

## 2.5 LOTHAR KULD

### **Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Mögliche Konsequenzen für die Ausbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer**

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist ein konfessioneller Religionsunterricht. Damit hat er zunächst die gleiche Zielrichtung wie jeder bekenntnisorientierte Religionsunterricht, nämlich den Aufbau von Beobachtungs- und Teilnahmekompetenz im Lernfeld Religion, und man könnte vermuten, dass die konventionelle Ausbildung für Religionslehrer/innen auch für diesen kooperativen Religionsunterricht reichen müsste. Das ist aber nicht der Fall, wie z.B. die Studien von Ritzer u.a. (2014) und Pemsel-Maier u.a. (2014) über Studierende des Lehramts in konfessionell-kooperativen Seminaren und Lerngruppen belegen. Sie deuten auf Lernzuwächse beim Aufbau interkonfessioneller Kompetenz, im Kern verstanden als Pluralitätskompetenz (Ritzer u.a. 2014), und Einstellungsänderungen in konfessionell gemischten Lerngruppen, wenn in diesen Lerngruppen theologisch wie biographisch konfessionelle Zugehörigkeiten thematisiert, Unterschiede bewusst gemacht und Gemeinsamkeiten gestärkt werden (vgl. Schweitzer/ Biesinger 2002), wenn also die konfessionsverschiedenen Studierenden nicht nur beisammen sitzen, sondern Differenz gezielt angesprochen und bearbeitet wird. Lernzuwächse im Wissensaufbau und im Umgang mit konfessioneller Differenz bis hin zu Einstellungsänderungen gegenüber der fremden Konfession werden in den genannten Studien der Organisationsform der konfessionellen Kooperation in Seminaren an der Hochschule zugeschrieben. Für die zweite Phase, das Referendariat, liegen mir keine vergleichbaren Studien vor. Für die dritte Phase kann man eine Befragung von Lehrkräften in Baden-Württemberg über ihre Weiterbildungsbedürfnisse (Kuld / Schweitzer/ Tzscheetzsch/ Weinhardt. 2009) heranziehen. Aus den Ergebnissen dieser Befragungen lassen sich Desiderate, aber sicher noch keine begründeten Konsequenzen für die Religionslehrer/innen-Ausbildung ziehen. Dazu bedarf es konzeptioneller Vorstellungen darüber, was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist. Nachfolgende Überlegungen gehen von drei Thesen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht aus:

- 1. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist konfessioneller Religionsunterricht.*
- 2. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist dialogischer Religionsunterricht.*
- 3. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist inklusiver Religionsunterricht.*

Aus dieser Bestimmung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kann man Überlegungen für die Religionslehrer/innen-Ausbildung ableiten.

*Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist konfessioneller Religionsunterricht.* Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts ist die „Darstellung und Mitteilung“ (Dressler 2007) von Religion in ihren Lehren, Erzählungen, ihrem Ethos und ihrer Ästhetik. Religionen und Konfessionen sind eine Form der Weltdeutung, in denen es nichts zu beweisen gibt, und die in kulturell, religions- und theologiegeschichtlich be-

stimmbaren Traditionen jeweils eigene und von anderen unterscheidbare Überzeugungen, heilige Texte und Narrationen, Ethiken und Inszenierungen von Glauben entwickelt haben. Konfessionen sind wichtig, damit religiöse Überzeugungen unterscheidbar bleiben. Das ist – jenseits der rechtlichen Regelungen – ein religionspädagogischer Grund für das Prinzip der Konfession im konfessionellen Religionsunterricht. In der religionspädagogischen Diskussion ist umstritten, wieweit es im Religionsunterricht auch zum Nachvollzug von Religion als Praxis kommen darf, wenn dieser Unterricht von liturgischen Vollzügen unterscheidbar bleiben und doch zugleich Religion als eine Praxis zu verstehen geben soll (vgl. Dressler 2007, 277). Religionsunterricht steht nämlich unter dem Überwältigungsverbot. Die Schüler/innen sollen von einer religiösen oder konfessionellen Wahrheit nicht überzeugt werden, sondern sie sollen diese Überzeugung kennen lernen und verstehen. Das ist der Unterschied zwischen Katechese und Unterricht. Unter dieser Prämisse eines bildenden Unterrichts ist konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht religionspädagogisch kein Problem. Was sich ändert, ist die Zusammensetzung der Lerngruppe. Sie ist im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht konfessionell heterogen und das verändert die Arbeitsgrundlage für die Lehrkräfte. Sie müssen theologisch und im Umgang mit Kindern und Jugendlichen einer anderen Konfession Dinge wissen, bei denen es in ihrem Studium und Referendariat eher dem Zufall überlassen war, ob sie vorkamen. Sie müssen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen Bescheid wissen und eine Grundvorstellung von Ökumene und ökumenischer Theologie haben. Das ist freilich nicht alles. Im Unterricht finden sich die Lehrkräfte in einer neuen Rolle vor. Sie müssen akzeptieren, dass die Gedanken-, Erlebnis- und Gefühlswelt eines konfessionellen Milieus eine evangelische oder katholische Kultur ungleich authentischer präsentieren kann als das Studium ihrer Geschichte und Theologie. Das bedeutet: Schülerinnen und Schüler der anderen Konfession haben mitunter einen Erfahrungsvorsprung, der Lehrkräfte auch verunsichern kann. *Eine erste Konsequenz für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ist daher ein Training des Umgangs mit konfessionell heterogenen Lerngruppen*, das diese Inhalte umfasst.

Man könnte einwenden, dass Heterogenität auch in konfessionell homogenen Lerngruppen besteht. Es gibt, wie man weiß, eine Vielfalt, wie Menschen sich katholisch, evangelisch oder orthodox verstehen. Aber diese Verschiedenheit innerhalb der konkreten Konfession selbst verschwindet in konfessionell homogenen Lerngruppen gleichsam in dem Maße, wie Vielfalt und Differenz eher außerhalb der eigenen Konfession vermutet und verortet wird. Religionslehrkräfte kennen und genießen mitunter dieses Gefühl des *entre nous*, das sich in katholischen oder evangelischen Unterrichtsklassen, wenn die Kommunikation stimmt, einstellt. Die Aufmerksamkeit für die Vielfalt des eigenen Bekenntnisses bleibt dann gleichsam vor der Tür. Das Eigene ist das Selbstverständliche. Die eigene Konfession wird nicht hinterfragt, wie die Beobachtung von monokonfessionell unterrichteten Schulklassen (Angele/Kuld 2009) zeigt. Das ändert sich mit der Zusammensetzung der Lerngruppe. Wenn Mitschülerinnen anderer Konfessionszugehörigkeit im Religionsunterricht sitzen, ist die Frage, was der andere denkt und sagt, virulent. Freilich geschieht dies nicht automatisch, wie Pemsel-Maier & Weinhardt (2014) für Seminargruppen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe nachgewiesen haben. Woran liegt das? Ein Grund könnte lernpsychologisch darin liegen, dass immer nur das gelernt wird, was auch angeregt wird und für die Lernenden eine echte

Frage ist. Und hier stösst ein konfessioneller Religionsunterricht auf den Befund, dass die Konfessionszugehörigkeit, die dieser Unterricht thematisiert, den Jugendlichen wie jungen Erwachsenen gemeinhin nicht so wichtig ist (Shell-Jugendstudie 2011, 204; 2015). Das heißt aber nicht, dass es auch unter jungen Menschen keine konfessionellen Vorurteile gäbe.

*Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist dialogischer Religionsunterricht*

In der baden-württembergischen Evaluationsstudie sagten die Hälfte der evangelischen und die Mehrheit der konfessionslosen Gymnasialschüler/innen (6. Klasse) an Schulen ohne konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, dass sie sich einen gemeinsamen Religionsunterricht mit Katholiken wegen der Unterschiede zwischen den Konfessionen nicht vorstellen könnten. In den Modellschulen mit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht befürworteten dagegen so gut wie alle evangelischen und konfessionslosen Schüler/innen diesen Unterricht (Kuld u.a. 2009, 212 f.). Ohne Zweifel ist dies ein Effekt dieses Unterrichts. Er scheint derart zu sein, dass er zunächst einmal informiert und Wissen aufbaut und Gemeinsamkeiten stärker macht als Unterschiede. Und während Schüler/innen an Grund- und Hauptschulen am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht eher den Erhalt der Klassengemeinschaft als primär wichtigen Effekt herausstellen, also gleichsam eine emotionale Seite des kooperativen Unterrichts, stellen Schüler/innen an Realschulen und Gymnasien fest, dass dieser Unterricht sie als Expert/innen ihrer Konfession ernst nehmen. Auch wenn das nach Überforderung aussieht, interkonfessionelles Lernen ist dialogisch. Die fremde Konfession macht die eigene bewusst und man kann analog dem interreligiösen Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit (vgl. Streib 2005, 237) auf die fremde Konfession entweder mit Abgrenzung, weil sie nicht zur eigenen passt, oder Assimilation, weil sie nun mal da ist und man irgendwie miteinander harmonieren sollte, oder Indifferenz gegenüber bestehenden Differenzen oder Abwehr bis hin zur Behauptung der Überlegenheit der eigenen Konfession reagieren. Oder man kann die fremde Konfession als ein Geschenk betrachten und als Herausforderung annehmen, die fremde und die eigene besser zu verstehen. So betrachtet bedroht die fremde Konfession dann die eigene nicht. Man muss sich von ihr nicht abgrenzen. Ihre Glaubensaussagen und ihre religiöse Praxis muss man weder annehmen noch abwehren. Man darf sie mit Neugierde betrachten und versuchen, die eigene Konfession von der anderen her zu sehen. Dann zeigt sich irgendwann, dass im Dialog der Wahrheitsanspruch der eigenen Konfession seine Grenze am Wahrheitsanspruch der anderen hat. Es könnte sein, dass die andere Konfession auch richtig liegt. So können Katholiken sich an der evangelischen Kirche ein Beispiel an der synodalen Struktur dieser Kirche nehmen, an der Stellung der Frau und der Stellung der Laien dort und an der Freiheit eines Christenmenschen gegenüber den Traditionen der Kirche. Für Katholiken ist die evangelische Kirche so gesehen ein Geschenk. Sie brauchen mit dieser Kirche nicht zu fusionieren und ihr katholisches Profil nicht zu dementieren, um dieses Geschenk annehmen zu können. Wer Vielfalt so sieht, fühlt sich der anderen Konfession weder überlegen, noch hat er Sorge um die Bewahrung seiner konfessionellen Identität. Es geht wie der Name des Unterrichtskonzepts sagt, ja nicht um Fusion, sondern um Kooperation, d.h. Begegnung und Dialog, in dem man sich immer besser kennen und vielleicht irgendwann auch schätzen lernt. *Eine zweite Konsequenz für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ist die Integration der Lehramtsstudiengänge für Theologie und Religionspädagogik.* Interkonfessionelles Lernen

findet dort statt, wo Studierende des Lehramts und Religionslehrkräfte Gelegenheit haben, sich über ihre religiösen Vorstellungen und ihren Glauben auszutauschen. Diesen Dialog kann man freilich nicht erzwingen, man muss ihn wollen. Und das gelingt am besten, wenn man den Studien- und Berufsalltag miteinander teilt und sich kennt.

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

Der Begriff der Inklusion ist in Mode. Er meint im Grunde etwas für Demokratien Selbstverständliches. Jeder Mensch hat das Recht, so gut es geht, am Alltag der Gesellschaft teilzuhaben. Dazu müssen Barrieren abgebaut werden, die das verhindern, an Gebäuden, in den Richtlinien z.B. für die Beschulung von Kindern und nicht zuletzt in den Köpfen. Der Begriff der Inklusion ist politisch vor allem mit diesem Programm der Inklusion behinderter Menschen in die Gesellschaft verbunden. Die Kirchen (Kommission 2012) und die Religionspädagogik (I&M 1/2013; Katechetische Blätter 5/ 2013, Pemsel-Maier & Schambeck 2014) haben den Begriff aufgenommen und theologisch und religionspädagogisch gewendet. Inklusion geht von der Vielfalt und Egalität aller Menschen aus. Alle Menschen sind verschieden und wertvoll. Auf die religionspädagogische Debatte um interkonfessionelles Lernen bezogen besagt Inklusion, dass es in diesem Unterricht normal ist, konfessionell verschieden zu sein und einer anderen Konfession anzugehören. Diese Unterschiede sind keine Defizite. Es ist nicht so, dass evangelischen Christen etwas fehlt, was die katholischen haben, und umgekehrt. Inklusiver Unterricht sieht Unterschiede als egalitäre Differenz und er fordert die Anerkennung und Wertschätzung der Anderen ein. So betrachtet ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht mehr als nur multikonfessionell oder pluralistisch oder konfessionell heterogen. Er ist Einübung in den Respekt und das Aushalten des Fremden. Die Schülerinnen der anderen und in ihren Vollzügen, ihren Riten und religiösen Kultur im Grundfremden Konfession sind nicht nur Gäste (Schmid & Verburg 2010), die wieder gehen. Sie sind wie man selbst mehr oder weniger oder so gut wie gar nicht konfessionell sozialisiert. Diese Egalität der Differenz im Grad der religiösen Sozialisation ist für den konfessionellen Religionsunterricht nicht neu. Neu ist die Anerkennung der egalitären Differenz der Konfessionen. Im Zeichen dieser Anerkennung ist konfessionelle Differenz kein Problem und kein Stigma. *Eine dritte Konsequenz für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ist daher eine inklusive Religionsdidaktik.*

#### *Diskussion der Folgerungen für die Ausbildung von Religionslehrer/innen*

In der Sicht der Kirchen ist konfessionell-kooperativer Unterricht ein Zeichen der Ökumene der Kirchen, er macht religiös dialogfähig und er stärkt die konfessionelle Identität (Kuld u.a. 2009; Pemsel-Maier & Weinhardt 2014). Die österreichische Studie von Ritzer u.a.(2014) sieht als Bildungsziel für Lehrkräfte im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht primär Pluralitätskompetenz. In der Sicht des Evaluationsberichts zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg brauchen Religionslehrer/innen in diesem Unterricht außer einer spezifischen Didaktik und Methodik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (beides ist nicht vorhanden) theologisches Wissen in den Themen „Merkmale der evangelischen und katholischen Konfession“ und „Grundverständnis von Ökumene“. Beide Themen stehen auf der Wunschliste der befragten Religionslehrer/innen für ihre Weiterbildung ganz oben. Ganz am Schluss stehen „Ekklesiologie, Amtsverständnis und Lehramt“.

(Isak u.a. 2009, 175 f.). Das Gemeinsame, nicht das Trennende, wofür unter Katholiken gern das Lehramt verantwortlich gemacht wird, interessiert sie.

Im Licht unserer Analyse ist in diesem Unterricht theologisches Wissen als Voraussetzung, Dialog als didaktisches Prinzip und Inklusion als Zielperspektive verlangt. Im ersten Desiderat geht es um Wissen, im zweiten um das Können und im dritten um das Wollen. Im Vokabular der Kompetenzorientierung (Weinert 2001; BMBF 2007, 21. 72) formuliert ginge es um die Fähigkeit und Fertigkeit, Religion im Kontext konfessioneller Pluralität, Heterogenität und Differenz darstellen und mitteilen zu können, sowie um die damit verbundene Motivation und Handlungsbereitschaft wie Fähigkeit, diese Fertigkeit in variablen Unterrichtssituationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

In einer aktuellen Dissertation zur Bearbeitung konfessioneller Differenz im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (Caspary 2016 im Druck) konnte Christiane Caspary zeigen, dass Religion in dieser Organisationsform überwiegend im Modus der Lehre mitgeteilt wird. Dies scheint das Leichteste zu sein. Damit wird jedoch die theoretisch mögliche Breite von Religionslehre in der Schule nicht ausgeschöpft. Feige und Dressler (2000; 2006) haben in ihren Studien zum unterrichtlichen Habitus von Religionslehrer/innen eine Vier-Felder-Grafik entwickelt, die zeigt, wie Religion – natürlich als gelehrte, nicht unbedingt auch so gelebte Religion - im Unterricht zur Darstellung und Mitteilung kommen kann. Sie unterscheiden zwischen „Lehre“, „Sprache“, „Raum“ und „Ethos“. Unter „Lehre“ verstehen sie „Religion unter dem Aspekt des lehrmäßigen Wissens und lehrmäßiger Erörterung“. Unter „Sprache“ verstehen sie „Religion unter dem Aspekt ihrer in der jüdisch-christlichen Tradition genuinen Sprachgestalt der Erzählung“. Unter „Raum“ verstehen sie „Religion unter dem Aspekt ihrer genuinen Formensprache“, näherhin die Darstellung von Religion in „Gesten, Körperhaltungen und –erfahrungen, szenischen Gestaltungen, liturgischen Formen“. Unter „Ethos“ verstehen sie „Religion unter dem Aspekt des Handelns in der Welt“ (Feige u.a. 2006, 379). Während die Dimensionen „Lehre“ und „Ethos“ durch Information und Wissensvermittlung mitteilbar sind, geht es in den Dimensionen „Sprache“ und „Raum“ tendenziell eher um Darstellung. Während die dogmatischen und ethischen Lehren und Überzeugungen einer Konfession und ihre Argumente diskursiv erörtert und mit anderen Lehren und Überzeugungen verbunden werden können, ist der biografische Vorsprung religiöser Erfahrungen im Bereich von „Erzählung“ und insbesondere „Raum“ diskursiv kaum einzuholen. Hier wird Differenz mitunter geradezu körperlich spürbar. Überraschende Unterrichtsbeiträge sind aufgrund differenter konfessioneller Prägungen wahrscheinlich und auf diese einzugehen, scheint das Schwierigste zu sein (Knauth 2012). Im Unterricht werden sie dann leicht einfach übergangen. Lehrkräfte machen dann einfach ihren evangelischen oder katholischen Religionsunterricht weiter, so wie sie ihn in ihrer Ausbildung gelernt haben (Hoppe/ Weinhardt 2009).

Für die Vorbereitung auf die Praxis des Konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts reicht es daher nicht, zur traditionellen monokonfessionellen Ausbildung einfach ein weiteres Modul zum interkonfessionellen Lernen hinzuzufügen und es ansonsten weiter bei der konfessionellen Trennung der Lehramtsstudiengänge in Theologie und Religionspädagogik zu belassen. Die Organisationsform der Lehrerbildung muss der Organisationsform des Unterrichts nicht entsprechen, aber die Lehrerbildung muss auf diese Organisationsform vorbereiten. Konfessionell kooperativer Religionsunterricht

thematisiert und inszeniert Religion im Kontext der Begegnung und des Dialogs der eignen mit der fremden Konfession von Anfang an. Dem entspricht organisatorisch ein Theologiestudium, in dem die Begegnung mit der anderen Konfession und der Dialog von Anfang an angeboten werden. Die Theologie muss sich ändern und die Lehre. Exemplarisch für die Theologie sei Küngs frühe Studie zur Rechtfertigungslehre (Küng 2004) genannt, eine Rekonstruktion reformatorischer Theologie aus katholischer Erfahrung, oder Peschs „Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung“ (2008; 2010). Exemplarisch für die Lehre dürfte das Modell der österreichischen Arbeitsgruppe Ritzer u.a. (2014) sein. Sie plädiert für Lehre im Tandem oder auch im Triple mit evangelischen, katholischen und orthodoxen Dozent/innen. Die Evaluatoren dieses Ansatzes (vgl. Ritzer u.a.) äußern sich allerdings vorsichtig, was die Entwicklung eigener Spiritualität in der Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und die Zielperspektive der anerkennenden Haltung anderen Konfessionen gegenüber betrifft. Das wundert nicht. Haltungen entwickeln und ändern sich nur langsam. Positiv eingeschätzt wird von Ritzer u.a. der Lernzuwachs in der Kompetenz, konfessionell-kooperativ zu unterrichten. Aber auch hier scheint der Erfolg von Kooperationen noch von persönlichen Sympathien zwischen den Unterrichtenden abzuhängen. Das ist verständlich, aber nicht professionell. Die im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geforderte Professionsgestalt wird sichwohl in dem Maße entwickeln, wie konfessionell kooperativer Unterricht institutionell etabliert, gewollt und gesichert, also normal ist. Professionelles Handeln braucht den verlässlichen institutionellen Rahmen. Dieser Rahmen entlastet. Es muss dann nicht immer ausdiskutiert werden, ob man die konfessionelle Kooperation will. Freilich scheitert auch die noch so gut gemeinte Konzeption eines dialogischen und inklusiven Religionsunterrichts am Zwang. Das gilt vorab für Lehrer. Schüler/innen haben mit konfessioneller Kooperation in der Regel kein Problem, weil konfessionelle Differenz in ihrem Leben kaum eine Rolle spielt. Das gilt auch nicht für Eltern. Sie wollen, dass ihr Kind sich in der Schule wohl fühlt. Ein Problem mit der Kooperation haben also manche Lehrerinnen und Lehrer. Sie müssen sich umstellen und werden das tun, wenn sie einen Gewinn für die Schule sehen. Da müsste mit Ausbildung was zu machen sein.

Prof. Dr. Lothar Kuld ist emeritierter Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

## Literatur

ANGELE, Claudia/ KULD Lothar (2009): Wenige Unterschiede im Großen – signifikante im Detail. Lernniveaus in Modell und Vergleichsschulen, In: Kuld u.a.(Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer, 94-133

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hg.) (2007) : Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise

CASPARY, Christiane (2016): Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, Berlin u.a. LIT

DRESSLER, Bernhard (2007): Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach den Traditionsabbruch, In: ders. (Hg.): Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 263-277

FEIGE, Andreas/ DRESSLER, Bernhard/ LUKATIS, Wolfgang/ SCHÖLL, Albrecht (2000): ‚Religion‘ bei Religionslehrer/innen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a.: LIT

FEIGE, Andreas/ DRESSLER, Bernhard/ TZSCHEETZSCH, Werner (Hg.) (2006): Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern: Schwabenverlag

HOPPE, Birgit/ WEINHARDT, Joachim (2009): Unterrichtsbeobachtungen und schulische Realisierung von KRU [Konfessionell-kooperativem Religionsunterricht], In: Kuld u.a., (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer, 23-71

I&M. Informationen und Material für den katholischen Religionsunterricht an Grund-, Haupt-/Werkreal-, Real- und Sonderschulen (1/ 2013): Themaheft Inklusion. Den Horizont erweitern, Freiburg i.Br. : Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg

ISAK, Rainer/ ROEDER, Anton/ TZSCHEETZSCH, Werner (2009): Wie Eltern die konfessionelle Kooperation wahrnehmen, In: Kuld u.a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer, 195-200

KATECHETISCHE BLÄTTER. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegottesdienste, Kirchliche Jugendarbeit (5/ 2013): Themaheft: Inklusion, München: Kösel

KNAUTH, Thorsten (2012): Das Kreuz und die Differenz. Analyse einer konfessionell-kooperativen Unterrichtsstunde, In: KENNGOTT, Eva /KULD, Lothar (2012) (Hg.): Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung, Berlin: LIT-Verlag (Ökumenische Religionspädagogik Bd. 6), 154-163

KOMMISSION FÜR ERZIEHUNG UND SCHULE DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft, Bonn 2012 (<http://www.dbk.de/filead->

min//redaktion/diverse\_downloads/presse/2012-074a-Inklusive Bildung-Empfehlung-Kommission-Erziehung-Schule.pdf.)

KÜNG, Hans (2004): Rechtfertigung: Die Lehre Karl Barths und eine katholische Besinnung, München Piper Taschenbuch

KULD, Lothar/ SCHWEITZER, Friedrich/ TZSCHEETZSCH, Werner, WEINHARDT, Joachim (2009) (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer

PEMSEL-MAIER, Sabine/ WEINHARDT, Joachim (2014): Das Bewusstsein für meinen Glauben habe ich erst während des Studiums entwickelt.“ Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung für das Lehramtsstudium in Deutschland. In: Ausbildung von Religionslehrer/innen. konfessionell - kooperativ - interreligiös - pluralitätsfähig. Hrsg. v. Thomas Krobath/ Georg Ritzer unter Mitwirkung von Doris Lindner (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/KremsBd. 9), Berlin u.a. LIT-Verlag

PEMSEL-MAIER, Sabine/ SCHAMBECK, Mirjam (2014) (Hg.): Inklusion?! Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg: Herder

PESCH, Otto Hermann (2008. 2010): Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung, 2 Bände, Ostfildern: Grünewald

RITTER, Christiane (2016): Umgang mit konfessioneller Differenzbearbeitung und Heterogenität als Bildungsziel. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, Berlin u.a. LIT (im Druck)

RITZER, Georg/ BASTEL, Heribert / SCHWARZ, Elisabeth E. / ULJAS-LUTZ, Johanna / WAGERER, Wolfgang (2014): Konfessionell-kooperativer Unterricht in der Religionslehrer/innenausbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Ausbildung von Religionslehrer/innen. konfessionell - kooperativ - interreligiös - pluralitätsfähig. Hrsg. v. Thomas Krobath/ Georg Ritzer unter Mitwirkung von Doris Lindner (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/KremsBd. 9), Berlin u.a. LIT-Verlag

SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg.) (2011): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M.: Fischer 2. Auflage

SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt/M.: Fischer

SCHMID, Hans/ VERBURG, Winfried (Hg.)(2010): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München: dkv

SCHWEITZER, Friedrich/ BIESINGER, Albert (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg: Herder/ Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

STREIB, Heinz (2005): Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, In: Schreiber, Peter u.a. (Hg.): Handbuch interreligiösen Lernens, Gütersloh, 230-243

WEINERT, Franz Emanuel (2001): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim