

2016

RPZ Impulse

Sr. Teresa Spika OSB

Konfessionalität quo vadis? –
Religionspädagogische Herausforderungen
angesichts gesellschaftlicher Heterogenität

Impressum

RPZ Impulse

Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München
(RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ, die zur Einführung in die religionspädagogischen Themen der Jahreskonferenzen verfasst werden. Dabei liegt das Augenmerk auf übergreifenden Anliegen religiöser Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Religionsunterricht.

RPZ Impulse Extra

Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern,
München (RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ oder anderer Autorinnen und Autoren zu aktuellen religionspädagogischen und religionsdidaktischen Themen.

Erscheinungsweise:

Die RPZ Impulse erscheinen einmal jährlich, die RPZ Impulse extra in unregelmäßiger Weise. Beide Publikationen sind Online-Zeitschriften und kostenfrei zugänglich. Da sie eine ISSN-Nummer besitzen, werden ihre Hefte archiviert und sind bestandsgesichert. Damit sind die Beiträge allseits zitabel.

Verantwortlicher Herausgeber:

Dr. Ferdinand Herget, Direktor des RPZ

ISSN 2191-7930

www.rpz-bayern.de

© 2016 RPZ in Bayern. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwendung ohne Einwilligung des Herausgebers unzulässig und strafbar.

RPZ-Impulse 2016

Sr. Teresa Spika OSB

Konfessionalität quo vadis? –
Religionspädagogische Herausforderungen
angesichts gesellschaftlicher Heterogenität

Inhaltsverzeichnis

1.	Hinführung – Ein gemeinsames Problem	3
2.	Grundlagen – Kirchliche Positionen	3
2.1.	Katholische Perspektive	3
2.1.1.	Unitatis redintegratio (1964)	3
2.1.2.	Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht (1974)	4
2.1.3.	Die bildende Kraft des Religionsunterrichts (1996)	4
2.1.4.	Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005).....	5
2.2.	Evangelische Perspektive	5
2.2.1.	Vorgeschichte.....	5
2.2.2.	Identität und Verständigung (1994).....	6
2.2.3.	Zehn Thesen zum Religionsunterricht (2006)	7
2.2.4.	Religiöse Orientierung gewinnen (2014)	7
2.3.	Fazit	8
3.	Verwirklichung – Blick in die Praxis	9
3.1.	Die Forschungswerkstatt an der Universität Bamberg	9
3.2.	Drei schulische Modellversuche aus verschiedenen Bundesländern	11
3.2.1.	Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht – Niedersachsen.....	11
3.2.2.	Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Baden-Württemberg.....	12
3.2.3.	Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – Hamburg	13
3.3.	Fazit	15
4.	Religionspädagogische Konsequenzen	15
4.1.	Wie wird Konfessionalität in der Schule wahrgenommen?	15
4.2.	Welche Form des Religionsunterrichts ist zielführend?	16
4.3.	Wie kommt es zur religiösen Orientierungsfähigkeit?	17
4.4.	Was verändert sich durch die Kompetenzorientierung?	19
5.	Schluss: Offene Fragen	20
6.	Literaturverzeichnis	21

1. Hinführung – Ein gemeinsames Problem

Wohin soll der Weg des konfessionellen Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert gehen? Die Frage ist keine bloß rhetorische und die Antwortversuche sind durchaus widersprüchlich. Einerseits wächst ein neues Bewusstsein, dass zum allgemeinen Bildungsauftrag auch die Förderung einer religiösen und interreligiösen Kompetenz gehören muss. Häufig wird das damit begründet, dass in vielen Konflikten eine unreflektierte Religiosität eine immense Sprengkraft entfaltet. Andererseits führt die zunehmende religiöse Vielfalt in unserer Gesellschaft dazu, dass manche den konfessionellen Religionsunterricht und die damit verbundene Separierung der Schüler in getrennte Gruppen als Auslaufmodell sehen. Das Ziel eines friedlichen Miteinanders sei nur in einem gemeinsamen Religionsunterricht erreichbar.¹ Diese Kritik wird durch die Zunahme der schulorganisatorischen Schwierigkeiten bei der Durchführung eines konfessionellen Religionsunterrichts verstärkt.² Mit Blick auf dieses Problemfeld entstanden in verschiedenen Bundesländern Modellversuche zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht. Das wirft für die Konfessionalität im Religionsunterrichts neue Fragen auf: Welche Bedeutung hat die Konfessionalität angesichts zunehmender gesellschaftlicher Heterogenität für religiöse Lernprozesse? Welche Formen des Religionsunterrichts fördern die Entwicklung der religiösen Orientierungsfähigkeit bei der wachsenden Vielfalt der Angebote? Anhand wichtiger Dokumente beider Kirchen sowie ausgewählter Beispiele aus der Praxis soll im Folgenden die Sachlage dargestellt und abschließend religionspädagogische Konsequenzen aufgezeigt werden.

2. Grundlagen – Kirchliche Positionen

2.1. Katholische Perspektive

2.1.1. Unitatis redintegratio (1964)

Das Dekret des Zweiten Vatikanischen Konzils über den Ökumenismus „Unitatis redintegratio“ drückt angesichts der durch „menschliche Gebrechlichkeiten“ (UR 7) entstandenen „Verstümmelungen“ (UR 7) der Kirche die Sehnsucht nach der Einheit der Christenheit aus. Dabei steht die Ökumene mit den orientalischen, bischöflich verfassten Kirchen, die apostolische Sukzession aufweisen, im Mittelpunkt des Interesses. Ökumenische Bestrebungen mit den kirchlichen Gemeinschaften, die aus der Reformation entstanden sind, werden ebenfalls angesprochen, allerdings deutlich zurückhaltender bewertet.³ Förderlich für eine ökumenische Bewegung seien Aktivitäten, die helfen, Vorurteile zwischen den Konfessionen abzubauen und das Wachsen gegenseitiger Beziehungen zu ermöglichen. Dabei sei für das Gelingen des Dialogs die Beteiligung „von wohlunterrichteten Sachverständigen“ wichtig, um

¹ Englert, Rudolf: Warum konfessioneller Religionsunterricht?, In: KatBl 139 (2014), 368-375, 368.

² Vgl. „Ein konfessioneller Religionsunterricht, der in jeder Schule und Jahrgangsstufe Schülerinnen und Schüler in verschiedene Konfessionen einteilt und somit der Ausdifferenzierung der christlichen Kirchen in evangelisch, katholisch, orthodox usw. folgt, wird aus demographischen wie schulorganisatorischen Gründen in Zukunft nicht mehr durchführbar sein.“ (Sajak, Clauß Peter: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht, Kontext – Erfahrungen – Ergebnisse – Perspektiven. In: Bischöfliches Generalvikariat Münster (Hg.): Kirche und Schule, Nr. 170, 41. Jahrgang, Juni 2014, 6-13, 9.).

³ Vgl. „Unter dem Wehen der Gnade des Heiligen Geistes gibt es heute in vielen Ländern auf Erden Bestrebungen, durch Gebet, Wort und Werk zu jener Fülle der Einheit zu gelangen, die Jesus Christus will. Daher mahnt dieses Heilige Konzil alle katholischen Gläubigen, daß sie, die Zeichen der Zeit erkennend, mit Eifer an dem ökumenischen Werk teilnehmen.“ UR 4.

eine echte Vertiefung des gegenseitigen Wissens zu erreichen.⁴ Gelingen dieser Dialog, dann „[...] erwerben alle eine bessere Kenntnis der Lehre und des Lebens jeder von beiden Gemeinschaften und eine gerechtere Würdigung derselben. Von hier aus gelangen diese Gemeinschaften auch zu einer stärkeren Zusammenarbeit in den Aufgaben des Gemeinwohls.“⁵ Dessen ungeachtet geht das Konzil in UR 10 von einer Rückkehrökumene aus und macht deutlich, dass alle Gespräche unter bischöflicher Aufsicht stattfinden.

2.1.2. Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht (1974)

Wegweisend bleibt die Verlautbarung der Würzburger Synode von 1974, die aus Sicht der katholischen Kirche die Verpflichtung des konfessionellen Religionsunterrichts zur Offenheit und ökumenischen Gesinnung betont. Schon damals zeigte sich, dass in der Öffentlichkeit die Differenzen zwischen den Konfessionen immer weniger wahrgenommen wurden. Das gesellschaftliche Interesse an den Unterschieden zwischen den katholischen und evangelischen Positionen nahm ab, und die Anfragen an die Gläubigen bezogen sich zunehmend auf die Glaubenshoffnung eines christlichen Bekenntnisses im Allgemeinen. Aufgrund dieser kirchlichen und bildungspolitischen Entwicklung warnten die Synodenvertreter vor einem starren und absoluten Festhalten am Konfessionalitätsprinzip und empfahlen bei Themen von gemeinsamem Interesse eine Kooperation der Konfessionen im Religionsunterricht.⁶

2.1.3. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts (1996)

Im Jahre 1996 veröffentlichte die Deutsche Bischofskonferenz eine Verlautbarung zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Aufgrund der Verfasstheit des christlichen Glaubens in unterschiedlichen Konfessionen wird das Bekenntnis als „Sitz im Leben“ bezeichnet, der den Schülerinnen und Schülern einen konkreten Erfahrungsraum für das gelebte und gelehrt Glaubenszeugnis eröffnen kann.⁷ An der Konfessionalität, die dem kirchlichen Leben seine sichtbare Gestalt verleiht, halten die katholischen Bischöfe fest und warnen vor einer Ökumene, die die konfessionellen Differenzen zwischen den Kirchen verneint. Viel mehr werden alle Beteiligten aufgefordert, ausgehend vom eigenen Bekenntnis auf die anderen christlichen Konfessionen zuzugehen und in einen Dialog zu treten. „In diesem Sinne muß jeder katholischer Religionsunterricht, der sich konfessionell versteht, in ökumenischem Geist erteilt werden.“⁸

Entscheidend für das Gelingen des ökumenischen Lernprozesses sei, gleichzeitig das Trennende und Verbindende bewusst wahrzunehmen. Ziel der Begegnung sei ein gegenseitiger Austausch, der ermöglicht, „mit den Augen der anderen Konfessionen zu sehen.“⁹ Dies wird zur Grundhaltung für die Zusammenarbeit zwischen der evangelischen und katholischen Kirche und fordert aus Sicht der Bischöfe dazu heraus, dass in Bezug auf den Religionsunterricht die ökumenische Öffnung noch entschiedener als bisher vollzogen werden muss.¹⁰ Doch grenzen sich die Bischöfe deutlich gegen alle Versuche ab, einen

⁴ UR 4.

⁵ UR 4.

⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Synodenbeschlüsse 4, Der Religionsunterricht in der Schule, Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974, 34f.

⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die deutschen Bischöfe 56, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 50.

⁸ Die deutschen Bischöfe 1996, 76.

⁹ Die deutschen Bischöfe 1996, 58.

¹⁰ Die deutschen Bischöfe 1996, 58.

interkonfessionellen, überkonfessionellen oder ökumenischen Religionsunterricht einzurichten. Ebenso sprechen sie sich gegen einen auf Religions- und Lebenskunde reduzierten Unterricht aus.¹¹

2.1.4. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005)

Unmissverständlich heben die katholischen Bischöfe neun Jahre später die Bedeutung der religiösen Bildung als eigenen Zugang zur Wirklichkeit hervor. Die wachsende religiöse Pluralität stelle die Schülerinnen und Schüler vor die Aufgabe, sich bewusst für einen eigenen Standpunkt in Glaubens- und Lebensfragen zu entscheiden.¹² Die abnehmende Intensität der religiösen Erziehung in den Familien lasse den Religionsunterricht nicht selten zum Ort der Erstbegegnung mit Glaubenszeugen werden.¹³ Aufgrund dieser Veränderungen der Gesellschaft formulieren die Bischöfe drei Aufgaben, denen sich der Religionsunterricht stellen muss: „Der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamen Grundwissen über den Glauben der Kirche, dem Vertrautmachen mit den Formen gelebten Glaubens und die Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit.“¹⁴ Trotz der realistischen Einschätzung der tiefgreifenden Veränderungen halten die Bischöfe an einer starken Verknüpfung des Religionsunterrichts mit der Glaubenspraxis und der prägenden Kraft des Taufsakraments fest. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler weniger praktische Glaubenserfahrungen mitbringen, sind sie durch die Taufe mit der katholischen Kirche verbunden. Von der Lehrerschaft wird erwartet, dass sie sich bewusst zur Kirche bekennt und am kirchlichen Leben beteiligt.¹⁵ Da die konfessionelle Ausprägung dem Glaubenszeugnis seine spezifischen Konturen gibt, fallen die Äußerungen zu einer Zusammenarbeit zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht zurückhaltend aus.¹⁶ In Rückgriff auf erste Studien wird durchaus anerkannt, dass phasenweise und didaktisch reflektierte Begegnungen neue Lernchancen für die evangelischen und katholischen Gruppen eröffnen, doch fehlen konkrete Hinweise, wie die konfessionelle Kooperation in der Praxis gestaltet werden könnte.¹⁷

2.2. Evangelische Perspektive

2.2.1. Vorgeschichte

In den Nachkriegsjahren fokussierte sich die ökumenische Bewegung in der evangelischen Kirche zunächst auf eine Ökumene zwischen den Kirchen der Reformation.¹⁸ Zum Leitwort wurde der Ausspruch: „Von der versöhnten Verschiedenheit zur Einheit in versöhnter Gemeinschaft“.¹⁹ Im Prozess des Neuanfangs musste nach Konzepten für den Religionsunterricht gesucht werden. So etablierte sich nach 1945 die Form der „Evangelischen Unterweisung“, die die Bibel in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellte. Ab 1960 bekam durch den hermeneutischen Ansatz das Verstehen des Wortes eine zentrale Stellung, der ab 1970 vom problemorientierten Religionsunterricht abgelöst wurde.²⁰

¹¹ Die deutschen Bischöfe 1996, 77f.

¹² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die deutschen Bischöfe 80, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 7.

¹³ Die deutschen Bischöfe 2005, 14f.

¹⁴ Die deutschen Bischöfe 2005, 18.

¹⁵ Die deutschen Bischöfe Bonn 2005, 23f.

¹⁶ Vgl. „Das Konfessionalitätsprinzip, das auch den grundgesetzlichen Vorgaben entspricht, schließt Formen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht keineswegs aus.“ (Die deutschen Bischöfe 2005, 10f.).

¹⁷ Die deutschen Bischöfe 2005, 10f.

¹⁸ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Ökumene im 21. Jahrhundert, Bedingungen – theologische Grundlegungen – Perspektiven, EKD Texte 124, Hannover 2015, 9.

¹⁹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland 2015, 42.

²⁰ Heinemann, Horst: Religionspädagogische Konzepte (<http://www.religion-online.de/Texte/4diskfor/Relpaedkonzepte.pdf>, abgerufen am 03.06.2016).

Der Blick in die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen änderte den Auftrag des Religionsunterrichts. Als Globalziel für den bayerischen Religionsunterricht wird das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern über den christlichen Glauben in der gegenwärtigen Welt genannt.²¹ Ein davon abgeleitetes Ziel lautet: „Der Religionsunterricht informiert und orientiert über die christliche Tradition, die Lebensäußerungen der Kirche und über die ökumenischen Fragen sowie über außerchristliche Daseinsauslegungen. Notwendig sind dabei sachliches Gespräch und Hinführung zur Urteilsfähigkeit in der pluralistischen Gesellschaft.“²² Die gesellschaftlichen Veränderungen und die damit verbundene Fähigkeit zur eigenen Positionierung werden aufgeführt. Die Frage nach einer konkreten Zusammenarbeit des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts wird nicht explizit gestellt, doch wird die Ökumene zwischen den Konfessionen bis hin zu anderen Religionen thematisiert.

2.2.2. Identität und Verständigung (1994)

Im Jahre 1994 verfasste der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland mit seiner Denkschrift „Identität und Verständigung“ eine Standortbestimmung sowie Perspektiven des Religionsunterrichts in einer pluralen Gesellschaft, die entscheidende Weichenstellungen beinhalten. Realistisch werden die zunehmenden kulturellen und religiösen Unterschiede in der Schülerschaft, die sich daraus ergebenden Herausforderungen und damit verbundenen Aufgaben beschrieben. Im Dienst einer neuen Allgemeinbildung müsse jedes Schulfach zum Gelingen dieses Integrationsprozesses neben der Vermittlung des spezifischen Schulstoffs immer auch Unterstützung „bei der Orientierung in der Welt, der Bewältigung der Zukunftsaufgaben und der Vergewisserung über die eigene Identität“²³ anbieten. In Bezug auf den Religionsunterricht komme hinzu, dass insgesamt die Bedeutung einer religiösen Erziehung abgenommen und das Bewusstsein um eine konfessionelle Ausprägung des christlichen Bekenntnisses zunehmend weniger verstanden wird. Immer häufiger kommt es dadurch im Religionsunterricht zu einer Erstbegegnung mit dem Glauben. „Hierdurch wird der Religionsunterricht vielfach zu einem Alphabetisierungsprozeß. Man kann von einem neuen Prinzip *alphabetisierendes Lernen* sprechen, das auf die *Grundelemente des Christentums* bezogen ist.“²⁴ Dieser Lernprozess kann nur gelingen, wenn den Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit der konkreten Wirklichkeit des christlichen Glaubens in seiner durch die geschichtliche Tradition gewordenen konfessionellen Verfasstheit und der bleibenden Sehnsucht nach der Einheit der Kirche ermöglicht wird. „Auf diese Weise verschränken sich im Religionsunterricht *konfessionsbezogenes* und *ökumenisches Lernen*.“²⁵ Entscheidend für das Verständnis von Konfessionalität bleiben die Ausführungen über das Kirchenbild. So ist aus evangelischer Sicht die durch Jesus Christus gestiftete Kirche ein Geschenk Gottes und letztlich unabhängig von den durch die Geschichte gewordenen konfessionellen Ausprägungen. Dementsprechend dient die evangelische Kirche „im Vollzug ihrer Evangelizität der Katholizität der Kirche als der einen wahren Kirche des Glaubens. Seinem inneren theologischen Sinne nach ist folglich der evangelische Religionsunterricht auf die eine Kirche Jesu Christi, das heißt, grundsätzlich *ökumenisch* auszurichten, und er kann nicht ökumenisch sein, wenn er nicht in dem genannten Verständnis *evangelisch* ist.“²⁶

²¹ Katechetisches Amt der Evang.-Luth. Kirche in Bayern (Hg.): Evang.-Luth Landeskirchenrat, Curricularer Rahmenplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, München 1972, 20.

²² Katechetisches Amt der Evang.-Luth Kirche in Bayern 1972, 20.

²³ Kirchenamt der EKD (Hg.): Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, 24.

²⁴ Kirchenamt der EKD 1994, 54.

²⁵ Kirchenamt der EKD 1994, 54.

²⁶ Kirchenamt der EKD 1994, 63.

Bereits der Titel der Verlautbarung bringt die Aufgabe des Religionsunterrichts auf den Punkt. Es geht gleichzeitig um die „konfessionelle Identität“ und „ökumenische Verständigung“. Um für diesen gegenseitigen Lernprozess die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, wird als Zukunftsmodell die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht genannt. Diese ermögliche *„das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.“²⁷ Die Verfasser des Dokumentes sehen im ökumenisch-christlichen Lernprozess ein erstes Übungsfeld, auf dessen Fundament ein interreligiöser Dialog aufbauen könne.²⁸ Denn wer „nicht um seine Identität zu fürchten braucht, kann sich für andere öffnen und Verantwortung übernehmen. [...] Unwissenheit und Indifferenz erschweren einen echten Dialog in einer zunehmend multikulturell und multireligiös bestimmten Gesellschaft.“²⁹

2.2.3. Zehn Thesen zum Religionsunterricht (2006)

Die „Zehn Thesen zum Religionsunterricht“ wurden 2006 veröffentlicht. Im Vorwort resümiert der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, dass gegen alle Erwartungen eine mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehende Säkularisierung und eine Verflüchtigung der Frage nach dem Religiösen nicht eingetreten seien.³⁰ Gleichberechtigt stünden dabei die Bindung an die eigene religiöse Identität und eine Offenheit für den Dialog mit anderen Kulturen nebeneinander.³¹ Eindeutig plädiert der Rat der EKD für eine konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler durch diesen Austausch zu befähigen, sich in einer immer pluraler werdenden Gesellschaft zu orientieren. In diesem Sinne ist auch die achte These formuliert. *„Der evangelische Religionsunterricht steht allen Schülerinnen und Schülern offen. Er wird häufig in ökumenischer Kooperation und zum Teil im Dialog mit dem Ethikunterricht erteilt. In Zukunft könnten auch Formen der Zusammenarbeit mit nichtchristlichem Religionsunterricht erprobt werden.“*³²

2.2.4. Religiöse Orientierung gewinnen (2014)

Im Jahre 2014 entstand die Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen – Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“. Hauptanliegen des Religionsunterrichts ist, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, eine eigene religiöse Orientierung zu finden, was aufgrund des vielfältiger gewordenen Angebotes an unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen deutlich komplexer geworden sei.³³ Angesichts dieser wachsenden Anforderung wird die „Pluralitätsfähigkeit“ selbst zum Bildungsziel und damit als ein eigener Lernprozess beschrieben, der zwischen den beiden Polen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede – ausgespannt sei.³⁴ Zur Einübung in das Wechselspiel zwischen Vergewisserung des Eigenen und Kennenlernen des Anderen könne durch die konfessionelle

²⁷ Kirchenamt der EKD 1994, 65.

²⁸ Kirchenamt der EKD 1994, 73.

²⁹ Kirchenamt der EKD 1994, 82.

³⁰ Vgl. „Religion ist und bleibt vielmehr eine wichtige Dimension menschlichen Lebens und gesellschaftlichen Zusammenlebens. Dementsprechend wächst die Bedeutung des Religionsunterrichts an den Schulen.“ (Kirchenamt der EKD (Hg.): Religionsunterricht, 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Berlin – Hannover 2006, 2.).

³¹ Kirchenamt der EKD 2006, 2.

³² Kirchenamt der EKD 2006, 5.

³³ Kirchenamt der EKD (Hg.): Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Religiöse Orientierung gewinnen, Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014, 73.

³⁴ Kirchenamt der EKD 2014, 54.

Kooperation im schulischen Religionsunterricht ein Erfahrungsraum geschaffen und Differenzsensibilität zum Werkzeug des Dialogs werden.³⁵ Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst zu positionieren und, ausgehend von diesem Standort, auf das Gegenüber zuzugehen und ins Gespräch zu kommen. Diese Haltung setzt „eine konsequente Einübung des Perspektivenwechsels und der Koordination von Innen- und Außenperspektive, Selbst- und Fremdwahrnehmung voraus, wie sie inzwischen in der Religionspädagogik weithin als Kennzeichen religiöser Bildung überhaupt verstanden wird.“³⁶

Als Problemanzeige wird im Text benannt, dass es noch zu wenig didaktische Modelle gebe, wie dieser religiöse Lernprozess methodisch zu gestalten sei, obwohl in der Praxis die konfessionelle Kooperation vielfach erprobt wurde. Die Fragen der Kooperation im Religionsunterricht blieben häufig auf der organisatorischen und rechtlichen Ebene stehen. Es sei unbedingt notwendig, Konzepte zu entwickeln, wie ein pluralitätsfähiger religiöser Kompetenzaufbau gelingen könne. Insbesondere die beteiligten Lehrkräfte, von deren didaktischer Reflexion die Gestaltung der kooperativen Unterrichtsangebote beeinflusst werde, bräuchten neben entsprechenden äußeren Rahmenbedingungen eine inhaltliche und methodische Unterstützung durch passende Aus- und Fortbildungsangebote.³⁷ Weiterhin nennen die evangelischen Bischöfe als Voraussetzung für die Realisierung der konfessionellen Kooperation „thematische Vorgaben und Absprachen der Kirchen auf der Basis der Bildungsstandards bzw. (Kern-)Curricula beider Konfessionen“.³⁸

2.3. Fazit

Die Zusammenfassung der katholischen und evangelischen Veröffentlichungen zum Religionsunterricht zeigt, dass trotz theologischer Unterschiede, z. B. in der Ekklesiologie und dem daraus abgeleiteten Konfessionsverständnis, beide Kirchen um die Radikalität der heutigen gesellschaftlichen Anfragen an das Christentum wissen. Um im vielfältigen Markt der Sinnangebote nicht unterzugehen, müssten alle Christen ihre Kräfte bündeln und ihre konfessionelle Zusammenarbeit intensivieren.³⁹ Bezüglich des Religionsunterrichts war ein Signal in diese Richtung schon die gemeinsame Erklärung zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht von 1998. Darin bekennen sich beide Kirchen unmissverständlich zu einem ökumenischen Geist, der zur Grundhaltung eines konfessionellen Religionsunterrichts gehört, und benennen Praxisfelder der unterrichtlichen Zusammenarbeit, auf der Ebene der Schulverwaltung bis hin zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.⁴⁰ Insgesamt zeigt sich in den Dokumenten, dass beide Kirchen am konfessionellen Religionsunterricht festhalten und gleichzeitig die Chancen sehen, die sich aus einer konfessionellen Kooperation ergeben können. Bezüglich der Intensität und dem Ausmaß dieser Zusammenarbeit fallen die Worte der katholischen Bischöfe deutlich zurückhaltender aus als die der evangelischen Bischöfe.

³⁵ Kirchenamt der EKD 2014, 38.

³⁶ Kirchenamt der EKD 2014, 79f.

³⁷ Kirchenamt der EKD 2014, 93f.

³⁸ Kirchenamt der EKD 2014, 83.

³⁹ Vgl. „Wir wollen als Kirchen gemeinsam wirken, damit das Wort ‚christlich‘ auch wirklich gelebt wird.“ (EKD: Papst Franziskus und Ratsvorsitzender Bedford-Strohm warnen vor Mauern in Europa, erschienen 22. April 2016, <https://www.ekd.de/aktuell/104629.html>, aufgerufen am 27.05.2016.).

⁴⁰ Kirchenamt der EKD/ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, Hannover – Bonn 1998, 1.

3. Verwirklichung – Blick in die Praxis

3.1. Die Forschungswerkstatt an der Universität Bamberg

Im Rahmen des Lehramtsstudiums starteten KONSTANTIN LINDNER und HENRIK SIMOJOKI an der Universität Bamberg die Forschungswerkstatt „Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht“.⁴¹ Verschiedene Überlegungen stießen dieses Projekt an. Die Statistiken belegen einen deutlichen Rückgang des Anteils der christlichen Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich führt in einigen Regionen die Diasporasituation zu unterschiedlich großen konfessionellen Lerngruppen, was die Organisation an den Schulen und eine flächendeckende Unterrichtsversorgung erschwert. Um unter geänderten Voraussetzungen den Fortbestand des schulischen Religionsunterrichts zu sichern, ist eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts geboten, und beide Autoren sehen in der Möglichkeit zur konfessionellen Kooperation ein Modell für die Zukunft. Vorausgesetzt, alle Beteiligten ergreifen die Chance und stellen sich der Herausforderung, die mit diesem Projekt verbunden ist. „Denn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht stellt höhere Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte als der herkömmliche monokonfessionell ausgerichtete Unterrichtstypus.“⁴² Nach SIMOJOKI eröffnet die konfessionelle Kooperation unter der leitenden Perspektive einer „ökumenischen Differenzkompetenz“ neue Lernchancen für die Schülerinnen und Schüler und birgt ein großes religionspädagogisches und -didaktisches Potential.⁴³ Das Spezifische der eigenen Konfession kann im „dialogischen Begegnungsraum der christlichen Ökumene“⁴⁴ neu erschlossen werden. Sozusagen mit einem ökumenischen Blick auf die Wirklichkeit werden die Unterschiede auf dem Hintergrund der schon vorhandenen und noch kommenden Einheit gesehen und in diesem Reflexionsprozess das Besondere der jeweiligen konfessionellen Ausprägung erkannt.⁴⁵

Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen einerseits die Bereitschaft vieler Lehrkräfte, konfessionell-kooperativ zu arbeiten, andererseits eine gewisse Zurückhaltung, was neben organisatorischen Bedenken häufig an einer unzureichenden fachwissenschaftlichen Ausbildung liegt. LINDNER und SIMOJOKI erkannten diese Lücke und richteten sich mit der Forschungswerkstatt an angehende Lehramtsstudierende mit evangelischer oder katholischer Theologie. Ziel des Projektes ist, den Studierenden die notwendige Kompetenz für eine konfessionelle Zusammenarbeit in der Schule zu vermitteln.⁴⁶ Insgesamt durchlaufen die Studierenden dabei fünf Blöcke. In einem ersten, zweitägigen Seminarblock werden die organisatorischen Fragen geklärt, grundlegende fachwissenschaftliche Informationen vermittelt und Tandems aus je einem evangelischen und katholischen Studierenden gebildet. In der anschließenden praktischen Einheit besuchen die Tandems verschiedene Schulklassen, in denen die Lehrkräfte konfessionell-kooperativ arbeiten und führen Interviews mit Kleingruppen durch. Der folgende Seminarblock an der Universität dient zur Auswertung der Schulpraxis und der Vorbereitung einer eigenen Unterrichtssequenz mit einer ausgearbeiteten Einzelstunde, welche im Rahmen des weiteren Schulbesuchs

⁴¹ Lindner, Konstantin/ Simojoki, Henrik: Forschungswerkstatt „Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht“. Ein hochschuldidaktisches Projekt an der Universität Bamberg. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014), H. 2., 190-197,190.

⁴² Lindner/ Simojoki 2014, 190.

⁴³ Simojoki, Henrik: Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67, 68-78, 68.

⁴⁴ Lindner/ Simojoki 2014, 191.

⁴⁵ Lindner/ Simojoki 2014, 191.

⁴⁶ Universität Bamberg, Lehrstuhl für Religionspädagogik: Forschungswerkstatt „KoKo“ (<https://www.uni-bamberg.de/ev-relpaed/transfer/koko/forschungswerkstatt/>, abgerufen am 23.05.2016).

von beiden Studierenden in konfessioneller Kooperation gehalten wird. Die Seminauswertung erfolgt im abschließenden fünften Block, dabei werden das gesamte Projekt und der eigene Lernzuwachs bezüglich der Fähigkeit konfessionell-kooperativ zu unterrichten reflektiert.⁴⁷

Nach LINDNER und SIMOJOKI zeichnet sich die Professionalität der konfessionellen Kooperation durch ein gutes Zusammenspiel der kommunikativ-kollegialen, fachlichen, subjektorientierten und didaktischen Kooperationskompetenzen aus.⁴⁸ Die „kommunikativ-kollegiale Kooperationskompetenz“ beschreibt die Fähigkeit der Lehrkräfte zur gegenseitigen Interaktion, was einerseits ein Bewusstsein des eigenen konfessionellen Standpunkts voraussetzt und andererseits die Bereitschaft, in ein wertschätzendes Gespräch mit der anderskonfessionellen Lehrkraft zu treten, sowie gegebenenfalls auftretende Spannungen auszuhalten. Gelegenheit, sich in den konfessionell-kooperativen Dialog einzuüben, bekommen die Studierenden durch den jeweiligen Tandempartner, mit dem sie das gesamte Projekt gemeinsam absolvieren. Wesentlich hängt das Gelingen dieses Dialogs von der „fachlichen Kooperationskompetenz“ beider Gesprächspartner ab. Die Herausforderung besteht darin, die speziellen konfessionellen Ausprägungen des eigenen Glaubens in einer ökumenischen Haltung in Bezug auf die andere Konfession hin zu deuten. Exemplarisch setzen sich die Studierenden während des Projekts mit einem Thema aus evangelischer und katholischer Perspektive auseinander. Der fachwissenschaftliche Aspekt der Unterrichtsplanung ist eng verwoben mit dem Wissen über die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen und wie diese konfessionelle Prägungen in ihrem eigenen Umfeld wahrnehmen. Um die Ansichten ihrer Schülerinnen und Schüler entsprechend erkennen zu können, benötigen die Lehrkräfte eine ausgebildete „subjektorientierte Kooperationskompetenz“. Anhand der empirischen Befunde werden die Studierenden zu Beginn des schulpädagogischen Blocks in die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen eingeführt und aufgefordert, in ihren Klassen selbst zu beobachten, wie ihre Schülerinnen und Schüler die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen sehen. Gegen Ende der Unterrichtseinheit führen die Studierenden mit Hilfe eines Interviewleitfadens ein Kleingruppengespräch in ihren Klassen durch, um in Vorbereitung auf ihre eigene Unterrichtsplanung das themenbezogene Vorwissen der Gruppe zu klären. LINDNER und SIMOJOKI betonen, wie wichtig die bewusst didaktische Gestaltung für das Gelingen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist, was mit den „didaktischen Kooperationskompetenzen“ umschrieben wird. Durch die Zusammenarbeit im evangelischen und katholischen Religionsunterricht ergeben sich ganz eigene Möglichkeiten und Notwendigkeiten für die Unterrichtsgestaltung.⁴⁹

Die Arbeit der Forschungswerkstatt verdeutlicht, dass es bei der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht nicht um einen ökumenischen Religionsunterricht geht, sondern gerade durch die Konzeption die konfessionelle Vielfalt des Christentums zum Unterrichtsgegenstand wird. „Unter der Leitformel: „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden – Besonderes bergen“ soll ein kooperativ angelegter Religionsunterricht – theologisch wie pädagogisch begründet – darauf hinwirken, evangelische und katholische Kinder und Jugendliche dafür zu sensibilisieren, was beide christliche Konfessionen verbindet und aufeinander verweist.“⁵⁰

⁴⁷ Lindner/ Simojoki 2014, 193.

⁴⁸ Lindner/ Simojoki 2014, 191.

⁴⁹ Lindner/ Simojoki 2014, 191f.

⁵⁰ Universität Bamberg, Lehrstuhl für Religionspädagogik: Forschungswerkstatt „KoKo“ (<https://www.uni-bamberg.de/ev-relpaed/transfer/koko/forschungswerkstatt/>, abgerufen am 23.05.2016).

3.2. Drei schulische Modellversuche aus verschiedenen Bundesländern

In den einzelnen Bundesländern entstanden unterschiedliche schulische Modelle, von denen nun stellvertretend drei Beispiele – aus Niedersachsen, Baden-Württemberg und Hamburg – ausgeführt werden.

3.2.1. Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht – Niedersachsen

Die angespannte Lehrerversorgung an den Schulen führte dazu, dass der im Vergleich zu den Hauptfächern ohnehin schon hohe Unterrichtsausfall des evangelischen bzw. katholischen Religionsunterrichts stieg. Zusätzlich förderte die schwindende Einsicht in die Notwendigkeit religiöser Bildung in Form eines konfessionellen Religionsunterrichts den Ruf nach einem kostengünstigeren und schulplanerisch einfacheren Fach wie beispielsweise LER (Lebenskunde – Ethik – Religion).⁵¹ Aufgrund regional unterschiedlicher Konfessionsverteilung ergaben sich ungleiche Schülerzahlen und Schwierigkeiten bei der Gruppenbildung.⁵² Die Kirchen waren herausgefordert, in allen Schularten auf diese Situation zu reagieren.⁵³ Im Jahre 1998 startete das Bundesland Niedersachsen einen Modellversuch zur konfessionellen Kooperation an den Schulen. Evangelische und katholische Religionslehrerinnen und -lehrer konnten auf Antrag ihren Unterricht in konfessioneller Kooperation durchführen. Grundlage für die Zusammenarbeit bildeten die Kerncurricula für evangelische und katholische Religion, die in enger Absprache der beiden Kirchen entwickelt wurden.⁵⁴ Die beiden Dokumente beinhalten ein gemeinsames Kompetenzstrukturmodell und Leitfragen, sowie weitgehend übereinstimmende Kompetenzerwartungen, Inhalte und Aufgaben.⁵⁵

Ein Forschungsprojekt hierzu starteten CARSTEN GENNERICH und REINHOLD MOKROSCH im Schuljahr 2005/2006 mittels eines Fragebogens.⁵⁶ In den untersuchten Schulen fand der konfessionell-kooperative Unterricht in Form des Team-Teaching, in konfessionellen Gruppen mit Lehrerwechsel oder im Klassenverband mit Lehrerwechsel zum Halbjahr statt. In Niedersachsen dominierte mit 55% die zuletzt

⁵¹ Kraft, Friedhelm: Religion unterrichten in Niedersachsen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 1, 80-97, 83.

⁵² Woppowa, Jan: Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum 4/2015, 157-160, 157.

⁵³ Vgl. „Das Engagement der Kirchen für den Religionsunterricht erhält einen sichtbaren Ausdruck auch durch den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht [...] Die gemeinsamen Bemühungen um den Religionsunterricht haben zudem deutlich werden lassen, worin zum einen die Stärken eines konfessionellen Religionsunterrichts auch im Gegenüber zum Unterricht Werte und Normen liegen, und zum anderen, wie viele gemeinsame Themen und Inhalte der evangelische und katholische Religionsunterricht besitzen und wie viele gemeinsame Überzeugungen den evangelischen und katholischen Religionsunterricht prägen.“ (Katholisches Büro in Niedersachsen und die Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen (Hg.): Religionsunterricht in Niedersachsen, Dokumente – Erklärungen – Handreichungen, Hannover 2012, 5.).

⁵⁴ Vgl. „Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule nehmen in der Regel ihrer Konfession gemäß am katholischen oder evangelischen Religionsunterricht teil. Eine Zusammenarbeit zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht ist ausdrücklich erwünscht. Die beiden Kirchen haben in einem gemeinsamen Dokument eine Vielzahl von Formen einer solchen Kooperation beschrieben.“ (Niedersächsisches Kulturministerium: Kerncurriculum für die Grundschule, Jahrgänge 1-4, Katholische Religion, Hannover 2006, 11.).

⁵⁵ Niedersächsisches Kulturministerium: Kerncurriculum für die Grundschule, Jahrgänge 1-4, Evangelische Religion, Hannover 2006, 9.

⁵⁶ Gennerich, Carsten/ Mokrosch, Reinhold: Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterrichts? Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen. In: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum 4/2015, 153-156, 153.

genannte Form. Bei dieser Variante blieb die Klassengemeinschaft weiterhin bestehen, was den befragten Lehrerinnen und Lehrern ein wichtiges Anliegen war. Als Mittelpunkte wurden die Förderung der Ökumene und die Betonung von Gemeinsamkeiten der Konfessionen von den meisten Lehrerinnen und Lehrern empfunden. So befürworteten 83% der Befragten einen ökumenischen Religionsunterricht. Nur 5% sprachen sich für einen konfessionell getrennten Religionsunterricht aus. Aufgrund der guten Erfahrungen führte der Großteil der Schulen die konfessionelle Kooperation nach dem Ende der Modellphase weiter fort.⁵⁷ Die Zahlen sprechen von einer hohen Akzeptanz. Eine Tendenz, dass die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht vom Ausnahmefall zur Regel werden könnte, zeichnet sich ab. Wichtig ist, dass beide Kirchen die Verantwortung für die Weiterentwicklung übernehmen, um dieser anspruchsvollen Aufgabe gerecht zu werden, damit es nicht zu einem „Religionsunterricht light“ kommt.⁵⁸

3.2.2. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Baden-Württemberg

Im Gegensatz zu Niedersachsen ist die Situation an den Schulen in Baden-Württemberg personell und strukturell weniger angespannt. Die Einführung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts war ein Ergebnis langjähriger intensiver ökumenischer Zusammenarbeit beider Kirchen.⁵⁹ Im Jahre 2005 wurde gemäß der Vereinbarung zwischen den evangelischen Landesbischöfen und den katholischen Bischöfen die Möglichkeit zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geschaffen. In allen Schularten sollte Ziel dieses Unterrichts sein, „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.“⁶⁰ Die Teilnahme an diesem Projekt ist für die Schulen mit umfangreichen Auflagen verbunden. Voraussetzung für die Einführung eines konfessionell-kooperativen Unterrichts ist, dass an der Schule evangelischer und katholischer Religionsunterricht stattfindet. Der Standardzeitraum für die konfessionelle Kooperation beträgt zwei Schuljahre und muss von beiden kirchlichen Behörden genehmigt werden.⁶¹ Weitere Prämissen der Vereinbarung sind z. B. der Besuch von Lehrerfortbildungen, die Aufsicht des Unterrichts durch kirchliche Beauftragte beider Konfessionen, die Information der Eltern und die Genehmigung von Unterrichtsplänen. Der konfessionell-kooperative Unterricht wird wissenschaftlich begleitet, dabei richtet sich der Fokus der Studie auf die Frage, inwieweit in einem kooperativen

⁵⁷ Gennerich/ Mokrosch 2015, 154f.

⁵⁸ Gräfigen-Track, Kerstin/ Wächter, Jörg-Dieter: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, Bestandsaufnahme und Perspektiven, In: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum 4/2015, 166-167, 167.

⁵⁹ Pemsel-Maier, Sabine: Im Lehramtsstudium konfessionell-kooperativ lehren und lernen: Ein Lehrprojekt – empirische Evaluierung – hochschuldidaktische Perspektiven, Thesen und Beispiele. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014), H. 2, 166-177, 167.

⁶⁰ Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg und Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen, Vereinbarung der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): 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 01. März 2005, Novellierung Verbindliche Rahmen vom 1. August 2009, Stuttgart 2009, 7.

⁶¹ Sajak 2014, 11.

Unterricht die Bildungsziele der jeweiligen Konfessionen erfüllt werden können.⁶² Die gemischt-konfessionellen Lerngruppen wurden im halbjährlichen bzw. jährlichen Wechsel von einer katholischen und evangelischen Lehrkraft und teilweise im Team-Teaching unterrichtet. Neben den Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler wurden auch die Auswirkungen auf die Lehrkräfte, die Schule und die Eltern untersucht und diese mit Ergebnissen aus rein konfessionell arbeitenden Schulen verglichen.⁶³

Insgesamt kommen die Autoren der Studie zu einem positiven Urteil über den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Dieser fördere als „zukunftsfähiges Modell“ die Ökumene und die Entwicklung von Pluralitätsfähigkeit.⁶⁴ Durch die gleichzeitige Verantwortung von einer evangelischen und katholischen Lehrkraft für die gemischt-konfessionelle Lerngruppe, erleben die Schülerinnen und Schüler exemplarisch, wie ein gegenseitiger Verständigungsprozess gelingen kann und sie selbst miteinander ins Gespräch kommen können. Einschränkend ist anzumerken, dass nach den Befunden der Studie häufig die Lehrkräfte über zu wenig fachwissenschaftliche Kompetenzen verfügen, um die konfessionell-kooperative Zusammenarbeit fundiert leisten zu können. Hier besteht ein klarer Handlungsbedarf. Wenn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Baden-Württemberg zum „bewährten Normalfall“⁶⁵ geworden ist, muss dies zu einer entsprechenden Anpassung der Studienordnungen führen.⁶⁶

Im Jahre 2015 wurde die Rahmenordnung (2005) durch eine Vereinbarung zwischen beiden Kirchen ergänzt. Am Wechsel der Lehrkräfte wird festgehalten, jedoch kann unter Berücksichtigung der schulischen Gegebenheiten dieser auch in einem jährlichen Rhythmus erfolgen. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte als Team bekommt mehr Gewicht, gemeinsam sollen sie den Unterricht konfessionell-kooperativ durchführen und dafür in Fortbildungen die notwendigen Qualifikationen erlangen. Ab dem Schuljahr 2016/17 wird in Baden-Württemberg schrittweise der neue Bildungsplan eingeführt. Dazu sind von den Kirchen Beispielcurricula für die gemeinsame Unterrichtsplanung entwickelt worden, welche gleichzeitig die inhaltsbezogenen Kompetenzen beider Konfessionen aufführen, um so den evangelischen und katholischen Blickwinkel zum zentralen Inhalt der Unterrichtseinheit aufzuzeigen.⁶⁷

3.2.3. Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – Hamburg

In Hamburg findet ein sogenannter „Religionsunterricht für alle“ bzw. „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ statt.⁶⁸ Erste Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung wurden bereits in den 1980er Jahren vom Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordkirche (PTI) und der Universität der Freien und Hansestadt Hamburg (UHH) angestellt. Dieses Modell entstand aufgrund des bereits faktisch stattfindenden multireligiösen Religionsunterrichts, da die römisch-katholische Kirche nach

⁶² Eine der Leitfragen lautete: „Was haben die Schüler/innen erfahren über den evangelischen/ katholischen Glauben?“ (Kuld, Lothar/ Schweitzer, Friedrich/ Tzscheetzsch, Werner/ Weinhardt, Joachim (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009, 16f.).

⁶³ Kuld/ Schweitzer/ Tzscheetzsch/ Weinhardt 2009, 16f.

⁶⁴ Kuld/ Schweitzer/ Tzscheetzsch/ Weinhardt 2009, 208f.

⁶⁵ Evangelische Landeskirche in Württemberg: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (KoKo). http://www.ev-schuldekan-lb.de/website/de/lb/schul_dienstleistungen/koko, abgerufen am 01.06.2016.

⁶⁶ Pemsel-Maier 2014, 167.

⁶⁷ Diözese Rottenburg-Stuttgart, Hauptabteilung IX: Schule: Konfessionelle Kooperation – Beispielcurriculum A für die Grundschule – Klasse 1/2 (http://schulen.drs.de/fileadmin/HAIX/KoKo/KoKo-GS-1-2-Beispielcurriculum_A_-2016-01-16.pdf, abgerufen am 06.06.2016).

⁶⁸ Keßler, Hans-Ulrich: Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg. In: Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur. Neukirchen-Vluyn/ Göttingen 2014, 45-56, 48f.

dem Zweiten Weltkrieg aufgrund der Diasporasituation darauf verzichtet hatte, einen katholischen Religionsunterricht vertraglich festzulegen. An öffentlichen Schulen in Hamburg gab es seit den 1950er Jahren deshalb nur evangelischen Religionsunterricht, den auch katholische Schülerinnen und Schüler und, wegen der Einwanderung nach Deutschland in den 60er und 70er Jahren, bald auch Schülerinnen und Schüler anderer Religionen besuchten.⁶⁹ In den folgenden Jahren wurde dieses Modell von allen hamburgischen Religionsgemeinschaften (muslimische Verbände, jüdische Gemeinde, alevitische Gemeinde und Nordelbische Kirche) – mit Ausnahme der römisch-katholischen Kirche – gemeinsam mit der Stadt Hamburg weiterentwickelt. Unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit werden die Schülerinnen und Schüler im Klassenverband beschult, wobei der Unterricht so gestaltet sein soll, dass die je eigene religiöse Identität geschützt und gefördert wird und die wesentlichen Grundzüge der verschiedenen großen Religionen vermittelt werden.⁷⁰

Zwar entstanden 2013 neue Rahmenverträge zwischen der evangelischen Kirche und verschiedenen Religionsgemeinschaften, die den Fortbestand des Projektes sichern. Ein rechtliches Gutachten bestätigte die Verfassungskonformität des Hamburger „Religionsunterrichts für alle“.⁷¹ Doch bietet die katholische Kirche seit gut zehn Jahren an einigen Schulen einen eigenen Religionsunterricht an und die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts wird debattiert. Hier bleibt zu prüfen, wie unter diesen neuen Bedingungen das Grundanliegen des Hamburger Modells nach dialogischem und interreligiösem und ebenso positionsspezifischem Lernen mit allen Beteiligten verwirklicht werden kann.⁷² Ebenso zeigt sich die Notwendigkeit einer interdisziplinären Ausbildung der Studierenden und der Einrichtung eines Zentrums „Weltreligionen im Dialog“, um die Qualität des Unterrichts zu sichern.⁷³ Trotz vieler offener Fragen konnten in den vergangenen Jahren in Hamburg Erfahrungen gesammelt werden, die praxiserprobte Anstöße zur Gestaltung von kooperativen Lernarrangements geben, gerade wenn die Förderung der Pluralitätsfähigkeit immer bedeutsamer wird.⁷⁴ Ein entscheidendes Merkmal ist, dass die alltäglichen Handlungs- und Begegnungsvollzüge der Schülerinnen und Schüler im Zentrum des Unterrichts stehen und ein hohes Maß an Authentizität ermöglichen.⁷⁵ Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf einer religionskundlichen Wissensvermittlung, sondern auf dem gemeinsamen Prozess

⁶⁹ Keßler 2014, 45f.

⁷⁰ Keßler 2014, 49.

⁷¹ Keßler 2014, 47f.

⁷² In der aktuellen Situation zeigt sich „eine grundlegende Schwäche des Hamburger Modells, die darin besteht, dass ein programmatisch auf Dialog ausgerichtetes Angebot nur von einer – eben der evangelischen – Konfession getragen sein soll. Hier geraten die einseitigen Grundlegungen und die dialogischen Ziele in einen Widerspruch, für den es offenbar keine wirklich Lösung gibt.“ (Schweitzer, Friedrich: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Zur aktuellen Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik. In: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013), 52-56, 55.)

⁷³ Doedens, Folkert/ Weiße, Wolfram: Religion unterrichten in Hamburg. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H.1, 50-67, 62f.

⁷⁴ Vgl. „Zentrale Aufgabe des Hamburger „RU für alle“ ist es, durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen oder weltanschaulichen Traditionen, mit deren Menschen- und Weltverständnissen sowie mit den Überzeugungen der Kinder und Jugendlichen in der Lerngruppe die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb eines religiösen Orientierungswissens, bei der Klärung von Fragen ethisch-politischen Handelns sowie beim Entwickeln eigenverantworteter religiös-weltanschaulicher Daseinsvergewisserung und Identitätsbildung zu unterstützen.“ (Doedens/ Weiße 2007, 51.)

⁷⁵ Vgl. „Die Heterogenität der Schülerschaft auf religiösem und kulturellem Gebiet wird in diesem Religionsunterricht nicht als Schwierigkeit, sondern als Chance gesehen: Hierdurch ist ein Dialog im Klassenzimmer möglich, in dem sowohl eigene Positionen wachsen können, als auch Verständnis und Toleranz anderer Positionen gegenüber entwickelt werden können.“ (Weiße, Wolfram: Kulturelle Vielfalt als Chance. Religionsunterricht für alle, Vortrag auf der didacta in Stuttgart am 03.03.2005. In: Dokumentation zum Symposium, Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht, 98-100, 97f.)

des Fragen-Stellens und Antworten-Suchens bezüglich des Glaubens. Inwieweit dieser Dialog tatsächlich zu einem religiösen Kompetenzerwerb verhelfen kann, müssen die ausstehenden Untersuchungen zeigen. Der Hamburger Religionsunterricht sieht sich als Beispiel wie „Schule für die Bildung einer dialogfähigen, sozialverträglichen Religiosität sorgt, indem sie die multikulturelle Normalsituation des Schulhofs und anderer Lebensorte der Schülerinnen und Schüler nicht in eine künstliche religiöse Monokultur auflöst.“⁷⁶ Dabei erfüllt aus Sicht von HANS-ULRICH KEßLER der „Religionsunterricht für alle“ eine wichtige Aufgabe zur Sicherung eines friedlichen Zusammenlebens in Europa, da bei dieser Unterrichtsform gezielt „die Fähigkeit zu einem souveränen Umgang mit kultureller und religiöser Diversität“ gefördert werde.⁷⁷

3.3. Fazit

An den ausgeführten Modellversuchen werden die unterschiedlichen Voraussetzungen in den jeweiligen Bundesländern erkennbar. Es zeigt sich, wie sehr die Gestaltungsmöglichkeiten einer konfessionellen oder sogar interreligiösen Zusammenarbeit durch die jeweiligen Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Hier müssten Staat und Kirchen gemeinsam für die notwendige Weiterentwicklung sorgen und beispielsweise bei Erstellung der schulischen Lehrpläne die Möglichkeit zum konfessionell-kooperativen Arbeiten berücksichtigen. Ebenso hängt das Gelingen wesentlich von einer ausreichenden Aus- sowie Fortbildung der beteiligten Lehrkräfte ab, damit diese wirklich, wie es das Zweite Vatikanische Konzil gefordert hat, „wohlunterrichtete Sachverständige“ sind und auf dieser Basis miteinander in den Dialog treten können.⁷⁸ Die persönliche Verständigung zwischen evangelischen und katholischen Lehrkräften ist eine wesentliche Voraussetzung für ein Gelingen des Prozesses und beide müssen als glaubwürdige Zeugen der eigenen Konfessionen erfahrbar sein.⁷⁹

4. Religionspädagogische Konsequenzen

4.1. Wie wird Konfessionalität in der Schule wahrgenommen?

Vor allen weiteren Überlegungen lohnt es sich zu fragen, wie Schüler und Schülerinnen ihre eigene Konfessionalität wahrnehmen und welche Bezugspunkte sie für ihre konfessionelle Identität heranziehen. Hier zeigt sich eine erhebliche Bedeutung des konfessionell geprägten Religionsunterrichts selbst. ALBERT BIESINGER und FRIEDRICH SCHWEITZER erläutern, dass die Trennung „evangelisch“ und „katholisch“ bei Kindern vor allem mit getrenntem Religionsunterricht, nicht allerdings mit getrennten Konfessionen konnotiert ist.⁸⁰ Dem entspricht auch die Aussage eines männlichen, 16-jährigen Jugendlichen mit orthodoxem Bekenntnis aus der aktuellen Sinus-Studie:

⁷⁶ Keßler 2014, 56.

⁷⁷ Keßler 2014, 56.

⁷⁸ Rahner, Karl/ Vorgrimler, Herbert 1966, 234.

⁷⁹ Vgl. „Guter Religionsunterricht lebt immer auch davon, dass er von glaubwürdigen Personen unterrichtet wird. Glaubensüberzeugungen sind Gegenstand des Religionsunterrichts, aber dies schließt notwendig die Dimension persönlicher Auseinandersetzung und Klärung des eigenen Glaubens ein. Für Kinder und Jugendliche spielt dabei die Person der Unterrichtenden eine wichtige Rolle. Sie fragen deshalb mitunter auch ganz direkt, ob der Lehrer oder die Lehrerin eigentlich selbst glaube, was er oder sie unterrichtet.“ (Kirchenamt der EKD 2014, 50.).

⁸⁰ Biesinger, Albert/ Schweitzer, Friedrich (Hg.): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg im Breisgau 2002, 27.

Religion ist nur in der Schule vorhanden. Es gibt das Fach „Religion“. Und nur da erfährt man vom Glauben der Anderen. Gäbe es dieses Fach nicht, würde ich auch nicht wissen, welche Religion die Anderen haben. Das ist bei uns kein Thema. Niemand bei uns hat Vorurteile. Und niemand sieht sich als Angehöriger einer Religion. Man erfährt das nur über die Schule selber.⁸¹

Entsprach früher der getrennte Religionsunterricht der konfessionellen Identität der Schülerinnen und Schüler, rückt diese heute erst durch die Aufteilung an den Schulen ins Bewusstsein.⁸² Die Frage, wieviel Konfessionalität im gegenwärtigen Religionsunterricht steckt,⁸³ ist damit nicht bloß eine, die sich auf Lehrplaninhalte und Unterrichtsgeschehnisse bezieht. Sondern die Organisationsform des Unterrichts selbst ist von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommener „Inhalt“, der Konfessionalität im Lebensraum Schule schafft und erschließt. Die konfessionelle Unterrichtsgruppe stellt ein entscheidendes Merkmal für die Existenz von Konfessionalität dar und zeigt die Wirkung der Organisationsform des Religionsunterrichts. In diesem Kontext ist interessant zu sehen, wie sich aus Sicht der Kirchen die Bedeutung des konfessionellen Profils des Religionsunterrichts in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt hat. Waren damit früher die Vermittlung konfessionell geprägter Glaubenslehren verbunden, steht heute in beiden Kirchen die Stärkung der religiösen Orientierungsfähigkeit im Zentrum.⁸⁴ RUDOLF ENGLERT bringt diese Entwicklung folgendermaßen auf den Punkt: „Konfessionell ist der gegenwärtige Religionsunterricht in Deutschland nicht im Sinne seiner Zielsetzung, sondern im Sinne seiner Ausgangspunkte bzw. seines Bezugsrahmens.“⁸⁵

4.2. Welche Form des Religionsunterrichts ist zielführend?

Indem der Religionsunterricht nach ENGLERT zum Bezugsrahmen für die religiöse Bildung wird, stellt sich folglich die Frage nach der Gestalt des Religionsunterrichts neu. Unter dem geänderten Verständnis setzt ein konfessioneller Religionsunterricht nicht unbedingt eine monokonfessionelle Lerngruppe voraus, was den Weg zur konfessionellen Kooperation eröffnet.⁸⁶ Dabei könnte aus Sicht von MIRIAM SCHAMBECK die Chance genau darin liegen, dass der Religionsunterricht zu einem ausgewiesenen Lernort

⁸¹ Calmbach, Marc/ Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/ Thomas, Peter Martin/ Flaig, Berthold Bodo: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016, 363.

⁸² Das Argument, dass getrennter Religionsunterricht erst Grenzen schafft, anstatt diese zu überwinden, geht jedoch ins Leere: Die Pluralität christlicher Bekenntnisse ist Teil europäischer Geschichte und Gegenwart. Eine Nivellierung dieser Unterschiede durch einen einheitlichen „christlichen“ Religionsunterricht suggeriert nicht nur eine Einheit bzw. nicht existierende Gleichheit, sondern nimmt die Lernchance, gerade am „Anderen“ das „Eigene“ zu erkennen.

⁸³ Englert 2014, 369.

⁸⁴ Vgl. „Der Religionsunterricht ist keine Werbeveranstaltung für die Kirchen, sondern ein Ort des Erprobens der Stichhaltigkeit und Tragfähigkeit religiöser Wirklichkeitszugänge und christlicher Glaubensvorstellungen durch und für die Einzelnen.“ (ELKB: Horizonte weiten – Bildungslandschaft gestalten, Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Stand 20.04.2016, 16.).

⁸⁵ Englert, Rudolf: Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In: Kenngott, Eva-Maria/ Engler, Rudolf/ Knauth, Thorsten: Konfessionell – interreligiös. religionskundlich, Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 19-30, 20.

⁸⁶ Englert 2015, 21.

von Differenzen wird, der die unterschiedlichen Positionen nicht vorschnell in einer „Multi-Kulti-Ma-
nier“ vereinigt, sondern den produktiven Umgang mit Differenz übt.⁸⁷ Ein von vornherein ökumeni-
scher (christlicher) Religionsunterricht, welcher nur durch eine Lehrkraft geführt wird, hat hier offen-
kundig erschwerte Startbedingungen: Anstelle der „echten“ Begegnung von evangelischer und katho-
lischer Unterrichtsgruppe in der Lebenswelt Schule muss hier die „simulierte“ Begegnung konfessio-
neller Identitäten der einzelnen Schüler treten, die sich nicht selten einzig auf dem Taufschein zeigt.
Groß ist die Gefahr von Etikettierungen, ohne dass diese Zugehörigkeit real erfahrbar ist. Dabei kommt
der Performanz der konfessionell-kooperativen Zusammenarbeit als Begegnung ein großes Potential
zu. Eine Zusammenarbeit hingegen, die sich auf das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschie-
den beschränkt und insofern auf der Faktenebene bleibt, verkennt die Tatsache, dass Schüler und
Schülerinnen heute keine bzw. kaum eine „gefestigte“ konfessionelle Identität mitbringen, auf welcher
eine solche unmittelbare Reflexion ruhen könnte. Zunächst fordert die konfessionelle Zusammenar-
beit die Lehrkräfte persönlich heraus.⁸⁸ Notwendig ist ein hohes Reflexionsniveau und eine sichere
Standortfestigkeit, sowie das Bewusstsein, dass die Unterschiede in der Zusammenarbeit kein „Neben-
geräusch“ bilden, sondern das Feld der Begegnung erst eröffnen und interessant machen.

Erst wenn Differenzen nicht nur vorgeführt, sondern erfahren werden, kann sich „Differenzkompe-
tenz“ bilden. Dies beschreibt „die Fähigkeit, die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion und die
Außenperspektive des distanzierten Nachdenkens über Religion ins Verhältnis setzen zu können, ohne,
dass das eine das andere dementiert.“⁸⁹ Die Förderung der Differenzkompetenz – das Bewusstwerden
des Eigenen am Fremden und umgekehrt – ist vor allem von den handelnden Personen und deren
gelungener Interaktion abhängig. Die Betonung der gemeinsamen Wurzel bei gleichzeitiger Schärfung
des Bekenntnisses kann als Zusammenleben von Geschwistern erfahren werden.

4.3. Wie kommt es zur religiösen Orientierungsfähigkeit?

Die realen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler prägen das Verständnis von Glauben und treten
in Spannung zu den Vorstellungen der Religionsgemeinschaften, die diese von ihrem Glauben haben:
Beide gemeinsam bestimmen, was Glaube jeweils „ist“ und wie das Verhältnis der eigenen Wirklichkeit
zu den übrigen Wirklichkeitszugängen definiert wird.⁹⁰ Das angefragte Selbstverständnis muss neu fun-
diert werden. Wie verhält sich das Religiöse in der „einen“ pluralen Welt zu den anderen Zugängen?
Dieses Wechselspiel beschreibt JÜRGEN BAUMERT mit den vier Modi der Weltbegegnung und -erschlie-
ßung, die jeweils eine unterschiedliche Form der Rationalität aufzeigen, die im menschlichen Handeln
zum Ausdruck kommt. In seinem Modell bildet die konstitutive Rationalität, welche durch die Fächer
Philosophie und Religion vertreten wird, einen eigenen Modus, in dem die „Fragen nach dem Woher,

⁸⁷ Schambeck, Mirjam: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen
Gesellschaft. In: RpB 74 (2016), 93-104, 98.

⁸⁸ Vgl. „Eine religiöse Sprachschule etwa kann eine Tradition nur sein, wenn diese den Schüler/innen von einem
wirklichen „native speaker“ in der faszinierenden Vielfalt ihrer Formen präsentiert wird; wenn die
Schüler/innen einen ungefähre Ahnung davon erhalten, welcher über Jahrhunderte hinweg gewachsene
Reichtum in den Symbolen, Riten, Gottesbildern, Gleichnissen und Legenden einer bestimmten
Religionsgemeinschaft steckt.“ (Englert, 2015, 20.).

⁸⁹ Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur
bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, In: Theo-Web 4 (2005), H. 1, 50–63, 58.

⁹⁰ Vgl. „Neben der Zugehörigkeit zu einer Lebenswelt bestimmt aber auch die jeweilige Glaubensrichtung
selbst, wie Glaube verstanden und gelebt wird.“ (Calmbach/ Borgstedt/ Borchard/ Thomas/ Flaig 2016, 338.).

Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“⁹¹ im Zentrum stehen. Relevanz wird der religiöse Weltzug für die zukünftige Generation nur behalten, wenn es gelingt diesen auf die anthropologische Grundlage, den eigentlichen Sitz des Religiösen im menschlichen Leben, zurückzuführen. Entscheidend dafür scheint die Klärung, dass die Intention der religiösen Bildung nicht die Einführung in eine andere Welt ist, sondern diese „eine“ Welt als eine andere gesehen wird.⁹² Dieser andere Blick auf die eine Wirklichkeit ist das Kennzeichen und der Mehrwert einer religiösen Bildung.

Ziel des Religionsunterrichts ist nach RUDOLF ENGLERT die Förderung von allgemein bedeutsamen religiösen Kompetenzen. „Dazu zählen, und zwar aus katholischer wie auch evangelischer Sicht, vor allem die Kompetenzen zu sensibler religiöser Wahrnehmung, zu sprachfähiger religiöser Deutung, zu begründetem religiösen Urteil und zur verständiger Teilnahme – oder Nichtteilnahme – an Formen religiöser Praxis.“⁹³ Gelingen kann der religiöse Bildungsprozess nur, wenn dieser im Bezug zum eigentlichen Leben der Kinder und Jugendlichen steht und die Gelegenheit bietet, ausgehend von der konkreten Wirklichkeit Erkenntnisse über das Allgemeine zu gewinnen.⁹⁴ Die Entwicklung religiöser Orientierungsfähigkeit, hat folglich zur Voraussetzung, dass eine solche überhaupt als wichtig für die Lebensgestaltung empfunden wird. Die Krise der Religionsgemeinschaften als Sinnstifter erfasst auch den Religionsunterricht. Sinnfragen sind nach der aktuellen Sinusstudie deutlich weniger mit der Zugehörigkeit zu religiösen Gemeinschaften, auch wenig mit dem Religionsunterricht überhaupt konnotiert. Die große Unterscheidung, die christliche Jugendliche zwischen persönlichem Glauben und Religionszugehörigkeit machen, bestätigen dies.⁹⁵ Die Relevanz symbolisch codierter religiöser Überlieferungen und Traditionen für die Deutung des (Alltags-)Lebens und seiner Bedingungen ist wenig präsent bzw. gelingt es nicht, diese Verbindung aufzuzeigen. Der Ansatz der Korrelationsdidaktik greift nicht mehr, da es die evangelische oder katholische geprägte Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht mehr gibt, an die im Unterricht angeknüpft werden kann. Beispielsweise sagt eine 17-jährige christliche Jugendliche:

Ich habe Konfirmation gemacht, aber ich würde mich selbst nicht als religiös bezeichnen. (...) Bis zur 9. Klasse war ich auch evangelisch in der Schule und danach habe ich in Ethik gewechselt. Hat mich mehr interessiert. Ich fand es nicht spannend, irgendwelche Bibelgeschichten zu lesen. In Ethik hat man mehr so philosophische Sachen gemacht, so mit Strafe, Gerechtigkeit und so. Das fand ich viel, viel interessanter.⁹⁶

⁹¹ Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich: Vortrag von Prof. Dr. Jürgen Baumert anlässlich des dritten Werkstattgesprächs der Initiative „McKinsey bildet“, im Museum für ostasiatische Kunst, Köln 2002, 7.

⁹² Dressler, Bernhard: Religionsunterricht ist kein Werteunterricht. In: Kenngott, Eva-Maria/ Engler, Rudolf/ Knauth, Thorsten: Konfessionell – interreligiös. religionskundlich, Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 31-45, 41.

⁹³ Englert, Rudolf: Warum kein Religionsunterricht für alle? Der besondere Reiz des konfessionellen Modells. In: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013), 23-27, 24.

⁹⁴ Die deutschen Bischöfe 1996, 28.

⁹⁵ Calmbach/ Borgstedt/ Borchard/ Thomas/ Flaig 2016, 339.

⁹⁶ Calmbach/ Borgstedt/ Borchard/ Thomas/ Flaig 2016, 340.

4.4. Was verändert sich durch die Kompetenzorientierung?

Die formale Umstellung auf kompetenzorientierte Lehrpläne ist soweit vollzogen. Der reflexive Blick, den der Religionsunterricht einnimmt, kann dazu führen „dass Religion deutlicher als eine kulturelle Praxis wahrgenommen wird, mit der sich Menschen in ihrem Leben orientieren und durch deren Vollzug sie sich zur Unverfügbarkeit ihres Lebenssinnes verhalten.“⁹⁷ Die Begegnung mit dem religiösen Modus eröffnet den Schülerinnen und Schülern eine spezifische Perspektive auf die Welt. Im Vergleich mit unterschiedlichen Modi können sie deren jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen entdecken und auf die Welt mit der Sichtweise der verschiedenen Zugänge schauen.⁹⁸ Wird die Kompetenzorientierung nicht bloß als eine Methode verstanden, führt dies zu einer Veränderung des religiösen Lernprozess selbst, da in einem kompetenzorientierten Unterricht der Inhalt viel stärker in seiner Beziehung zum Lernenden gesehen wird. Damit die Schülerinnen und Schülern die Bedeutsamkeit des religiösen Modus für ihr eigenes Leben erfahren, muss er an ihrer Lebenswelt aufgewiesen werden und an ihre Vorerfahrungen anknüpfen.⁹⁹ Die religiöse Tradition bildet einen Ausdruck dieses Modus von anderen Menschen zu anderen Zeiten, aber derselben Menschheit der einen Welt. Der Unterricht wird zum Ort, an dem die religiöse Überlieferung auf den Horizont dieses religiösen Modus neu gelesen wird. Beispiele aus dem Alltag werden aus der Sicht des Glaubens gedeutet und reflektiert. Die Schülerinnen und Schüler werden zu einer Auseinandersetzung im religiösen Modus angeregt. Die Erfahrung von Identität und Differenz, die zur Reflexion einlädt und dadurch eine kompetenzorientierte Anforderungssituation bildet, kann durch die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht in besonderer Weise entstehen. Erstens ist zumindest im schulischen Kontext die Existenz getrennter konfessioneller Religionsgruppen eine Erfahrung aus der Lebenswelt vieler Schülerinnen und Schüler. Zweitens fordert die Begegnung die Schülerinnen und Schüler heraus und fördert den Dialog über religiöse Fragestellungen. Drittens, wenn die Ermöglichung des religiösen Weltzugangs zum leitenden Motiv des Religionsunterrichts wird, können im Zusammenspiel von evangelischer und katholischer Perspektive die wesentlichen Grundzüge eines religiösen Modus deutlich werden: Dies im Vergleichen, das heißt im Erkennen der vielen Gemeinsamkeiten und gleichzeitigen Unterschieden beider Bekenntnisse, die aus christlicher Sicht auf den Glauben an den dreieinen Gott und seine Offenbarung in Jesus Christus gründen.¹⁰⁰

⁹⁷ Dressler, Bernhard: Religionsunterricht ist kein Werteunterricht. In: Kenngott, Eva-Maria/ Engler, Rudolf/ Knauth, Thorsten: Konfessionell – interreligiös. religionskundlich, Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 31-45, 43.

⁹⁸ Michalke-Leicht, Wolfgang: Mit den Augen der Anderen sehen, Religion lehren und lernen im Religionsunterricht. In: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013), 40-43, 43.

⁹⁹ Vgl. „Wenn Religion neben der Philosophie als jene kulturelle Praxis verstanden wird die Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit der „Lesbarkeit der Welt“ aufgeworfen und bearbeitet wird, dann soll damit zugleich deutlich werden, dass das Wissen der unterschiedlichen Wissenssysteme seinen Sinn nicht in sich selbst trägt, sondern immer erst im Bezug auf einen lebensweltlichen Sinnhorizont gewinnt.“ (Dressler 2015, 44.).

¹⁰⁰ Bericht der lutherischen/ römisch-katholischen Kommission für Einheit: Vom Konflikt zur Gemeinschaft, Gemeinsames lutherisches-katholisches Reformationsgedenken im Jahre 2017, Leipzig/ Paderborn 2013, 11.

5. Schluss: Offene Fragen

Brisanz bekommt die Frage nach der Verfasstheit des Religionsunterrichts durch die zunehmende Zahl von Schülern muslimischen Glaubens. HEINRICH BEDFORD-STROHM forderte am 27. Mai 2016 in einem Interview die Einführung eines flächendeckenden schulischen Islamunterrichts und nannte als Vorbild das Modell des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts.¹⁰¹ Angesichts der Herausforderung durch die gesellschaftliche Heterogenität bleibt zu fragen:

Inwieweit ermöglicht ein konfessioneller Religionsunterricht den Umgang mit Heterogenität?

Wird im bekenntnisgebundenen Religionsunterricht eine Form der Handlungskompetenz gelernt und eingeübt, die die religiöse Orientierungsfähigkeit in einer weltanschaulich heterogenen Gesellschaft ermöglicht und das friedliche Zusammenleben fördert?

Inwieweit ist der Religionsunterricht bekenntnisgebunden?

Ist der spezifische Modus des Weltzugangs, die „Kulturtechnik des Religiösen“, besonders gut in einem an ein konkretes Bekenntnis gebundenen Religionsunterricht zugänglich?

Inwieweit ist der bekenntnisgebundene Religionsunterricht diakonisch?

Sollte der konfessionelle Religionsunterricht, wenn er seinen diakonischen Auftrag erfüllt, auch ein Angebot für Schülerinnen und Schüler sein, die nicht zur Bezugskonfession gehören?

¹⁰¹ Bedford-Strohm, Heinrich interviewt von Kammholz, Karsten: „Flüchtlinge kommen zu uns in die Kirchen“, EKD-Ratsvorsitzender Heinrich Bedford-Strohm sieht steigendes Interesse am Christentum. In: Heilbronner Stimme, 27. Mai 2016, 3.

6. Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich: Vortrag von Prof. Dr. Jürgen Baumert anlässlich des dritten Werkstattgespräches der Initiative „McKinsey bildet“, im Museum für ostasiatische Kunst, Köln 2002.
- Bericht der lutherischen/ römisch-katholischen Kommission für Einheit: Vom Konflikt zur Gemeinschaft, Gemeinsames lutherisches-katholisches Reformationsgedenken im Jahre 2017, Leipzig/ Paderborn 2013.
- Bedford-Strohm, Heinrich interviewt von Kammholz, Karsten: „Flüchtlinge kommen zu uns in die Kirchen“, EKD-Ratsvorsitzender Heinrich Bedford-Strohm sieht steigendes Interesse am Christentum. In: Heilbronner Stimme, 27. Mai 2016, 3.
- Biesinger, Albert/ Schweitzer, Friedrich (Hg.): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg im Breisgau 2002.
- Calmbach, Marc/ Borgstedt, Silke/ Borchard, Inga/ Thomas, Peter Martin/ Flaig, Berthold Bodo: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren, Wiesbaden 2016.
- Doedens, Folkert/ Weiße, Wolfram: Religion unterrichten in Hamburg. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H.1, 50-67.
- Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, In: Theo-Web 4 (2005), H. 1, 50–63.
- Dressler, Bernhard: Religionsunterricht ist kein Werteunterricht. In: Kenngott, Eva-Maria/ Engler, Rudolf/ Knauth, Thorsten: Konfessionell – interreligiös. religionskundlich, Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 31-45.
- EKD: Papst Franziskus und Ratsvorsitzender Bedford-Strohm warnen vor Mauern in Europa, erschienen am 22. April 2016, (<https://www.ekd.de/aktuell/104629.html>, aufgerufen am 27.05.2016).
- ELKB: Horizonte weiten – Bildungslandschaft gestalten, Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Stand 20.04.2016.
- Englert, Rudolf: Warum kein Religionsunterricht für alle? Der besondere Reiz des konfessionellen Modells. In: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013), 23-27.
- Englert, Rudolf: Warum konfessioneller Religionsunterricht?, In: KatBl 139 (2014), 368-375.
- Englert, Rudolf: Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In: Kenngott, Eva-Maria/ Engler, Rudolf/ Knauth, Thorsten: Konfessionell – interreligiös. religionskundlich, Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 19-30.
- Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg und Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen, Vereinbarung der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): 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 Verbindliche Rahmen vom 1. August 2009, Stuttgart 2009.
- Gennerich, Carsten/ Mokrosch, Reinhold: Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterrichts? Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen. In: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum 4/2015, 153-156.

- Gräfen-Track, Kerstin/ Wächter, Jörg-Dieter: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, Bestandsaufnahme und Perspektiven, In: Locomer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum 4/2015, 166-167.
- Heinemann, Horst: Religionspädagogische Konzepte (<http://www.religio-online.de/Texte/4diskfor/Relpaedkonzepte.pdf>), abgerufen am 03.06.2016).
- Katechetisches Amt der Evang.-Luth. Kirche in Bayern (Hg.): Evang.-Luth Landeskirchenrat, Curricularer Rahmenplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, München 1972.
- Katholisches Büro in Niedersachsen und die Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen (Hg.): Religionsunterricht in Niedersachsen, Dokumente – Erklärungen – Handreichungen, Hannover 2012.
- Keßler, Hans-Ulrich: Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg. In: Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur. Neukirchen-Vluyn/ Göttingen 2014, 45-56.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Religionsunterricht, 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Berlin/ Hannover 2006.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Religiöse Orientierung gewinnen, Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014.
- Kirchenamt der EKD/ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, Hannover/ Bonn 1998.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Ökumene im 21. Jahrhundert, Bedingungen – theologische Grundlegungen – Perspektiven, EKD Texte 124, Hannover 2015.
- Kraft, Friedhelm: Religion unterrichten in Niedersachsen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H.1, 80-97.
- Kuld, Lothar/ Schweitzer, Friedrich/ Tzscheetzsch, Werner/ Weinhardt, Joachim (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.
- Lindner, Konstantin/ Simojoki, Henrik: Forschungswerkstatt „Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht“. Ein hochschuldidaktisches Projekt an der Universität Bamberg. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014), H. 2., 190-197.
- Michalke-Leicht, Wolfgang: Mit den Augen der Anderen sehen, Religion lehren und lernen im Religionsunterricht. In: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013), 40-43.
- Niedersächsisches Kulturministerium: Kerncurriculum für die Grundschule, Jahrgänge 1-4, Evangelische Religion, Hannover 2006.
- Niedersächsisches Kulturministerium: Kerncurriculum für die Grundschule, Jahrgänge 1-4, Katholische Religion, Hannover 2006.
- Pemsel-Maier, Sabine: Im Lehramtsstudium konfessionell-kooperativ lehren und lernen: Ein Lehrprojekt – empirische Evaluierung – hochschuldidaktische Perspektiven, Thesen und Beispiele. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014), H. 2, 166-177.

- Diözese Rottenburg-Stuttgart, Hauptabteilung IX: Schule: Konfessionelle Kooperation – Beispielcurriculum A für die Grundschule – Klasse 1/2 (http://schulen.drs.de/fileadmin/HAIX/KoKo/KoKo-GS-1-2-Beispielcurriculum_A_-2016-01-16.pdf, abgerufen am 06.06.2016).
- Sajak, Clauß Peter, Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht, Kontext – Erfahrungen – Ergebnisse – Perspektiven. In: Bischöfliches Generalvikariat Münster (Hg.): Kirche und Schule, Nr. 170, 41. Jahrgang, Juni 2014, 6-13.
- Schambeck, Mirjam: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft. In: RpB 74 (2016), 93-104.
- Schweitzer, Friedrich: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Zur aktuellen Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik. In: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013), 52-56.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Synodenbeschlüsse 4, Der Religionsunterricht in der Schule, Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die deutschen Bischöfe 56, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die deutschen Bischöfe 80, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.
- Simojoki, Henrik: Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67, 68-78.
- Universität Bamberg, Lehrstuhl für Religionspädagogik: Forschungswerkstatt „KoKo“ (<https://www.uni-bamberg.de/ev-relpaed/transfer/koko/forschungswerkstatt/>, abgerufen am 23.05.2016).
- UR 4 aus Rahner, Karl/ Vorgrimler, Herbert: Kleines Konzilskompendium, Alle Konstitutionen, Dekrete und Erklärungen des zweiten Vaticanums in der bischöflich beauftragten Übersetzung, Freiburg im Breisgau 1966.
- Weinhardt, Joachim: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. In: Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn/ Göttingen 2014, 19-30.
- Weiße, Wolfram: Kulturelle Vielfalt als Chance. Religionsunterricht für alle, Vortrag auf der didacta in Stuttgart am 03.03.2005. In: Dokumentation zum Symposium, Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht, 98-100.
- Woppowa, Jan: Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum 4/2015, 157-160.

Autorin



Sr. Teresa Spika OSB, Dr. phil., 1974 ist wissenschaftliche Referentin für Grund- und Mittelschulen im Religionspädagogischen Zentrum in Bayern. Sie hat zwölf Jahre als Grundschullehrerin in München gearbeitet und an der Universität Augsburg in Grundschulpädagogik und -didaktik über den Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit ungünstiger Lernausgangslage promoviert.

2016

RPZ Impulse

Die zunehmende religiös-weltanschauliche Heterogenität berührt auch den Religionsunterricht. Fragen wie die nach der Organisierbarkeit des Unterrichts oder nach der Zusammenarbeit der beiden großen Konfessionen brechen auf. Das ist Anlass, nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kooperation von katholischer und evangelischer Kirche für den Religionsunterricht zu fragen. Es wird aufgezeigt, wie sich die kirchlichen Positionen unter den Bedingungen der jeweiligen Zeit gewandelt haben und welche Modellprojekte auf die veränderten Gegebenheiten Antworten zu geben versuchen. Die religionspädagogischen Konsequenzen zeigen auf, wie die religiöse Orientierungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in der heterogenen Schule gefördert werden kann.