

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und religiöses Lernen mit Konfessionslosen – Versuch einer Verhältnisbestimmung

von Clauß Peter Sajak und Henrik Simojoki

1. Einleitung

Geht es um die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, wie er durch den Art. 7 Abs. 3 GG in 13 der 16 Bundesländer verankert und geschützt ist, so wird in der fachlichen wie politischen Diskussion immer häufiger auf das Modell der sog. konfessionellen Kooperation verwiesen. Damit ist eine Form des schulischen Religionsunterrichts gemeint, in der verschiedene Religionsgemeinschaften – bisher evangelische Landeskirchen und katholische (Erz-)Bistümer – in bestimmten Lernzeiträumen gemeinsam Religionsunterricht konzipieren, genehmigen und weiterentwickeln. Dabei geht die Idee der konfessionellen Kooperation zum einen über das Modell der sog. Gastfreundschaft hinaus, in der Schüler:innen einer anderen Konfession oder Religion lediglich am Religionsunterricht der Mehrheitskonfession teilnehmen. Zum anderen ist konfessionelle Kooperation kein christlicher Religionsunterricht, wie er zurzeit in Niedersachsen geplant ist. Vielmehr geht es im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht darum, die unterschiedlichen Konfessionen und Perspektiven der beteiligten Religionsgemeinschaften in einen gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen beider Bekenntnisse einzubringen und zu profilieren.

Spätestens seit der Schrift der deutschen Bischöfe „Zur Zukunft des Religionsunterrichts“¹ etabliert sich das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auch über Niedersachsen und Baden-Württemberg hinaus. In diesen beiden Bundesländern besteht eine lange Tradition dieser Organisationsform, da Niedersachsen dieses Modell per Erlass bereits 1998 und Baden-Württemberg es 2005 eingeführt hat.² So

¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts.

² Vgl. Pemsel-Maier, Sabine/Sajak, Clauß Peter, Konfessionelle Kooperation, 262–270.

hat inzwischen auch Nordrhein-Westfalen vor dem Hintergrund einer Vereinbarung von vier (Erz-)Bistümern und drei Landeskirchen den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auf Antrag zugelassen. Ebenso finden sich konfessionelle Kooperationsformen in Hessen und Schleswig-Holstein, auch wenn sie unter anderen Überschriften firmieren.³ Daneben gibt es eine ganze Reihe von regionalen Entwürfen, oft mit Pilot- oder Versuchscharakter, die landesweite Modelle von konfessioneller Kooperation vorbereiten sollen.⁴

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist kein Religionsunterricht im Klassenverband in dem Sinne, dass er sich an alle Schüler:innen einer Klasse richtet. In der Regel setzt konfessionelle Kooperation vielmehr das parallele Angebot eines sog. Ersatzfaches mit weltanschaulicher Neutralität voraus, in dem Schüler:innen, die keinem religiösen Bekenntnis angehören oder die den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht besuchen wollen, eine philosophische und religiöse Grundbildung erfahren sollen. Trotzdem zeigen z. B. die schulstatistischen Daten aus Niedersachsen, dass unberührt der Existenz eines Ersatzfaches, das dort den Titel „Werte und Normen“ trägt, ca. 38.500 Schüler:innen ohne religiöses Bekenntnis den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in diesem Bundesland regelmäßig besuchen.⁵ Es steht zu vermuten, dass auch in Baden-Württemberg (hier lautet die Bezeichnung für das Ersatzfach „Ethik“) und Nordrhein-Westfalen (Ersatzfach „Praktische Philosophie“) ein entsprechend hoher Anteil von Schüler:innen ohne Konfession den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht besucht, weil entweder ein Ersatzfach in der Praxis nicht angeboten wird oder aber diese Schüler:innen sich aus anderen Gründen bewusst für den kooperativen Religionsunterricht entscheiden. Daten aus beiden Bundesländern liegen dazu allerdings nicht vor.

Allein die Daten aus Niedersachsen machen es notwendig, darüber nachzudenken, welche Konsequenzen es für den konfessionell-kooperati-

³ Vgl. Sajak, Clauß P., *Formate der Kooperation*.

⁴ Vgl. Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, *Einleitung*, 5–19.

⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultursministerium, *Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen*. Siehe hierzu die Daten der amtlichen Schulstatistik zum Religionsunterricht in Niedersachsen. Die Zahlen ergeben sich aus dem Vergleich der Tabellen 2.1 und 2.2. für die allgemein bildenden Schulen. Evangelische und katholische Schüler:innen insgesamt: 454.799, Teilnahme am kokoRU: 556.399, Differenz: 101.600. Bei einer angenommenen proportionalen Verteilung aller konfessionslosen Schüler:innen auf den angebotenen evangelischen, katholischen und kooperativen RU sind für den kokoRU ca. 38.500 Kinder und Jugendliche anzunehmen.

ven Religionsunterricht hat, wenn ein so hoher Anteil der in diesem Format beschulten Kinder und Jugendlichen keinem der beiden Bekenntnisse angehört, die in dieser Form kooperieren. In Niedersachsen sind das bei 38.500 Schüler:innen immerhin fast 40 % aller konfessionslosen Schüler:innen, die eine Form von Religionsunterricht in diesem Bundesland besuchen. Will der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ihnen gerecht werden, so muss er eine komplexe Aufgabenstellung bewältigen, die graduell sicher noch höher einzustufen ist als die eines konfessionellen Religionsunterrichts, der sich an Schüler:innen einer Klasse oder einer religionsheterogenen Lerngruppe richtet. Denn in der kooperativen Organisationsform geht es ja darum, die spezifischen Profile zweier Konfessionen in ein ökumenisches Verhältnis zu setzen, in dem Gemeinsamkeiten betont und Unterschiede bewusst gemacht werden.⁶ Ist es in der Regel Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts, Schüler:innen der eigenen Konfession wie auch Schüler:innen mit anderem oder ohne religiöses Bekenntnis in die Weltsicht und die daraus resultierende gelebte Praxis einer religiösen Tradition einzuführen, so sind es hier nun zwei Perspektiven, die zu erschließen und reflektieren sind. Nichtsdestotrotz scheint es notwendig, sich dieser Aufgabe zu stellen, will man allen Kindern und Jugendlichen, die am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht teilnehmen, in theologischer, pädagogischer wie didaktischer Hinsicht gerecht werden.

Die folgenden Überlegungen versuchen entsprechend Perspektiven zu entwickeln, was es für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu bedenken gibt, wenn er sich nicht nur an Schüler:innen zweier christlicher Bekenntnisse, sondern auch an konfessionslose Kinder und Jugendliche richtet. Dazu soll in einem ersten Schritt der Blick auf die normativen Dokumente der beiden großen Religionsgemeinschaften in Deutschland, also der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und der Katholischen Kirche, repräsentiert durch die Deutschen Bischofskonferenz (DBK), gerichtet werden (2). Hier ist zu fragen, ob die genannte Aufgabenstellung in diesen Dokumenten bereits erkannt und thematisiert wird oder ob dies ein blinder Fleck der kirchlichen Vorgaben ist. In einem zweiten Schritt muss analysiert werden, inwieweit die wenigen Entwürfe einer Didaktik für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die konfessionslosen Schüler:innen bereits im Blick haben. Entsprechend sind

⁶ Vgl. Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Boschki, Reinhold u. a., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

Konsequenzen im Sinne von didaktischen und methodischen Maßnahmen vorzuschlagen (3). Ausgehend von den Ergebnissen dieser kritischen Relecture soll im letzten Abschnitt eine Reihe von Perspektiven eröffnet werden, die es zu bedenken gilt, wenn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Zukunft für eine größer werdende Gruppe von konfessionslosen Schüler:innen gestaltet werden soll (4).

2. Konfessionslosigkeit als Hintergrund und Gestaltungsperspektive in kirchlichen Orientierungsdokumenten

Um die Bezugnahmen auf Konfessionslosigkeit in kirchlichen Orientierungsdokumenten zur konfessionellen Kooperation zu verstehen, ist es sinnvoll, zwei Ebenen auseinanderzuhalten: Auf der einen Seite berührt die wachsende Konfessionslosigkeit den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auf der Voraussetzungsebene. Dass evangelischer und katholischer Religionsunterricht nun schon seit mehreren Jahrzehnten stärker verschränkt und kooperativ aufeinander bezogen werden, hat auch mit der wachsenden Zahl konfessionsloser Schüler:innen zu tun. Davon zu unterscheiden ist auf der anderen Seite die Frage, ob und wie konfessionslose Schüler:innen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht didaktisch adressiert werden sollten.

Wie wichtig diese Ebenendifferenzierung ist, zeigt sich bereits an der Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Identität und Verständigung“⁷, die als kirchliches Gründungsdokument des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts betrachtet werden kann. 1994 geschrieben, geht die Denkschrift differenziert auf die nach der Wiedervereinigung veränderten Realitäten ein. Sie bezieht sich auf die mehrheitskulturelle „Säkularisierung der Jugend“ in den damals neuen Bundesländern, in denen unmittelbar nach der Wende vier von fünf Jugendlichen sich als konfessionslos ausgaben und der Religionsunterricht nur von einer Minorität besucht wurde.⁸ Zugleich verweist die Denkschrift unter Bezug auf empirische Erhebungen in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt darauf, dass der Religionsunterricht auch bei konfessionslosen Schüler:innen und Eltern eine überraschend hohe

⁷ EKD (Hg.), Identität und Verständigung.

⁸ Vgl. ebd., 12.

Akzeptanz habe.⁹ In Korrespondenz dazu akzentuiert das zentrale Unterkapitel „Konfessionelle Kooperation in der Schule“ zunächst grundsätzlich, dass der evangelische Religionsunterricht auch für konfessionslose und nichtreligiöse Schüler:innen offen ist.¹⁰ Der argumentative Kontext deutet an, dass damit verhindert werden soll, dass konfessionelle Kooperation exkludierend gegenüber anderskonfessionellen, nichtchristlichen und eben auch konfessionslosen Schüler:innen wirkt. Weitergehende Überlegungen dazu, wie konfessionslose Schüler:innen im Religionsunterricht adressiert werden sollen, finden sich in der Denkschrift nicht.

Die 20 Jahre später veröffentlichte Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ steht in gesuchter Kontinuität zur Argumentation ihrer Vorgängerin und führt sie an einigen Stellen didaktisch weiter. Die prinzipielle Offenheit des evangelischen Religionsunterrichts für konfessionslose Schüler:innen wird erneut betont¹¹ und nun auch explizit für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht herausgestellt¹². Die Denkschrift enthält einen eigenen Abschnitt zu „Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit“, in dem erstmals auch die didaktische Frage aufgeworfen wird, „in welcher Weise ein dialogisches Verhältnis zu Menschen mit nicht-religiöser Weltanschauung erreicht werden kann“¹³. Im Blick auf den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist bemerkenswert, dass die Denkschrift in diesem Zusammenhang auch die Grenzen religiöser Bildung mit konfessionslosen Schüler:innen thematisiert: Da „Menschen ohne Konfessionszugehörigkeit nicht durch ein gemeinsames Bekenntnis miteinander verbunden“ seien, könne „eine neue Aufgabe des Religionsunterrichts hier vor allem in der Einübung von Haltungen im Sinne der Toleranz gesehen werden sowie in Möglichkeiten einer die Grenzen zwischen den Religionen und Weltanschauungen überschreitenden Verständigung etwa in ethischer Hinsicht“¹⁴.

Für die EKD-Publikationen nach 2014 lässt sich, was den Zusammenhang von konfessioneller Kooperation und Konfessionslosigkeit angeht, eine Tendenz zur Entkoppelung feststellen. Im von der Konferenz der Referent:innen für Bildungs-, Erziehungs- und Schulfragen in den

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Vgl. ebd., 65–73.

¹¹ Vgl. EKD (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen*, 30f. und 98.

¹² Vgl. ebd., 99.

¹³ Ebd., 31.

¹⁴ Ebd.

Gliedkirchen der EKD (BESRK) erarbeiteten „Grundlagen, Standards und Zielsetzungen“ für konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht steht die Herausforderung der Konfessionslosigkeit eher am Rande.¹⁵ Der für den Umgang mit dieser Herausforderung richtungsweisende Grundlagentext „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit“ geht wiederum nur punktuell auf (konfessionelle) Kooperation ein. Zum einen erscheint der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als vorbildliches Beispiel dafür, dass evangelische und katholische Bildung angesichts wachsender Konfessionslosigkeit und rückläufiger Teilnehmendenzahlen enger zusammenrücken (müssen).¹⁶ Zum anderen plädiert die Schrift in Aufnahme einer zentralen Forderung der beiden Denkschriften für eine „verstärkte Kooperation von Religions- und Ethikunterricht als ordentliche Lehrfächer“¹⁷. Die kooperative Verschränkung mit dem katholischen Religionsunterricht und die Zusammenarbeit mit dem Ethikunterricht erscheinen hier als unterschiedliche religionsdidaktische Kooperationsebenen, deren Zusammenhang nicht weiter expliziert wird.

Während auf evangelischer Seite insgesamt Kontinuitäten überwiegen, sind in den kirchlichen Stellungnahmen der deutschen Bischöfe deutliche positionelle Verschiebungen zu verzeichnen. Gerade dadurch tritt der Zusammenhang zwischen der konfessionellen Kooperation und der Einbindung konfessionsloser Schüler:innen in diesen Veröffentlichungen augenfälliger zutage. Bekanntlich haben die deutschen Bischöfe in ihrer 1996 erschienenen Schrift „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ eher verhalten zu den Entwicklungsanstößen der EKD-Denkschrift von 1994 reagiert, weil sie im Sinne der sog. Trias „an derselben Konfessionalität der Kinder und Jugendlichen festhalten“¹⁸ wollten. Konfessionelle Kooperation¹⁹ und die Öffnung für konfessionslose Schüler:innen²⁰ sollten damit keineswegs ausgeschlossen, wohl aber strukturell begrenzt werden. Diese Position bestimmt auch die 2005 veröffentlichte Orientierungspublikation „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“. Angesichts der Titelformulierung

¹⁵ Vgl. EKD (Hg.), Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht, 18.

¹⁶ Vgl. EKD (Hg.), Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, 55.

¹⁷ Ebd., 115.

¹⁸ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Bildende Kraft, 50.

¹⁹ Vgl. ebd., 58–60.

²⁰ Vgl. ebd., 69–71.

ist es fast schon erstaunlich, dass der Text nur an je einer Stelle auf Konfessionslosigkeit und konfessionelle Kooperation eingeht.²¹

Auf beiden Ebenen leitet das DBK-Wort „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ eine bemerkenswerte Wende ein. Zum einen werden die Möglichkeiten konfessioneller Kooperation signifikant ausgeweitet. Neben der „begrenzten Kooperation“ des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht kommt nun, je nach regionaler Regelungslage, auch eine „erweiterte Kooperation“ in Frage, welche „die Einrichtung gemischt-konfessioneller Lerngruppen über mehrere Schuljahre ermöglicht“²². Mit dieser Öffnung geht eine weitere einher: Die Teilnahme konfessionsloser Schüler:innen wird nun als verfassungsrechtlich unbedenklich eingeschätzt, sofern der Unterricht dadurch nicht seine konfessionelle Grundausrichtung verliert.²³ Zum anderen bleibt es, ähnlich wie in den EKD-Publikationen, nicht bei der bloßen Öffnung. Vielmehr wird die mögliche Präsenz konfessionsloser Schüler:innen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als didaktische Gestaltungsaufgabe markiert, mit „Auswirkungen auf die Ziele, die Inhalte und die Gestaltung des Unterrichts, die es *religionspädagogisch* zu bedenken gilt“²⁴. Allerdings wird nicht weiter ausgeführt, welche religionsdidaktischen Auswirkungen konkret bedacht sind.

Insgesamt wird deutlich, dass sich die kirchlichen Dokumente bei differierenden Ausgangslagen einer sehr ähnlichen Positionierung zubewegt haben. Auf einer basalen Ebene herrscht mittlerweile Konsens darüber, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht auch für konfessionslose Schüler:innen offen ist. In der EKD-Denkschrift von 2014 und im Bischofswort von 2016 wird darüber hinaus betont, dass diese Offenheit im Sinne subjektorientierter Bildung eine didaktische Gestaltungsaufgabe konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht markiert, ohne diese Aufgabe jedoch weiter didaktisch zu spezifizieren. Zumindest in den jüngsten Texten der EKD deutet sich die Tendenz an, konfessionelle Kooperation und religiöse Bildung von und mit Konfessionslosen als je eigene Entwicklungsperspektive weitgehend unabhängig voneinander zu thematisieren.

²¹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Herausforderungen, 10f.14.

²² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Zukunft, 25.

²³ Vgl. ebd., 35f.

²⁴ Ebd., 26.

3. Konfessionslosigkeit als Gegenstand religionsdidaktischer Reflexion

Blickt man auf die verschiedenen inzwischen vorliegenden Modelle für ein Lernen in konfessioneller Kooperation, so fällt auf, dass Schüler:innen ohne Konfession tendenziell nicht thematisiert werden. In Jan Woppowas wegweisendem Entwurf eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, den er unter der programmatischen Überschrift „Perspektiven wechseln“²⁵ mit einer Fülle von Praxisbeispielen 2015 vorgelegt hat, kommen Schüler:innen ohne religiöses Bekenntnis im Rahmen konfessioneller Kooperation nicht vor. Kaum anders verhält es sich im von Christine Lehmann und Martin Schmidt-Kortenbusch vorgelegten „Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht“²⁶, das die beiden für einen gemeinsamen christlichen Religionsunterricht an Gesamtschulen angeboten haben. Hier wird zwar das integrierende und inklusionsfördernde Potenzial eines gemeinsamen Religionsunterrichts von katholischen und evangelischen Schüler:innen stark gemacht, doch geschieht dies auch hier bemerkenswerterweise immer unter Verweis auf ein entsprechendes Alternativfach zu einem solchen Religionsunterricht.²⁷ In ihrer Zusammenschau der verschiedenen praktizierten Organisationsformen von Religionsunterricht wird vielmehr ein Religionsunterricht problematisiert, in dem es kein Alternativfach gibt und alle Schüler:innen einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Hier konstatieren die beiden Autor:innen, dass die christlich-konfessionelle Perspektive auf der einen und die „Weltanschauungsneutralität“²⁸ auf der anderen Seite in demselben Unterrichtsfach nicht wirklich vereinbar seien. Auch im weiteren Verlauf des Buches, das eine Fülle von Materialien für die Praxis vorhält, wird nicht auf die Situation eingegangen, dass in einer christlichen Lerngruppe mit evangelischen und katholischen Schüler:innen auch solche ohne Konfession am Unterricht teilnehmen könnten.

Dagegen kann der Blick in den ostdeutschen Kontext, in dem der katholische oder evangelische Religionsunterricht in der Regel in einer Diasporasituation angesichts einer großen Mehrheit von konfessionslosen Schüler:innen stattfindet, zumindest Perspektiven eröffnen. So widmen sich Frank M. Lütze und Monika Scheidler in ihrem Bericht über ein

²⁵ Woppowa, Jan (Hg.), *Perspektiven wechseln*.

²⁶ Lehmann, Christine/Schmidt-Kortenbusch, Martin, *Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht*.

²⁷ Vgl. ebd., 28.

²⁸ Ebd., 31.

Pilotprojekt konfessioneller Kooperation in Sachsen vor allem den Schwierigkeiten, die sich den beiden christlichen Kirchen in einem mehrheitlich säkularen und zum Teil auch religionsfeindlichen Umfeld wie in Sachsen stellen. Sie zeigen aber auch auf, welche Chancen „ein ökumenisch sensibler, Differenzierungen zulassender Religionsunterricht“ für konfessionslose Schüler:innen bieten kann, wenn er verständlich macht, „dass das Christentum kein monolithisches Gebilde, sondern in sich im Plural verfasst ist“²⁹. Didaktische Konkretionen werden allerdings nicht geliefert. Anders verhält es sich bei David Käbisch, der eine umfangreiche Didaktik für den Umgang mit konfessionslosen Schüler:innen im evangelischen Religionsunterricht entworfen hat.³⁰ In einem mit Laura Philipp gemeinsam verfassten Beitrag zur religiösen Positionierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geht er auf die besonderen Potenziale für Konfessionslose in einem konfessionell-kooperativen Lernsetting ein. Käbisch und Philipp heben hervor, dass gerade der konfessionell-kooperative Religionsunterricht „weiterführende Lernchancen auch für Konfessionslose“³¹ biete: „Zu denken ist dabei an institutionalisierte Lehrerwechsel und Phasen mit Team-Teaching, in denen eine evangelische und katholische Lehrkraft jeweils ihre Sicht auf ein Thema (z. B. zur heutigen Bedeutung des Papsttums) darlegen. Eingespielte Interviews oder Expert:innengespräche mit Vertreter:innen anderer Konfessionen und Religionen, aber auch Fachleuten aus der Politik, Wirtschaft, Polizei und Sozialhilfe können darüber hinaus helfen, dass Schüler:innen den Unterschied zwischen religiösen und nicht-religiösen Welterschließungsperspektiven erkennen und dabei die Notwendigkeit sehen, jedes Thema (z. B. Flucht und Migration) aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können und zu müssen.“³² Vorausgesetzt ist in diesem Setting, dass der Perspektivwechsel, der bei Käbisch als didaktisches Grundmotiv von ähnlich grundlegender Bedeutung ist wie bei Woppowa, für Konfessionslose geöffnet und gestaltet werden muss. Für eine solche Öffnung des Perspektivwechsels greifen David Käbisch und Laura Philipp auf Bernhard Dresslers Idee von Unterricht als Wechsel von Beobachtung und Teilnahme in einer ersten und zweiten Ordnung zurück.³³ Dieser

²⁹ Lütze, Frank M./Scheidler, Monika, Ökumenisch sensibler Religionsunterricht, 293.

³⁰ Vgl. Käbisch, David, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit.

³¹ Käbisch, David/Philipp, Laura, Religiöse Positionierung als Fähigkeit, 247.

³² Ebd., 247f.

³³ Vgl. Dressler, Bernhard, Kompetenzorientierung als Chance, 21.

geht davon aus, dass Schule Bildungsprozesse in der Weise gestalten muss, dass die Teilnahme an einer (religiösen) Praxis dadurch ermöglicht werden kann, dass man die Regeln dieser Praxis durch Beobachtung und reflexive Distanz erschließen lernt. Entsprechend heißt für Bernhard Dressler Unterricht ein Wechselspiel von Teilnahme und Beobachtung im Sinne einer Beobachtung der ersten und zweiten Ordnung. Eine solche Ausrichtung der Teilnahme auf ein unterrichtliches Probehandeln macht es nun auch möglich, dass Schüler:innen ohne Konfession an solchen Vollzügen teilnehmen, diese deuten und auch reflektieren lernen. Hier liegt der Unterschied von Käbischs Entwurf zu Woppowa, der in seiner Grundlegung des konfessionell-kooperativen Lernens als Perspektivwechsel auf konfessorische Kompetenz und damit den kirchlichen Vorgaben für den katholischen Religionsunterricht folgend auf die religiöse Entscheidungs- und Positionierungsfähigkeit von Schüler:innen abzielt. Dies lässt sich nur bedingt als eine Zielanforderung an Schüler:innen ohne eben eine solche Konfession formulieren.

Der jüngst vorgelegte Entwurf von Bernd Schröder und Jan Woppowa „Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch“ erwähnt konfessionslose Schüler:innen an verschiedenen Stellen, geht aber nicht weiter auf die didaktischen Anforderungen ein, die sich durch die Teilnahme von konfessionslosen Kindern und Jugendlichen in einem konfessionell-kooperativen didaktischen Setting ergeben müssten. So wird z. B. in der Einleitung des Handbuchs auf die „Konfessionslosigkeit als konkurrierendes Paradigma der Lebensführung und -deutung“³⁴ hingewiesen. Dies findet aber keinen Niederschlag in den didaktischen Konkretionen. Die Autor:innen gehen davon aus, dass konfessionelle Kooperation dort in besonderer Weise gelingt, „wo die zwei großen christlichen Konfessionen zu in etwa gleichen Teilen eine Mehrheit der Bevölkerung bilden (*Baden-Württemberg*), aber auch dort, wo eine der beiden sich in einer Diasporasituation befindet und deshalb nur die Kooperation die Beschulung ihrer Angehörigen im Religionsunterricht sicherzustellen vermag (so in weiten Teilen *Niedersachsens*). Wo hingegen der wachsende Anteil konfessionsloser Menschen (so in *Zürich*) oder eine vielgestaltige Religionspluralität (so in *Wien*) als wesentliche Herausforderung wahrgenommen wird, vermag konfessionelle Kooperation das Standing des Religionsunterrichts nicht

³⁴ Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, Einleitung, 61.

entscheidend zu verbessern“³⁵. Hier wird eine gelegentlich unterschlagene Differenzierung eingezeichnet: So wichtig es ist, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht den Perspektiven der teilnehmenden konfessionslosen Schüler:innen gerecht wird, ist seine didaktische Passung in Kontexten mehrheitskultureller Konfessionslosigkeit eher gering.

Insgesamt ist im aktuellen religionspädagogischen Diskurs um konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht eine hohe Entsprechung mit der rekonstruierten Grundtendenz der kirchlichen Veröffentlichungen zu verzeichnen – was nicht selbstverständlich ist. Konfessionslosigkeit wird eher als allgemeine Herausforderung religiöser Schulbildung in Deutschland und folglich nur vereinzelt als spezifische Herausforderung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aufgefasst.

4. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und religiöses Lernen mit Konfessionslosen: Potenziale und Grenzen einer wechselseitigen didaktischen Verschränkung

Die bisherige Diskursrekonstruktion förderte eine auffällige Kluft zwischen Begründungs- und Gestaltungsebene zutage: Auf der einen Seite gibt es eine breite Übereinkunft darüber, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht auch ein Fachangebot für konfessionslose Schüler:innen ist und didaktisch entsprechend angelegt werden sollte. Auf der anderen Seite gibt es nur sehr wenige konkretisierende Überlegungen und Vorschläge dazu, wie die Perspektive von Konfessionslosen im konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht einzubringen und einzubinden wäre. Vor diesem Hintergrund scheint es zunächst nahezuliegen, hier eine „Lücke“ zu konstatieren und entsprechend Handlungsbedarf anzuzeigen. Eine solche Defizitanzeige würde jedoch übersehen, dass ein Großteil der ja mittlerweile erfreulich breit gefächerten und auch didaktisch immer konkreteren Bemühungen, die Leitperspektive eines subjektorientierten und pluralitätsfähigen Religionsunterrichts auf konfessionslose Kinder und Jugendliche hin durchzubuchstabieren, auch für konfessionell-kooperative Gestaltungsformen anschlussfähig ist (sofern diese Bemühungen noch an einer Konfessionsbindung des Religionsunterrichts festhalten). Man muss also hier das Rad nicht neu erfinden, weshalb eine spezielle Didaktik für einen konfessionell-kooperativen Re-

³⁵ Ebd., 19.

ligionsunterricht mit Konfessionslosen weder aussichtsreich noch sinnvoll erscheint.

Ergiebiger ist es daher, die religionsdidaktische Frage nach dem Verhältnis von konfessioneller Kooperation und religiösem Lernen mit Konfessionslosen spezifischer anzugehen. Dies soll zum Abschluss dieses Beitrages in einer dreifach doppelseitigen Annäherung geschehen, welche die oben dargestellten Positionen und Impulse aufnimmt und systematisiert.³⁶ Gefragt wird nach den spezifischen Potenzialen und Grenzen einerseits des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts für ein religiöses Lernen mit Konfessionslosen und andererseits einer didaktischen Profilierung der Konfessionslosigkeitsperspektive für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Dabei wird jeweils zwischen der didaktischen und der organisatorischen Ebene unterschieden.

4.1 Potenziale des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts für religiöses Lernen mit Konfessionslosen

Der didaktische Mehrwert des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts für konfessionslose Schüler:innen besteht zunächst einmal darin, dass er den religiösen Weltzugang und die christliche Wirklichkeits-sicht mehrperspektivisch erschließt. Wenn bildungsrelevante Gehalte der christlichen Religion, in welcher personalen Konstellation auch immer, im Religionsunterricht aus evangelischer und katholischer Sicht erschlossen und kritisch reflektiert werden, hilft dies auch konfessionslosen Schüler:innen beim Aufbau einer pluralisierenden Hermeneutik, die über das Christentum hinaus auch auf andere Religionen und auf nichtreligiöse Weltzugänge bezogen werden kann. Frank M. Lütze hat darauf aufmerksam gemacht, dass eine ökumenische Profilierung des Religionsunterrichts auch im säkularen Kontext Ostdeutschlands keineswegs widersinnig ist, weil die verständigungsorientierte Ausrichtung an der Vielfalt und Vielgestaltigkeit gelebten Christentums zur „Überwindung von Stereotypenbildung“³⁷ beitragen kann. Hinzu kommt, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht von seiner Grundanlage her differenzsensibel angelegt ist und Lehrkräfte bei bestimmten Themen ohnehin schon zielgruppendifferenziert vorgehen müssen. Im Blick auf konfes-

³⁶ Daher wird im Folgenden nur noch Literatur genannt, die über die bereits rezipierte hinausgeht.

³⁷ Lütze, Frank M., *Ökumene im Herzen*, 261.

sionslose Schüler:innen ist besonders darauf zu achten, dass die Didaktik des Perspektivenwechsels bzw. der Perspektivenverschränkung den unterrichtlichen Modus des Probehandelns einhält und bei Schüler:innen weder existenzielle Identifikation noch ein positionelles Einverständnis voraussetzt.

Der organisatorische Mehrwert betrifft besonders die Kooperation mit dem Ethikunterricht. Diese ist bei konfessionell-gemischten Lerngruppen organischer zu bewerkstelligen als bei einem nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht. Dieses Argument gewinnt zusätzlich an Gewicht, wenn – wie in Niedersachsen geplant – das Fachangebot als christlicher Religionsunterricht von beiden Kirchen gemeinsam verantwortet wird. Das niedersächsische Positionspapier verweist in diesem Zusammenhang auf einen weiteren Vorteil: „Ein gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht wird für Schüler*innen ohne Konfessionszugehörigkeit vermutlich attraktiver sein als das Angebot von getrenntem, evangelischem und katholischem Religionsunterricht; denn in diesem Fall wird den Schüler*innen eine Vorentscheidung für eine der Konfessionen abverlangt, bevor sie im Religionsunterricht Kriterien für ihre Entscheidung kennenlernen können.“³⁸

4.2 Grenzen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts für religiöses Lernen mit Konfessionslosen

Die didaktische Leitfigur der Multiperspektivität steht nicht nur für das Potenzial des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Blick auf konfessionslose Schüler:innen, sondern markiert auch eine grundlegende Grenze. Denn anders als die evangelische und die katholische Perspektive sind die Perspektiven der konfessionslosen Schüler:innen in diesem Unterricht nicht personell auf der Lehrkraftseite repräsentiert. Natürlich ist es möglich, dieses Repräsentationsgefälle über Expert:innengespräche, eingespielte Interviews, weitere Unterrichtsmedien und insbesondere individuierende Lernarrangements abzufedern. Nur muss dieses Gefälle erkannt und anerkannt werden, weshalb die gelegentlich leichterhand artikulierte Forderung, im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht „auch“ die Perspektiven konfessionslosen Schüler:innen zu „berücksichtigen“, nicht ohne Ambivalenz ist. Dies gilt umso mehr,

³⁸ Bistum Hildesheim/Bistum Osnabrück/Bischöflich Münstersches Offizialat u. a. (Hg.), Christlicher Religionsunterricht, 23.

als konfessionslose Schüler:innen ja keine „Gruppe“ sind, deren Überzeugungsgrundlagen über normative Texte oder gemeinschaftliche Bindungen fassbar werden. Die Überwältigungsgefahr lauert also nicht nur in der harten Form der Indoktrination, sondern auch in weicheren Formen wohlmeinender Generalisierung oder positioneller Intransparenz. Hinzu kommt, dass der für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht tragende Begründungs- und Gestaltungsrahmen der Ökumene für nichtreligiöse Konfessionslose nur bedingt zugänglich ist.

Noch deutlicher liegen die organisatorischen Grenzen zutage: Ungeachtet aller Offenheit wird die Mehrheit der konfessionslosen Schüler:innen auch in der kooperativ erweiterten Form des konfessionellen Religionsunterrichts in den meisten Fällen nicht erreicht. Gerade in ostdeutschen Bundesländern erscheint er daher eher als ein „Zwischenschritt“ auf dem Weg zu einer weitergehenden kooperativen Profilierung, die sich hier in besonderer Weise auf den Ethikunterricht richtet.³⁹

4.3 Potenziale einer didaktischen Profilierung der Konfessionslosigkeitsperspektive für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Die Frage, ob und inwiefern eine stärkere Gewichtung der Perspektiven konfessionsloser Schüler:innen auch den genuinen Intentionen des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zugutekommen könnte, ist bislang kaum gestellt worden. Es gibt jedoch eine Reihe von Argumenten, die dafürsprechen, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht entsprechend weiterzuentwickeln. Erstens würde dadurch, mit Siegfried Bernfeld gesprochen, die „Tatbestandsgesinnung“ und damit der Subjektbezug konfessioneller Kooperation gestärkt, sind doch religionskritische und nichtreligiöse Standpunkte auch unter evangelischen und katholischen Schüler:innen weit verbreitet. Damit ist ein weiterer Punkt bereits angerissen: Sowohl in den zwischenkirchlichen Kooperationsvereinbarungen als auch in empirischen Analysen deutet sich an, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht entgegen seiner originären Absicht teilweise in der Gefahr steht, konfessionalistisch enggeführt zu werden, sei es durch subjektferne Identitätsfestlegungen, sei es durch eine essenzialisierende Verfestigung konfessioneller Differenzlinien.⁴⁰

³⁹ Vgl. Domsgen, Michael, Plädoyer, 182–185.

⁴⁰ Vgl. mit weiteren Literaturhinweisen Simojoki, Henrik/Woppowa, Jan, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, 24f.

Wie mehrfach ausgeführt, verlangt ein Religionsunterricht mit Konfessionslosen individuierende Zugänge, weil sich unter dem problematischen Oberbegriff der Konfessionslosigkeit ein breites Spektrum religionsbezogener Einstellungen verbirgt, das von einem religiösen Selbstverständnis über Indifferenz bis hin zu atheistischer Religionskritik reicht. Ohne dass dies in den didaktischen Grundlegungen immer deutlich wird, ist bei evangelischen und katholischen Schüler:innen von einer ähnlichen Orientierungspluralität auszugehen, so dass auch sie von der didaktischen Aufwertung der Konfessionslosigkeitperspektive profitieren können.

Dies gilt durchaus auch in struktureller Hinsicht, da eine solche Profilierung nahelegt, fächerverbindende Kooperationen nicht nur mit dem Ethikunterricht, sondern auch beispielsweise mit den naturwissenschaftlichen Fächern auszubauen. Denn die kommunikative Einübung in komplexeres Denken stellt eine durchgängige Aufgabendimension schulischer Bildung dar, zu der auch der konfessionell-kooperative Religionsunterricht nur in vernetzter Wechselwirkung mit anderen Fächern beitragen sollte.

4.4 Grenzen einer didaktischen Profilierung der Konfessionslosigkeitperspektive für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Schließlich wird am Umgang mit Konfessionslosen deutlich, dass mit der konfessionellen Kooperation ein Weg der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts gewählt wurde, der an der Konfessionsbindung des Religionsunterrichts festhält und sich unter dieser Voraussetzung und in diesem Rahmen an konfessionslose Schüler:innen richtet. Er ist didaktisch wie strukturell an Grundentscheidungen gekoppelt, die sich nicht beliebig auf die Perspektiven Konfessionsloser ausweiten lassen. Wollte man den Religionsunterricht konsequenter oder gar prioritär an den Bildungsbedürfnissen und -anliegen der konfessionslosen Schüler:innen ausrichten, wären andere Gestaltungsvarianten dieses Fachs dafür zweifellos besser geeignet. Auch am Beispiel konfessioneller Kooperation zeigt sich: Ein pluralitätsfähiger Religionsunterricht kann, darf und sollte nicht allen alles bieten.

Literatur

- Bistum Hildesheim/Bistum Osnabrück/Bischöflich Münstersches Offizialat u. a. (Hg.), *Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover 2021.*
- Domsgen, Michael, Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen, in: Ders./Schwillus, Harald (Hg.), *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt, Leipzig 2019, 175–187.*
- Dressler, Bernhard, Kompetenzorientierung als Chance für den RU – eine erste Bilanz, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert, Paderborn 2012, 17–25.*
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.*
- , *Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, Hannover 2018.*
- , *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, Leipzig 2020.*
- , *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.*
- Käbisch, David, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014.*
- /Philipp, Laura, *Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 238–257.**
- Lehmann, Christine/Schmidt-Kortenbusch, Martin, *Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht. Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme, Göttingen 2016.*
- Lütze, Frank M., *Ökumene im Herzen, Säkularität vor Augen: Religionsunterricht im konfessionslosen Kontext, in: Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 252–267.**
- /Scheidler, Monika, *Ökumenisch sensibler Religionsunterricht im säkularen Kontext. Perspektiven aus den ostdeutschen Bundesländern, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 281–296.**
- Niedersächsisches Kultusministerium, *Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen – Zahlen und Graphiken, in: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/statistik/die-niedersaechsischen-allgemein-bildenden-schulen-in-zahlen-6505.html>.*
- Pemsel-Maier, Sabine/Sajak, Clauß Peter, *Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – eine zukunftsorientierte Zu-*

- sammenschau, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 261–280.
- Sajak, Clauß Peter, *Formate der Kooperation in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen. Eine komparative Analyse*, in: *RpB 45* (2022) H. 2, 19–31.
- , *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* [<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100235/>] 2017.
- Schröder Bernd/Woppowa, Jan, *Einleitung*, in: Dies. (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Tübingen 2021, 1–61.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Boschki, Reinhold u. a., *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg i. Br. 2002.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (= Die deutschen Bischöfe 80)*, Bonn 2005.
- , *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (= Die deutschen Bischöfe 56)*, Bonn 1996.
- , *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (= Die deutschen Bischöfe 103)*, Bonn 2016.
- Simojoki, Henrik/Woppowa, Jan, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven*, in: *Evangelische Theologie 80* (2020) 16–28.
- Woppowa, Jan (Hg.), *Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Paderborn 2015.

Alle Internetquellen wurden zuletzt im Juni 2022 überprüft.