

13. KAPITEL**Konfessionell – kooperativer Religionsunterricht:
Ökumene in der Schule***Sabine Pemsel-Maier***1. Thematische Hinführung**

Der folgende Beitrag beleuchtet die Möglichkeiten eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Deutschland als ein schulorganisatorisch legitimes Modell von konfessionellem Unterricht. Er nimmt dabei in erster Linie die beiden großen Konfessionen¹ in den Blick, da nur dort entsprechende Verlautbarungen der beteiligten Kirchen und Schulversuche vorliegen. Ausgehend von den rechtlichen und kirchlichen Vorgaben zur Konfessionalität des Religionsunterrichts und seiner ökumenischen Offenheit (vgl. 2.) werden die Herausforderungen und Gründe (vgl. 3.) skizziert, die einen konfessionell-kooperativen Unterricht nahelegen und die auch von den Kirchenleitungen aufgegriffen wurden. 4. klärt die Begrifflichkeit und lotet die Frage aus, inwieweit es sich dabei um einen ökumenischen Unterricht handelt. 5. benennt die unterschiedlichen Gestaltungen und Voraussetzungen solchen Unterrichts in den verschiedenen Bundesländern, um dann ausführlicher das über viele Jahre erprobte, weiter entwickelte und evaluierte baden-württembergische Modell vorzustellen. Der 6. Abschnitt erläutert die Merkmale konfessionell-kooperativer Lernprozesse: Prinzipien und Ziele, Inhalte und Lernarrangements sowie die Elemente einer konfessionell-kooperativen Didaktik. Ein Ausblick (vgl. 7.) auf die daraus erwachsenden Anforderungen für Lehrkräfte rundet das Kapitel ab.

**2. Rechtliche und kirchliche Vorgaben zur Konfessionalität
des Religionsunterrichts****2.1 Einerseits konfessionelle Trennung – mit etlichen Ausnahmen**

Schulischer Religionsunterricht in Deutschland wird nach Art. 7, Abs. 3 des Grundgesetzes konfessionell getrennt erteilt.

1 Darum bezieht sich im Folgenden die Formulierung „katholisch“ auf die römisch-katholische Kirche.

Bremer Klausel

Dort wo sich genügend Schüler finden, wird neben evangelischem und katholischem vereinzelt auch alt-katholischer und orthodoxer Unterricht angeboten. Ausgenommen von der Bestimmung der konfessionellen Trennung ist eine Reihe von Bundesländern, für die die sog. Bremer Klausel (Art. 141) gilt. Demnach findet Artikel 7 in den Ländern keine Anwendung, in denen am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand. In Bremen ist „Biblischer Geschichtsunterricht“ ein auf allgemein christlicher Grundlage erteilter Unterricht. In Hamburg verantwortet die evangelische Kirche einen „Religionsunterricht für alle“; katholischer Religionsunterricht wird an kirchlichen Privatschulen erteilt. In Berlin ist Ethik Pflichtfach, Religionsunterricht ein freiwilliges Angebot der Kirchen, in Brandenburg Fach LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religion) Pflicht, mit Möglichkeit der Abmeldung. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben Schüler die Wahl zwischen Ethik und konfessionellem Religionsunterricht. Die Situationen in den genannten Bundesländern spiegeln die jeweiligen kulturellen, religiösen und konfessionellen Bedingungen wider und zeigen, dass es *den* konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland nicht gibt.

Verlautbarungen
der Kirchen

Die konfessionelle Trennung ist auch grundgelegt in den offiziellen Verlautbarungen der Kirchen. Auf evangelischer Seite argumentiert *Identität und Verständigung* mit „der geschichtsbewussten Vertiefung in die weltanschaulich-religiösen und ethischen Fragen gemäß den geschichtlich gewordenen Traditionen (*Prinzip konfessioneller Bestimmtheit*) und der allseitigen Verständigung (*Prinzip dialogischer Kooperation*).“² Die Konfessionalität des evangelischen Religionsunterrichts wird dabei ausschließlich an der Bekenntnisgebundenheit der Lehrkräfte festgemacht. Auf katholischer Seite stellt mit *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*³ eine eigene Verlautbarung die konfessionelle Dimension religiöser Bildung heraus. Sie argumentiert mit der sog. Trias, gemäß der die Konfessionalität durch Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Inhalte gewährleistet wird.

2 Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994, 28 (auch: www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf).

3 Die deutschen Bischöfe, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, bes. 50–60 (auch: <http://>

Auch für alt-katholischen und orthodoxen Unterricht gilt das Prinzip der Bekenntnisgebundenheit.⁴

2.2 *Andererseits Offenheit für Ökumene*

Auf der anderen Seite plädieren evangelische und katholische Kirchenleitungen, aber auch die alt-katholische und die syrisch-orthodoxe Kirche⁵ seit vielen Jahren für ökumenische Offenheit im Religionsunterricht.

Schon 1975 bestimmte der wegweisende Beschluss der Würzburger Synode, dass dieser „der Gesinnung nach [...] ökumenisch“⁶ sein soll; was zwischen den Kirchen an Kooperation möglich ist, kann auch für die beiden Fächer des evangelischen und des katholischen Religionsunterrichtes nutzbar gemacht werden. Zum katholischen Verständnis von Konfessionalität gehört auch nach neueren Dokumenten „eine grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft.“⁷ Ebenso hält die EKD fest, dass sich evangelischer Religionsunterricht „auf die eine Kirche Jesu Christi“ bezieht und „grundsätzlich ökumenisch auszurichten“⁸ ist. Damit wird eine fundamentale ökumenische Einsicht aufgegrif-

www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Auflage.pdf). Daran knüpfen die Bischöfe mit „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“, Bonn 2005 an, wenn sie betonen, dass „religiöse Bildung am besten in Korrespondenz mit einer konkret erfahrbaren, konfessionell geprägten Glaubensgemeinschaft [gelingt]. Konfessionalität darf dabei nicht mit Selbstbeharrung, Abgrenzung oder Selbstisolierung verwechselt werden“ (10; auch: http://www.dbk-shop.de/media/files_public/gogptgxeqrs/DBK_1193.pdf).

- 4 Ausführlich Claudia Maria Corlazzoli, Religionsunterricht von kleineren Religionsgemeinschaften an den öffentlichen Schulen in Deutschland, Frankfurt 2009.
- 5 Beide haben die Bildungspläne für den Religionsunterricht in engster Abstimmung mit der römisch-katholischen Kirche erstellt.
- 6 Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i. Br. 1976, 123–152, 144 (auch: http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf, 2.7.1.).
- 7 Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft, 76. Dialogbereitschaft und Dialogfähigkeit fordert vielfach auch „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ ein, ohne diese allerdings explizit auf die Ökumene zu beziehen.
- 8 EKD (Hg.), Identität und Verständigung, 63.

Möglichkeiten zur
ökumenischen
Kooperation

fen: dass Konfessionalität und Ökumene einander nicht ausschließen, sondern aufeinander hin angelegt sind. Die Dokumente eröffnen eine Vielzahl von Kooperationsmöglichkeiten⁹, die im konkreten Unterricht freilich in unterschiedlichem Maß aufgegriffen und realisiert werden; keineswegs wurde und wird das ökumenische Potential immer und an allen Orten ausgeschöpft.¹⁰ Verschieden konfessionelle Lehrkräfte tauschen Unterrichtsmaterialien aus, sprechen sich in der Jahresplanung ab, laden sich zu bestimmten Themen wechselseitig in den Unterricht ein, verantworten gemeinsam Projekte, halten Schulgottesdienste und gehören einer konfessionsübergreifenden Fachschaft an. Fortbildungen von Lehrkräften werden gemeinsam angeboten, Unterrichtshilfen überkonfessionell erarbeitet. Ausdrücklich gewähren die beiden Kirchen anderen Konfessionen Gaststatus¹¹ und ermöglichen ihnen die Teilnahme am Unterricht, wenn Religionsunterricht in der eigenen Konfession wegen zu geringer Zahlen oder Lehrkräftemangel nicht angeboten werden kann. Unabhängig davon bietet die gymnasiale Oberstufe die Möglichkeit, in begrenztem Rahmen am Unterricht der anderen Konfession teilzunehmen. Was in den Verlautbarungen ursprünglich als Ausnahmefall zugestanden wurde, ist mancherorts zum Regelfall geworden. Eine Vorreiterrolle spielen die Förder- und Berufsschulen, in denen der Religionsunterricht ohnehin zumeist im Klassenverband stattfindet. Damit verwirklicht der Lernort Schule als ein von den Kirchen mitverantworteten Orten explizit und womöglich noch stärker implizit schon seit Jahren eine ökumenische Ausrichtung.

Gaststatus

9 Im Einzelnen aufgeführt in: Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, Bonn/Hannover 1998 (auch: www.ekd.de/download/konfessionelle_kooperation_1998.pdf).

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

11 Hans Schmid / Winfried Verbürg, Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010.

2.3 „Ökumenisch ja – aber bitte getrennt“?

Dennoch und trotz aller ökumenischen Offenheit: Ein Religionsunterricht unter dem Motto „Ökumenisch ja, aber bitte getrennt“¹² ist letztlich nicht konsequent, denn die ökumenische Ausrichtung muss auch institutionell greifbar werden.

Fehlende institutionelle Abbildung

De facto schuf – und schafft nach wie vor – eine solche Situation Grauzonen, in denen aus Unsicherheit und Sorge, Fehler zu machen, konfessionelle Spezifika verwischt werden; zudem liegt die Versuchung nahe, vor Ort nach eigenen kreativen, rechtlich aber nicht zulässigen Lösungen zu suchen. Die im genannten Rahmen eröffneten ökumenischen Spielräume reichen vielfach nicht aus, um auf die anstehenden Herausforderungen angemessen zu reagieren. Auf katholischer Seite gerät die Trias zunehmend unter Legitimationsdruck: Im Blick auf die inhomogene und nicht mehr konfessionell geprägte Schülerschaft ist sie längst aufgebrochen. Lehrkräfte richten, so das Ergebnis einschlägiger Studien, ihren Unterricht eher konfessionsübergreifend aus.¹³ Die für den Religionsunterricht verbindlichen Inhalte und angestrebten Kompetenzen sind zwar nicht identisch, aber auch nicht in einer solchen Weise konfessionsdivergent, dass die konfessionsverbindenden gemeinsamen Inhalte und Themen nicht dominieren würden.

3. Auf dem Weg zu konfessioneller Kooperation

3.1 Aktuelle Herausforderungen ...

Derzeit sieht sich der Religionsunterricht, je nach Bundesland und Region zum Teil in rasantem Tempo, mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert, die die konfessionelle Trennung in Frage stellen.

Ein wesentlicher Faktor ist die demographische Situation und die Entwicklung der Kirchenmitgliedschaft. Nicht nur werden insgesamt

Demographische Situation

¹² Vgl. Daniela Bayer-Wied, *Ökumenisch ja – aber bitte getrennt? Konfessionelle Kooperation in der Grundschule*, Frankfurt 2011.

¹³ Christhard Lück / Martin Klutz / Philipp Rothgangel, *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von Religionslehrer/innen*, Stuttgart 2016.

Lernen im
Klassenverband

weniger Kinder geboren, sondern zugleich geht der Anteil der getauften Schüler mit christlichem Bekenntnis zum Teil dramatisch zurück. Nicht nur in den ostdeutschen Ländern, die vom Atheismus der ehemaligen DDR geprägt sind, ist aufgrund sehr niedriger Schülerzahlen ein konfessionell getrennter Unterricht schlichtweg nicht realisierbar, sondern auch in den anderen Bundesländern, die im Sinne des Grundgesetzes schulischen Religionsunterricht vorsehen, ist dies zum Teil regional und lokal schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Dass Schülerinnen und Schüler aus mehreren Parallelklassen zu einer Religionsgruppe zusammengefasst werden, ist längst an der Tagesordnung; zunehmend werden solche Lerngruppen auch jahrgangsübergreifend zusammengestellt und umfassen teilweise nicht nur zwei Klassen, sondern die gesamte Primarstufe von Klasse 1 bis 4 oder in der Sekundarstufe etwa die Klassen 5 bis 8. Ohnehin bevorzugen Schüler – und Lehrkräfte – das Lernen im Klassenverband.¹⁴

Mangelndes
Konfessionsbe-
wusstsein

Ein weiterer Faktor ist der Bedeutungsverlust von Religion und Konfession. Kinder und Jugendliche sind zunehmend weniger religiös und erst recht weniger konfessionell sozialisiert und insgesamt kirchenferner als früher. Dass Konfessionen und konfessionelle Bindung gesamtgesellschaftlich an Relevanz verlieren, spiegelt sich in der Schule in besonderer Weise wider: Eltern kennen beim Schuleintritt nicht die Konfession ihrer Kinder, von diesen ganz zu schweigen. Schülern mangelt es an Konfessionsbewusstsein, so dass sie nicht nur um die Unterschiede nicht wissen, sondern auch nicht um das, was sie eint. Dass es getrennte Kirchen gibt, erscheint ihnen im Zeitalter des Pluralismus nur plausibel, und ob es in Zukunft eine oder mehrere Kirchen gibt, ist ihnen „überwiegend ziemlich egal.“¹⁵ Stößt die konfessionelle Trennung in der Schule bei Schülern, Eltern und auch Schulleitungen auf Unverständnis, gilt dies für den Anfangsunterricht in besonderer Weise.

Religiöse Pluralität

Gleichzeitig sind Kinder und Jugendliche in der Schule mit religi-

14 Saskia Hütte / Norbert Mette unter Mitarbeit von Rainer Middelberg / Sonja Pahl, Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.

15 Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger / Jörg Conrad / Matthias Gronover, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg i. Br. 2006, 25.

öser Pluralität und der Begegnung mit den Angehörigen anderer Religionen, vor allem mit dem Islam, konfrontiert; interreligiöses Lernen gewinnt in wachsendem Maße an Bedeutung. Die Forderung, angesichts dessen in einem von den Konfessionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht das gemeinsame christliche Profil abzubilden und zu stärken, statt sich in konfessioneller Differenzierung zu verzetteln, hat zweifelsohne Plausibilität.

3.2 ... und weitere gute Gründe

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

Theologisch wäre der Religionsunterricht prädestiniert, zu einem Ort zu werden, der Ernst macht mit den in den zahllosen Dialogen erzielten Konsensen und Konvergenzen – nicht indem er sie inhaltlich thematisiert, sondern indem er die dort festgestellte gemeinsame Basis und den Grundkonsens im Glauben realisiert und zugleich institutionell abbildet. Er könnte auf diese Weise zu einem Feld der Bewährung für das gemeinsame theologische Fundament werden, das sich unter anderem auf die *Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre* (1999) stützen kann. Unter *ökumenischer* Perspektive ist kritisch zu konstatieren, dass das ökumenische Potential im herkömmlichen Unterricht zu wenig zur Geltung kommt; er hinkt gewissermaßen den Möglichkeiten, die die ökumenischen Dialoge und das Prinzip der „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“ eröffnet haben, hinterher. Dies wiegt umso schwerer, als Religionsunterricht auch die Aufgabe hat, Ökumene erfahrbar zu machen und sie dabei, wo immer möglich, dialogisch zu inszenieren. *Bildungstheoretisch* ist geltend zu machen, dass Bildung aus der Erfahrung von Differenz entsteht und Bildungsprozesse als Differenzgeschehen bestimmt werden können. *Religionspädagogisch* gelingen Lernprozesse dann, wenn sie Vertrautes, an das Schülerinnen und Schüler von ihren Erfahrungen her anknüpfen können, mit Neuem und Fremden verbinden – oder überhaupt erst entdecken – bzw. wenn didaktisch Korrelation und Alterität in ein Wechselspiel treten. Nicht zuletzt wird auf diese Weise die in den kirchenamtlichen Doku-

Theologische, ökumenische, bildungstheoretische und pädagogische Argumente

menten in Bezug auf die Zielvorstellung aufgeworfene Alternative „Beheimatung“ (katholisch) oder „Begegnung“ (evangelisch) überwunden bzw. als Scheinalternative entlarvt. Unter *pädagogischer* Perspektive entspricht ein konfessionell-kooperativer Unterricht zum einen mehr der gegenwärtigen Leitperspektive der Diversität, die der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft und der Individualisierung ihrer Religiosität geschuldet ist; zum anderen erscheint es angesichts geforderter inklusiver Lernsettings inkonsequent, wenn das Prinzip bzw. Ziel „Inklusion“ ausgerechnet und einzig im Religionsunterricht durch das Insistieren auf einer Trennung, noch dazu auf einer, die für viele nicht mehr nachvollziehbar ist, ausgehebelt würde.

Wer dem Religionsunterricht die Aufgabe zuschreibt, einen Beitrag zur konfessionellen Identität von Kindern und Jugendlichen zu leisten, muss bedenken, dass er von seinem Selbstverständnis und Bildungsauftrag her nicht „Kirche in der Schule“ ist und dass er es auch, bisweilen fast ausschließlich, mit suchenden und sich selbst als „nichtgläubig“ deklarierenden Schülern zu tun hat.

Was er leisten kann, ist die Befähigung zur Positionalität zu Religion und Konfession. Von daher erscheint es realistischer, nicht konfessionelle Identität anzustreben, sondern, ausgehend von einer gemeinsamen Suchbewegung in einem weitgehend entkonfessionalisierten Milieu, eine „christliche Identität in konfessioneller Verbundenheit“¹⁶.

3.3 Zunehmende Offenheit der Kirchen

Dies ist die schillernde Folie, auf der die Kirchenleitungen in zunehmendem Maße Offenheit zeigen für einen von den Konfessionen gemeinsam verantworteten konfessionell-kooperativ erteilten Unterricht.

Denn von einem solchen, in gemeinsamer christlicher Verantwortung getragenen Unterricht ist eher als von einem konfessionell getrennten zu erwarten, dass er den genannten Herausforderungen Rechnung trägt

¹⁶ Ulrike Link-Wieczorek, Subjekt werden in der Suchgemeinschaft. Ökumene des dritten Weges als Basis christlicher Lebensorientierung zwischen Fundamentalis-

und sich als hinreichend pluralitätsfähig erweist. Bereits 1994 hielt die EKD den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht für „die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft“.¹⁷ Dies bekräftigt sie zwanzig Jahre später in ihrer Denkschrift, in der sie kritisch anfragt, warum Vereinbarungen zur konfessionellen Kooperation nicht in allen Bundesländern realisiert werden konnten.¹⁸

Die katholischen Bischöfe argumentierten lange Zeit erheblich zurückhaltender: „Das Konfessionalitätsprinzip schließt Formen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht keineswegs aus.“¹⁹ In ihrer jüngsten Verlautbarung vom Herbst 2016²⁰ befürwortet schließlich auch die Deutsche Bischöfskonferenz ausdrücklich die Kooperation, sofern sie theologischen, religionspädagogischen, rechtlichen und organisatorischen Kriterien Rechnung trägt und sich möglicher Schwierigkeiten bewusst ist.²¹ Zugleich wird die Möglichkeit der Kooperation auf die Orthodoxie ausgedehnt.²² „Mit dieser Erklärung wollen die deutschen Bischöfe kein Modell einer Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht vorlegen, sondern einen Rahmen aufzeigen, innerhalb dessen die Diözesen zusammen mit den evangelischen Landeskirchen eigene Formen der Kooperation entwickeln können, die den regionalen Gegebenheiten gerecht werden und den konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen stärken.“²³

mus und Relativismus, in: Bernd J. Hilberath u. a. (Hg.), *Ökumene des Lebens als Herausforderung der wissenschaftlichen Theologie*, Frankfurt a. M. 2008, 257–274, 266.

17 EKD, *Identität und Verständigung*, 65.

18 Rat der EKD, *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift*, Gütersloh 2014 (auch: http://www.ekd.de/download/religioese_orientierung_gewinnen.pdf).

19 Die deutschen Bischöfe, *Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, 11f.

20 Die deutschen Bischöfe, *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*, Bonn 2016 (auch: <http://www.dbk-shop.de/de/die-zukunft-konfessionellen-religionsunterrichts.html>).

21 Ebd., 20–23.

22 Ebd., 9.

23 Ebd., 6.

4. Konfessionell-kooperativ und/oder ökumenisch?

4.1 Zur Klärung der Begriffe

Dass in den kirchliche Verlautbarungen ebenso wie in religionspädagogischen Beiträgen der Terminus „konfessionell-kooperativ“ anstelle von „ökumenisch“ gewählt wird, hat mehrere Gründe.

Ein wesentlicher Grund ist die Anschlussfähigkeit an das Grundgesetz, das *konfessionellen* Unterricht vorsieht. Der Verzicht auf den Hinweis auf die Konfessionalität könnte möglicherweise die grundgesetzliche Absicherung unterlaufen, was die Kirchen aus nachvollziehbaren Gründen auf jeden Fall vermeiden wollen. Schulrechtlich handelt es sich beim konfessionell-kooperativen Unterricht um konfessionellen Unterricht im Sinne des Grundgesetzes, und zwar um Unterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Weiter trägt das konfessionell-kooperative Modell der kulturellen und kulturgeschichtlichen Bedeutung der Konfessionen gerade im Land der Reformation Rechnung.

Vor allem macht die Rede von der konfessionellen Kooperation deutlich, dass in einem derart gestalteten Unterricht konfessionelle Unterschiede nicht eingeebnet werden oder „in eine gemeinsame christliche Identität aufzulösen“²⁴ sind, sondern als Merkmale identifiziert, bewusst gemacht und ggf. als Bereicherung entdeckt werden.

Damit wird die Befähigung zur Ausbildung konfessioneller Identität bzw. zu entsprechender Positionalität nicht verhindert, sondern vielmehr unterstützt. Solche Rede macht darauf aufmerksam, dass es keine Ökumene ohne Konfessionen gibt und dass sich christlicher Glaube trotz wachsender Entkonfessionalisierung nicht in „allgemeiner“ oder „neutraler“, sondern nach wie vor in konfessionsspezifischer Gestalt realisiert, auch wenn diese bei Kindern und Jugendlichen sehr rudimentär ausgeprägt sein kann. Eine besondere Situation ist zweifelsohne in den ostdeutschen Bundesländern gegeben, wenn Kinder und

Kein christlicher
Glaube in
neutraler Gestalt

²⁴ Eva-Maria Faber, Ist Konfessionalität zu Ende? Zum Bedeutungsverlust der Konfessionen, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 161 (2013) 29–36, 30.

Jugendliche so gut wie keine Berührung mit dem Christentum hatten. Ansonsten sind Schülerinnen und Schüler nicht einfachhin konfessionsfrei, sondern bringen – wiederum regional, lokal und situativ in sehr unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Ausprägung – konfessionsspezifische Erfahrungen mit: aus den ihnen bekannten Kirchenräumen, aus dem Jahreskreis des Kirchenjahres und den kirchlichen Festen, die in ihrer Familie eine Rolle spielen, aus Gottesdiensten und kirchlichen Feiern, durch ihnen bekannte Gebete, Lieder und Texte, durch unterschiedliche Bräuche und Riten, nicht zuletzt durch Urlaubs- und Reiseerfahrungen. Vielfach können sie jedoch solche konfessionsspezifischen Erfahrungen nicht als „konfessionell“ deklarieren oder den dazugehörigen Kontext erklären.

4.2 *Nur Vorläufer oder ökumenischer Unterricht?*

Innerhalb der Religionspädagogik wird kontrovers diskutiert, ob ein konfessionell-kooperativer Unterricht eine originäre Form von ökumenischem Unterricht darstellt²⁵ oder ein zu überwindender Vorläufer eines solchen Unterrichts²⁶, dem weitere Schritte folgen müssen.

Die Beurteilung hängt von verschiedenen Faktoren ab: wesentlich von der jeweiligen ökumenischen Zielvorstellung, von der Einschätzung, was kirchenpolitisch klug ist und Aussicht auf Verwirklichung hat, nicht zuletzt davon, mit welchen positiven oder negativen Konnotationen die Rede von Konfession und Konfessionalität besetzt ist. Wenn etwa in einer empirischen Erhebung unter Religionslehrkräften in Niedersachsen nur 33 % einen konfessionell-kooperativen, da-

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

26 Christine Mann / Michael Bünker, Gemeinsamkeiten und Unterschiede Lernen – Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: Heribert Bastel / Manfred Göllner / Martin Jäggle / Helene Miklas (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien 2006, 19–29, 26.

Konfessionelle
Kooperation in der
Praxis bewährt

gegen 83 % einen ökumenischen Religionsunterricht favorisieren²⁷, wäre genauer nachzufragen, was die Betroffenen mit dem Stichwort „ökumenisch“ verbinden. Entschärfend dürfte sich auf die Diskussion auswirken, dass das Modell der konfessionellen Kooperation nicht nur mittlerweile eine beachtliche Verbreitung gefunden und sich nachweislich bewährt hat, sondern auch der Befürwortung der beiden großen Kirchen gewiss sein kann.

5. Unterschiedliche Gestaltungen und Voraussetzungen

5.1 Ein Blick in die bundesdeutsche Landschaft

Konfessionell-kooperativen Unterricht als reguläre und flächendeckende Organisationsform von Religionsunterricht ist, nach vorausgehenden Schulversuchen, bislang für die Regelschulen implementiert in Niedersachsen (1998), Baden-Württemberg (2005) und Nordrhein-Westfalen (2005). In Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (Kreis Lippe)

Unterschiedliche
Einzelbestimmun-
gen

In einigen Bundesländern laufen seit geraumer Zeit Modellversuche zur konfessionellen Kooperation oder werden derzeit eingerichtet, ebenso in Österreich²⁸. Die Modalitäten sind jeweils durch Einzelbestimmungen der beteiligten Landeskirchen, Diözesen und Ministerien geregelt und durchaus unterschiedlich²⁹: Schleswig-Holstein etwa lässt konfessionelle Kooperation im ersten Schuljahr zu sowie zeitweiligen abwechselnden Unterricht im Klassenverband; Hessen dagegen sieht konfessionell-kooperativen Unterricht ab der Sekundarstufe I vor, macht aber auch in der Grundschule Ausnahmen möglich. Sehr viel weiter gediehen ist der konfessionell-kooperative Unterricht in Niedersachsen (seit 1998), Baden-Württemberg (seit 2005) und seit

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

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

29 Im Detail Martin Rothgangel / Bernd Schröder (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Göttingen 2009.

dem gleichen Jahr Nordrhein-Westfalen (Kreis Lippe): Hier bestehen umfangreiche Vereinbarungen zur konfessionellen Kooperation, die über einzelne Klassen hinausreichen und sich auf mehrere Jahrgänge erstrecken. Zu einem beträchtlichen Teil, wenngleich nicht ausschließlich, waren pragmatische Gründe – massive Entkonfessionalisierung, Diaspora-Situation, Mangel an Religionslehrkräften, Unterrichtsausfall – ausschlaggebend für die Einführung dieser Organisationsform. So wurde in Niedersachsen im Schuljahr 2015/16 mehr Religionsunterricht konfessionell-kooperativ erteilt als in katholischen Lerngruppen; der Anteil nimmt kontinuierlich zu³⁰.

5.2 Das Baden-Württemberger Modell: Erprobt, evaluiert und modifiziert

Dass nachfolgend die Regelung, Organisation und Zielsetzung des konfessionell-kooperativen Unterrichts in Baden-Württemberg eigens dargestellt wird, hat seinen Grund darin, dass er in keinem anderen Bundesland derart umfangreiche und langjährige Prozesse der Entwicklung, Erprobung, wissenschaftlichen Begleitung, Evaluierung und Modifizierung durchlaufen hat, die ihn als bewährt ausgewiesen haben. Das ausführliche Procedere hängt unter anderem auch damit zusammen, dass er dort nicht als pragmatisch bedingte Notstandsmaßnahme eingerichtet wurde, sondern aufgrund einer langjährigen intensiven ökumenischen Zusammenarbeit der beiden evangelischen Landeskirchen Württemberg und Baden mit den Diözesen Rottenburg und Freiburg, auch im schulischen Bereich. Als begünstigend erwies sich, dass die beiden großen Konfessionen im Land – allerdings keineswegs in allen Regionen – paritätisch vertreten sind. Dem von 2005 bis 2008 reichenden Modellversuch ging eine Reihe von regional begrenzten Projekten voraus. Dabei wurden sowohl die Rollen der Schüler als auch die der Lehrkräfte³¹ und der Eltern³² erforscht. Unterrichtsmaterialien wurden entwickelt und Pflichtfortbildungen eingerichtet.

30 Siehe: <http://www.mk.niedersachsen.de/portal//search.php?psmand=8&q=Schulstatistik>.

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

32 Albert Biesinger / Friedrich Schweitzer, Religiöse Erziehung in evangelisch-katholischen Familien, Freiburg i. Br. 2009.

Gemischt-konfessionelle Lerngruppen mit Lehrerwechsel

2008 wurde der Modellversuch einer umfangreichen Evaluierung unterzogen³³, mit dem Ergebnis, dass die angestrebten Ziele im Wesentlichen erreicht worden waren. Im gleichen Zuge wurden eine Reihe von als förderlich erachteten Überarbeitungsvorschlägen vorgelegt, die 2009 zu einer ersten Novellierung des Verbindlichen Rahmens³⁴ führten; 2015 folgte eine weitere³⁵. Diese sieht innerhalb eines „Standardzeitraums“ (Klassen 1/2; in den Klassen 3/4 unter bestimmten Bedingungen, weiter in den Klassen 5/6, 7–9 und ggf. 10 bzw. 5/6, 7/8, 9/10) Unterricht in einer gemischt-konfessionellen Lerngruppe vor sowie einen nicht näher spezifizierten Wechsel der Lehrkräfte, der gleiche zeitliche Anteile für beide Konfessionen anstrebt und entsprechend den Gegebenheiten vor Ort zu gestalten ist. Insgesamt werden im Schuljahr 2015/16 rund 9 %³⁶ des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen konfessionell-kooperativ erteilt; die größte Nachfrage besteht dabei an Grundschulen.

6. Merkmale konfessionell-kooperativer Lernprozesse

6.1 Prinzipien und Ziele

„Gemeinsamkeiten stärken, Unterschieden gerecht werden“

In den Anfängen des konfessionell-kooperativen Unterrichts wurde mit der Formel „Gemeinsamkeiten stärken, Unterschieden gerecht werden“ ein bis heute wegweisendes Prinzip geprägt: die Thematisierung von dem im Glauben Verbindenden *und* dem Differenten.

33 Lothar Kuld / Friedrich Schweitzer / Werner Tzscheetzsch / Joachim Weinhardt, Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

34 Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen. Vereinbarung der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland. Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005, Novellierung Verbindlicher Rahmen vom 1. August 2009, Stuttgart 2009 (auch: http://www.ebfr.de/html/konfessionelle_kooperation903.html).

35 Verbindlicher Rahmen vom 1. Dezember 2015, ebd.

36 Nach Auskunft der Schulabteilung der Erzdiözese Freiburg ist die Berechnung insofern schwierig, als jede Landeskirche und jede Diözese ihre eigene Statistik führt und die Aufteilung der Gebiete auf evangelischer und katholischer Seite nicht deckungsgleich sind.

Auf diese Weise soll eine Vergewisserung der gemeinsamen christlichen Identität erreicht werden, die gerade für interreligiöse Lernprozesse unerlässlich ist. Weiter soll sowohl ein Bewusstsein für die eigene wie auch für (die) andere(n) Konfession(en) geschaffen bzw. dort, wo ein solches Bewusstsein bereits gegeben ist, dieses vertieft werden. Nicht zuletzt macht ein solcher Unterricht die ökumenische Offenheit der Kirche erfahrbar. Dabei begnügt er sich nicht allein mit der kognitiven Dimension von Konfession und Ökumene, sondern setzt, wie jeder gelungene Religionsunterricht, auf Erfahrbarkeit, Erlebbarkeit und Empathie. Er zielt nicht nur auf das Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede ab, sondern möchte auch eine Einstellung und Haltung fördern, die auf Anerkennung bedacht ist und auf Abgrenzung und Polemik verzichtet. Ein zentrales Element ist die authentische Begegnung mit Angehörigen anderer Konfessionen, sowohl mit Mitschülern als auch mit Lehrkräften. So macht es einen wesentlichen Unterschied, ob katholische Schüler über einen Sachtext oder über andere Jugendliche über Ablauf und Bedeutung der Konfirmation informiert werden, ob evangelische Kinder aus dem Religionsbuch über Heilige lesen, oder ob katholische Mitschülerinnen von „ihrem“ Ortsheiligen oder ihrem Namenspatron erzählen.

Mit diesen Zielsetzungen bietet konfessionell-kooperativer Unterricht gegenüber konfessionshomogenen einen klaren Mehrwert, den auch die begleitende empirische Unterrichtsforschung bestätigt.³⁷

6.2 Inhalte: Kirchentrennendes, Besonderes, Verbindendes

Das Bewusstsein von Konfessionalität und die Befähigung dazu wie auch zur Ökumene sind in der Schule andere als auf Gemeindeebene; erst recht unterscheiden sie sich von Konfessionskunde und wissenschaftlicher Ökumene. So ist konfessionell-kooperativer Unterricht dialogisch orientiert, aber keine Dialogökumene von Experten. Er lebt nicht vom Ringen um Konsens und Konvergenz, sondern von Gespräch, Diskussion und nicht zuletzt von der Interaktion im Klassenzimmer. Er fordert wie alle ökumenischen Prozesse eine Differenz-

³⁷ Schweitzer/Biesinger/Conrad/Gronover, Dialogischer Religionsunterricht, 203f.

kompetenz, aber benötigt aufgrund seiner Rahmenbedingungen und seines didaktischen Settings eine andere Differenzhermeneutik.

Konfessionsspezifische
Profilthemen

Denn theologische Subtilitäten, die im Zentrum wissenschaftlicher Diskurse stehen, sind für den Kontext Schule weitgehend irrelevant. Zwar kommen in einem konfessionell-kooperativen Unterricht besonders in höheren Klassen innerhalb der konfessionsspezifischen Profilthemen auch kirchentrennende Themen zur Sprache: Sakramente, Marien- und Heiligenverehrung, Papsttum, Kirchenstruktur, Amtsverständnis, die Bedeutung Martin Luthers. Doch ein solcher Unterricht fokussiert bei der Thematisierung von Unterschieden keineswegs nur auf das Kirchentrennende, das ohnehin keineswegs eindeutig zu bestimmen ist, sondern nicht zuletzt auf die unterschiedlichen Stile und Profile in Glaube und Spiritualität. Damit hat er anstelle des Kirchentrennenden eher das Besondere im Blick, die jeweilige konfessionsspezifisch besondere Gestaltungswendung von Christentum. Henrik Simojoki stellt darum den Prinzipien der Homogenität und der Differenz noch „Besonderes bergen“³⁸ an die Seite. Was im Vergleich mit anderen Konfessionen „besonders“ ist, erweist sich im Blick auf die eigene gerade als das Vertraute, Selbstverständliche, das „einfach so dazugehört“, über das womöglich gar nie intensiv nachgedacht wurde, das aber vermisst wird, wenn es fehlt: etwa für evangelische Schülerinnen das Vaterunser in der Schulandacht (das selbstverständlich auch Katholiken beten, aber ggf. auch darauf verzichten können) oder das Mitspielen im Posaunenchor, für katholische der Ministrantendienst oder der Weihrauch im Gottesdienst.

Über dem Konfessionsspezifischen bleibt als starkes gemeinsames Fundament das verbindende Christliche im Blick, das rein quantitativ in den Bildungsplänen dominiert. Nicht zuletzt dürfen die christlichen Binnendifferenzierungen nicht ausgeblendet bleiben, die, etwa im Bereich der Ethik, bisweilen quer zu den konfessionellen Differenzen verlaufen und die Vorstellung einer gemeinsamen

³⁸ Henrik Simojoki, Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67 (2015/1) 68–78, 72.

und scheinbar eindeutigen „christlichen Identität“ als Konstrukt erweisen.

6.3 Elemente einer konfessionell-kooperativen Didaktik

Dass eine konfessionell-kooperative Didaktik dialogisch ausgerichtet ist und kooperative Lernformen, etwa Gruppen- und Partnerarbeitsphasen favorisiert, liegt auf der Hand. Ein wesentliches Element ist das Lernen durch Perspektivenwechsel, „die Möglichkeit, aus der Perspektivenübernahme anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazu zu gewinnen. Der Unterricht lässt sich betrachten als ein Gefüge von Perspektiven, die die Beteiligten einander eröffnen und dabei einander auch die Begrenztheit dieser Perspektiven aufweisen. Darin vollzieht sich ein weiterführender, spontaner Lernprozess, der die eigenen Standorte nicht relativiert, sondern besser verstehen lässt und begründet.“³⁹ Konfessionell-kooperative Lehr- und Lernprozesse haben denselben Gegenstand, etwa die Tradition der eigenen Kirche oder ethische Entscheidungssituationen (wie Schwangerschaftsabbruch oder Sterbehilfe), aber sie betrachten diesen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven. Diese konfessionelle Mehrperspektivität und die dazu führenden Gründe müssen in einem solchen Unterricht ebenso zur Sprache kommen wie Differenzen.

Zur Didaktik des Perspektivenwechsels tritt das Prinzip der inneren Differenzierung anstelle der äußeren Differenzierung nach Konfessionen.

Perspektivenwechsel

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

³⁹ Die deutschen Bischöfe, *Die bildende Kraft*, 62; vgl. auch David Käbisch, *Didaktik des Perspektivenwechsels*, in: Bernd Schröder / Michael Wermke (Hg.), *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion*, Leipzig 2013, 351–379.

6.4 Lernformen

Je nach Gegebenheit sind im konfessionell-kooperativen Unterricht unterschiedliche Lernarrangements denkbar und variabel einzusetzen. Was die *Formationen der Lehrkräfte* betrifft, so ist *team teaching* nachweislich die am besten geeignete Form⁴⁰, aus schulorganisatorischen Gründen jedoch nur in den seltensten Fällen möglich. Der Teamaspekt kann aber auch dadurch realisiert werden, dass die beiden beteiligten Lehrkräfte in ständigem Austausch stehen und den Unterricht als Team planen und reflektieren, auch wenn nur eine Lehrkraft ihn durchführt. Wo dies gegeben ist, hat sich auch der Delegationsunterricht, bei dem eine Lehrkraft für eine bestimmte Zeit eine gemischt-konfessionelle Lerngruppe unterrichtet, als besonders wirksam erwiesen, kombiniert mit regelmäßigen Lehrerwechsel, entweder nach einem Schulhalbjahr oder einem anderen festgelegten Zeitraum oder bei konfessionellen Profilt Themen. Baden-Württemberg etwa setzt auf einen solchen abgestimmten Unterricht, bei dem die Lehrkraft einer Konfession unterrichtet, die andere sich aber nicht einfach aus dem Unterrichtsgeschehen ausklinkt, sondern Kontakt hält, virtuell oder hin und wieder auch real präsent ist und Interesse und Ansprechbarkeit signalisiert. Auch bewusst geplante zeitweilige Phasen der Kooperation haben sich als effektiv erwiesen.⁴¹

Team teaching
oder
Lehrerwechsel

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

⁴⁰ Tübinger Projektgruppe Konfessionelle Kooperation, Religionspädagogische Unterrichtsforschung und „guter“ Religionsunterricht – Qualitätsmerkmale konfessioneller Kooperation in empirischer Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 54 (2002/2) 133–144, 142f.

⁴¹ Ebd.

Konfessionell-kooperative Lernprozesse lassen sich auch initiieren, wenn die Bedingungen in einer Lerngruppe wegen markanter Mehrheits- oder Minderheitsverhältnisse suboptimal und Teamlösungen auf personeller Ebene nicht möglich sind. Dann müssen der Anspruch und die Prinzipien der konfessionellen Kooperation auf andere Weise auf der unterrichtspraktischen Ebene verwirklicht werden, nämlich durch Perspektivenwechsel, innere Differenzierung und Methoden, die Kooperation und Dialog fördern.

Möglichkeiten bei fehlender personeller Kooperation

7. Ausblick: Besondere Anforderungen für Studierende und Lehrkräfte

Konfessionell-kooperativen Unterricht gibt es nicht zum Nulltarif. Er setzt bei den beteiligten Lehrkräften neben der eigenen konfessionellen Positionierung Kenntnisse der anderen Konfession(en) voraus und richtet damit an sie besondere Anforderungen, zum einen in Bezug auf Fachwissen und methodische Kompetenz, zum anderen in Bezug auf ihre Fähigkeit zu Empathie, Kooperation und Differenzierung. In diesem Sinne ist diese Form des Religionsunterrichts zeit- und arbeitsintensiver, zumindest in der Anfangsphase der Kooperation. Hochschulprojekte⁴² und Pilotstudien mit Studierenden⁴³, die darauf abzielen, konfessionell-kooperative Lehr- und Lernprozesse im Lehramtsstudium zu implementieren, durchzuführen und zu evaluieren, zeigen jedoch, dass dieser Aufwand lohnt – und dass die Studierenden in ihrer teilweise nur sehr rudimentären konfessionellen Identität dadurch nicht geschwächt, sondern vielmehr gestärkt wurden.⁴⁴

42 Lindner, Konstantin / Henrik, Simojoki, Forschungswerkstatt „Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht“. Ein hochschuldidaktisches Projekt an der Universität Bamberg, in: Theo-Web 13 (2014) 190–197.

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

44 Dies., „Das Bewusstsein für meinen Glauben habe ich erst während des Studiums entwickelt.“ Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung für das Lehramtsstudium in Deutschland, in: Thomas Krobath / Georg Ritzer (Hg.), Ausbildung von ReligionslehrerInnen: konfessionell-kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Berlin/Münster/Wien 2014, 107–132.

8. Weiterführende Literatur

Bücher:

Lück, Christhard / Simon, Werner, Konfessionalität und ökumenische Ausrichtung des Religionsunterrichts in: Trennung überwinden. Ökumene als Aufgabe der Theologie, Kappes, Michael u. a. (Hg.), Freiburg i. Br. 2007, 138–208:

Fasst den Sachstand bis 2005 gut zusammen; bietet auch eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus empirischen Studien.

Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert u. a.,

Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen

Religionsunterricht, Freiburg/Gütersloh 2002:

Darstellung und Ergebnisse des Schulversuchs in der Primarstufe in Baden-Württemberg.

Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Conrad, Jörg /

Gronover, Matthias, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und

Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg i. Br. 2006:

Darstellung und Ergebnisse des Schulversuchs in der Sekundarstufe in

Baden-Württemberg.

Woppowa, Jan,

Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-

kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015:

Bietet im Anschluss an eine didaktische Grundlegung zahlreiche Unterrichtsbeispiele.

Beiträge in Sammelwerken und Zeitschriften:

Käbisch, David, Didaktik des Perspektivenwechsels,
in: Schröder, Bernd / Wermke, Michael (Hg.), Religionsdidaktik zwischen
Schulformspezifika und Inklusion, Leipzig 2013, 351–379:
Erläutert im Detail die Prinzipien einer Didaktik des Perspektivenwechsels.

Pemsel-Maier, Sabine, Ein Schritt auf dem Weg in die Zukunft: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg,
in: Lehmann, Christine u. a., Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche, Jena 2011, 89–102:
Stellt die Organisationsform in Baden-Württemberg dar.

Was ist an unseren Schulen los? Religionsunterricht und Ökumene,
Ökumenische Rundschau 63 (2014/1):
Stellt verschiedene Modelle vor, die Ökumene im Religionsunterricht auf unterschiedliche Weise zu verwirklichen suchen.