deshalb das seelsorgliche Gespräch, in dem eine gute Lösung für jeden Einzelfall gefunden werden kann. Hier ist auch ein Ort, über das Sakrament der Versöhnung zu sprechen.“ (Orientierungshilfe S. 17 Nr. (21))

### **8.1.3 Evaluation/ Anwendungssituation**

Ein solcher Wissens- und Erkenntnisgewinn dient abschließend dazu, die Anforderungssituation zu bewerten. Wendet man die Ausführungen der Orientierungshilfe analog an, ist es wichtig, dass die Jugendlichen sich darüber im Klaren sind, welche Bedeutung Eucharistie und Abendmahl in den jeweiligen kirchlichen Kontexten haben verbunden mit der Frage, ob sie das jeweilige Verständnis von Eucharistie und Abendmahl in dem jeweiligen kirchlichen Kontext mittragen können. Allerdings kann es realistischweise an dieser Stelle keinen eindeutigen Rat geben. Letztendlich müssten die jungen Leute auf Basis dessen, was sie aus dem Religionsunterricht „mitnehmen“ eine Gewissensentscheidung treffen. Der Vorteil des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts erweist sich hier durch authentische Beiträge aus den Konfessionen, die zu vertieften Einblicken führen können. Auf diese Weise erfüllt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht an dieser Stelle das Postulat, das mit „Unterschieden gerecht werden“ gemeint ist.

## 8.2 Martin Luther

Bei einer intensiven Beschäftigung mit der Geschichte der Reformation wird schnell deutlich, dass es sich trotz aller Bemühungen mit Blick auf die Rechtfertigungslehre sowie Erklärungen zum fünfzehnhundertjährigen Jubiläum des „Theesenanschlags“ in Wittenberg nach wie vor um eine konfessionelle Konfliktgeschichte handelt, die im Rahmen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu den als kirchentrennend geltenden Themen gehört. Demzufolge kommt es sowohl darauf an, Unterschiede offenzulegen und differenzsensibel zu unterrichten. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Kontext die verschiedenen Facetten des Reformators und seiner Kontrahenten multiperspektivisch er erarbeiten. (vgl. Klug/ van Spakeren 2019, S. 40)

### 8.2.1 Anforderungssituation

Die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern beschränkt sich, wenn überhaupt, darauf, dass es zwei verschiedene Konfessionen gibt, die sich zum Beispiel in verschiedenen Kirchen abbilden. Vorstellbar ist, dass sich die Kinder und Jugendlichen nicht unbedingt primär für Ursachen interessieren, sondern dafür, was denn so anders ist, dass es zwei Kirchen gibt. Wenn aber die Beschäftigung mit Martin Luther für den ökumenischen Dialog von solcher Bedeutung ist, gilt es Anknüpfungspunkte im Leben der Schülerinnen und Schüler zu finden. Klug und van Spakeren schlagen an dieser Stelle einen Zugang über Angsterfahrungen im späten Mittelalter und heute vor, um auf diese Weise zu den Kernanliegen Luthers vorzudringen. (vgl. Klug/ van Spakeren 2019, 40ff)

### 8.2.2 Lernschritte

Im Zentrum der Lernschritte stehen somit entscheidende biographische Ereignisse im Leben Luthers und deren Auswirkungen auf sein Denken und Handeln. Hinzu kommen zeitgeschichtliche Umstände, wie eine besondere Heilssehnsucht verbunden mit einer intensiven Frömmigkeit. Diese Sehnsucht resultierte aus einer großen Unsicherheit in Verbindung mit einer realen Angst vor dem eigenen Tod und dem Gericht Gottes. Obwohl es große Pestepidemien gab, vertrauten die Menschen dennoch dem Heilsangebot der Kirche. In der Zeit vor der Reformation gab es eine intensive Frömmigkeit, die sich zum Beispiel in der Verehrung von Heiligen und Reliquien aber auch im Ablasswesen manifestierte. Die Lehre vom Fegefeuer führte unter anderem zu einer deutlichen Kommerzialisierung dieser Frömmigkeit. Andererseits gab es aber auch Menschen, die sich der Mystik zuwandten sowie Bewegungen, die auf eine schlichtes und von tätiger Nächstenliebe geprägtes Leben setzten. Insgesamt gesehen war der Anfang des 16. Jahrhunderts also weniger von Glaubensabfall als von Glaubenseifer geprägt war. (vgl. Bischof 2012, S. 243 – 248)

Vor diesem Hintergrund knüpfen Klug und van Spakeren an aktuelle Ängste bei Jugendlichen von heute an wie zum Beispiel die Angst vor Krankheit und Tod,

um anschließend auf die Ängste spätmittelalterlicher Menschen einzugehen. Einen Einblick in das Leben Luthers bietet zunächst sein Gewittererlebnis und der anschließende Eintritt in das Eremitenkloster der Augustiner in Erfurt. Da diese Phase entscheidend für Luthers weiteres Leben und seine Theologie ist, bietet es sich an, hier einen besonderen Schwerpunkt zu setzen mit dem Ziel, herauszustellen, dass der Reformator seine Theologie auf dem Hintergrund von Angst und Ungewissheit genauer als durch die Sünde angefochtener Mensch des Mittelalters entwickelte. (vgl. Thönissen 2017, S. 34-41) Ein weiterer Lernschritt beschäftigt sich damit, wie die Menschen zur Zeit Luthers versuchten, ihre Ängste zu bewältigen. Da Ablassbriefe in diesem Zusammenhang eine zweifelhafte Rolle spielten, muss geklärt werden, dass ein Ablass einen zeitlichen Nachlass von Sündenstrafen bewirkt. Zur Gewinnung eines Ablasses mussten bestimmte Leistungen wie zum Beispiel Gebete oder Geldspenden erbracht werden. (vgl. Klug/ van Spakeren 2019, S. 42; vgl. zur näheren Erläuterung z. B. Thönissen 2017, S. 42-57)

Für den Reformator bleibt mit Blick auf sein Leben und seine Theologie grundsätzlich festzuhalten:

„Luther entdeckte das Wort von der Gerechtigkeit Gottes im Zusammenhang von Römer 1,17 neu. Er begann sie nun so zu verstehen, dass der Gerechte durch das Geschenk Gottes lebe, das heißt als Gerechtigkeit, die aus dem Glauben komme. Es ist das Evangelium, das dem Menschen die passive Gerechtigkeit Gottes offenbart. Neu an dieser Erkenntnis ist, dass Gott dem Menschen seine Gerechtigkeit schenkt. Das Entscheidende ist: Der gerechte Gott ist nicht mehr der strafende, sondern der barmherzige Gott. Damit gewinnt Luther ein neues Gottesbild, zugleich erschließt sich für ihn ein neues Bild des Menschen. Vergegenwärtigen wir uns nochmals die Ausgangssituation: Der Mensch steht vor Gott als Sünder da. Aber der Mensch weiß nicht um diese Situation. Gott offenbart dem Menschen seine Sünde, indem er ihm seine Liebe und Barmherzigkeit schenkt. Diese kann sich der Mensch nur schenken lassen, das heißt, er empfängt diese Liebe im Glauben. Hier liegt die ganze Radikalität von Luthers theologischer Erkenntnis: Nicht mehr auf dem Weg des gerechten Tuns gelangt der Mensch ins Paradies, sondern indem er sich von Gott beschenken lässt.“ (Thönissen 2017, S. 39)

Vergleicht man diese Ausführungen mit der gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre, so kann man deutliche Schnittmengen feststellen:

„Wenn [Lutheraner] sagen, daß Gottes Gnade vergebende Liebe („Gunst Gottes“) ist, verneinen sie damit nicht die Erneuerung des Lebens des Christen, sondern wollen zum Ausdruck bringen, daß die Rechtfertigung frei bleibt von menschlicher Mitwirkung und auch nicht von der lebenserneuernden Wirkung der Gnade im Menschen abhängt. Wenn die Katholiken betonen, daß dem Gläubigen die Erneuerung des inneren Menschen durch den Empfang der Gnade geschenkt wird, dann wollen sie festhalten, daß die vergebende Gnade Gottes immer mit dem Geschenk eines neuen Lebens verbunden ist, das sich im Heiligen Geist in tätiger Liebe auswirkt; sie verneinen damit aber nicht, daß

Gottes Gnadengabe in der Rechtfertigung unabhängig bleibt von menschlicher Mitwirkung.“ (Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre des Lutherischen Weltbundes und der Katholischen Kirche, Abs. 23-24)

Die besondere Aufgabe konfessionell-kooperativen Arbeitens könnte an dieser Stelle darin bestehen, dass im Teamteaching evangelischerseits die besonderen Erkenntnisse Luthers an Beispielen erarbeitet werden, um anschließend auf die gemeinsame Erklärung zu schauen und herauszufinden, dass Luther zwar als Reformator letztendlich von der katholischen Kirche verbannt wurde, sein Denken und somit seine reformerische Theologie auch in der katholischen Kirche dennoch bis heute eine Rolle spielt und zur Tragfähigkeit der Gemeinsamen Erklärung beiträgt.

### **8.2.3 Evaluation/ Anwendungssituation**

Auf Basis von Luthers Erkenntnis, dass sein Glaube an einen gnädigen Gott auf biblischer Grundlage in Ängsten und Sorgen hilft und dass ein solcher Glaube heute nicht mehr kirchentrennend ist, schlagen Klug und van Spakeren vor, eine Botschaft von Papst Franziskus an Jugendliche von heute zu erarbeiten und auf Schnittmengen zum Denken Luthers hin zu untersuchen. Auf diese Weise entdecken Schülerinnen und Schüler im Sinne der Ökumene grundsätzliche tragfähige Gemeinsamkeiten.

## **8.3 Die Botschaft der Bergpredigt**

In den Texten der Bibel geht es nicht selten und immer wieder zentral um Gerechtigkeit. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Botschaft der Bergpredigt zum Beispiel im fünften Kapitel des Matthäusevangeliums. Unter Gerechtigkeit versteht die Bibel immer eine Grundhaltung verbunden mit Barmherzigkeit. Im Rahmen einer Erarbeitung zentraler Aussagen der Bergpredigt und deren Bedeutung für Christinnen und Christen heute stellt sich natürlich die Frage, worin der Mehrwert einer Behandlung im Rahmen der konfessionellen Kooperation besteht. In diesem Kontext sehen Hengesbach und Karsch die Perspektive, unterschiedliche Betrachtungsweisen aus den beiden Konfessionen zu thematisieren und dadurch den Horizont zu weiten. Darüber hinaus können ebenfalls Interreligiöse Aspekte beispielsweise auf Basis des Projekts Wel-tethos eine Rolle spielen. (Hengesbach/ Karsch 2019, S. 98-99)

### **8.3.1 Anforderungssituation**

„Ausgehend von dem Gedanken, dass die Bergpredigt einen Einblick in Gottes (neue) Welt bietet, ist das Unterrichtsvorhaben unter dem Motiv der Reisevorbereitung gestaltet. Als Diagnoseaufgabe mit lebensweltlicher Relevanz, die eine Anforderungssituation beschreibt und unabhängig von der Konfession individuelle Zugänge zu Aussagen der Bergpredigt ermöglicht, bietet sich die Arbeit mit Bildern aus dem Fütterer Verlag an.“ (Hengesbach/ Karsch 2019, S. 99)

Solche oder andere „Ansichtskarten aus Gottes (neuer) Welt“ thematisieren zentrale Aussagen aus der Bergpredigt und regen zur Auseinandersetzung an. Gleichzeitig bahnen sie wie bei einer Landkarte einen Weg in die Struktur des biblischen Textes und nehmen exemplarisch ausgewählte Seligpreisungen, Antithesen sowie das Vaterunser und die Goldene Regel in den Blick.

### 8.3.2 Lernschritte

Nimmt man die Perspektive von Jugendlichen in den Blick, so spielt das Glückliche für sie eine zentrale Rolle. Es lohnt sich also, Wünsche von jungen Menschen mit Seligpreisungen in Verbindung zu bringen und Korrelationen aufzudecken. Um dem Anspruch der Bergpredigt gerecht zu werden, werden anschließend Menschen in den Blick genommen, die zum Beispiel unter Hunger, Durst, Ungerechtigkeit, Krieg, Gewalt und Verfolgung leiden. Der Einsatz für solche Menschen gehört nach biblischem Verständnis originär zur Aufgabe von Christinnen und Christen und könnte somit bildlich gesprochen in den Personalausweis eines Christen in Anlehnung an einen Vorschlag von Papst Franziskus eingetragen werden. Exemplarisch bieten sich folgende Seligpreisungen an:

„Mt 5,6 und Mt 5,10: Gerechtigkeit wird in diesem Kontext als lebensnotwendig, aber auch immer wieder als bedroht und gefährdet dargestellt. Im Sinne des aufbauenden Lernens kann an dieser Stelle eine Querverbindung zum Propheten Amos und seiner Bedeutung für heute hergestellt werden. Mt 5,7: Barmherzigkeit erweist sich als zwischenmenschliche Grundhaltung. Eine lebensweltliche Anbindung mit Blick auf den Umgang mit Benachteiligten und besonders mit Flüchtlingen bietet sich in diesem Zusammenhang an. Mt 5,9: Friedensarbeit als Grundlage der Gemeinschaft. An dieser Stelle könnte man ausgehend von der ungenauen Übersetzung Luthers die Begriffe „Gerechtigkeit“ und „Frieden“ erschließen sowie den umfassenden Begriff „shalom“ erarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler können adäquate Begriffe suchen und darstellen. Im KoKoRU bietet es sich an, die den Konfessionen gemeinsame Verurteilung von Präventiv- und Vergeltungskriegen zur Sprache zu bringen.“ (Hengesbach/ Karsch 2019, S. 98-99)

Papst Franziskus erweitert seinerseits die Liste der Seligpreisungen und regt damit zur kreativen Auseinandersetzung mit diesem zentralen Text der Bibel an. Im Rahmen der Antithesen sind auf jeden Fall die Aussagen über das Vergelten und die Feindesliebe zentral. Als Aktualisierung könnte an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit einer Aussage von Margot Käßmann im Kontext von Terroranschlägen dienen: „Wir sollten versuchen, den Terroristen mit Beten und Liebe zu begegnen.“ (vgl. Hengesbach/ Karsch 2019, S. 107) Als Erweiterung der Botschaft der Bergpredigt bietet sich ein Blick in die Weltreligionen und deren „Visitenkarten“ an. Zentral ist hier im Sinne des Projekts Weltethos von Hans Küng die Goldene Regel, die zudem auch noch mit Blick auf den Schulalltag aktualisiert werden kann.

### 8.3.3 Evaluation/ Anwendungssituation

Die Anwendung des Gelernten besteht in diesem Unterrichtsvorhaben in einer Bündelung des angeeigneten Wissens. Als Fokussierungshilfe dient in diesem

Zusammenhang das Vaterunser als Herzstück in der Mitte der Bergpredigt. Dieser Ansatz bietet darüber hinaus die Möglichkeit, über die Erinnerung auch mit Blick auf den Glauben distanzierte Jugendliche zu erreichen. Hilfreich ist an dieser Stelle im Sinne einer Vernetzung unter anderem eine Bezugnahme auf das Glückliche, mit dem die Jugendlichen in die Erarbeitung der Bergpredigt eingestiegen sind. In einer Auswertungsphase „sollte deutlich werden, dass die Schülerinnen und Schüler die zentrale Botschaft der Bergpredigt verstanden haben und auf ihr Leben anwenden können. Im Sinne der konfessionellen Kooperation geht es darum, zu verdeutlichen, dass die Bergpredigt ein gemeinsamer Text ist, auf den es zwar unterschiedliche, aber nicht konfessionsabhängige Zugriffe gibt.“ (Hengesbach/ Karsch 2019, S. 101)

#### 8.4 Kirchenverständnis evangelisch – Kirchenverständnis katholisch

Nach wie vor gibt es gravierende Unterschiede zwischen dem, was evangelischerseits unter Kirche verstanden wird und dem, was Katholikinnen und Katholiken meinen, wenn sie von Kirche sprechen. Der Grund für diese Unterschiede liegt wesentlich im unterschiedlichen Amtsverständnis verbunden mit einem unterschiedlichen Kirchenverständnis, das letztendlich auch einer gemeinsamen Abendmahl- bzw. Eucharistiefeyer im Wege steht. Eine detaillierte Darstellung der Unterschiede würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Stattdessen lohnt sich ein Blick auf die Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern auf Kirche im Allgemeinen und ihre jeweilige Kirche im Besonderen. Hier einige Aussagen, mit denen sich Jugendliche im katholischen Religionsunterricht auseinandergesetzt haben, und die Einblick in ihre Sicht von Kirche gewähren, wobei die Aussagen 15 – 20 von Papst Franziskus stammen:

1. In der Kirche sind Menschen mit ihren Sorgen und Nöten gut angenommen.
2. Kirche geht auf die Menschen zu und steht ihnen zur Seite.
3. Kirche ist ein Ort der Nächstenliebe.
4. Kirche ist Gemeinschaft.
5. In der Kirche können Menschen Gott nahekommen.
6. Kirche lebt davon, dass sich Menschen in ihr engagieren.
7. Es ist Aufgabe jedes Getauften und Gefirmten sich in die Gemeinschaft der Kirche einzubringen.
8. Kirche – das sind Papst, Bischöfe und die Priester in den Gemeinden.
9. Kirche ist offen für Wandel und Erneuerung.
10. Kirche ist ein Ort zum Beten.
11. Kirche begleitet Menschen an den wichtigsten Stationen ihres Lebens (Geburt eines Kindes, Hochzeit, Krankheit, Tod, ...).
12. Kirche ist unverzichtbar.
13. Kirche befindet sich in einer Krise.
14. Kirche spricht viele Menschen heute nicht mehr an.
15. Kirche muss sich auf den Glauben an Gott besinnen, nicht auf den Glauben an einen katholischen Gott. Es gibt keinen katholischen Gott.

16. Kirche muss sich zu den Werten von Gerechtigkeit, Gleichheit, Genügsamkeit und des Teilens bekennen.
17. Kirche muss den Mut haben gegen den Strom zu schwimmen ... revolutionär zu sein.
18. Kirche muss hingehen, zuhören, sich einmischen. Und keine falschen Rücksichten nehmen.
19. Kirche muss arm sein. Ein Priester oder eine Ordensfrau mit dem neuesten Automobil – das geht doch nicht.
20. Kirche ist nur Kirche, wenn sie sich einmischt.

Mit Blick auf einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wäre es von Vorteil, diese Aussagen sowohl evangelischen als auch katholischen Jugendlichen vorzulegen, wobei am Ende durchaus die Frage stehen könnte, warum es überhaupt zwei Kirchen gibt. Es ist zu vermuten, dass konfessionelle Verschiedenheit an dieser Stelle so gut wie keine Rolle spielt, was Ausgangspunkt einer biographischen Selbstreflexion sein könnte: Woran merke ich, dass ich evangelisch bzw. katholisch bin und was schätze ich an der jeweils anderen Konfession? Solche Überlegungen helfen bei der Erhebung der Lernausgangslage und verschärfen die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler nicht schon längst in einem christlichen Religionsunterricht ohne Berücksichtigung von Konfessionen angekommen sind? Dennoch existiert der christliche Glaube weiterhin in Konfessionen und Jugendliche erfahren diese Prägung zum Beispiel bei Beerdigungen, Firm- und Konfirmationsfeiern oder in Verlautbarungen der Evangelischen Kirche in Deutschland und/ oder der Katholischen Deutschen Bischofskonferenz.

#### **8.4.1 Anforderungssituation**

Katholische Jugendliche nehmen wahr, dass ihre evangelischen Mitschülerinnen und Mitschüler zur Konfirmation gehen und dass dieses Ereignis offenbar im Leben evangelischer Jugendlicher einen besonderen Stellenwert hat. Auf der anderen Seite bemerken evangelische Jugendliche, dass es mit der Firmung ein Ereignis gibt, das im Bereich der katholischen Kirche offenbar so wichtig ist, dass es, wie bei der Konfirmation, eine intensive Vorbereitung gibt und dass in viele Fällen eigens ein Bischof anreist.

#### **8.4.2 Lernschritte**

Somit würde es sich anbieten, ausgehend von der Wahrnehmung der Jugendlichen, das jeweilige Sakramentsverständnis am Beispiel einzelner Sakramente zum Ausgangspunkt zu machen, um anschließend das Kirchenverständnis und das Amtsverständnis in den Blick zu nehmen. Der katholische Bischof Gerhard Feige schreibt über das katholische Kirchenverständnis:

„Zeichen und Werkzeug: Kirche ist für Katholiken - wie das Zweite Vatikanische Konzil verdeutlicht hat - ein menschlich-göttliches "Mischwesen", "in Christus gleichsam das Sakrament, das heißt Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit". Als Volk Gottes, Leib Christi und Tempel des Heiligen Geistes geht sie ganz vom

dreifaltigen Gott aus, der mittels ihrer Hilfe die Menschen mit sich und untereinander versöhnen will. Dabei bewirkt sie das, was sie sichtbar zum Ausdruck bringt, nicht aus menschlicher Kraft, sondern durch Jesus Christus, der sie gegründet hat, ihr bleibendes Haupt ist und sie mit seinem Geist belebt. Als soziologisch erfassbare Größe ist sie "nur" ein Gefäß der Gnade oder Berührungsort des Heils, nicht das Heil selbst. Durch Gott geheiligt, bedarf sie aufgrund ihrer menschlichen Unzulänglichkeit immer wieder der Reinigung und Erneuerung. Dass sie dennoch wirksames Zeichen und Mittel des Heils sein kann, ist ein regelrechtes Wunder, zu dem man nur im Glauben Zugang findet. Diese eine umfassende Kirche Jesu Christi sieht die katholische Kirche in sich konkret verwirklicht: in ihren bischöflich verfassten Ortskirchen und als Weltkirche. Dabei versteht sie das nicht mehr exklusiv, sondern erkennt auch die anderen "Kirchen und kirchlichen Gemeinschaften" als "Mittel des Heiles" an und weiß sich mit ihnen verbunden.“ (Tag des Herrn, 2007)

Doch warum gibt es in der katholischen Kirche sieben Sakramente. Zum besseren Verständnis hilft ein Blick ins 12. Jahrhundert. Bei der Festlegung dieser Zahl ging man davon aus, dass Kirche als Sakrament das ganze Leben in den Blick nimmt. In diesem Zusammenhang steht vier für die vier Elemente Erde, Wasser, Luft und Feuer sowie für die vier Himmelsrichtungen. Drei steht für das Absolute, das sich zeigt in Geist, Ruhe und Transzendenz und sich in der Heiligsten Dreifaltigkeit abbildet. Sieben als Summe aus vier und drei verbindet Immanenz und Transzendenz und weist auf die Verbindung zwischen Gott und Mensch hin. Die gesamte menschliche Existenz ist also mit allen Dimensionen durch Gottes Gnade erfasst und geheiligt. Heil gibt es also nicht nur siebenfach, sondern im gesamten menschlichen Leben, sozusagen an allen Knotenpunkten. (vgl. Boff 1979, S. 80-82)

Für den evangelischen Bischof Christoph Käbler steht die Gemeinschaft der Christen im Mittelpunkt.

„Aber die ersten Christen wussten auch: die Einheit der Kirche wird nicht durch Menschen hergestellt, sondern ist uns durch Jesus Christus vorgegeben. Wir können und müssen versuchen, dieser Gemeinschaft in Jesus Christus zu entsprechen durch einen angemessenen Umgang mit dem Evangelium und in unserer Haltung gegenüber den Glaubens-Geschwistern. Dazu gehört der Respekt sowohl vor dem persönlichen Glauben und der Mündigkeit des einzelnen Christen als auch vor der Glaubens-Gemeinschaft. Da der Glaube des Einzelnen und die Glaubensauffassungen der Gemeinschaft einander bedingen, dürfen sie nicht gegeneinander ausgespielt werden. Auch kann und darf sich die Gemeinschaft nicht zum letzten Richter über den Glauben des Einzelnen aufwerfen, denn das Urteil steht allein Gott zu. Ebenso wenig kann einer Gemeinde abgesprochen werden, Kirche Jesu Christi zu sein. Das gilt jedenfalls solange, wie zwei Bedingungen erfüllt sind: Das Evangelium von Jesus Christus wird rein (also unverfälscht) gepredigt und die Sakramente, Taufe und Abendmahl, werden dem Evangelium entsprechend gefeiert. Weil nach lutherischer Überzeugung nur diese beiden Bedingungen entscheidend sind, kann die evangelische Kirche andere Kirchen wie die orthodoxen und die römisch-katholische anerkennen.“ (Tag des Herrn, 2007)

Konkret bietet sich im Rahmen der Lernschritte eine Erarbeitung folgender Sakramente an: Taufe als gemeinsame Basis, Eucharistie und Abendmahl, Firmung und Priesterweihe mit Blick auf das Amtsverständnis, da auf diese Weise einerseits Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden können, aber andererseits auch das konfessionelle Profil deutlich werden kann.

Herauszustellen wäre an dieser Stelle, dass für Martin Luther im 16. Jahrhundert besonders wichtig war, dass die Menschen im Glauben die entsprechende Zeichenhandlung annehmen; ein Sakrament „funktioniert“ seiner Auffassung nach nicht einfach durch eine Handlung. Darüber hinaus gibt es nach evangelischem Verständnis lediglich die beiden Sakramente Taufe und Abendmahl, da nur sie durch Jesus eingesetzt worden sind. Mit den Schülerinnen und Schülern wäre es lohnend, an dieser Stelle zu erarbeiten, ob und wenn ja, inwieweit das unterschiedliche Sakramentsverständnis zu Spannungen zwischen den Konfessionen geführt hat und welche Möglichkeiten es mittlerweile gibt, solche Spannungen zu überwinden.

Ein weiterer Aspekt, der insbesondere im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Zusammenhang mit konfessioneller Verschiedenheit von besonderer Bedeutung ist, ist das unterschiedliche Amtsverständnis. Während der 1985 von der katholischen Deutschen Bischofskonferenz herausgegebene Erwachsenkatechismus zum Amt in der katholischen Kirche ausführt:

„Der Dienst des kirchlichen Amtes setzt freilich Sendung und Vollmacht voraus. So wie Jesus Christus seine Sendung vom Vater empfangen hat, so hat er sie seinen Jüngern gegeben (vgl. Joh 20,21; 17,18). Niemand, kein Einzelner und keine Gemeinde, kann sich ja das Evangelium selber verkünden; erst recht kann sich niemand die Gnade selber geben. Das Evangelium muss zugesprochen, die Gnade muss gegeben und geschenkt werden. Das setzt bevollmächtigte Boten voraus, deren Botschaft im Wort Christi gründet (vgl. Röm 10,14-17). Die Vollmacht des kirchlichen Amtes gründet also nicht in der Beauftragung durch die Kirche oder Gemeinde, sondern in der Sendung durch Jesus Christus.“ (Deutsche Bischofskonferenz 1985, S. 297-298)

Zum Schluss noch einige Anmerkungen zum Kirchen- und Amtsverständnis der evangelischen Kirche. Grundsätzlich bezieht das evangelische Amt seine Legitimation aus der Gemeinde. Die evangelische Gemeinde, also die evangelische Kirche, vergibt somit als höchstes Amt das Pfarramt. Dienstvorgesetzte sind Disziplinarvorgesetzte, deren theologische Qualität nicht über die einer Pfarrerin oder eines Pfarrers hinausgeht. (vgl. Haustein 2006, S. 172-174)

### **8.4.3 Evaluation/ Anwendungssituation**

Positionierungen von Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen zu den Aussagen über Kirche im Anschluss an die Anforderungssituation könnten über die Bedeutung von Konfirmation und Firmung für das persönliche Leben hinaus zu der Frage führen, worin die Bedeutung und die Rolle von Amtsträgern in den beiden Kirchen besteht. Zur Anschauung kann an dieser Stelle das Erklärvideo: Was ist ein Priester? auf [katholisch.de](http://katholisch.de) dienen verbunden mit der Aufgabe, ein analoges Video als Antwort auf die Frage: Was ist ein evangelischer Pfarrer? zu

erstellen. Vertiefend könnte im Anschluss und als Ergänzung ein Interview entworfen werden, um kirchenfernen Jugendlichen und Erwachsenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen zu verdeutlichen. Mögliche Aspekte: Evangelisch: Warum ist die Sendung durch Jesus Christus so wichtig für euch? Katholisch: Warum ist die Gemeinde für euch von derart hoher Bedeutung? Evangelisch: In unserem Kirchenverständnis ist die Gemeinde sehr wichtig; wie wichtig ist sie bei euch? Warum ist die Priesterweihe in letzter Konsequenz ein solcher „Bremsklotz“ für eine Mahlgemeinschaft? Katholisch: Besondere Bedeutung hat für uns das Wirken des Papstes? Könnte der Papst nicht unser gemeinsames Kirchenoberhaupt sein?

## 9 Ausblick auf den RU der Zukunft

Christine Lehmann und Martin Schmidt-Kortenbusch skizzieren in ihrem Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht acht Thesen zu einem zukunftsfähigen Religionsunterricht. (Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, 32-43) Diese Thesen werden im Folgenden kurz dargestellt und zu einem Ausblick auf den Religionsunterricht der Zukunft weiterentwickelt.

**These 1** „Der nach Konfessionen getrennte Religionsunterricht verliert zunehmend an öffentlicher Akzeptanz. Das Festhalten an der konfessionellen Trennung und insbesondere an der „Trias“ stellt einen Anachronismus dar. Der konfessionell getrennte Religionsunterricht muss angesichts der gesellschaftlichen Realitäten grundsätzlich in Frage gestellt werden.“ (Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 32)

Diese These hat meines Erachtens in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Mit Blick auf die religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler als auch deren Eltern spielen Unterschiede zwischen den Konfessionen eine immer geringere Rolle. Hinzu kommt, dass auch das Wissen um konfessionelle Unterschiede kaum vorhanden ist. In Folge dieser Entwicklung haben auch die deutschen Bischöfe ein Festhalten an der Trias in ihrem jüngsten Papier zum Religionsunterricht faktisch aufgegeben und damit die Tür für mehr konfessionelle Kooperation geöffnet (2016).

**These 2** „Die Einrichtung eines sogenannten „weltanschaulich neutralen“ Unterrichts in lebenskundlichen, ethischen und religionskundlichen Fragen liegt angesichts dieser Herausforderungen nahe und erfreut sich in der Öffentlichkeit großer Beliebtheit (sog. Berliner Lösung). (Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 36)

Den bisherigen Religionsunterricht durch einen sogenannten „weltanschaulich neutralen“ Unterricht mit religionskundlichen Elementen zu ersetzen bringt eine Reihe von Problemen mit sich. Zunächst einmal enthält ein solcher Unterricht per Definition kein Identifikationsangebot, das sich in den vergangenen Jahren immer wieder bewährt hat. Ein Beispiel mag verdeutlichen, was damit gemeint ist: Ein Schüler oder eine Schülerin, deren Großmutter gestorben ist, sitzt völlig aufgelöst im Unterricht. Wenn man religionskundlich an eine solche Situation herangeht, würde man beschreiben, welche Aussagen welche Weltreligion zum Tod und zum eventuellen Weiterleben bereithält. In diesem Fall wäre dem jungen Menschen wahrscheinlich nicht geholfen. In einem Unterricht hingegen, in dem sich die Religionslehrkraft positioniert, besteht zumindest die Chance die Schülerin oder den Schüler persönlich darin zu unterstützen, seine Situation zu bewältigen. Darüber hinaus gäbe es auch Probleme mit der Anschlussfähigkeit zum Beispiel mit Blick auf den islamischen Religionsunterricht, wird doch von den entscheidenden Islamverbänden (zumindest in NRW) ausdrücklich für islamischen Religionsunterricht und nicht für Islamkunde plädiert.

**These 3** „Die kirchliche Bindung des Religionsunterrichts ist weiterhin notwendig. Die Kirchen müssen allerdings stärker zusammenarbeiten als bisher und den Lehrkräften der jeweils anderen Konfession mehr vertrauen. (Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 38)

**These 4** „Ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in dem abwechselnd eine evangelische und eine katholische Lehrkraft eine konfessionell gemischte Schülerschaft unterrichtet, ist angesichts der skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen ein notwendiger Schritt.“ (Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 39)

Die Thesen 3 und 4 sprechen sich sowohl für eine kirchliche Bindung des Religionsunterrichts als auch für konfessionelle Kooperation aus. Trotz der schwindenden Bindung an Kirchengemeinden findet religiöses Leben nach wie vor in diesen Gemeinschaften statt. Schülerinnen und Schüler erfahren, wenn auch zum Teil nur rudimentär, Präsenz und Bedeutung des Christentums in unserer Kultur und auch im gesellschaftlichen Leben zum Beispiel im Bereich der Alten- und Krankenpflege, im Bereich von Kindertagesstätten etc. Dadurch ergeben sich sowohl Anforderungssituationen als auch Anwendungssituationen, die den jungen Menschen helfen, die Welt, in der sie leben, besser zu verstehen und mitzugestalten. Zur gesellschaftlichen und kirchlichen Wirklichkeit gehört die Wahrnehmung, dass das Christentum in verschiedenen Ausprägungen (Konfessionen) existiert, die vieles gemeinsam haben und auch vielfach zusammenarbeiten. Diese Realität wirft, zumindest unterschwellig, die Frage auf, warum das Christentum in dieser Form existiert und warum es nicht nur eine gemeinsame Kirche gibt. Konfessionell kooperativer Religionsunterricht kann und sollte an dieser Stelle zur Klärung beitragen und gleichzeitig Impulse für mehr Ökumene initiieren. Aus diesen Überlegungen ergibt sich These 5.

**These 5** „Konfessionelle Kooperation erfordert, dass die Lehrkräfte mit den Kolleginnen der anderen Konfession die Themen des Unterrichts gemeinsam vorbereiten und Beiträge des Faches zum Schulleben planen. Das bringt die Ökumene voran.“ (Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 40)

**These 6** „Die Ausweitung der konfessionellen Kooperation ist angesichts zunehmender gesellschaftlicher Pluralisierung lediglich ein Zwischenstadium auf dem Weg zu einem zukunftsfähigen Religionsunterricht. Der Dialog in einer Fächergruppe zwischen Evangelischer, Katholischer, Muslimischer Religion, ... und dem Alternativfach muss verstärkt werden, damit die Schüler pluralitätsfähig werden.“ (Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 40)

Mit Blick auf die Vielfältigkeit von Religionen in unserer Gesellschaft ist konfessionell kooperativer Religionsunterricht perspektivisch sowohl organisatorisch als auch inhaltlich keine endgültige Form von Religionsunterricht. In einem 2016 veröffentlichten gemeinsamen Papier aller am Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen beteiligten Religionsgemeinschaften und des Schulministeriums finden sich einige grundsätzliche Überlegungen, aus denen man Perspektiven für einen Religionsunterricht der Zukunft ableiten kann:

„Geschichte und Entwicklung der menschlichen Kultur und Gesellschaften sind untrennbar mit der Ausprägung von Religionen und zugleich auch mit der kritischen Auseinandersetzung mit Religion und religiösen Traditionen verbunden. Gerade in unserer heutigen multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft prägen religiöser Glaube, antireligiöse Einstellungen oder auch nichtreligiöse Weltanschauungen und die damit verbundenen Überzeugungen die Identität der Menschen und sind wichtiger Teil ihrer Persönlichkeitsentwicklung. So bleibt Religion auch im 21. Jahrhundert eine bedeutende Dimension

menschlichen und gesellschaftlichen Lebens. Leider sind in der Geschichte der Menschheit immer wieder auch Krieg, Unterdrückung und Mord durch Religion begründet worden. Dies geschah auch im Namen des Christentums. In unserer Zeit sind Menschen bedroht von Selbstmordattentaten, Ermordung ganzer Volksgruppen und massiven Menschenrechtsverletzungen, die mit islamistischen Überzeugungen begründet werden. Nicht nur die Terroranschläge von Paris, Pakistan, Ankara oder Istanbul und Brüssel, sondern auch zahlreiche Anschläge im Nahen Osten auf Muslime und Muslimen, Christinnen und Christen sowie Jüdinnen und Juden zeugen von den grausamen Folgen dieses fanatischen Islamismus. Angesichts dieser Bedrohungen und der Verletzung des Friedens in der Welt sind alle gesellschaftlichen demokratischen Kräfte gefragt, entschieden Widerstand zu leisten und präventiv zu agieren. Der Schule und dem Religionsunterricht kommen hierbei eine besondere Bedeutung zu: Studien zeigen, dass gerade die Unkenntnis, die Vorurteile und die fehlende kritische Auseinandersetzung mit Dogmen und Traditionen der eigenen Religion wie auch fremder Religionen eine wesentliche Ursache für die Anfälligkeit junger Menschen für religiös verbrämten Fundamentalismus sind. Der Religionsunterricht insgesamt leistet einen aufklärenden Beitrag zur Identitätsbildung und zur Prävention und leitet zur Pluralitätsfähigkeit an: Der konfessionell orientierte Religionsunterricht will in der eigenen Religion beheimaten und Sprachfähigkeit in religiösen Fragen entwickeln. Er verhilft beispielsweise Schülerinnen und Schülern in allen Schulformen und jeden Alters pädagogisch angemessen zu einem Kompetenzerwerb in der hermeneutischen Reflexion von Überzeugungen der eigenen Glaubensgemeinschaft und fremder Religionen. Er will Schülerinnen und Schüler zur wertschätzenden Beurteilung eigener und fremder religiöser Ausdrucksformen, zur kritischen Bewertung religiös begründeter Handlungsmuster und zur Gestaltung eigener Handlungsoptionen befähigen.

Der in dieser Weise handlungsorientierte Religionsunterricht hat den (religiös-) mündigen Menschen zum Ziel, der in der Lage ist, eigenverantwortlich seine eigenen religiösen Positionen und seine eigene Glaubenshaltung dialogisch mit Gläubigen anderer Religionen und Vertretern nichtreligiöser Weltanschauungen zu kommunizieren und umzusetzen. Dieses Ziel kann ein rein religionswissenschaftlicher, religionskundlicher oder auch religionsgeschichtlicher Unterricht nicht erreichen. Die Frage nach Gott steht im Zentrum allen Redens über Religion und bildet damit auch das Zentrum eines an den Glaubensüberzeugungen der Religionsgemeinschaften orientierten Religionsunterrichts. Von daher ist dieser Religionsunterricht konstitutiv konfessionell gebunden und lässt sich auch nicht auf die Wertevermittlung reduzieren. Dessen ungeachtet ist es eine Konsequenz in allen Religionen, dass aus dem Glauben an Gott eine Werthaltung erwachsen kann. Der staatlich verantwortete Religionsunterricht ist somit auch ein wesentlicher Beitrag zur ethischen Bildung junger Menschen. Er trägt dazu bei, dass sie die Kompetenz erwerben, ihr Leben auch in der Verantwortung für andere und für das gesellschaftliche Miteinander zu gestalten. Parteinahme für die Schwachen und Ausgegrenzten, Sensibilität für die Belange Benachteiligter und ein Gerechtigkeitsempfinden, das gleiche demokratische Rechte für alle einfordert, sind Bildungsziele, die dem Religionsunterricht inhärent sind. Damit unterstützt er auch die Fähigkeit zu demokratischem Handeln, zum respektvollen Miteinander, zu gegenseitiger

Toleranz und zu gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein. Der Religionsunterricht wird aber nur dann in diesem Sinne wirksam sein, wenn er von den Kirchen und Religionsgemeinschaften selbst legitimiert ist, so wie es unser Grundgesetz und die nordrhein-westfälische Landesverfassung vorsehen. Für die Muslime in unserem Land übernimmt zunächst ein Beirat die Aufgaben der Religionsgemeinschaft als Ansprechpartner des Landes. Die Kooperation des Staates mit den Religionsgemeinschaften gewährt, dass der Religionsunterricht wissenschaftlich verortet, pädagogisch verantwortlich, dialogisch und zur Mündigkeit befähigend durchgeführt wird. In Nordrhein-Westfalen wird Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler mit folgenden Bekenntnissen angeboten: katholisch, evangelisch, orthodox, syrisch-orthodox, jüdisch, islamisch und alevitisch. Für Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, bieten die weiterführenden Schulen in NRW die Fächer Praktische Philosophie oder Philosophie an, die sich philosophisch orientiert den existentiellen und ethischen Fragen analog zum Religionsunterricht widmen. Wenn wir eine religiöse Bildung auf dem Hintergrund von Demokratie, Aufklärung, Wissenschaftlichkeit und Dialogfähigkeit wollen, wenn wir eine tolerante, gewaltfreie und humane Gesellschaft sein wollen, muss der Religionsunterricht fester Bestandteil des Unterrichtsangebots an allen unseren Schulen bleiben.“

(Gemeinsame Erklärung der an der Durchführung des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen beteiligten Kirchen, Religionsgemeinschaften und des Beirates für den Islamischen Religionsunterricht Düsseldorf, den 31. Mai 2016)

Diese Basis ermöglicht konkrete Überlegungen für einen interreligiösen Religionsunterricht der Zukunft. Religionspädagogische Grundlage könnte in diesem Zusammenhang der konfessionell-kooperative Religionsunterricht mit seinem Leitwort: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden sein. Auf muslimischer Seite wäre zum Beispiel eine Orientierung an Konzeptionen von Lehrwerken für den muslimischen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen in Deutschland möglich. Auf diese Weise könnten Schnittmengen mit religionsdidaktischen Ansätzen für den konfessionell kooperativen Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden. Grundsätzlich ist aber im Vorfeld eine intensive Beschäftigung mit der Grundausrichtung des jeweiligen Religionsunterrichts notwendig.

Rechtlich gesehen ist nach Meinung von Hinnerk Wißmann ein solcher Unterricht mit Art. 7 Abs. 3.3 GG vereinbar:

„Damit erscheint es jedenfalls nicht ausgeschlossen, dass sich ein RUfa 2.0 (Religionsunterricht für alle) als Neuansatz im Korridor des Verfassungsrechts begründen lässt. [...] Die Auffassung, auch ein gemeinsam verantworteter Religionsunterricht könne als legitime Deutung des Verfassungsauftrags aus Art. 7 Abs. 3.3 GG gelten, ist im Letzten ein Votum zur Rolle der Religion in der öffentlichen Schule überhaupt.“ (Wißmann 2019, S. 68)

**These 7** „Merkmal des Religionsunterrichts ist eine transparente und reflektierte christlich-konfessionelle Perspektivität des Faches und der Lehrkraft, die wir als Positionalität bezeichnen. Diese wird auch durch den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gewährleistet.“ (Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 41)

Mit Blick auf die Rolle der Religionslehrkraft ist es, wie bereits angeführt, unabdingbar notwendig, dass die jungen Menschen es im umfassenden Sinne mit einer Glaubenszeugin/ einem Glaubenszeugen zu tun haben. Nur so kann den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, welche Rolle der Glaube im Leben von Menschen spielen kann und nur so kann ihnen ein Identitätsangebot gemacht werden. Ein solches Angebot, das seit der Würzburger Synode konstitutiv für katholischen Religionsunterricht ist und das sich in ähnlicher Weise auch im evangelischen Religionsunterricht findet, ist im Rahmen eines rein religionskundlichen Unterrichts nicht möglich.

**These 8** „Bisherige Organisationsformen lassen nicht zu, dass Positionalität und Inklusion gleichermaßen im Religionsunterricht verwirklicht werden können. Daher sind neue Organisationsformen notwendig.“ (Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 42)

Wenn der Religionsunterricht weder in Richtung eines staatlichen Unterrichts ohne konfessionelle Perspektive (vgl. Bremer Modell) entwickelt werden noch immer weiter zersplittert werden soll, bietet sich aus Sicht von Lehmann und Schmidt-Kortenbusch folgendes zukunftsweisende Organisationsmodell an, das sowohl differenzierende Kursphasen als auch integrierende Klassenphasen aufweist:

Diejenigen Fächer, die religiöses und philosophisches Weltverstehen ermöglichen, bilden eine Fächergruppe. In den differenzierenden Kursphasen geht es darum, sich über die eigene kulturell-religiöse Perspektive zu verständigen während die integrierenden Klassenphasen dazu dienen, solche Perspektiven miteinander zu kommunizieren. Dabei weist jedes Schulhalbjahr jeweils mindestens zwei Klassen- und zwei Kursphasen auf. Insgesamt sollen die Kursphasen zur Wahrung der Identität der Fächer mindestens 70 % des Unterrichts abdecken. Eine gemeinsame Fachkonferenz der Fächergruppe trifft inhaltliche Absprachen zum Beispiel mit Blick auf die Klassenphasen. In diesen Phasen findet der Unterricht idealerweise in doppelter Besetzung auf Seiten der Lehrpersonen statt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang ein unterschiedlicher religiöser oder weltanschaulicher Hintergrund. Ausdrücklich empfohlen wird der Besuch außerschulischer Lernorte, um multiperspektivisches Lernen zu ermöglichen. Innerhalb des Fachkollegiums sind die Lehrkräfte der Fächergruppe gleichberechtigt, damit einzelne Perspektiven nicht diskriminiert werden. (vgl. Lehmann/ Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 43)

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Unterrichtseinheiten.....	32
Tabelle 2: UE4 Im christlichen Glauben leben und feiern.....	33
Tabelle 3: UE5 Katholisch - evangelisch .....	37

## Literaturverzeichnis

[Letzter Aufruf aller in diesem Verzeichnis enthaltenen Internet-Seiten:  
16.02.2024]

Bischof, F. X. Kapitel 10: Kirche, Staat und Glaubenswelten in Reformation und Früher Neuzeit. In: Ders. u.a. (Hg.), Einführung in die Geschichte des Christentums, Verlag Herder, Freiburg i. Br. 2012, S. 243-248

Boff, L. (31979) Kleine Sakramentenlehre. Düsseldorf: Patmos

Bohl, J. u. a. (2018). Religionsunterricht konfessionell-kooperativ. Bistum Fulda und Religionspädagogisches Institut Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

Bohl, J. u. a. (2021). Rpi-info. Bistum Fulda und Religionspädagogisches Institut Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

Caruso, C./ Hengesbach, R. (2017). Angehende (Religions-) Lehrkräfte begleiten, aber wie? 2. Auflage, Paderborn: Erzbischöfliches Generalvikariat

Caruso, C./ Hengesbach, R. (2019). Angehende (Religions-) Lehrkräfte begleiten, aber wie? 3. Auflage, Paderborn: Erzbischöfliches Generalvikariat

Caruso, C./ Hengesbach, R. (2021). Angehende (Religions-) Lehrkräfte begleiten, aber wie? 4. Auflage, Paderborn: Erzbischöfliches Generalvikariat

Caspary, C./Kuld, L. (2017). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht-konfessionell, dialogisch, inklusiv. In: Notizblock Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart 61.2017, S. 3–7.

Deutsche Bischofskonferenz (1985) Katholischer Erwachsenen-Katechismus-Band 1 Das Glaubensbekenntnis der Kirche. Butzon und Bercker: Kevelaer

Diözese Rottenburg-Stuttgart Hauptabteilung IX Schulen  
<https://schulen.drs.de/religionsunterricht/konfessionelle-kooperation/downloads-koko.html>

Englert, R. Konfessioneller Religionsunterricht – zehn Thesen zum besseren Verständnis. In: Schröder, B. (Hg.) (2014). Religionsunterricht – wohin?. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft. S. 155 – 159

Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (1994). Identität und Verständigung Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh

Gänswein, Georg. Interview am 29.03.2016 einsehbar unter <http://www.dw.com/de/erzbischof-g%C3%A4nswein-die-kirche-ist-kein-paddelboot/av-19123513> (29.3.2016). Alle aufgeführten Zitate Gänsweins sind diesem Interview entnommen.

Hessisches Kultusministerium: Erlass über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vom 15. April 2020.

Gennerich, C./ Mokrosch, R. Von der konfessionellen Kooperation zum religionskooperativen Religionsunterricht? Empirische Befunde zum konfessionellkooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen. In: Loccumer Pelikan Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum 4/15. S. 153-156

Haustein, J. (2006). Evangelisches Kirchen- und Amtsverständnis. In: Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht. (2020). Braunschweig: Westermann

Hengesbach, R./ Karsch, M. Die Botschaft der Bergpredigt. In: Karsch, Manfred (Hrsg.) (2019). Konfessionell-kooperatives Lernen im RU. Materialien für die Klasse 5-10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 98-109

Holzmüller, T. (2020) Unveröffentlichtes Gedankengut aus einer Fortbildungsveranstaltung

Hoppe, B./Weinhardt, J. Unterrichtsbeobachtung und schulische Realisierung von KRU. In: Kuld, L./ Schweitzer, F./ Tscheetzsch, W./ Weinhardt, J. (2009). Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Stuttgart: Kohlhammer. S. 23-71

Isak, R. KRU im Spiegel der Äußerungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Kuld, L./ Schweitzer, F./ Tscheetzsch, W./ Weinhardt, J. (2009). Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Stuttgart: Kohlhammer. S. 134-169

Karsch, M. (2019) Unveröffentlichtes Gedankengut aus Fortbildungsveranstaltungen

Karsch, M. (Hrsg.) (2019). Konfessionell-kooperatives Lernen im RU. Materialien für die Klasse 5-10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Keuchen, Platzbecker u. a. (2021) Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht. Eine Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Sekundarstufe I in NRW: Gymnasium G 9  
[https://www.lippische-landeskirche.de/daten/Koko\\_Anleitung\\_Gy\\_G9\\_Finale\\_Fass.pdf](https://www.lippische-landeskirche.de/daten/Koko_Anleitung_Gy_G9_Finale_Fass.pdf)

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2018). Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht Grundlagen, Standards und Zielsetzungen. Hannover

Klug, S./ van Spakeren, M. Martin Luther: Angstfrei glauben und leben. In: Karsch, Manfred (Hrsg.) (2019). Konfessionell-kooperatives Lernen im RU. Materialien für die Klasse 5-10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 40-49

Konfessionelle-Kooperation in Niedersachsen

<http://www.konfessionelle-kooperation.info/bundeslaender/niedersachsen/>

Kuld, L. Schulartspezifische Auskünfte und Ergebnisse im Vergleich. In: Kuld, L./ Schweitzer, F./ Tscheetzsch, W./ Weinhardt, J. (2009). Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Stuttgart: Kohlhammer. S. 210-217

Lehmann, C./ Schmidt-Kortenbusch, M. (2016). Handbuch dialogorientierter Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Mendl, H. (2014). Religionsdidaktik kompakt. 3. Auflage, München: Kösel

Mendl, H. (2018). Religionsdidaktik kompakt. 6. Auflage, München: Kösel

Orientierungshilfe der Deutschen Bischöfe „Mit Christus gehen –Der Einheit auf der Spur Konfessionsverbindende Ehen und gemeinsame Teilnahme an der Eucharistie“ vom 20. Februar 2018.

Rasch, C./ Schnieder, A. Eucharistie und Abendmahl. In: Karsch, Manfred (Hrsg.) (2019). Konfessionell-kooperatives Lernen im RU. Materialien für die Klasse 5-10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 130-142

Riegel, U./ Zimmermann, M. (2022). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Stuttgart: Kohlhammer

Scheidler, M./ Biewald, R./ Lütze, F.M. Not oder Tugend? Ökumenisch sensibler Religionsunterricht in der Diaspora. Unveröffentlicher Vortrag zum Podium beim Katholikentag am 26.5.2016 in Leipzig

Scholl, N. Publik Forum Nr. 19, 2016

<https://www.publik-forum.de/Religion-Kirchen/schafft-diesen-religionsunterricht-ab>

Scholl, N. (2016) „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ als verpflichtendes Unterrichtsfach für alle an allen Schulen. Herausgegeben von der KirchenVolksBewegung *Wir sind Kirche*. München

[https://www.wir-sind-kirche.de/files/002707\\_GR\\_Scholl\\_LER.pdf](https://www.wir-sind-kirche.de/files/002707_GR_Scholl_LER.pdf)

Schweitzer, F. Konfessionalität-Ökumene-Pluralitätsverarbeitung. Zur rechtlichen, theologischen und religionspädagogischen Einschätzung des KRU. In: Kuld, L./ Schweitzer, F./ Tscheetzsch, W./ Weinhardt, J. (2009). Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Stuttgart: Kohlhammer. S. 201-209

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1996). Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2016). Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn.

Orientierungshilfe der Deutschen Bischöfe „Mit Christus gehen –Der Einheit auf der Spur Konfessionsverbindende Ehen und gemeinsame Teilnahme an der Eucharistie“ vom 20. Februar 2018.  
[www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse\\_downloads/dossiers\\_2018/08-Orientierungshilfe-Kommunion.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/dossiers_2018/08-Orientierungshilfe-Kommunion.pdf)

Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht  
[http://www.konfessionelle-kooperation.info/wp-content/uploads/2019/04/konf-koop-dbk-ekd\\_1998.pdf](http://www.konfessionelle-kooperation.info/wp-content/uploads/2019/04/konf-koop-dbk-ekd_1998.pdf)

Tag des Herrn Katholische Wochenzeitung für das Erzbistum Berlin und die Bistümer Dresden-Meißen, Erfurt, Görlitz und Magdeburg Ausgabe 0 des 57. Jahrgangs (im Jahr 2007).  
[archiv.tag-des-herrn.de/archiv\\_1996\\_bis\\_2007/artikel/3189.php#gsc.tab=0](http://archiv.tag-des-herrn.de/archiv_1996_bis_2007/artikel/3189.php#gsc.tab=0)

Thönissen, W. (2017). Luther Katholik und Reformier. Paderborn und Leipzig: Bonifatius und Evangelische Verlagsanstalt

Wächter, J.D. Konfessionelle Kooperation in Niedersachsen Situation und Perspektiven. In: Religion unterrichten Informationen für Religionslehrer\_innen im Bistum Hildesheim. August 2-2018. S. 3-7

Woppowa, J. (2015). Perspektiven wechseln. Paderborn: Schöningh

Woppowa, J. Konfessionelle Kooperation in der 1. Phase der Lehrerbildung. In: Religion unterrichten Informationen für Religionslehrer\_innen im Bistum Hildesheim. August 2-2018. S. 8-11

Woppowa, J./ Zimmermann, M. Konfessionelle Identitätsmarker?!. Die Chancen des konfessionell-kooperativen Unterrichts. In: Religion. 32/2018. Hannover: Friedrich. S. 4-7

Woppowa, J. (2018). Religionsdidaktik. Paderborn: utb.

Zimmermann, M./ Riegel, U. (2021). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen Erfahrungen-Einstellungen-Effekte Forschungsbericht zur Befragung der Schulleitungen Working Paper 1  
[https://www.uni-siegen.de/phil/eval\\_kokoru\\_nrw/eval\\_kokoru\\_nrw-forschungsbericht\\_schulleitungen.pdf](https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/eval_kokoru_nrw-forschungsbericht_schulleitungen.pdf)

Zimmermann, M./ Riegel, U. (2021). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen Erfahrungen-Einstellungen-Effekte Forschungsbericht zur Befragung der Eltern  
Working Paper 2  
[https://www.uni-siegen.de/phil/eval\\_kokoru\\_nrw/eval\\_kokoru\\_nrw\\_forschungsbericht-eltern.pdf](https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/eval_kokoru_nrw_forschungsbericht-eltern.pdf)

Zimmermann, M./ Riegel, U. (2021). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen Erfahrungen-Einstellungen-Effekte Forschungsbericht zur Befragung der Lehrpersonen  
Working Paper 3  
[https://www.uni-siegen.de/phil/eval\\_kokoru\\_nrw/eval\\_kokoru\\_nrw-forschungsbericht\\_lehrpersonen.pdf](https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/eval_kokoru_nrw-forschungsbericht_lehrpersonen.pdf)

Zimmermann, M./ Riegel, U. (2021). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen Erfahrungen-Einstellungen-Effekte Forschungsbericht zur Befragung der Schüler\*innen  
Working Paper 4  
[https://www.uni-siegen.de/phil/eval\\_kokoru\\_nrw/bericht\\_lernende.pdf](https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/bericht_lernende.pdf)

Anhang

# Religionsunterricht in Deutschland (Stand Mai 2022)

