

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Das Baden-Württemberger Modell

Sabine Pemsel-Maier

Im Zusammenhang der Frage nach der Gestalt des Religionsunterrichts der Zukunft ist der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ein Modell, das notwendigerweise in den Blick genommen und näher bedacht werden muss: Die deutschen Bischöfe haben sich in ihrem jüngsten Dokument dafür ausgesprochen; bundesweit gibt es dazu Erfahrungen aus verschiedenen Kontexten; zudem liegen dazu empirische Begleitforschung und Evaluierungen vor. Im Folgenden werden zunächst die Entwicklungen von verschiedenen Formen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht hin zum konfessionell-kooperativen Unterricht nachgezeichnet. Im Mittelpunkt des Beitrags steht im zweiten Teil die Darstellung des konfessionell-kooperativen Unterrichts in Baden-Württemberg. Danach schließen sich Überlegungen zu einer konfessionell-kooperativen Didaktik an. Was dies für die Situation in Sachsen-Anhalt bedeutet, ist eigens zu diskutieren.

Von der konfessionellen Kooperation zum konfessionell-kooperativen Unterricht *Konfessionelle Kooperation im konfessionell getrennten Religionsunterricht*

Bereits 1975 bestimmte der wegweisende Beschluss der Würzburger Synode, dass der Religionsunterricht „der Gesinnung nach [...] ökumenisch“¹ sein sollte: Was zwischen den Kirchen an Kooperation möglich ist, kann auch für die beiden Fächer des evangelischen und des katholischen Religionsunterrichtes nutzbar gemacht werden. Zum katholischen Verständnis von Konfessionalität gehört auch nach neueren Dokumenten der Deutschen Bischofskonferenz „eine grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft.“² Ebenso hält die Evangelische Kirche in Deutschland fest, dass sich evangelischer Religionsunterricht „auf die eine Kirche Jesu Christi“ bezieht und „grundsätzlich ökumenisch auszurichten“³ ist. Damit wird eine fundamentale ökumenische Einsicht aufgegriffen: dass Konfessionalität

¹ Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i.Br. 1976, S. 123–152, hier: S. 144.

² Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, bes. S. 50-60, 76; Dialogbereitschaft und Dialogfähigkeit fordert vielfach auch das Dokument „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ ein, ohne diese allerdings explizit auf konfessionelle Kooperation zu beziehen: Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

³ Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, S. 28.

und Ökumene einander nicht ausschließen, sondern aufeinander hin angelegt sind. Die Dokumente beider Kirchen eröffnen eine Vielzahl von Kooperationsmöglichkeiten⁴, die im konkreten Unterricht je nach Kontext in unterschiedlichem Maß aufgegriffen und realisiert werden. Keineswegs wurde und wird das ökumenische Potential immer und an allen Orten ausgeschöpft.⁵ Kooperation in diesem Zusammenhang heißt: Verschieden konfessionelle Lehrkräfte tauschen Unterrichtsmaterialien aus, sprechen sich in der Jahresplanung ab, laden sich zu bestimmten Themen wechselseitig in den Unterricht ein, verantworten gemeinsam Projekte, halten Schulgottesdienste und gehören einer konfessionsübergreifenden Fachschaft an. Fortbildungen von Lehrkräften werden gemeinsam angeboten, Unterrichtshilfen überkonfessionell erarbeitet. Ausdrücklich gewähren die beiden Kirchen anderen Konfessionen Gaststatus⁶ und ermöglichen ihnen die Teilnahme am Unterricht, wenn Religionsunterricht in der eigenen Konfession wegen zu geringer Zahlen oder Lehrkräftemangel nicht angeboten werden kann. Unabhängig davon bietet die gymnasiale Oberstufe die Möglichkeit, in begrenztem Rahmen am Unterricht der anderen Konfession teilzunehmen. Was in den Verlautbarungen ursprünglich als Ausnahmefall zugestanden wurde, ist bundesweit an vielen Orten zum Regelfall geworden. Eine Vorreiterrolle spielen die Förder- und Berufsschulen, in denen der Religionsunterricht ohnehin zumeist im Klassenverband stattfindet.

Dennoch und trotz aller ökumenischen Offenheit: Ein Religionsunterricht unter dem Motto „Ökumenisch ja, aber bitte getrennt“⁷ ist letztlich nicht konsequent, denn die ökumenische Ausrichtung muss auch institutionell greifbar werden.⁸ De facto schafft eine solche Situation Grauzonen, in denen aus Unsicherheit und Sorge, Fehler zu machen, konfessionelle Spezifika verwischt werden; zudem liegt die Versuchung nahe, vor Ort nach eigenen kreativen, rechtlich aber nicht zulässigen Lösungen zu suchen. Die im genannten Rahmen eröffneten ökumenischen Spielräume reichten vielfach nicht aus, um auf die anstehenden Herausforderungen angemessen zu reagieren.

⁴ Im Einzelnen aufgeführt in: Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, Bonn/Hannover 1998.

⁵ Vgl. den Überblick bis 2005 bei Lück, Christhard/Simon, Werner: Konfessionalität und ökumenische Ausrichtung des Religionsunterrichts, in: Kappes, Michael u.a. (Hg.): Trennung überwinden. Ökumene als Aufgabe der Theologie, Freiburg i. Br. 2007, S. 138–208; 166–170; Lück, Christhard: Die rheinische ReligionslehrerInnenbefragung 2013. Von den konfessionellen Wurzeln her zu mehr Kooperation zwischen den Konfessionen; Zusammenfassung der Ergebnisse unter www.ev-theologie.uni-wuppertal.de/personal/lueck-christhard.html.

⁶ Schmid, Hans/Verburg, Winfried: Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010.

⁷ Vgl. Bayer-Wied, Daniela: Ökumenisch ja – aber bitte getrennt? Konfessionelle Kooperation in der Grundschule, Frankfurt 2011.

⁸ Ausführlich: Pemsel-Maier, Sabine: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Mehr als konfessionelle Kooperation in der Schule, in: Ökumenische Rundschau 63 (1/2014), S. 27–37.

Gesellschaftliche und schulische Herausforderungen

Ein wesentlicher Faktor bundesweit ist die demographische Situation und die Entwicklung der Kirchenmitgliedschaft. In den ostdeutschen Ländern wie Sachsen-Anhalt ist allein aufgrund sehr niedriger Schülerzahlen ein konfessionell getrennter Unterricht schlichtweg nicht realisierbar. Aber auch in anderen Bundesländern, die schulischen Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes vorsehen, ist dies zum Teil regional und lokal schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Schülerinnen und Schüler werden aus mehreren Parallelklassen zu einer Religionsgruppe zusammengefasst, Lerngruppen jahrgangsübergreifend zusammengestellt und umfassen teilweise die gesamte Primarstufe oder in der Sekundarstufe die Klassen 5 bis 8.

Ein weiterer wesentlicher Faktor ist der Bedeutungsverlust von Religion und Konfession. Fehlende religiöse Sozialisation geht eher mit fehlender konfessioneller Sozialisation. Dies spiegelt sich auch in ländlichen bayrischen oder baden-württembergischen Schulen wider, in denen man eine solche Sozialisation noch erwarten würde: Eltern kennen beim Schuleintritt nicht die Konfession ihrer Kinder, von diesen ganz zu schweigen. Schülern mangelt es an Konfessionsbewusstsein, so dass sie nicht nur um die Unterschiede nicht wissen, sondern auch nicht um das, was sie eint. Dass es getrennte Kirchen gibt, erscheint im Zeitalter des Pluralismus nur plausibel. Blick auf die inhomogene und nicht mehr konfessionell geprägte Schülerschaft ist die Trias von katholischer Schülerschaft, katholischer Lehrerschaft und katholischen Inhalten, auf die sich die katholische Begründung des Religionsunterrichts traditionell beruft, längst aufgebrochen und gerät zunehmend unter Legitimationsdruck.

Gleichzeitig sind Kinder und Jugendliche in der Schule mit religiöser Pluralität und der Begegnung mit den Angehörigen anderer Religionen, vor allem mit dem Islam, konfrontiert; interreligiöses Lernen gewinnt in wachsendem Maße an Bedeutung. Die Forderung, angesichts dessen in einem von den Konfessionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht das gemeinsame christliche Profil abzubilden und zu stärken, statt sich in konfessioneller Differenzierung zu verzetteln, hat zweifelsohne Plausibilität. Von einem solchen, in gemeinsamer christlicher Verantwortung getragenen Unterricht ist eher als von einem konfessionell getrennten zu erwarten, dass er den genannten Herausforderungen Rechnung trägt und sich als hinreichend pluralitätsfähig erweist.

Nicht zuletzt: Die konfessionelle Trennung in der Schule stößt bei Schülern, Eltern und auch Schulleitungen vielfach auf Unverständnis. Schülerinnen und Schüler bevorzugen ebenso wie Lehrkräfte das Lernen im Klassenverband.⁹ Lehrkräfte richten, so das Ergebnis einschlägiger Studien, ihren Unterricht ohnehin weniger konfessionsspezifisch, sondern eher konfessionsübergreifend aus.¹⁰ Und die für den Religionsunterricht ver-

⁹ Hütte, Saskia/Mette, Norbert: Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.

¹⁰ Vgl. die Befragungen von Religionslehrkräften beider Konfessionen in Baden-Württemberg: Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Ziel-

bindlichen Inhalte und angestrebten Kompetenzen sind zwar nicht identisch, aber auch nicht in einer solchen Weise konfessionsdivergent, dass die konfessionsverbindenden gemeinsamen Inhalte und Themen nicht dominieren würden.

Weitere gute Gründe für eine Intensivierung der Kooperation

Über die genannten soziokulturellen, soziopolitischen, schulorganisatorischen und schulpädagogischen Herausforderungen hinaus sprechen weitere gute Gründe für eine Intensivierung der Kooperation.¹¹

Theologisch ist der Religionsunterricht dadurch prädestiniert, zu einem Ort zu werden, der Ernst macht mit den in den zahllosen Dialogen erzielten Konsensen und Konvergenzen – nicht indem er sie inhaltlich thematisiert, sondern indem er die dort festgestellte gemeinsame Basis und den Grundkonsens im Glauben realisiert und zugleich institutionell abbildet. Er könnte auf diese Weise zu einem Feld der Bewährung für das gemeinsame theologische Fundament werden, das sich unter anderem auf die *Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre* (1999) stützen kann. Unter *ökumenischer* Perspektive ist kritisch zu konstatieren, dass das ökumenische Potential im herkömmlichen Unterricht zu wenig zur Geltung kommt; er hinkt gewissermaßen den Möglichkeiten, die die ökumenischen Dialoge und das Prinzip der „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“ eröffnet haben, hinterher. Dies wiegt umso schwerer, als Religionsunterricht auch die Aufgabe hat, Ökumene erfahrbar zu machen und sie dabei, wo immer möglich, dialogisch zu inszenieren. *Bildungstheoretisch* ist geltend zu machen, dass Bildung aus der Erfahrung von Differenz entsteht und Bildungsprozesse als Differenzgeschehen bestimmt werden können. *Religionspädagogisch* gelingen Lernprozesse dann, wenn sie Vertrautes, an das Schülerinnen und Schüler von ihren Erfahrungen her anknüpfen können, mit Neuem und Fremden verbinden – oder überhaupt erst entdecken – bzw. wenn didaktisch Korrelation und Alterität in ein Wechselspiel treten. Nicht zuletzt wird auf diese Weise die in den kirchenamtlichen Dokumenten in Bezug auf die Zielvorstellung aufgeworfene Alternative ‚Beheimatung‘ (katholisch) oder ‚Begegnung‘ (evangelisch) überwunden bzw. als Scheinalternative entlarvt. Unter *pädagogischer* Perspektive entspricht ein konfessionell-kooperativer Unterricht zum einen mehr der gegenwärtigen Leitperspektive der Diversität, die der wachsenden Heterogenität der Schüler*innenschaft und der Individualisierung ihrer Religiosität geschuldet ist; zum anderen erscheint es angesichts geforderter inklusiver Lernsettings inkonsequent, wenn das Prinzip bzw. Ziel ‚Inklusion‘ ausgerechnet und einzig im Religi-

vorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Stuttgart 2005; sowie die Befragung von evangelischen Religionslehrkräften im Rheinland: Lück, Christhard/Klut, Martin/ Rothgangel, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von Religionslehrer/innen, Stuttgart 2016.

¹¹ Ausführlich dazu Pemsal-Maier, Sabine: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Ökumene in der Schule, in: dies./Kappes, Michael/Schuegraf, Oliver/Link-Wieczorek, Ulrike: Basiswissen Ökumene, Paderborn 2017, S. 301–321.

onsunterricht durch das Insistieren auf einer Trennung, noch dazu auf einer, die für viele nicht mehr nachvollziehbar ist, ausgehebelt würde.

Schritte der Kirchenleitungen zur Ermöglichung von konfessionell-kooperativem Unterricht

Bereits 1994 hielt die EKD den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht für „die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft“.¹² Dies bekräftigt sie zwanzig Jahre später in ihrer Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“, in der sie kritisch anfragt, warum Vereinbarungen zur konfessionellen Kooperation nicht in allen Bundesländern realisiert werden konnten.¹³ Zugleich schlägt sie angesichts aktueller Entwicklungen Modelle der interreligiösen Kooperation im Religionsunterricht vor.

Die katholischen Bischöfe argumentierten lange Zeit erheblich zurückhaltender. Sie standen zwar zu: „Das Konfessionalitätsprinzip schließt Formen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht keineswegs aus.“¹⁴ Doch an der konfessionellen Trennung hielten die deutschen Bischöfe lange fest. Erst in ihrer jüngsten Verlautbarung vom Herbst 2016¹⁵ befürwortet schließlich auch die Deutsche Bischofskonferenz einen solchen Unterricht ausdrücklich, sofern die Kooperation theologischen, religionspädagogischen, rechtlichen und organisatorischen Kriterien Rechnung trägt und sich möglicher Schwierigkeiten bewusst ist. Die Bischöfe stellen sich die Frage, inwiefern solche Kooperation den konfessionellen Religionsunterricht in der Schule sichern und zu seiner Qualitätsentwicklung beitragen kann. „Aufgrund der regionalen Unterschiede kann diese Frage nicht auf der Ebene der Deutschen Bischofskonferenz beantwortet werden. Wohl aber können die theologisch-systematischen Grundlagen einer erweiterten Kooperation skizziert, religionspädagogische Empfehlungen gegeben und rechtliche Eckpunkte in Erinnerung gerufen werden (vgl. Kap. 4). Damit wird ein Rahmen für die Entwicklung von regionalen Modellen der Kooperation beschrieben.“¹⁶ Denn: „In vielen gemischt-konfessionellen Regionen – und dazu zählen die meisten Regionen Deutschlands – wird [...] die parallele Einrichtung von konfessionell homogenen katholischen und evangelischen Lerngruppen kaum noch oder nur unter erschwerten Bedingungen möglich sein, weil die Zahl der katholischen oder der evangelischen Schülerinnen und Schüler unterhalb der für die Einrichtung von Lerngruppen vorgeschriebenen Mindestgröße liegt. Das gilt erst recht für die Gebiete der Diaspora. In den ostdeutschen Bundesländern ist zwar kein Rückgang der Taufen festzustellen. Die geringe Zahl der Christinnen und Christen insgesamt aber hat zur Folge, dass der katholische oder der evange-

¹² EKD, Identität und Verständigung, S. 65.

¹³ Rat der EKD, Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift, Gütersloh 2014.

¹⁴ Die deutschen Bischöfe, Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, S. 11 f.

¹⁵ Die deutschen Bischöfe, Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016.

¹⁶ Ebd., S. 8f.

liche Religionsunterricht nur erteilt werden kann, weil auch die Angehörigen der anderen Konfession und oftmals auch eine größere Gruppe von Schülerinnen und Schülern daran teilnehmen, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören.¹⁷

Konfessionell-kooperativ und/oder ökumenisch?

Dass in den kirchlichen Verlautbarungen ebenso wie in religionspädagogischen Beiträgen der Terminus ‚konfessionell-kooperativ‘ anstelle von ‚ökumenisch‘ gewählt wird, hat mehrere Gründe. Ein wesentlicher Grund ist die Anschlussfähigkeit an das Grundgesetz, das *konfessionellen* Unterricht vorsieht. Der Verzicht auf den Hinweis auf die Konfessionalität könnte möglicherweise die grundgesetzliche Absicherung unterlaufen, was die Kirchen aus nachvollziehbaren Gründen auf jeden Fall vermeiden wollen. Schulrechtlich handelt es sich beim konfessionell-kooperativen Unterricht um konfessionellen Unterricht im Sinne des Grundgesetzes, und zwar um Unterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört und nach deren Grundsätzen der Religionsunterricht erteilt wird. Entsprechend wird im Zeugnis die Konfession der Lehrkraft vermerkt mit dem Zusatz: „Der Religionsunterricht wurde konfessionell-kooperativ erteilt.“ Weiter trägt das konfessionell-kooperative Modell der kulturellen und kulturgeschichtlichen Bedeutung der Konfessionen gerade im Land der Reformation Rechnung.

Während die Rede von einem ökumenischen Unterricht stärker auf einen die Konfessionen überschreitenden christlichen Religionsunterrichts abzielt, macht die Rede von der konfessionellen Kooperation deutlich, dass in einem derart gestalteten Unterricht konfessionelle Unterschiede nicht eingeebnet werden oder „in eine gemeinsame christliche Identität aufzulösen“¹⁸ sind, sondern als Merkmale identifiziert, bewusst gemacht und ggf. als Bereicherung entdeckt werden. Der Begriff impliziert, dass es keine Ökumene ohne Konfessionen gibt und dass sich christlicher Glaube trotz wachsender Entkonfessionalisierung nicht in ‚allgemeiner‘ oder ‚neutraler‘, sondern nach wie vor in konfessionsspezifischer Gestalt realisiert, auch wenn diese sehr rudimentär ausgeprägt sein kann.

Dabei wird durchaus kontrovers diskutiert, ob ein konfessionell-kooperativer Unterricht eine originäre Form von ökumenischem Unterricht darstellt¹⁹ oder ein zu überwindender Vorläufer eines solchen Unterrichts²⁰, dem weitere Schritte folgen müssen. Die Be-

¹⁷ Ebd., S. 17.

¹⁸ Faber, Eva-Maria: Ist Konfessionalität zu Ende? Zum Bedeutungsverlust der Konfessionen, in: ThPQ 161 (2013) S. 29–36, hier: S. 30.

¹⁹ Weinhardt, Joachim: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, S. 19–30.

²⁰ Mann, Christine/Bünker, Michael: Gemeinsamkeiten und Unterschiede Lernen – Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: Bastel, Heribert/Göllner, Manfred/Jäggle, Martin/Miklas, Helene (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines

urteilung hängt von verschiedenen Faktoren ab: wesentlich von der jeweiligen ökumenischen Zielvorstellung, von der Einschätzung, was kirchenpolitisch klug ist und Aussicht auf Verwirklichung hat, nicht zuletzt davon, mit welchen positiven oder negativen Konnotationen die Rede von Konfession und Konfessionalität besetzt ist. Wenn etwa nach einer Umfrage unter Religionslehrkräften in Niedersachsen nur 33% einen konfessionell-kooperativen, dagegen 83% einen ökumenischen Religionsunterricht favorisieren²¹, wäre genauer nachzufragen, was die Betroffenen mit dem Stichwort ‚ökumenisch‘ verbinden. Entschärfend dürfte sich auf die Diskussion auswirken, dass ‚konfessionelle Kooperation‘ mittlerweile zu einem Terminus technicus geworden ist.

Das Baden-Württemberger Modell: erprobt, evaluiert und modifiziert

Unterschiedliche Formen und Voraussetzungen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Deutschland

Modellversuche zum konfessionell-kooperativen Unterricht laufen in deutschen Bundesländern sowie in Österreich²² bereits seit geraumer Zeit, in anderen Ländern werden sie derzeit eingerichtet. Die Modalitäten, die jeweils durch Einzelbestimmungen der beteiligten Landeskirchen und Diözesen sowie Ministerien geregelt sind, sind dabei höchst unterschiedlich.²³

Über den Modellstatus hinaus geht der konfessionell-kooperative Unterricht in Niedersachsen (seit 1998), in Baden-Württemberg (seit 2005) und in Nordrhein-Westfalen, Kreis Lippe (ebenfalls seit 2005): Hier ist konfessionell-kooperativer Unterricht aufgrund staatlicher und kirchlicher Vereinbarung eine reguläre Form von Religionsunterricht. Die ausschlaggebenden Gründe für die Etablierung von konfessionell-kooperativem Unterricht waren durchaus unterschiedlich, ebenso wie die jeweiligen situativen Gegebenheiten, etwa der Proporz der Konfessionen, das Ausmaß an Entkonfessionalisierung oder die Versorgung mit bzw. der Mangel an Religionslehrkräften.²⁴

konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien 2006, S. 19–29, hier: S. 26.

²¹ Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterricht? Empirische Befunde in Niedersachsen, in: Loccumer Pelikan 4 (2015), S. 153.

²² Danner, Sonja: KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – „das Wiener Modell“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23 (2015), S. 47–53.

²³ Um nur zwei Beispiele zu nennen: Schleswig-Holstein lässt konfessionelle Kooperation im ersten Schuljahr zu sowie zeitweiligen abwechselnden Unterricht im Klassenverband; Hessen dagegen sieht konfessionell-kooperativen Unterricht ab der Sekundarstufe I vor, macht aber auch in der Grundschule Ausnahmen möglich. Im Detail Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Göttingen 2009.

²⁴ Ausführlich Pemsal-Maier, Sabine/Sajak, Clauß-Peter: Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – eine zukunftsorientierte Zusammenschau, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.): Der Religionsunterricht auf dem Weg in die Zukunft: konfessionell, kooperativ, kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, S. 261–280.

In Niedersachsen, wo katholische Christen klar in der Minderheit sind, kann konfessionell-kooperativer Religionsunterricht für die Hälfte der Schuljahrgänge einer Schulform eingerichtet werden, sofern bestimmte Voraussetzungen an der Schule gegeben sind.²⁵ Die niedersächsischen Bestimmungen eröffnen durch den Verzicht auf detaillierte Vorgaben einen großen Spielraum, der je nach Schulsituation auszugestaltet ist. So wurde dort im Schuljahr 2015/16 mehr Religionsunterricht konfessionell-kooperativ erteilt als in katholischen Lerngruppen; der Anteil nimmt kontinuierlich zu²⁶, was auch mit der hohen Anzahl von Gesamtschulen zusammenhängt, die solchen Unterricht favorisieren. Mittlerweile liegt auch eine Evaluierung dazu vor.²⁷ In Nordrhein-Westfalen haben, mit Ausnahme der Erzdiözese Köln, im Frühjahr 2018 alle katholischen Bistümer und alle evangelischen Landeskirchen Vereinbarungen über die Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts unterzeichnet. Dabei sollen sich die Religionslehrkräfte beider Konfessionen in einem vorher festgelegten Zeitraum abwechseln.²⁸

Situative Gegebenheiten und Voraussetzungen in Baden-Württemberg

In keinem anderen Bundesland hat der konfessionell-kooperative Unterricht so umfangreiche und langjährige Prozesse der Entwicklung, Erprobung, wissenschaftlichen Begleitung, Evaluierung und Modifizierung durchlaufen wie in Baden-Württemberg. Dies ist der Grund, warum seine Regelung, Organisation und Zielsetzung im Folgenden ausführlich dargestellt werden.

Das ausführliche Procedere war deswegen möglich, weil die konfessionelle Kooperation von ihrer ursprünglichen Intention her nicht als Notstandsmaßnahme eingerichtet wurde, sondern im Rahmen einer langjährigen intensiven ökumenischen Zusammenarbeit der beiden evangelischen Landeskirchen Württemberg und Baden mit den Diözesen Rottenburg und Freiburg, auch im schulischen Bereich. Zudem sollten auf diese Weise Grauzonen vermieden werden. Als begünstigend erwies sich bzw. erweist sich nach wie vor, dass die beiden großen Konfessionen im Land – allerdings keineswegs in allen Regionen – paritätisch vertreten sind und sich darum institutionell auf Augenhöhe begegnen können. Allerdings gibt es auch in Baden-Württemberg historisch bedingt Regionen, in denen eine Konfession zahlenmäßig deutlich dominiert, wie beispielsweise die evangelische in der Kurpfalz oder die katholische in Oberschwaben, so dass hier

²⁵ Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen, Zu Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen. Runderlass vom 10. 5. 2011, in: Katholisches Büro Niedersachsen und Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen (Hg.): Religionsunterricht in Niedersachsen. Dokumente – Erklärungen – Handreichungen, Hannover 2012, S. 10–18.

²⁶ Niedersächsisches Kultusministerium, Schulstatistik, in: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/search.php?_psmand=8&q=Schulstatistik.

²⁷ Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

²⁸ Vgl. https://www.evangelisch-in-westfalen.de/aktuelles/detailansicht/news/oekumene-im-klassenzimmer/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=ae336c8eda5f695698ba7cddb8a2798d.

konfessionell homogene Religionsgruppen schon seit Jahren gar nicht oder nur unter Schwierigkeiten zustande kommen. Zunehmend verschärft sich die Situation durch den demographischen Wandel und durch die Prozesse der Entkonfessionalisierung, die auch vor Südwestdeutschland nicht Halt machen.²⁹

Zielbestimmungen für konfessionell-kooperatives Unterrichten

Mit der Formel „Gemeinsamkeiten stärken, Unterschieden gerecht werden“³⁰ wurde in Baden-Württemberg ein bis heute wegweisendes Prinzip für konfessionell-kooperativen Unterricht geprägt: die Thematisierung von dem im Glauben Verbindenden *und* dem Differenten. Auf diese Weise soll eine Vergewisserung der gemeinsamen christlichen Identität erreicht werden, die gerade für interreligiöse Lernprozesse unerlässlich ist. Weiter soll sowohl ein Bewusstsein für die eigene wie auch für (die) andere(n) Konfession geschaffen bzw. dort, wo ein solches Bewusstsein bereits gegeben ist, dieses vertieft werden. Nicht zuletzt macht ein solcher Unterricht die ökumenische Offenheit der Kirche erfahrbar. Dabei begnügt er sich nicht allein mit der kognitiven Dimension von Konfession und Ökumene, sondern setzt, wie jeder gelungene Religionsunterricht, auf Erfahrbarkeit, Erlebbarkeit und Empathie. Er zielt nicht nur auf das Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede ab, sondern möchte auch eine Einstellung und Haltung fördern, die auf Anerkennung bedacht ist und auf Abgrenzung und Polemik verzichtet.

Die genannten Ziele werden durch gemeinsame Lernprozesse im gemischt-konfessionellen Klassenverband sowie durch die Beteiligung der Lehrkräfte beider Konfessionen realisiert. Dass in Gegenwart von Angehörigen der anderen Konfession in der Regel sensibler und wertschätzender über sie geredet und mit ihnen umgegangen wird, ist als Binsenweisheit aus zahlreichen ökumenischen Dialogen erwachsen. Dass wechselseitige Dialoge, Diskussionen und auch Streit eine nachhaltige Wirkung haben, ist von der Lernpsychologie her vielfach bezeugt. Dass die unmittelbare Begegnung mit der anderen Konfession wirkungsvoller ist als die über Medien vermittelte, ist eine didaktische Grundeinsicht. So macht es einen wesentlichen Unterschied, ob katholische Schüler über einen Sachtext oder über andere Jugendliche über Ablauf und Bedeutung der Konfirmation informiert werden, ob evangelische Kinder aus dem Religionsbuch über die

²⁹ Ausführlich Müller, Peter: Religionsunterricht angesichts demografischer und religiöser Veränderungen, in: Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.): Religionsunterricht 2020. Diagnosen, Prognosen, Empfehlungen, Stuttgart 2013, S. 27–41; Pemsel-Maier, Sabine: Diversität als Herausforderung. Auf der Suche nach einem Religionsunterricht, der „an der Zeit“ ist, ebd., S. 120–133.

³⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i.Br./Gütersloh 2002; sowie die Praxishilfe der Evangelischen Landeskirche in Baden/Evangelischen Landeskirche in Württemberg/Erzdiözese Freiburg/Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Umsetzungsimpulse für die Unterrichtspraxis, Freiburg i.Br. 2012.

Bedeutung der Elisabeth von Thüringen als Heiliger lesen, oder ob katholische Mitschüler*innen von ‚ihrem‘ Ortsheiligen oder ihrer Namenspatronin erzählen.

*Konfession – ein Thema für Kinder und Jugendliche?
Kaum Konfessionsbewusstsein, aber konfessionelle Erfahrungen*

Haben Kinder und Jugendliche überhaupt ein Bewusstsein von Konfession? Auf den ersten Blick scheint Konfession für sie kein Thema; in den einschlägigen empirischen Untersuchungen spielen Konfessionsfragen keine Rolle. Die Begleitforschung zum konfessionell-kooperativen Unterricht bietet ein differenzierteres Bild.

Interviews mit württembergischen Grundschüler*innen³¹, die sich auf das Konfessionsbewusstsein und damit auf konfessionelles Wissen und die Fähigkeit zur Zuordnung zu einer Konfession bezogen – im Unterschied zum konfessionellen (Selbst-)bewusstsein, das sich über Jahre hinweg aufbaut –, machten deutlich, dass am Schulbeginn Konfessionsbezeichnungen so gut wie fremd waren. Eine andere explorative Studie zum Konfessionsbewusstsein am Schuleintritt bestätigt dies: Die befragten Kinder konnten die Worte nicht richtig aussprechen und assoziierten damit vor allem Fremdsprachen bzw. Nationalitäten. Die Abgrenzung von Konfessionen zu anderen Religionen blieb unklar.³² Die Begleitforschung zum konfessionell-kooperativen Unterricht zeigte auf, dass Konfessionsbewusstsein vor allem sozial durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgruppe erwächst („ich gehöre zu Frau X. und die ist evangelisch“) oder über konkrete Beobachtungen („die haben Erstkommunion, also sind sie katholisch“). Am Ende der dritten Klasse – im konfessionell-kooperativen Unterricht schon früher – konnten die meisten der befragten Kinder nicht nur sich und andere konfessionell zuordnen, sondern auch mit den Begriffen etwas anfangen. Dabei blieben sie vorwiegend im Bereich des äußerlich Wahrnehmbaren: „So kann evangelisch für die Kinder beispielsweise heißen, dass der Kirchturm eine Spitze habe, und katholisch, wenn er eine Zwiebel habe“.³³ Dass es sich um unterschiedliche Glaubensrichtungen handelt, war kaum bewusst. Im Alltag und bei Freundschaften spielte die Konfessionszugehörigkeit so gut wie keine Rolle.³⁴

Die Untersuchung zu baden-württembergischen Sekundarschülern³⁵ kam zum Ergebnis, dass auch die befragten Jugendlichen, von Ausnahmen abgesehen, über „Konfession vor allem anhand eigener Erfahrungen und konkreter Beobachtungen nachdenken. Dies ist etwa an Aussagen wie denen abzulesen, die katholischen Kirchen seien kleiner und moderner oder in den evangelischen Kirchen gebe es viele Statuen, evangelische

³¹ Schweitzer/Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken*, S. 23–81.

³² Pemsel-Maier, Sabine: *Perspektiven von Kindern beim Schuleintritt auf Religion und Konfession*, in: <https://www.ph-freiburg.de/theologie/institut/katholische-theologie-religionspaedagogik/mitglieder/prof-dr-sabine-pemsel-maier/forschungsschwerpunkte-und-forschungsprojekte.html>.

³³ Ebd., S. 27.

³⁴ Ebd., S. 43.

³⁵ Schweitzer/Biesinger/Conrad/Gronover, *Dialogischer Religionsunterricht*.

Kirchen seien schöner usw.“³⁶ Vielen fiel es schwer, typisch Katholisches bzw. Evangelisches zu benennen; den Unterschieden konnten sie zudem keine theologische Bedeutung beimessen. Häufig wurde katholisch als ‚strenger‘ und evangelisch als ‚lockerer‘³⁷ charakterisiert. Existentiell relevant erschienen ihnen Konfessionsgrenzen nicht. Für Freundschaften waren sie irrelevant. Ob es in Zukunft eine oder mehrere Kirchen gibt, war ihnen „überwiegend ziemlich egal“³⁸. Auch das bei jüngeren Kindern zu beobachtende konfessionelle ‚Wir‘ einer Religionsgruppe ließ sich kaum mehr feststellen. Allerdings entwickelten im Kontext konfessionell-kooperativen Unterrichts viele Jugendliche im Lauf der Zeit ein abstrakteres Verständnis von Konfession und konnten diese auch mit Ereignissen und Personen, wie Reformation oder Martin Luther, in Verbindung bringen.

Auffallend ähnliche Ergebnisse erbrachte eine Paralleluntersuchung mit dem gleichen Forschungsdesign in Nordrhein-Westfalen³⁹: „Insgesamt bestätigt unsere Befragung also nicht die häufig geäußerte Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen keinerlei kirchliche oder konfessionelle Prägungen (mehr) mitbrächten.“⁴⁰

Die genannten empirischen Erkundungen spiegeln wider, dass baden-württembergische Kinder wie Jugendliche in der Regel über kein oder nur über rudimentäres konfessionelles Wissen und Konfessionsbewusstsein verfügen. Sie sind jedoch keineswegs konfessionsfrei, sondern bringen – regional, lokal und situativ in sehr unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Ausprägung – konfessionsspezifische Erfahrungen mit: durch die Begegnung mit Kirchenräumen und kirchlichen Feiern, aufgrund von Festen und Bräuchen im Kontext ihrer Familien, nicht zuletzt durch Urlaubs- und Reiseerfahrungen. Diese Erfahrungen können stark divergieren; eigens sind wiederum die unterschiedlichen Religions- und Konfessionskulturen in Ost und West in Erinnerung zu rufen. In der Regel können sie solche konfessionsspezifischen Erfahrungen nicht als konfessionell identifizieren, ihren Entstehungskontext erklären oder sie theologisch deuten. Dies anzubahnen, ist die Aufgabe und besondere Chancen eines konfessionell-kooperativen Unterrichts.

Stationen und Entwicklungen des konfessionell-kooperativen Unterrichts

Erste zeitlich und regional begrenzte Projekte eines konfessionell-kooperativen Unterrichts wurden in Baden-Württemberg seit den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts durchgeführt.⁴¹ Eine Reihe von Unterrichtsversuchen wurden, wie bereits er-

³⁶ Ebd., S. 16 f.

³⁷ Ebd., S. 18.

³⁸ Ebd., S. 25.

³⁹ Ebd., S. 62–67.

⁴⁰ Ebd., S. 66.

⁴¹ Heinemann, Ursula/Friedrichsdorf, Joachim (Hg.): Konfessionelle Kooperation in der Schule, Modelle und Beispiele, München/Stuttgart 1999.

wähnt, wissenschaftlich begleitet und qualitativ erforscht.⁴² Weitere Arbeiten zur Biographie von Lehrkräften⁴³ und zur Rolle der Eltern⁴⁴ schlossen sich an. Zudem wurden bereits in dieser frühen Phase erste Überlegungen zu einer dafür eigens zu entwickelnden Didaktik angestellt.⁴⁵ Sie waren allerdings zunächst noch nicht klar abgegrenzt vom weiter gefassten Begriff des „ökumenischen Lernens“⁴⁶.

Die anfänglichen Projekte mündeten in einen Modellversuch, der sich von 2005 bis 2008 erstreckte. Er wurde durch eine gemeinsame verbindliche Vereinbarung geregelt.⁴⁷ Die dort festgeschriebenen Ziele der Kooperation gelten bis heute: „1. ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, 2. die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und 3. den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.“⁴⁸ Zur Qualifizierung der Lehrkräfte wurden von den Religionspädagogischen Instituten der beteiligten Kirchen gemeinsame Fortbildungen angeboten und entsprechende Unterrichtsmaterialien⁴⁹ entwickelt.

2008 wurde der Modellversuch einer umfangreichen Evaluierung unterzogen, mit dem Ergebnis, dass die angestrebten Ziele im Wesentlichen erreicht worden waren.⁵⁰ Die

⁴² Für die Primarstufe Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*; für die Sekundarstufe Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg u.a., *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg i. Br. 2006.

⁴³ Biesinger, Albert/Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich: *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*, Freiburg i. Br. 2008.

⁴⁴ Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert: *Religiöse Erziehung in evangelisch-katholischen Familien*, Freiburg/Br. 2009.

⁴⁵ Kalmbach, Wolfgang: *Formen der Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre. Neue Herausforderungen – neue Chancen*, in: *entwurf 2* (1994), S. 32–34; Bosold, Bernhard/Bosold, Iris/Schweitzer, Friedrich: *Religion wahrnehmen – Identität finden – Unterricht gestalten. Religionsdidaktische Aus- und Fortbildung*, in: *Steinhäuser, Martin/Ratzmann, Wolfgang (Hg.), Didaktische Modelle Praktischer Theologie*, Leipzig 2002, S. 280–322.

⁴⁶ Scheidler, Monika, *Didaktik des ökumenischen Lernens – am Beispiel in der Sekundarstufe*, Münster 1999; Böhm, Uwe, *Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten*, Göttingen 2001.

⁴⁷ *Deutsche Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland, Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen. Vereinbarung zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005, Novellierung Verbindlicher Rahmen vom 1. August 2009*, Stuttgart 2009, in: <http://www.ptz-stuttgart.de/fileadmin/ptz/pdf/Download/2009-Koko-Broschuere.html>.

⁴⁸ Ebd., S. 8f.

⁴⁹ Nowak, Jutta/Pemsal-Maier, Sabine: *Gemeinsamkeiten stärken - Besonderheiten verstehen: Katholisch – evangelisch in Klasse 3/4. Lernimpulse für den Religionsunterricht an Grundschulen*, hg. vom Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, Freiburg i. Br. 2006.

Lernimpulse für den Religionsunterricht in der Grundschule (3/4); dies.: Lernimpulse für den Religionsunterricht in der Grundschule (1/2); Evangelische Landeskirche in Baden/Evangelische Landeskirche in Württemberg/Erzdiözese Freiburg/Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Umsetzungsimpulse für die Unterrichtspraxis, Freiburg i. Br. 2012.

⁵⁰ Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim: *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*,

Evaluationsstudie legte zugleich eine Reihe von Überarbeitungsvorschlägen vor,⁵¹ von denen einige aufgegriffen wurden und 2009 zu einer ersten Novellierung des Verbindlichen Rahmens⁵² führten.⁵³ 2015 folgte eine weitere Novellierung, die, neben einem neuen gemeinsamen Verbindlichen Rahmen⁵⁴ für alle Schularten, Erleichterungen in den Antrags- und Genehmigungsverfahren sowie eine deutlich größere Flexibilität vorsieht.

Seit 2009 ist der konfessionell-kooperative Unterricht landesweit eine mögliche Form regulären Religionsunterrichts, freilich im Sinne eines Wahlmodells, zu dem niemand verpflichtet werden darf. Er ist ein Angebot für die allgemeinbildenden Schulen. In Förder- und beruflichen Schulen wird angesichts der schulformspezifischen Herausforderungen ohnehin in der Regel im Klassenverband unterrichtet. Im Schuljahr 2015/16 wurden rund 9%, im Schuljahr 2016/17 rund 10% des Religionsunterrichts konfessionell-kooperativ erteilt⁵⁵. Die größte Nachfrage besteht dabei an den Grundschulen sowie an Haupt- und Gemeinschaftsschulen.

Der Mehrwert konfessionell-kooperativen Unterrichts

Die Evaluierungsstudie untersuchte an 40 Modellschulen aller Regelschularten im Rahmen eines Vergleichstests von Schülerinnen und Schülern aus konfessionell-kooperativem Unterricht mit anderen aus herkömmlichem Religionsunterricht zum einen Wissensbestände, nämlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konfessionen, als auch Haltungen und Einstellungen. Auf diese Weise konnte sie eindeutig nachweisen, was die begleitende empirische Unterrichtsforschung nahegelegt hatte: dass konfessionell-kooperativer Unterricht gegenüber konfessionshomogenen einen klaren „Mehrwert“⁵⁶: bietet. „Die Vergleichstests zeigen, dass Schülerinnen und Schüler von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht unterschiedlich profitierten. So liegt etwa das Wissen um die andere Konfession bei den evangelischen Kindern in den Modell-Grundschulen über dem der Kinder an Vergleichsschulen. In der Realschule bringt annähernd die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an Modellschulen Ökumene in Erfahrungen in der

Stuttgart 2009. Dabei wurden nicht nur Lehrkräfte befragt, sondern auch Vergleichsarbeiten der Schüler/-innen ausgewertet.

⁵¹ Unter anderem wurde, neben Anregungen zur Verschlinkung des Antragsverfahrens, für alle Schularten ein Wechsel der Lehrkraft während des Schuljahres empfohlen – was besonders im Blick auf die Primarstufe angesichts der Notwendigkeit einer festen Bezugsperson für Diskussionen sorgte.

⁵² Diese Novellierung findet sich ebenfalls in: Deutsche Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland, Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen.

⁵³ Die Entwicklung des konfessionell-kooperativen Unterrichts bis 2011 ist ausführlich dargestellt bei Pemsel-Maier, Sabine: Ein Schritt auf dem Weg in die Zukunft: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: Lehmann, Christine (Hg.): Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche, Jena 2011, S. 89-102.

⁵⁴ Verbindlicher Rahmen, in: <http://www.rpi-aden.de/html/content/kokol44.html?t=7f4af459ac656d201cd552187a26ae2d&tto=86327309>.

⁵⁵ Nach mündlicher Auskunft der Leiterin der Hauptabteilung Bildung des Erzbischöflichen Ordinariates Freiburg im Oktober 2016.

⁵⁶ Schweitzer/Biesinger/Conrad/Gronover, Dialogischer Religionsunterricht, S. 203.

Schule in Verbindung, an Vergleichsschulen macht das so gut wie niemand. Im Gymnasium ist die Zahl der theologischen Begründungen für konfessionelle Präferenzen unter evangelischen Schülerinnen und Schülern an Modellschulen doppelt so hoch wie an Vergleichsschulen.⁵⁷ „Unterschiede zwischen Modellschulen und Vergleichsschulen zeigen sich weniger in den Wissensbeständen der Schülerinnen und Schüler als in der Begründung ihrer konfessionellen Präferenzen und in ihren Statements zu konfessionellen Gemeinplätzen [...]“⁵⁸ Eine weitere spätere Untersuchung zeigt anhand von Unterrichtsanalysen im Einzelnen, wie der konfessionell-kooperative Unterricht die Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen stärkt, ohne die Unterschiede zu verwischen, und wie er Differenzkompetenz im Umgang mit konfessioneller Pluralität aufbaut.⁵⁹

Aktuelle Organisation

Grundsätzlich muss konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht beantragt und von den Kirchen genehmigt werden; kirchliche Beauftragte nehmen die Aufsicht wahr. Voraussetzung für die Genehmigung ist die Teilnahme der beteiligten Lehrkräfte an einer eintägigen Pflichtfortbildung – weitere begleitende Fortbildungen sind fakultativ – sowie die Erarbeitung eines gemeinsamen Unterrichtsplans auf der Basis der Bildungspläne für Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre.

Die aktuelle Regelung geht aus von ‚Standardzeiträumen‘ für konfessionell-kooperativen Unterricht, die jeweils eigens zu beantragen sind: in der Primarstufe in den Klassen 1/2, in den Klassen 3/4 unter bestimmten Bedingungen (wenn aufgrund geringer Teilnehmendenzahlen eine Lerngruppe mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 1 bis 4 eingerichtet werden müsste und auch, wenn eine Schule aus pädagogischen Gründen Lerngruppen der Klassenstufen 1 bis 4 einrichtet); in der Sekundarstufe I in den Klassen 5/6, 7-9 und ggf. 10 bzw. in den Klassen 5/6, 7/8, 9/10. In der Sekundarstufe II ist die Möglichkeit der Genehmigung konfessionell gemischter Neigungskurse in Evangelischer oder Katholischer Religion schulrechtlich bei Vorliegen bestimmter Voraussetzung grundsätzlich gegeben, so dass diesbezüglich keine Regelung getroffen wurde.

Vorgesehen sind gemischt-konfessionelle Lerngruppen, verbunden mit einem obligatorischen, nunmehr nicht näher spezifizierten Wechsel der Lehrkräfte innerhalb des Standardzeitraums, der gleiche zeitliche Anteile für beide Konfessionen anstrebt und entsprechend den Gegebenheiten vor Ort zu gestalten ist. Damit ist ein weiter Rahmen eröffnet, der vom jährlichen Wechsel bis zum Wechsel nach jeder Unterrichtssequenz reichen kann.

57 Kuld/Schweitzer/Tzscheetzsch/Weinhardt, S. 133.

58 Ebd., S. 126.

59 Caspary, Christiane: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 10), Berlin/Münster/Wien 2016.

Die beiden Lehrkräfte bilden ein gemeinsames Team. Team-Teaching wäre demnach die ideale Form, erfordert jedoch deputatsmäßig zu große Ressourcen, so dass dies eher selten realisiert wird, etwa in der Gestaltung der Anfangsphase des Unterrichts. Der Teamcharakter kann und soll jedoch auch anderweitig verwirklicht werden: durch Absprachen und kontinuierlichen Kontakt, durch gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, durch virtuelle Präsenz, auch durch die gemeinsame Gestaltung von Gottesdiensten, Exkursionen oder außerschulischen Veranstaltungen.

Ein Blick auf die Inhalte: Kirchentrennendes, Besonderes, Verbindendes

Seit 2016 sind in Baden-Württemberg die Bildungspläne beider Konfessionen zwar nicht identisch, aber besser aufeinander abgestimmt als früher. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Plans durch die beteiligten Lehrkräfte ist dadurch erleichtert. Vor allem bietet das Religionspädagogische Institut der Erzdiözese Freiburg für alle Klassenstufen Beispiele für gemeinsame Unterrichtspläne, die entweder vom evangelischen oder vom katholischen Bildungsplan ausgehen.⁶⁰

Beispielcurriculum A:

Unterrichtseinheiten von je 10 – 12 Stunden				
Prozessbezogene Kompetenzen evangelisch	Inhaltsbezogene Kompetenzen Evangelische Religionslehre	Gemeinsamer Unterrichtsplan	Inhaltsbezogene Kompetenzen katholisch	Prozessbezogene Kompetenzen katholisch
<i>Katholischer Blickwinkel</i>		Zentrale Inhalte	<i>Evangelischer Blickwinkel</i>	

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

⁶⁰ Als download unter http://www.irp-freiburg.de/html/konfessionelle_kooperation745.html.

Beispiel 1 (Klasse 8, evangelisch):

1. „Evangelisch sein“ hat eine Geschichte (ca. 12 St.)			
Prozessbezogene Kompetenzen evangelisch	Inhaltsbezogene Kompetenzen Evangelische Religionslehre	Gemeinsamer Unterrichtsplan	Inhaltsbezogene Kompetenz en katholisch
<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p>2.1.1 Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p> <p>2.2.4 den Geltungsanspruch biblischer und theologischer Texte erläutern und sie in Beziehung zum eigenen Leben, zum Leben historischer Personen und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen</p> <p>2.5.2 religiös bedeutsame Inhalte und Standpunkte medial und adressatenbezogen präsentieren</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p>3.2.3 (1) die Bedeutung der Bibel für reformatorisches Selbstverständnis erläutern</p> <p>3.2.4 (1) Konsequenzen aus der reformatorischen Betonung des gnädigen Gottes (zum Beispiel ... Kritik am Ablass) entfalten</p> <p>3.2.4 (3) an Beispielen Folgen des christlichen Glaubens an Gott (zum Beispiel Luther, Katharina von Bora) untersuchen</p> <p>3.2.5 (2) Begründungen christlicher Freiheit (zum Beispiel ... Paulus, Luther) darstellen</p> <p>3.2.6 (1) Anliegen der Reformation (zum Beispiel Schriftverständnis, Priestertum aller Gläubigen, Sakramentsverständnis, Kirchenverständnis) an ausgewählten Stationen ihrer Geschichte erläutern</p>		<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p>3.2.6 (1) an einem regionalen Beispiel die Bedeutung des Klosterlebens für die Entwicklung der europäischen Kultur herausarbeiten</p> <p>3.2.6 (2) das Anliegen des Reformators Martin Luther mit einem weiteren innerkirchlichen Reformansatz vergleichen (zum Beispiel Franz von Assisi, Johannes XXIII.)</p> <p>3.2.6 (3) anhand eines Beispiels herausarbeiten, wie das Wachsen der jungen Kirche als Wirken des Heiligen Geistes verstanden werden kann (zum Beispiel Pfingstthymnus Gl 342; Pfingstsequenz Gl 344; Apg 2,1-13; Apg 2,37-47; Lieder)</p> <p>3.2.3 (2) erläutern, wie Menschen eigene Befreiungserfahrungen auf die Exodusüberlieferung beziehen (zum Beispiel Gospels, Montagsdemonstrationen, aktuelle</p>
	<p>3.2.6 (2) lokalgeschichtliche Aspekte der Reformation aufzeigen</p>		<p>Befreiungsbewegungen)</p> <p>3.2.3 (5) an einem Beispiel erläutern, dass biblische Texte einen Lebensbezug haben (zum Beispiel Mt 6,19-21; Mt 6,25-34)</p> <p>3.2.5 (6) an einer Biografie analysieren, welche Konsequenzen der Anspruch Jesu für ein Leben haben kann (zum Beispiel an der Biografie von Sophie Scholl oder Willi Graf, Oscar Romero, Erwin Kräutler, Ruth Pfau, an Biografien von „local heroes“)</p>
<p>Der christliche Glaube befreit die Menschen. Seine Ursprungserfahrungen wie das Exodus- oder das Pfingstereignis sind Erfahrungen der Freiheit. Daraufhin gilt es Kirche immer wieder zu reformieren.</p>		<p>Reformen in der Kirche im Geist der Freiheit</p>	<p>entdecken und (...) darstellen</p> <p>2.2.4 biblische, lehramtliche, theologische und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen erschließen</p> <p>2.2.1 Grundformen religiöser Sprache erschließen</p> <p>2.2.2 ausgewählte Fachbegriffe und Glaubensaussagen sowie fachspezifische Methoden verstehen</p> <p>2.2.3 in Lebenszeugnissen und ästhetischen Ausdrucksformen Antwortversuche auf menschliche Grundfragen</p> <p>Das reformatorische Freiheitsverständnis gründet im Glauben an den gnädigen Gott</p>

Beispiel 2 (Klasse 8, katholisch):

UE 3: Menschen verändern Kirche (ca. 14 Std.) II				
prozessbezogene Kompetenzen katholisch	Inhaltsbezogene Kompetenzen katholisch	Umsetzung im Unterricht II	Inhaltsbezogene Kompetenzen evangelisch	prozessbezogene Kompetenzen evangelisch
<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p>2.1.3 religiöse Spuren in ihrer Erlebniswelt sowie grundlegende Ausdrucksformen religiösen Glaubens beschreiben und sie in verschiedenen Kontexten wiedererkennen</p> <p>2.1.6 aus ausgewählten Quellen, Texten, Medien Informationen erheben, die eine Deutung religiöser Sachverhalte ermöglicht</p> <p>2.2.5 in Lebenszeugnissen und ästhetischen Ausdrucksformen Anknüpfungspunkte auf menschliche Grundfragen entdecken und (...) darstellen</p> <p>2.2.4 biblische, lehrantliche, theologische und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch-sensibel erschließen</p> <p>2.2.5 religiöse Ausdrucksformen analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen deuten</p> <p>2.2.7 Herakulturdarstellungen sittlichen Handelns wahrnehmen, im Kontrast ihrer eigenen Biographie reflektieren und in Beziehung zu kirchlichem Glauben und Leben setzen</p> <p>2.2.4 die Perspektive eines anderen einnehmen und dadurch die eigene Perspektive erweitern</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p>3.2.2 (5) ausgehend von Erfahrungsbegleitend, das Wahrheitsgehalt nach auf die eigene Persönlichkeit und das menschliche Raumempfinden</p> <p>3.2.3 (1) an einem biblischen Text erläutern, wie es als Ausdruck einer Glaubensentstehung zu verstehen ist (zum Beispiel Ex 3,1-2) (Dt 6,4; Dt 10, 21; Lk 1-2)</p> <p>3.2.2 (5) an einem Beispiel erläutern, dass biblische Texten einen Lebenshalt geben</p> <p>3.2.4 (2) herausarbeiten wie sich die persönliche Entwicklung sowie positive und negative Erfahrungen (zum Beispiel Anknüpfung, Gemeinschaft, Anknüpfung, Inanspruchnahme) auf Vorstellungen von Gott auswirken können</p> <p>3.2.4 (4) erläutern, dass Gewaltanwendung im Namen Gottes der christlichen Vorstellung von Gott widerspricht</p> <p>3.2.4 (5) erläutern wie sich der Glaube an Gott auf die Einstellung zur eigenen Person, zum Mitmenschen und zur Natur auswirken kann</p> <p>3.2.4 (6) erläutern, welche Konsequenzen der Glaube an Gott für die Lebenspraxis haben kann</p> <p>3.2.6 (1) an einem regionalen Beispiel die Bedeutung des Klosterlebens für die Entwicklung einer europäischen Kultur herausarbeiten</p> <p>3.2.6 (2) das Anliegen des Reformators Martin Luther mit einem anderen innerchristlichen Reformator vergleichen (zum Beispiel Irenäus von Avignon, Johannes</p>	<p>II</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p>3.2.3 (1) die Bedeutung der Bibel für reformatorisches Selbstverständnis erläutern</p> <p>3.2.3 (2) Zusammenhänge zwischen prophetischem Willen und Gerechtigkeit aufzeigen</p> <p>3.2.4 (3) an Beispielen Folgen des christlichen Glaubens an Gott (zum Beispiel Franz von Assisi, Luther, Katharina von Bora, Friedrick von Baden) erläutern, wie sie in verschiedenen Kontexten verwirklicht werden und sie einschätzen</p> <p>3.2.4 (4) erläutern, wie sie in ethischen Herforderungen mögliche religiös-bedeutungsvolle Grundlagen entdecken</p> <p>2.2.3 religiöse Ausdrucksformen analysieren und sie als Ausdruck existenzieller Erfahrungen verstehen</p> <p>2.2.3 Zeit und Kritik an Religionen erläutern</p> <p>2.2.4 Grundzüge von Argumentationsmodellen, insbesondere theologischen, miteinander vergleichen</p> <p>2.5.4 typische Sprachformen der Bibel und des christlichen Glaubens analysieren</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <p>2.1.1 Situationen erlassen, in denen zentrale Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbereitet</p> <p>2.1.3 Grundgedanken religiöser Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen, sie in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und sie einschätzen</p> <p>2.1.6 in ethischen Herforderungen mögliche religiös-bedeutungsvolle Grundlagen entdecken</p> <p>2.2.3 religiöse Ausdrucksformen analysieren und sie als Ausdruck existenzieller Erfahrungen verstehen</p> <p>2.2.3 Zeit und Kritik an Religionen erläutern</p> <p>2.2.4 Grundzüge von Argumentationsmodellen, insbesondere theologischen, miteinander vergleichen</p> <p>2.5.4 typische Sprachformen der Bibel und des christlichen Glaubens analysieren</p>
<p>Die Grundgedanken der Bedeutung der Bibel für Gerechtigkeit, christliches Leben und die Einführung der reformatorischen Kirchen und Kulturgeschichte</p>	<p>II</p>	<p>Glaubensgründen in der Geschichte der Kirche</p>	<p>Der Blick auf die Kirchengeschichte verdeutlicht, wie christliche Glaubensgedanken durch ihre Wurzeln, ihre Institutionen und ihre großen Engagierten die Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden und als Institution verändert und bis heute prägen</p>	<p>II</p>

Zahlreiche Themen der Bildungspläne sind nicht konfessionsspezifisch, sondern heben auf das verbindende Christliche ab. Quantitativ dominiert damit in den Bildungsplänen das gemeinsame Fundament des Glaubens gegenüber den sog. konfessionsspezifischen Profilt Themen. Zu ihnen zählen insbesondere die Sakramente, Marien- und Heiligenverehrung, Papsttum, Kirchenstruktur, Amtsverständnis sowie die Bedeutung Martin Luthers. Je nach Klassenstufe wird zudem weniger auf die konfessionelle Profilierung, sondern stärker auf das Gemeinsame abgehoben, wenn etwa in Klasse 1 und 2 nicht die konfessionstrennende Verehrung der Heiligen und Marias thematisiert wird, sondern Maria als biblische Gestalt sowie heilige Menschen in der Kirche. Auch wenn, besonders in höheren Klassen, innerhalb von Profilt Themen auch explizit kirchentrennende Themen zur Sprache kommen, etwa beim Papstamt oder beim Verständnis von Abendmahl und Eucharistie, bleiben theologische Subtilitäten, die im Zentrum wissenschaftlicher Diskurse stehen, wie etwa die unterschiedlichen Akzentuierungen in der Rechtfertigungslehre, irrelevant. Aufs Gesamte gesehen fokussieren die Unterrichtsinhalte keineswegs nur auftrennende Lehren, sondern gleichermaßen auf die unterschiedlichen Stile und Profile in Glaube und Spiritualität. Damit haben sie anstelle des Kirchen-

trennenden eher das ‚Besondere‘ im Blick, nämlich die jeweilige konfessions-spezifisch besondere Gestaltungswertung von Christentum. Was im Vergleich mit anderen Konfessionen ‚besonders‘ ist, erweist sich im Blick auf die eigene gerade als das Vertraute, Selbstverständliche, das ‚einfach so dazugehört‘, über das womöglich gar nie intensiv nachgedacht wurde, das aber vermisst wird, wenn es fehlt: etwa für evangelische Schülerinnen und Schüler das Vaterunser in der Schulanacht (das selbst-verständlich auch Katholiken beten, aber ggf. auch darauf verzichten können) oder das Mitspielen im Posaunenchor, für katholische der Ministrantendienst oder der Weihrauch im Gottesdienst.

Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte

Die Interviews mit Lehrkräften in Baden-Württemberg haben deutlich gemacht, dass konfessionell-kooperativer Unterricht mit eigenen Anforderungen verbunden ist, denn er setzt bei den beteiligten Lehrkräften neben der eigenen konfessionellen Positionierung Wissen um die andere Konfession, um Gemeinsamkeiten, Lehrdifferenzen und Spezifika im Glaubensstil voraus. Damit richtet er an sie besondere Anforderungen, zum einen in Bezug auf Fachwissen und methodische Kompetenz, zum anderen in Bezug auf ihre Fähigkeit zu Empathie, Kooperation und Differenzierung. In diesem Sinne ist diese Form des Religionsunterrichts zeit- und arbeitsintensiver, zumindest in der Anfangsphase der Kooperation. Eine entsprechende Fortbildung ist darum unerlässlich.

Um (angehende) Lehrkräfte schon im Vorfeld zu qualifizieren, bemühen sich die Hochschulen in Baden-Württemberg, konfessionell-kooperative Kompetenzen bereits im Studium anzubahnen. In diesem Zusammenhang wurde ein Pilotprojekt zu konfessionell-kooperativen Lern- und Lehrprozessen im Lehramtsstudium entwickelt und evaluiert.⁶¹ Grundlage war ein im Team-Teaching gestaltetes gemischt konfessionelles Seminar, das mit den Studierenden ökumenische Grundfragen und konfessionsspezifische Profilt Themen bearbeitete. Die Auswertung erbrachte, dass die Lehrveranstaltung nicht nur einen Wissenszuwachs bewirkte, sowohl in Bezug auf die eigene als auch in Bezug auf die andere Konfession, sondern darüber hinaus konfessionelle Einstellungs- bzw. Bewusstseinsveränderungen sowie die Schärfung der eigenen konfessionellen Identität bei den betreffenden Studierenden zur Folge hatte. Damit konnte gezeigt werden, dass die Anbahnung einer konfessionell-kooperativen Kompetenz bereits während des Studiums sinnvoll und lohnend ist.

⁶¹ Pemsel-Maier, Sabine/Weinhardt, Joachim /Weinhardt, Marc: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart 2011.

Elemente einer konfessionell-kooperativen Didaktik

Didaktische Prinzipien

Die Bemühungen um eine konfessionell-kooperative Didaktik lenken den Blick über die Situation in Baden-Württemberg hinaus. Konfessionell-kooperativer Unterricht orientiert sich an den Prinzipien von Homogenität und Differenz. Aus diesem Grund ist er dialogisch orientiert und favorisiert darum kooperative Lernformen mit einem Wechsel der Phasen von Partner-, Gruppen- und durchaus auch Einzelarbeit. Henrik Simojoki stellt im Wissen um die Akzentuierung des „Besonderen“ in einem solchen Unterricht neben Homogenität und Differenz noch das Prinzip „Besonderes bergen“⁶² an die Seite.

Ein wesentliches Element konfessionell-kooperativer Didaktik ist das Lernen durch Perspektivenwechsel⁶³ mit der „Möglichkeit, aus der Perspektivenübernahme anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazu zu gewinnen. Der Unterricht lässt sich betrachten als ein Gefüge von Perspektiven, die die Beteiligten einander eröffnen und dabei einander auch die Begrenztheit dieser Perspektiven aufweisen. Darin vollzieht sich ein weiterführender, spontaner Lernprozess, der die eigenen Standorte nicht relativiert, sondern besser verstehen lässt und begründet.“⁶⁴ Konfessionell-kooperative Lehr- und Lernprozesse haben ein- und denselben Gegenstand, z.B. ethische Entscheidungssituationen (Schwangerschaftsabbruch oder Sterbehilfe), aber sie betrachten diesen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven. Diese konfessionelle Mehrperspektivität und die dazu führenden Gründe müssen in einem solchen Unterricht ebenso zur Sprache kommen wie Differenzen. Mit der Didaktik des Perspektivenwechsels tritt das Prinzip der inneren Differenzierung anstelle der äußeren Differenzierung durch konfessionelle Trennung.

Konfessionell-kooperative Didaktik fordert und fördert Differenzkompetenz. Lernen an Differenzen be- und ergreift Diversität und Pluralität nicht als Hindernis, sondern als Lernchance. Es beginnt beim Erkennen, Benennen und Deuten von konfessionellen Differenzen, setzt sich fort mit der Fähigkeit, mit Unterschieden sachlich umzugehen, sie weder harmonisierend einzuebnen, noch sie für Polemisierungen zu nutzen, und der Einsicht, dass Differenzen nicht per se glaubens- und kirchentrennend sein müssen, bis hin zum Fruchtbarmachen von Differenzen für die eigene Glaubensgestalt.

⁶² Simojoki, Henrik: Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: ZPT 67 (2015/1), S. 68–78, hier: S. 72.

⁶³ Woppowa, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: K. Lindner/E. Naurath/M. Schambeck/H. Simojoki (Hg.) Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, S. 174–192.

⁶⁴ Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft, S. 62; vgl. auch Käbisch, David: Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion, Leipzig 2013, S. 351–379.

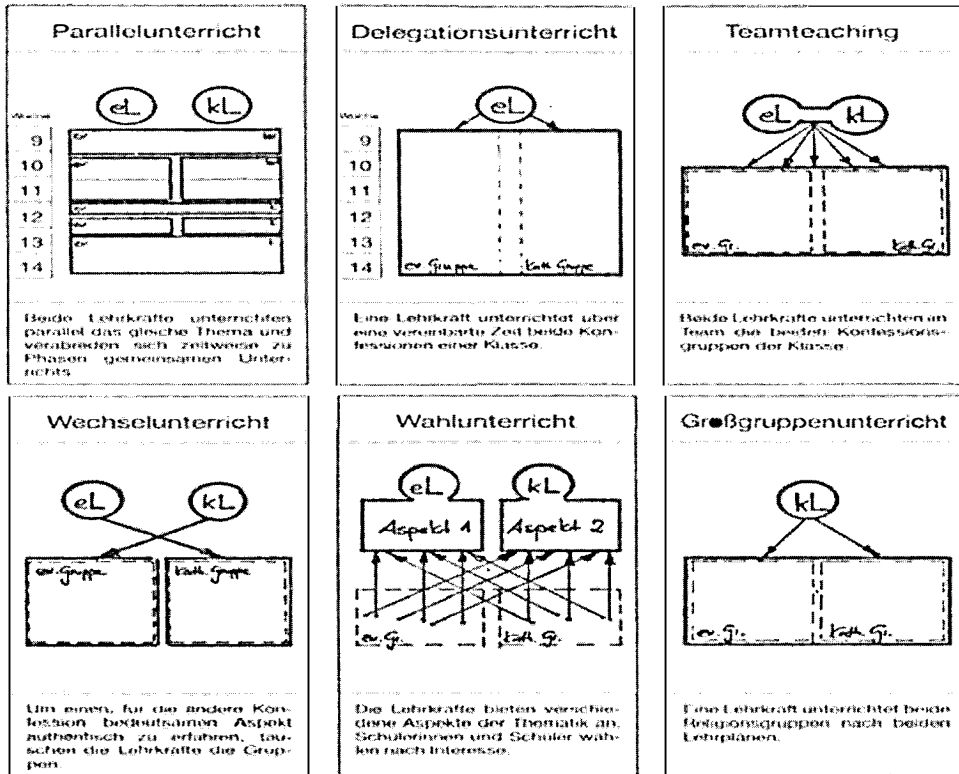
Konfessionell-kooperative Lernformen

Je nach Gegebenheit sind im konfessionell-kooperativen Unterricht unterschiedliche Lernarrangements denkbar und variabel einzusetzen. Was die Formationen der Lehrkräfte betrifft, so ist team teaching nachweislich die am besten geeignete Form⁶⁵, aus schulorganisatorischen Gründen jedoch nur in den seltensten Fällen möglich. Der Teamaspekt kann aber auch dadurch realisiert werden, dass die beiden beteiligten Lehrkräfte in ständigem Austausch stehen und den Unterricht als Team planen und reflektieren, auch wenn nur eine Lehrkraft ihn durchführt. Wo dies gegeben ist, hat sich auch der Delegationsunterricht, bei dem eine Lehrkraft für eine bestimmte Zeit eine gemischt-konfessionelle Lerngruppe unterrichtet, als besonders wirksam erwiesen, oder bzw. kombiniert mit regelmäßigen Lehrerwechsel, entweder nach einem Schulhalbjahr oder einem anderen festgelegten Zeitraum oder bei konfessionellen Profiltiteln. Baden-Württemberg etwa setzt auf einen solchen abgestimmten Unterricht, bei dem die Lehrkraft einer Konfession unterrichtet, die andere sich aber nicht einfach aus dem Unterrichtsgeschehen ausklinkt, sondern Kontakt hält, virtuell oder hin und wieder auch real präsent ist und Interesse und Ansprechbarkeit signalisiert. Auch bewusst geplante zeitweilige Phasen der Kooperation haben sich als effektiv erwiesen.⁶⁶

In Bezug auf die Lerngruppe ist der dauerhafte Verbleib im Klassenverband ebenso möglich wie die zeitweilige Aufteilung in konfessionell homogene Gruppen, die ihre Lernergebnisse dann wieder ins Plenum einbringen, umgekehrt sind als Ausgangspunkt konfessionshomogenen getrennte Lerngruppen, die zu bestimmten Zeiten und Themen zusammenkommen. Wo nicht gleich so weit gegangen werden möchte, unterrichten beide Lehrkräfte parallel, aber mit konfessionell getrennten Gruppen, das gleiche Thema und führen zeitweise Phasen gemeinsamen Unterrichts durch. Bei den Sozialformen legen sich in besonderer Weise konfessionsspezifische ‚Expertengruppen‘ mit anschließendem Expertenpuzzle nahe.

⁶⁵ Tübinger Projektgruppe Konfessionelle Kooperation, Religionspädagogische Unterrichtsforschung und „guter“ Religionsunterricht – Qualitätsmerkmale konfessioneller Kooperation in empirischer Perspektive, in: ZPT 54 (2002/2), S. 133–144, hier: S. 142f.

⁶⁶ Ebd.



Aus: Kalmbach, Wolfgang: Formen der Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre. Neue Herausforderungen – neue Chancen, in: entwurf 2 (1994), S. 32-34, hier: S. 33.

Ausblick: Konsequenzen für die Situation in Sachsen-Anhalt?

Sowohl in Bezug auf die zahlenmäßige Verteilung der Konfessionen als auch auf die religionssoziologischen Gegebenheiten als auch auf den Prozess der Entkonfessionalisierung unterscheidet sich die Situation in Sachsen-Anhalt grundlegend von der in Baden-Württemberg. Dies macht eine einfache Übernahme des baden-württembergischen Modells unmöglich, schließt eine Modifikation jedoch keineswegs aus.

Konfessionell-kooperative Lernprozesse lassen sich auch initiieren, wenn die Bedingungen in einer Lerngruppe wegen markanter Mehrheits- oder Minderheitsverhältnisse suboptimal und Teamlösungen auf personeller Ebene nicht möglich sind. Dann müssen der Anspruch und die Prinzipien der konfessionellen Kooperation auf andere Weise auf der unterrichtspraktischen Ebene verwirklicht werden, nämlich durch Perspektivenwechsel, innere Differenzierung sowie durch Methoden, die Kooperation und Dialog fördern. So wird und wurde auch in Baden-Württemberg konfessionell-kooperativer Unterricht in Klassen bewilligt und durchgeführt, in denen das Verhältnis der Konfessionen alles an-

dere als ausgewogen war bzw. ist, bis hin zu der Situation, dass nur ein/e anders-konfessionelle/r Schüler/in in der betreffenden Klasse war und ist. Die katholische Lehrkraft unterrichtet/e dann über einen bestimmten Zeitraum konfessionell-kooperativ fast ausschließlich evangelische Schülerinnen und Schülern – und umgekehrt. Ähnlich gestaltet sich an vielen Ort der Konfessionsproporz in den Schulen in Sachsen-Anhalt.

Zu begrüßen und für die Situation in Sachsen-Anhalt fruchtbar zu machen ist der Spielraum, den die deutschen Bischöfe mit ihren „Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht“ eröffnet haben: „Mit dieser Erklärung wollen die deutschen Bischöfe kein Modell einer Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht vorlegen, sondern einen Rahmen aufzeigen, innerhalb dessen die Diözesen zusammen mit den evangelischen Landeskirchen eigene Formen der Kooperation entwickeln können, die den regionalen Gegebenheiten gerecht werden und den konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen stärken.“⁶⁷

Im Blick auf die Schülerinnen und Schüler ist zu fragen – und exemplarisch an Fallbeispielen empirisch zu untersuchen –, ob und inwiefern Kinder und Jugendliche in einem stark entkonfessionalisierten Kontext konfessionelle Erfahrungen machen. So stellt sich in besonderer Weise die Frage: Welche Bedeutung haben hier Taufe, Kommunion, Konfirmation, Firmung, andere kirchliche Feiern und Gottesdienste für sie? Zu klären – und darin liegt die besondere Herausforderung – ist, was dies im Blick auf nichtgetaufte Schülerinnen und Schüler bedeutet, die über keinerlei Erfahrungen mit Glaube und Kirche verfügen. Fallen damit Erfahrungen mit und Wahrnehmung von Konfession schlechterdings aus? Oder wie kommen Konfessionsspezifika anderweitig ins Spiel, kulturell und medial vermittelt, im Urlaub und auf Reisen, vielleicht geradezu subkutan?

Im Blick auf die Inhalte der evangelischen und katholischen Bildungspläne ist heraus zu arbeiten: Welches sind die professionsspezifischen Profilt Themen in den jeweiligen Schularten und Klassenstufen? Umgekehrt: Welche Themen stellen die Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen heraus? Sind die sog. Fachlehrpläne für evangelische und katholische Religionslehre⁶⁸ so angelegt, dass auf deren Grundlage ein gemeinsamer Plan erarbeitet werden kann?

Im Blick auf die Lehrkräfte ist zu klären: Stehen in beiden Konfessionen hinreichend Religionslehrkräfte zur Verfügung? Wie lassen sie sich für konfessionell-kooperativen Unterricht inhaltlich und zeitlich angemessen qualifizieren, ohne dass der Aufwand für die einzelne Lehrperson zu groß wird, so dass die Bereitschaft zu einem solchen Unterricht schwindet? Welche Institutionen sind für solche Qualifizierung zuständig und wie kann sie bereits in der Ausbildung bzw. im Studium angebahnt werden?

⁶⁷ Die deutschen Bischöfe: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, S. 6.

⁶⁸ Vgl. die Übersicht des Bildungsservers Sachsen-Anhalt, in: https://www.bildung-lsa.de/lehrplaene_rahmenrichtlinien.html.

Es lässt sich nicht bestreiten: Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gibt es nicht zum Nulltarif. Umgekehrt ist freilich sein ‚Mehrwert‘ erwiesen, der den Aufwand lohnt.

Literatur

Bayer-Wied, Daniela: Ökumenisch ja – aber bitte getrennt? Konfessionelle Kooperation in der Grundschule, Frankfurt 2011.

Biesinger, Albert; Münch, Julia; Schweitzer, Friedrich: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i.Br. 2008.

Bosold, Bernhard; Bosold, Iris; Schweitzer, Friedrich: Religion wahrnehmen – Identität finden – Unterricht gestalten. Religionsdidaktische Aus- und Fortbildung, in: Steinhäuser, Martin; Ratzmann, Wolfgang (Hg.): Didaktische Modelle Praktischer Theologie, Leipzig 2002, S. 280–322.

Böhm, Uwe: Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten, Göttingen 2001.

Caspary, Christiane: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 10), Berlin/Münster/Wien 2016.

Danner, Sonja: KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – „das Wiener Modell“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23 (2015), S. 47–53.

Deutsche Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen. Vereinbarung zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005, Novellierung Verbindlicher Rahmen vom 1. August 2009, Stuttgart 2009 (<http://www.ptz-stuttgart.de/fileadmin/ptz/pdf/Download/2009-Koko-Broschuere.html>).

Die deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

Die deutschen Bischöfe: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016.

Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, Bonn/Hannover 1998.

- Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i. Br. 1976, S. 123–152.
- Evangelische Kirche in Westfalen: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in NRW startet (https://www.evangelisch-in-westfalen.de/aktuelles/detailansicht/news/oekumene-im-klassenzimmer/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=ae336c8eda5f695698ba7cddb8a2798d).
- Evangelische Landeskirche in Baden/Evangelische Landeskirche in Württemberg/Erzdiözese Freiburg/Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Umsetzungsimpulse für die Unterrichtspraxis, Freiburg i. Br. 2012.
- Erzbischof Paderborn/Lippische Landeskirche: Vereinbarung zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht vom 16. März 2005, Paderborn/Bielefeld 2005.
- Faber, Eva-Maria: Ist Konfessionalität zu Ende? Zum Bedeutungsverlust der Konfessionen, in: ThPQ 161 (2013), S. 29–36.
- Feige, Andreas/Tzschetzsch Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Stuttgart 2005.
- Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.
- Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterricht? Empirische Befunde in Niedersachsen, in: Loccumer Pelikan 4 (2015).
- Heinemann, Ursula/Friedrichsdorf, Joachim (Hg.): Konfessionelle Kooperation in der Schule, Modelle und Beispiele, München/Stuttgart 1999.
- Hütte, Saskia/Mette: Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.
- Käbisch, David: Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion, Leipzig 2013, S. 351–379.
- Kalmbach, Wolfgang: Formen der Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre. Neue Herausforderungen – neue Chancen, in: entwurf 2 (1994), S. 32–34.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994.

- Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim: Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.
- Landeskirche in Württemberg/Erzdiözese Freiburg; Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Umsetzungsimpulse für die Unterrichtspraxis, Freiburg i. Br. 2012.
- Lück, Christhard/Simon, Werner: Konfessionalität und ökumenische Ausrichtung des Religionsunterrichts, in: Kappes, Michael u.a. (Hg.): Trennung überwinden. Ökumene als Aufgabe der Theologie, Freiburg i. Br. 2007.
- Lück, Christhard: Die rheinische ReligionslehrerInnenbefragung 2013. Von den konfessionellen Wurzeln her zu mehr Kooperation zwischen den Konfessionen. Zusammenfassung der Ergebnisse (www.ev-theologie.uni-wuppertal.de/personal/lueck-christhard.html).
- Lück, Christhard/Klutz, Martin/Rothgangel, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von Religionslehrer/innen, Stuttgart 2016.
- Mann, Christine/Bünker, Michael: Gemeinsamkeiten und Unterschiede Lernen. Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: Bastel, Heribert/Göllner, Manfred/Jäggle, Martin/Miklas, Helene (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien 2006.
- Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen: Zu Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen. Runderlass vom 10. 5. 2011, in: Katholisches Büro Niedersachsen und Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen (Hg.): Religionsunterricht in Niedersachsen. Dokumente – Erklärungen – Handreichungen, Hannover 2012, S. 1018.
- Müller, Peter: Religionsunterricht angesichts demografischer und religiöser Veränderungen, in: Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.): Religionsunterricht 2020. Diagnosen, Prognosen, Empfehlungen, Stuttgart 2013, S. 27–41.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Schulstatistik (http://www.mk.niedersachsen.de/portal//search.php?_psmand=8&q=Schulstatistik).
- Nowak, Jutta/Pemsel-Maier, Sabine: Gemeinsamkeiten stärken - Besonderheiten verstehen: Katholisch – evangelisch in Klasse 1/2. Lernimpulse für den Religionsunterricht an Grundschulen, hg. vom Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, Freiburg i. Br. 2007.
- Nowak, Jutta/Pemsel-Maier, Sabine: Gemeinsamkeiten stärken - Besonderheiten verstehen: Katholisch – evangelisch in Klasse 3/4. Lernimpulse für den Religionsunterricht an Grundschulen, hg. vom Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, Freiburg i. Br. 2006.

- Pemsel-Maier, Sabine: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Mehr als konfessionelle Kooperation in der Schule, in: *Ökumenische Rundschau* 63 (1/2014), S. 27–37.
- Pemsel-Maier, Sabine: Konfessionell – kooperativer Religionsunterricht: Ökumene in der Schule, in: dies. Kappes, Michael/Schuegraf, Oliver/Link-Wieczorek, Ulrike: *Basiswissen Ökumene*, Paderborn 2017, S. 301–321.
- Pemsel-Maier, Sabine/Sajak, Clauß-Peter: Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – eine zukunftsorientierte Zusammenschau, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.): *Der Religionsunterricht auf dem Weg in die Zukunft: konfessionell, kooperativ, kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, S. 261–280.
- Pemsel-Maier, Sabine: Diversität als Herausforderung. Auf der Suche nach einem Religionsunterricht, der „an der Zeit“ ist, in: Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.): *Religionsunterricht 2020. Diagnosen, Prognosen, Empfehlungen*, Stuttgart 2013, S. 120–133.
- Pemsel-Maier, Sabine: Perspektiven von Kindern beim Schuleintritt auf Religion und Konfession, in: <https://www.ph-freiburg.de/theologie/institut/katholische-theologie-religionspaedagogik/mitglieder/prof-dr-sabine-pemsel-maier/forschungsschwerpunkte-und-forschungsprojekte.html>.
- Pemsel-Maier, Sabine: Ein Schritt auf dem Weg in die Zukunft: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: Lehmann, Christine (Hg.): *Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche*, Jena 2011, S. 89–102.
- Pemsel-Maier, Sabine/Weinhardt, Joachim/Weinhardt, Marc: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart 2011.
- Pemsel-Maier, Sabine/Kappes, Michael/Schuegraf, Oliver/Link-Wieczorek, Ulrike: *Basiswissen Ökumene*, Paderborn 2017.
- Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland: *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift*, Gütersloh 2014.
- Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.): *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Göttingen 2009.
- Scheidler, Monika: *Didaktik des ökumenischen Lernens – am Beispiel in der Sekundarstufe*, Münster 1999.
- Simojoki, Henrik: Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: *ZPT* 67 (2015/1), S. 68–78.

- Schmid, Hans/Verburg, Winfried: Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i. Br./Gütersloh 2002.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg u.a.: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg i. Br. 2006.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert: Religiöse Erziehung in evangelisch-katholischen Familien, Freiburg i. Br. 2009.
- Tübinger Projektgruppe Konfessionelle Kooperation: Religionspädagogische Unterrichtsforschung und „guter“ Religionsunterricht – Qualitätsmerkmale konfessioneller Kooperation in empirischer Perspektiven, in: ZPT 54 (2002/2), S. 133–144.
- Weinhardt, Joachim: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, S. 19–30.
- Woppowa, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: K. Lindner/ E. Naurath/M. Schambeck/H. Simojoki (Hg.) Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, S. 174–192.