

## Mit konfessioneller Kooperation zum Abitur? Ein Modellprojekt im Religionsunterricht am Beruflichen Gymnasium in Baden-Württemberg

Simone Hiller<sup>a</sup> / Hanne Schnabel-Henke<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Eberhard Karls Universität Tübingen

Kontakt: [simone.hiller@uni-tuebingen.de](mailto:simone.hiller@uni-tuebingen.de)

eingereicht: 30.09.2021; überarbeitet: 16.12.2021; angenommen: 16.12.2021

**Zusammenfassung:** Ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, wie ihn die Kirchen in ihren gemeinsamen Grundlagenpapieren vorsehen, in der Sekundarstufe II möglich? Obwohl konfessionell-kooperativer Religionsunterricht seit Jahrzehnten über die Bundesrepublik Deutschland hinweg etabliert ist, blieb die gymnasiale Oberstufe bislang weitgehend außen vor. Dort sowie an berufsbildenden Schulen wurde Religionsunterricht zwar auch in konfessionell und religiös gemischten Klassen erteilt, allerdings auf Basis des Gaststatus anderskonfessioneller Schülerinnen und Schüler. Ein kirchlich initiiertes Modellprojekt an Beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg setzt seit dem Schuljahr 2017/2018 ein Konzept für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe um. Diese Umsetzung wurde in ihrem zweiten Jahr durch EIBOR und KIBOR evaluiert, die zum Ergebnis kommen, dass es keine ernsthaften Hinderungsgründe für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe gibt.

**Schlagwörter:** konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, konfessionelle Kooperation, gymnasiale Oberstufe, Sekundarstufe II, Abitur, Berufliches Gymnasium

**Abstract:** Is religious education as denominational cooperation (in the manner the churches provide in their common basic papers), possible in upper secondary level? Although religious education as denominational cooperation has been established across the Federal Republic of Germany for decades, the upper level of the gymnasium has so far been largely left out. There, as well as at vocational schools, religious instruction was also given in mixed classes (regarding denominations and religions), but on the basis of the guest status (“Gaststatus”) of students of other denominations. A model project initiated by the churches at vocational high schools in Baden-Württemberg has been implementing a concept for religious education as denominational cooperation in upper secondary schools since the 2017/2018 school year. This implementation was evaluated in their second year by EIBOR and KIBOR, who came to the conclusion that there are no serious obstacles to religious education as denominational cooperation in upper secondary school.

**Keywords:** religious education, denominational cooperation, upper secondary level, Abitur, vocational school

### Einleitung<sup>1</sup>

Der Pluralität von Religionen und Konfessionen wird im Bereich der beruflichen Schulen Baden-Württembergs und anderer Bundesländer bereits seit Jahrzehnten durch Religionsunterricht im Klassenverband (Gronover, 2021) und durch den Ansatz „Offene Konfessionalität“ (Gronover et al., 2021) begeg-

<sup>1</sup> Dem Beitrag liegt folgender von allen Projektbeteiligten gemeinsam verantwortete Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitstudie durch die beiden Institute EIBOR (Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik) und KIBOR (Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik) zugrunde: Boschki, Reinhold; Gronover, Matthias; Hiller, Simone; Schnabel-Henke, Hanne & Schweitzer, Friedrich (2020). *Abschlussbericht. Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts konfessionell-kooperativer Religionsunterricht am Beruflichen Gymnasium* (unveröffentlicht).

net: Konfessioneller Religionsunterricht findet mit gemischt konfessioneller und religiöser Schülerschaft statt, wobei die Konfession der Lehrperson ausschlaggebend für die Konfession des Unterrichts ist. In Baden-Württemberg basiert dies auf dem rechtlich definierten Gaststatus von Schüler\*innen, die nicht der Konfession des Unterrichts angehören (Kultusministerium, 2001; 2009; 2019). Von dieser Praxis zu unterscheiden ist die inzwischen an allen allgemeinbildenden Schularten verbreitete und durch die Kirchen auf verschiedenen Ebenen definierte konfessionelle Kooperation (Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg & Diözese Rottenburg-Stuttgart, 2017; EKD, 2018; DBK, 2016; Historie und Überblick bei Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 15–40). Das hier vorgestellte und untersuchte Modellprojekt, das seit dem Schuljahr 2017/2018 im Bereich der Diözese Rottenburg-Stuttgart sowie der Evangelischen Landeskirche Württemberg erprobt wird, soll nun konfessionelle Kooperation im Rahmen kirchlicher Vorgaben im Religionsunterricht am Beruflichen Gymnasium in Baden-Württemberg ermöglichen und betritt damit Neuland. Zum einen führt es konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an beruflichen Schulen ein. Zum anderen zeichnet es sich dadurch aus, dass konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht als evangelische oder katholische Religionslehre in das Abitur einfließt und Abiturprüfungsfach sein kann (BGVO, 2021, §22, §30 (1) 3.).

Teil 1 des vorliegenden Beitrags stellt das genannte Modellprojekt vor. Teil 2 beinhaltet die dieses Modellprojekt evaluierende Studie und enthält Abschnitte zu Forschungsstand, Zielen und Methodik sowie Befunden. Darauf folgen in Teil 3 die Ergebnisse der Studie sowie ausgehend davon ein Fazit zur Fragestellung dieses Beitrags: Ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, wie ihn die Kirchen in ihren gemeinsamen Grundlagenpapieren vorsehen, in der Sekundarstufe II umsetzbar?

### **I. Das Modellprojekt an Beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg**

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist in Baden-Württemberg bisher nur für Primar- und Sekundarstufe I vorgesehen (Evangelische Landeskirche Baden et al., 2017, S. 12, Fn. 2). Ausgangspunkt für das Modellprojekt war zum einen der Wunsch, im Sinne der Ziele konfessioneller Kooperation auch Schüler\*innen der Oberstufe eine „authentische[] Begegnung mit der anderen Konfession und vertieftes Verstehen der eigenen Konfession“ zu ermöglichen sowie die „Arbeit im Team auf Basis einer gemeinsamen Qualifizierung und mit fachlicher Begleitung“ umzusetzen (Impulspapier). Lernende und Lehrende sollten gleichermaßen von den Chancen des Modellprojekts profitieren. Zum anderen soll Religionsunterrichts in Lerngruppen mit ausreichender Klassengröße gesichert werden.

Die einschlägige Abiturverordnung (BGVO, 2021, §22, §30 (1)3.) schließt den ansonsten durch die Kirchen in Baden-Württemberg vorgegebenen Lehrpersonenwechsel mit möglichst gleichen zeitlichen Anteilen für beide Konfessionen über die betroffenen Schuljahre hinweg (Evangelische Landeskirche in Baden et al., 2017, S. 13) aus. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in der Oberstufe in Baden-Württemberg bedarf daher – wenn sie als konfessionelle Kooperation im eigentlichen Sinne über den Gaststatus einzelner hinausgehen soll – einer eigenen Konzeption. Hinzu kommen einschlägige inhaltliche Anforderungen des Beruflichen Gymnasiums: Das Vorwort des Bildungsplans (2020, S. 11f.) fordert die Berücksichtigung vielfältiger Lebenswege und Persönlichkeiten der Schüler\*innen. Für katholische Religionslehre wird unter Rückgriff auf das jüngste katholische Dokument zum Religionsunterricht eine „konfessorische[] Kompetenz auf der hermeneutischen Grundlage einer bestimmten religiösen Tradition“ (DBK, 2016, S. 11) genannt. Inzwischen erschienene altersspezifische Auswertungen zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht an hessischen Gesamtschulen weisen ebenfalls darauf hin, die didaktisch-methodische Rahmung dieses Unterrichts altersspezifisch zu justieren (Gennerich, Käbisich & Woppowa, 2021, S. 39–43, S. 152–153).

Kern des Modellprojekts ist es, den Religionsunterricht in den Eingangs- und Jahrgangsstufen, also allen drei Jahren der Oberstufe, in konfessioneller Kooperation zu erteilen, wobei Religionslehre als mögliches Abiturprüfungsfach erhalten bleibt (Impulspapier, o. J., S. 2). Voraussetzung für die Teilnahme am Modellprojekt sind ein einstimmiger Fachschaftsbeschluss der Mitglieder beider Religionsfachschaften, Gespräche mit der Schulleitung, evtl. mit der Schulkonferenz sowie mit den betroffenen Eltern.

Durch zwei Modelle A und B kann die Umsetzung an die jeweiligen schulischen Gegebenheiten angepasst werden (Impulspapier, o. J., S. 3): In Modell A findet ein Religionsunterricht statt, an dem alle Schüler\*innen teilnehmen, die sich nicht vom Unterricht in Religion abmelden. Der Unterricht erfolgt – je nach Konfession der Lehrkraft – auf Grundlage des evangelischen oder des katholischen Bildungsplans. Die Abiturprüfung wird dann im jeweils unterrichteten Fach abgelegt. Konfessionelle Kooperation konkretisiert sich dadurch, dass „[z]eitweise [...] ‚Fenster‘ zur anderen Konfession hin ‚geöffnet‘“ (Impulspapier, o. J., S. 3) werden. In Modell B findet der Religionsunterricht in konfessionellen Gruppen statt; ergänzend werden analog zu Modell A Fenster zur jeweils anderen Konfession geöffnet (Impulspapier, o. J., S. 3). In beiden Modellen sollen zeitlich begrenzte Lehrer\*innen-Wechsel stattfinden; die angesprochenen Fenster zur anderen Konfession zeichnen sich aber nicht organisatorisch, sondern inhaltlich aus (Impulspapier, o. J., S. 3). In der Studie sprechen wir daher statt von ‚Fenstern‘ von inhaltlich, methodisch oder in der Sozialform ‚explizit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht‘ (‚explizit‘ als Abgrenzung zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht als Organisationsform). Die Modelle „verstehen sich als Vorschläge“ (Impulspapier, o. J., S. 3). Über die Rahmenbedingungen hinaus wird den Schulen für die organisatorische und inhaltliche Konkretisierung bewusst Gestaltungsspielraum gelassen.

Kolleg\*innen der am Modellprojekt beteiligten Schulen werden von einer Steuerungsgruppe bestehend aus den beiden kirchlichen Referenten für beruflichen Religionsunterricht, Fachberater\*innen sowie Schuldekan\*innen begleitet, die das Modellprojekt auch entwickelte. Bei jährlichen Begegnungstagen kommen die beteiligten Lehrpersonen ins Gespräch, können Konzepte, Unterrichtsideen und -materialien austauschen und Impulse einbringen.

## **2. Wissenschaftliche Begleitstudie**

### **2.1 Forschungsstand**

Wie ausgeführt, geht es beim hier vorgestellten und untersuchten Modellprojekt um konfessionelle Kooperation im Sinne der kirchlichen Papiere (s. o.), die sich organisatorisch und inhaltlich von konfessionsüberschreitendem Unterricht im Klassenverband unterscheidet. Im Folgenden werden daher nur empirische Studien zu konfessioneller Kooperation in diesem Sinne berücksichtigt. Sie befassen sich mit Grundschule (Schweitzer & Biesinger, 2002; Kießling, Günter & Pruchniewicz, 2018) und Sekundarstufe I (Schweitzer, Biesinger, Conrad & Gronover, 2006; Kuld, Schweitzer, Tzscheetzsch & Weinhardt, 2009; Gennerich et al., 2021) bzw. schulartenübergreifend (Gennerich & Mokrosch, 2016) oder mit Lehrerbildung (Pemsel-Maier, Weinhardt & Weinhardt, 2011; Pemsel-Maier, 2021). Des Weiteren kann auf ein laufendes Projekt an der Universität Siegen verwiesen werden, das konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen über qualitative und quantitative Zugänge untersucht ([https://www.uni-siegen.de/phil/eval\\_kokoru\\_nrw/](https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/)). Für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II liegen bislang lediglich Einzelfallbeschreibungen (Pühl, 2018; Seyboth, 2018; Smitmans, 1974) und Unterrichtsentwürfe (Woppowa, 2015) vor und keine empirischen Untersuchungen oder Evaluationen, die sich speziell auf die Bedingungen gymnasialer Oberstufe sowie des Abiturs beziehen. Das im Folgenden präsentierte Modellprojekt erschließt daher in zwei Bereichen Neuland für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht: sowohl für die gymnasiale Oberstufe als auch für den Bereich berufsbildender Schulen.

## 2.2 Ziele und Methodik

Im Auftrag der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Evangelischen Landeskirche Württemberg und in Ausgestaltung durch die mit der Studie Beauftragten sollte die wissenschaftliche Begleitstudie (1) die Umsetzung des Modells an verschiedenen Schulstandorten beschreiben, (2) Wahrnehmungen und Bewertungen bei Lehrkräften, Schüler\*innen sowie Schulleitungen erfragen (unter Berücksichtigung der Bedeutung von Konfessionen im persönlichen Alltag und Unterricht) und (3) Impulse für die Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts am Beruflichen Gymnasium geben. Daraus ergab sich eine das Modell evaluierende Studie mit explorativem Mixed Methods-Ansatz aus (a) leitfadengestützten Interviews mit verschiedenen konfessionellen Lehrpersonen, die in mindestens einer Stufe kooperierten, Schüler\*innen-Gruppen und der zuständigen Person aus der Schulleitung an drei Schulstandorten sowie (b) einem schriftlichen Rückmeldebogen, der an alle beteiligten Lehrpersonen ging. Durch die Teilnahme an Treffen der Steuerungsgruppe, an Begegnungstagen der beteiligten Lehrpersonen und zwei Unterrichtsbesuche konnten Einsichten in das Modellprojekt und ein direkter Kontakt zu beteiligten Lehrpersonen gewonnen werden.

Zum Zeitpunkt der Studie im Schuljahr 2018/2019 waren sechs Schulen am Modellprojekt beteiligt. Die Auswahl der Interviewstandorte basierte auf der freiwilligen Entscheidung von Fachkonferenzen und Schulleitungen (zu freiwilliger Meldung als Sampling-Methode: Strauss & Corbin, 1996, S. 148–165). Die gefundenen drei Schulstandorte bildeten inhaltlich (Modell: gemeinsame vs. getrennte Lerngruppen, Richtung des Beruflichen Gymnasiums) wie soziodemographisch (kleine Städte vs. großstädtischer Ballungsraum, konfessionelle Prägung des Schulstandortes, Schulgröße) die Breite des Feldes ab. Die Interviews wurden auf Basis von Interviewleitfäden und angelehnt an persönliche Gespräche (Langer, 2000) geführt. Durch das Instrument des Gruppeninterviews mit vier bis sechs Personen erfolgte bei den Jugendlichen eine nicht individualisierende Erhebung, bei der Kommunikationsprozesse der Befragten untereinander angeregt wurden (Loos & Schäffer, 2001). Alle 13 Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert, wobei die Namen durch Pseudonyme ersetzt und Stellen, die Rückschluss auf einen Schulstandort oder Personen zuließen, anonymisiert wurden. Der Erhebung und dem Umgang mit allen erhobenen Daten liegen darüber hinaus die Datenschutzpläne der durchführenden Institute zugrunde. Die Auswertung erfolgte mithilfe der Software MAXQDA durch eine vorwiegend deduktive inhaltsanalytische Codierung entlang der den Interviewleitfäden zugrundeliegenden Ziele der Studie (s. o.) im Vier-Augen-Prinzip. In Verdichtungsprotokollen wurden die Aussagen anhand der gebildeten Kategorien dargestellt und besonders sprechende Aussagen exemplarisch wörtlich wiedergegeben. Ziel dabei war, das in den Interviews zum Ausdruck gebrachte Wirklichkeitsverständnis der Befragten strukturiert darzustellen und damit ihre Wirklichkeitskonstruktionen verstehend zu analysieren (Mayring, 2016).

Der schriftliche Rückmeldebogen enthielt neben wenigen geschlossenen Fragen zur Unterrichtssituation offene Fragen zur konkreten organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts am Schulstandort und bildete wie die Interviewleitfäden die drei Zielbereiche der Studie (s. o.) ab. Die Antwortbögen gingen anonym an die Auswertenden. Die Antworten (Rücklauf: 29 von 31) wurden in einer Matrix dokumentiert; davon ausgehend konnten die Ergebnisse beschrieben, Auffälligkeiten benannt und Ergebnisse formuliert werden.

Die folgenden Befunde stellen eine Zusammenfassung dieser Ergebnisse aus allen Erhebungsformen dar, die durch an dieser Stelle lediglich verdeutlichende Zitate veranschaulicht werden.

## 2.3 Befunde

### 2.3.1 Umsetzung des Modellprojekts

Modell A (gemeinsame Lerngruppe) überwiegt (16 von 23 Lehrpersonen). Schulleitungen beschäftigen sich mit der Frage der Organisation von Religionsunterricht an ihren Schulen und suchen nach Wegen,

konfessionellen Religionsunterricht anzubieten, da sie religiöse Pluralität als Herausforderung wahrnehmen. Ein Schulleiter spricht bspw. an, dass er bei von ihm angenommenen „60% Prozent christlichen Glaubens, 20% muslimischen Glaubens und 20% kein oder sonst irgendein Glauben“ [Tänzler, 43] keinen getrennten Unterricht einrichten könne:

*„Ne, dann ist mir doch lieber, ich bekomme Klassen zu Stande, des christlichen Glaubens und fang nicht an aufzuteilen und am Schluss kann ich es nicht mehr machen und schick alle in irgendwas Beliebigen, Ethik oder sonst wohin“ [Tänzler, 43].*

Im Zusammenhang mit der Einführung des Modellprojekts werden durch Schulleitungen und Lehrpersonen auch weitere didaktische Überlegungen angestellt, z. B. zu Religionsunterricht in alternativen Zeitmodellen („geblockt in Seminaren, an Ganztagesveranstaltungen mal, außerhalb des Stundenplans“ [Tänzler, 11]), Teamteaching und Feedback unter Lehrpersonen.

In Modell B (getrennte Lerngruppen) gestalten die Lehrpersonen pro Klassenstufe in der Regel zwei explizit konfessionell-kooperative Fenster, die mehrere Stunden umfassen (Durchschnitt 13,3 Schulstunden) und sich auf unterschiedliche Einheiten des Bildungsplans beziehen. Innerhalb von Modell A (gemeinsame Lerngruppe) zeigt sich ein breites Feld verschiedener Umsetzungen, das in zwei Varianten gefasst werden kann: Variante ‚kurzes, begrenztes Zeitfenster bzw. mehrstündige Blöcke von zwei bis zehn Schulstunden explizit konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘ und Variante ‚über die Hälfte des Schuljahres explizit konfessionell-kooperativer Religionsunterricht‘ (im Folgenden: ‚langes Zeitfenster‘), wobei, so lässt es sich aus den Angaben in den Rückmeldebögen schließen, komplette Themenkreise konfessionell-kooperativ unterrichtet wurden. In beiden Modellen konnte keine Einschränkung auf bzw. Vermeidung von Themen festgestellt werden.

Methodisch-didaktisch zeigt sich in Modell A (gemeinsame Lerngruppe) über die beteiligten Schulen hinweg eine große Breite: konfessionell gemischt besetzte Expert\*innen-Gruppen, konfessionell-getrennte Kleingruppen mit anschließender Diskussion im Plenum, Exkursionen begleitet durch die Produktion von Erklärvideos, Stationenarbeit, Geistliches und Liturgisches (Gottesdienst, Bibel teilen), Interviews, konfessionell-kooperatives Teamteaching und schülerorientiertes Lernen. Trotz der ständigen konfessionell-gemischten Lerngruppe wird deutlich, dass nicht alle Stunden von den Lehrpersonen als explizit konfessionell-kooperativ geplant bzw. wahrgenommen werden. Auch in Modell B (getrennte Lerngruppen) finden sich unterschiedliche methodisch-didaktische Ausgestaltungen: Eine Lehrperson spezialisiert sich für einen Themenbereich und tritt als Spezialist\*in dafür auch in der anderskonfessionellen Lerngruppe auf; Schüler\*innen besuchen den Religionsunterricht der anderskonfessionellen Lerngruppe und stellen dort vor, was sie in ihrem Unterricht zuvor erarbeitet haben; gemeinsam bzw. arbeitsteilig erstellte Unterrichtsmaterialien werden zeitgleich oder verschoben in der jeweils eigenen Klasse eingesetzt; einzelne Stunden finden in der Großgruppe statt oder es werden neue, konfessionell gemischte Klein- oder Lerngruppen gebildet, die themenspezifisch arbeiten und am Ende in der Großgruppe präsentieren. Schüler\*innen beschreiben in Abgrenzung zur Sekundarstufe I eine andere Art von Unterricht, in der „es nicht immer nur um Religion geht, vielleicht auch einfach manchmal um Gewissensfragen oder um Sachen, die einfach grad in der Welt passieren, die uns beschäftigen“ [Lea, 6]. Als Besonderheit des Religionsunterrichts am Beruflichen Gymnasium nehmen sie inhaltliche Transferleistungen auf das eigene Leben hin wahr. Durch Lehrer\*innen-Wechsel treffen im Modellprojekt neben den beiden Konfessionen auch unterschiedliche Stile aufeinander, die die Lehrpersonen mit- und einbringen.

Explizit konfessionell-kooperative Leistungsfeststellungen finden in unterschiedlichem Ausmaß statt, wobei auch hier in Modell A ein Zusammenhang zur Länge der explizit konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtsphasen beobachtet werden kann: Diese finden vor allem in der Variante ‚langes Zeitfenster‘ statt. Auch in Modell B gibt es konfessionell-kooperative Leistungsfeststellungen (in Absprache erstellte schriftliche Klausur, teilweise mit Wahlteil), wobei jeweils die eigene Lehrperson die Note gibt.

Die konfessionelle Kooperation bedeutet für die Lehrpersonen zusätzliche gemeinsame Planung (Information der Eltern, Fortbildungen, Konzeption, Stoffverteilung, Materialien, Organisatorisches) sowie Nachbereitung (auch Notengebung), teilweise sind Lehrpersonen wechselseitig im Unterricht präsent. Der Zeitaufwand hierfür variiert bezüglich Modell A entsprechend dem Umfang des explizit konfessionell-kooperativen Unterrichts zwischen zwei bis zu 35 Stunden pro Schuljahr (in Modell B vier Stunden bis zwei Tage). Deutlich wird, dass Kooperation ausführliche Vereinbarungen und Absprachen erfordert und daher an ausbleibender Kommunikation scheitern kann. Die folgende Interviewsequenz zeigt exemplarisch, dass Kooperation für Schüler\*innen und Lehrpersonen als kommunikativer und inhaltlicher Mehrwert wahrgenommen wird:

*„Kooperationsebenen, die sich implizit und nebenbei ergeben, weil wenn man mal kooperiert hat, dann merkt man, dass die Schüler untereinander immer wieder im Gespräch sind und doch Reli thematisieren und, dass wir Lehrkräfte viel mehr über den Kaffeeklatsch hinaus auch außerhalb dieser kooperativen Fenster miteinander diskutieren. Um Theologie, um Ekklesiologie [...] Unsere Gespräche sind inzwischen viel hochwertiger, auch theologisch hochwertiger, seit wir kooperieren“ [Ulrich, 2].*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Modelle schulspezifisch innerhalb der Vorschläge des Impulspapiers (vgl. 1.) methodisch vielfältig umgesetzt werden, wobei Modell A überwiegt. An allen Schulen wurde das Modellprojekt nach Einführung in der Eingangsstufe in den Jahrgangsstufen fortgeführt; teilweise wurde es über das Modellprojekt hinausgehend auf den vorangehenden höheren Jahrgang ausgeweitet. Für die Wahl des Modells werden zur Begründung u. a. regionale Besonderheiten angeführt (Anzahl der katholischen, evangelischen Schüler\*innen und Ethikschüler\*innen).

### 2.3.2 Bewertung

Vorangestellt sei, dass von allen Interviewten eine grundsätzlich positive Bewertung erfolgt und die Fortsetzung des Modellprojekts als richtungsweisend befürwortet wird. Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wird eine Chance zur Stärkung der religiösen und konfessionellen Identität in Zeiten, in denen die konfessionelle Bindung eher abnimmt, gesehen. Den Schüler\*innen werde *„bewusster, dass wir nicht irgendwie Reli machen, sondern, dass wir auf einem konfessionellen Hintergrund Reli machen“*, urteilt bspw. eine Lehrperson [Ulrich, 10]. Gerade der Lehrer\*innen-Wechsel und das Teamteaching ermöglichten, dass verschiedene Zugänge zu religiösen Themen erlebbar würden. Das Projekt ermögliche die konfessionelle *„Beheimatung“* und die Reflexion der eigenen konfessionellen Prägung, die grundsätzlich nicht sehr ausgeprägt sei. Eine Lehrperson bemerkt hierzu: *„Weil sie ja von vornherein, wenn man sie fragt, ja auch gar nicht wissen, warum es denn unterschiedlich ist – ist halt so, ich bin halt so getauft“* [Zimmermann, 59]. Auch Schüler\*innen äußern sich ausführlich dazu, dass sie zum Nachdenken über ihre eigene konfessionelle Identität angeregt werden:

*„[...] wenn man gerade mit anderen sich austauscht und vergleicht, muss man sich ja auch erstmal selber bewusst werden, was denn Religion eigentlich für einen selbst bedeutet. [...] Jetzt gerade zum Beispiel bei der Kirche: [...] in dem Moment, wo wir begonnen haben, das zu analysieren und mal mit anderen Kirchen zu vergleichen, da fragt man sich dann vielleicht doch nochmal, ok was bedeutet das eigentlich. [...] des, ist des, was es für mich interessant gemacht hat [...]“ [Fabian, 124].*

*„[...] in dieser Gruppenarbeit mit anderen Konfessionen hat man dann auch selber gemerkt, wie ist mein Glauben geprägt und zu was ist mein Glauben geworden, weil der entwickelt sich ja bei jedem Menschen anders. Es kommt ja auf Erfahrungen drauf an, wie man mit der Kirche zu tun hatte, [...] und die Entwicklung von anderen Leuten oder die Entwicklung des Glaubens von anderen Leuten nachzuvollziehen, fand ich einen der interessantesten Teile“ [James, 127].*

Das Erkennen von Unterschieden wird von den Schüler\*innen als bereichernd empfunden: Konfessionelle und auch religiöse Unterschiede seien *„nichts Negatives, sondern eher interessant“* [Fabian, 138]; es sei nicht so, *„dass man sich da jetzt fremd fühlt“* [Nadine, 136], sondern *„eher bereichernd“* [Fabian, 138]. So habe der konfessionell-kooperative Religionsunterricht das *„Zusammenhaltsgefühl gestärkt [...], das Gefühl*



*eigentlich sind wir gar nicht so unterschiedlich. Wir haben Gemeinsamkeiten und teilweise sind diese Gemeinsamkeiten sogar relativ groß“* [James, 140]. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht wird als Chance für die Ökumene im Religionsunterricht wahrgenommen, die über Schule hinaus ausstrahlen kann.

Im Modell A (gemeinsame Lerngruppe), wird insbesondere die Qualität der Unterrichts Atmosphäre hervorgehoben. Hierbei spielt die weitgehende Beibehaltung des Klassenverbands (ohne Ethik-Schüler\*innen) eine hervorzuhebende Rolle: Dadurch könne eine vertrauensvolle Atmosphäre entstehen, die sich positiv auf den Umgang der Schüler\*innen miteinander auswirke (Ritter, 20). Die Schüleräußerungen deuten darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen dem erlebten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Klassenverband und der als positiv bewerteten, offenen und schülerorientierten Atmosphäre hergestellt wird, wobei die Konfessionalität der Beteiligten selbst nicht eigens thematisiert wird.

Bei den Schulleitungen fließt ein Aspekt in die Bewertung ein, der eher auf organisatorischer Ebene liegt: Schüler\*innen mit christlicher Konfession können in einer Lerngruppe zusammengefasst werden und müssen nicht nach Konfessionen aufgeteilt werden. In manchen Regionen bestünde sonst die Gefahr, dass keine Lerngruppe zustande kommt, deren Größe die Einrichtung einer konfessionellen Klasse erlaubt. Folglich könnte dieser konfessionelle Religionsunterricht nicht angeboten werden (Tänzler, 43).

Aus Elternperspektive gibt das Modellprojekt keinen Anlass für positive oder negative Rückmeldungen: Bei Elternabenden werde das Modellprojekt jeweils vorgestellt; dies werde jedoch, so wird aus den Schulen berichtet, ohne kritische oder lobende Töne von den Eltern hingenommen.

Die beteiligten Lehrpersonen weisen auf einen Aspekt hin, der auf einen Bereich außerhalb des eigentlichen Unterrichtsgeschehens verweist: Sie nehmen positiv wahr, dass die konfessionelle Kooperation eine Stärkung der Teambildung und Teamarbeit zwischen den Kolleg\*innen innerhalb der Fachschaft bewirkt. Die beteiligten Lehrpersonen müssen die praktische, inhaltliche und zeitliche Umsetzung selbstständig organisieren, was den Austausch innerhalb der Fachschaft intensiviere und verbessere. Allerdings, und dies wird mit kritischem Unterton häufig angesprochen, führten die Absprachen auch zu einer Mehrbelastung, die nicht kompensiert oder angerechnet würde. Auch die Schulleitungen nehmen diese Mehrbelastung und den Mehreinsatz der Kolleg\*innen wahr. Sie erleben selbst einen Mehraufwand bei der Stundenplangestaltung.

Neben diesen überwiegend positiven Rückmeldungen gibt es eine kritische Anfrage: Um die konfessionelle Kooperation zu plausibilisieren würden eventuell solche Themen gewählt, bei denen konfessionelle Unterschiede wahrgenommen werden könnten. Damit erhielten diese Themen eine Betonung, die nicht der Bedeutung in der Wahrnehmung und im Leben der Schüler\*innen entspreche. Im Alltag würden Jugendliche und junge Erwachsene konfessionelle Unterschiede immer weniger wahrnehmen und ihnen immer weniger Bedeutung zumessen.

### **2.3.3 Bedeutung der Konfessionen**

Der Bedeutung der Konfessionen war in den Interviews ein eigener Fragekomplex gewidmet, dessen Auswertung die Einschätzung von einer schwindenden Bedeutung der Konfessionen bestätigt: Grundtenor in allen Äußerungen der Befragten ist, dass ein Rückgang der Bedeutung der Konfessionen und der konfessionellen Unterschiede im persönlichen Lebensumfeld beobachtet wird, bzw. dass den konfessionellen Unterschieden kein großer Stellenwert eingeräumt wird. Dies gelte auch für den Unterricht, wie eine Schülerin im Modell A (gemeinsame Lerngruppe) erklärt:

*„[Z]um Beispiel ich persönlich hab meistens inzwischen schon keine Ahnung mehr, wer jetzt aus meiner Klasse überhaupt evangelisch oder katholisch ist, und ich finde in den Äußerungen, die gemacht werden – man merkt des eigentlich auch nicht oder man unterscheidet jetzt nicht in Personen, so: ‚Oh du bist evangelisch oder katholisch‘“* [Kathrin, 79].

Eine Lehrperson bemerkt, dass der konfessionell-kooperative Unterricht es zwar erlaube, konfessionelle Unterschiede zu thematisieren, aber man mache *„hauptsächlich die Erfahrung, dass man sehr gleich und sehr ähnlich denkt. Und, dass die Hauptprägung jetzt nicht katholisch, evangelisch ist“* [Ritter, 22]. Mit schmunzelndem Unterton bemerkt ein Lehrer, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht die Schüler\*innen *„aus ihrer Lethargie des Glaubens“* [Ulrich, 51] herauslocken und ein neues Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Konfession entstehen könne.

Es werden auch konfessionelle Unterschiede außerhalb von Unterricht und Schule angesprochen, wobei regionale Besonderheiten eine Rolle spielen. Teilweise sind noch starke konfessionelle Prägungen und Traditionen vorhanden, deren Alltagsbedeutung jedoch aus Sicht der Schüler\*innen schwindet, wie diese Aussagen exemplarisch zeigen:

*„Also bei uns im Dorf, da ist es noch relativ strikt getrennt. Wir haben zwei Kindergärten, zwei Musikvereine, zwei Kirchen, zwei Friedhöfe. [...] Immer katholisch und evangelisch. [...] Aber das ist halt noch von früher und da kommt des halt noch so her, aber eigentlich wirklich interessieren tut's keinen mehr“* [Lea, 118].

*„Früher war das ja so bei meiner Oma [...], aber] bei vielen spielt jetzt Religion [und damit die Konfession] find ich jetzt im Alltag jetzt nicht mehr soo 'ne große Rolle“* [Johanna, 124].

Eine Schülerin berichtet von ihrem Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Gemeinde. Obwohl dort *„überwiegend halt eine Konfession“* vorherrsche, spiele es für sie *„keine Rolle“* [Kathrin, 123], welche Konfession die betreuten Kinder hätten (Kathrin, 125). Eine andere Schülerin berichtet, dass es in ihrem Dorf auch nur eine evangelische Kirche gebe, aber *„wenn da jetzt 'ne katholisch – oder katholische Familie hinkommen würde, wär' des auch gar kein Problem mehr heutzutage. Ich hab' noch nie 'ne Einschränkung gemerkt, aufgrund, dass ich evangelisch bin“* [Luisa, 112] – anders als noch bei ihrer Oma, die deswegen konvertiert sei (Luisa, 112).

Auch die Lehrpersonen und die Schulleitungen sehen eine abnehmende Bedeutung konfessioneller Unterschiede, besonders im städtischen Milieu: Wenn sich konfessionelle Unterschiede, insbesondere in ländlich geprägten Sozialstrukturen, heute bemerkbar machen würden, dann sei dies eher *„traditionell, also ganz ohne religiösen Zusammenhang [...], dass man beim katholischen Bäcker einkauft oder beim evangelischen Metzger, wenn man evangelisch ist“* [Ritter, 65]. Eine andere Lehrperson beobachtet, dass zwischen Stadt und Land die Bedeutung von Konfessionen *„völlig unterschiedlich“* sei: Im ländlichen Bereich bestünden eher traditionelle Strukturen, in denen *„das durchaus 'ne Rolle spielt, das Religiöse“*, dagegen trete dies im städtischen Umfeld eher zurück [Veer, 41]. Für seine Schüler\*innen sei es *„so des große Thema nicht“*:

*„Man ist halt evangelisch oder katholisch, aber man reflektiert des nicht und man macht des nicht zum Gesprächsthema, wahrscheinlich einfach deshalb, weil es nicht nötig ist, genauso, der eine mag halt VW, der andre mag halt Audi, [...] das ist einfach so“* [Veer, 126].

Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht liegt die Chance zur Stärkung der religiösen und konfessionellen Positionalität in Zeiten, in denen die konfessionelle Bindung eher abnimmt. Das Projekt ermöglicht die konfessionelle Beheimatung und die Reflexion der eigenen konfessionellen Prägung. Gleichzeitig stärkt es Ökumene durch die gemeinsame wechselseitige Auseinandersetzung miteinander.

### 2.3.4 Impulse für die Weiterentwicklung

Die folgende zusammenfassende Darstellung bündelt zentrale Punkte der erfragten Empfehlungen für die Weiterentwicklung aus allen Befragungen thematisch.

Hinsichtlich der organisatorischen Rahmenbedingungen, die mehrfach als zentral herausgestellt werden, wird mehr Zeit eingefordert: Über den Unterricht hinaus brauchten Planung, Vorbereitung und Absprachen, auch in Form von Fachschaftssitzungen, Zeit, die zur Verfügung gestellt werden müsse,



besonders in der Anfangsphase des Modellprojekts an einer Schule. Vorgeschlagen werden Deputatsermächtigungen oder *„ein im Fortbildungsprogramm fest verankerter Tag, an dem die Fachschaft gemeinsam teilnehmen kann und die Jahresplanung besprechen kann“*. (Zitate ohne Namen stammen aus der schriftlichen Befragung, die anonym durchgeführt wurde).

Als wichtig wird außerdem eine Unterstützung aus der Schulleitung benannt. Im Gegenzug könnten Schulleitungen und auch der Stellenwert des Religionsunterrichts vom Modellprojekt profitieren:

*„Die Schulleitung freut sich zur Qualitätssicherung des Unterrichts über didaktische Investitionen (Lehrertausch, kollegiales Feedback, gemeinsam entworfene Klausuren). Sie fördert diese an anderer Stelle im Kollegium. Sie einzubeziehen und darüber kontinuierlich zu informieren erhöht die Wahrnehmung und Bedeutung des Religionsunterrichts an der Schule.“*

Als erforderlich werden aus Modell A (gemeinsame Lerngruppe) gemeinsame bzw. kompatible Bildungspläne empfohlen, aus Modell B (getrennte Lerngruppen) ein Unterricht *„auf Schiene“* (zeitgleich in allen Klassen einer Stufe). Als für beide Modelle hilfreich werden ein Austausch zwischen den einzelnen Schulen in Form einer *„Materialbörse“* bzw. Handlungshilfen angefragt.

Angesichts der Tatsache, dass der Unterricht in der Oberstufe inhaltlich auch der Vorbereitung auf die Abiturprüfung dient, wird von Lehrpersonen im Modell A (gemeinsame Lerngruppe) eine gemeinsame Planung des Abiturs mit gemeinsamen Abituraufgaben und entsprechender Bezeichnung im Abiturzeugnis als konfessionell-kooperativ empfohlen. Analog wird die Ausweisung im Zeugnis als *„konfessionell-kooperativ“* vorgeschlagen. Als Perspektive wird eine Wahlmöglichkeit für die Schüler\*innen bezüglich der Konfession, in der sie ihr Abitur ablegen, genannt.

Inhaltlich stellen Lehrpersonen sich die Frage, ob im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht eher Gemeinsamkeiten oder unterscheidende Merkmale zwischen den Konfessionen in den Fokus gerückt werden sollten. So oder so biete der konfessionell-kooperative Religionsunterricht die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Konfession und von Konfessionalität überhaupt – Kategorien, die für die Schüler\*innen ansonsten irrelevant seien und sich auf Kulturelles reduzierten.

Aus beiden Modellen gibt es eine Empfehlung für das jeweilige Modell. Dem Modellprojekt wird von den Befragten eine zukunftsweisende Rolle zugeschrieben. Empfohlen wird aus allen befragten Gruppen eine Ausweitung auf andere Religionen, insbesondere den Islam, hin sowie die *„Vorbereitung einer Anschlussfähigkeit an den Ethikunterricht“*, im Sinne einer Gesamtkooperation, die neben Religionsunterricht auch Ethikunterricht miteinbezieht. Dabei finden Vergleiche und Abwägungen gegenüber Religionsunterricht im Klassenverband an beruflichen Schulen statt, der *„auf der organisatorischen Ebene mehr Freiräume“* [Moll, 52] biete, aber inhaltlich konfessionell nicht so profiliert sei. Genau diese Profilierung und *„konfessionelle Akzentuierung“* ermögliche die neue Form des Religionsunterrichts [Ritter, 40].

Zukünftig solle konfessionell-kooperativer Religionsunterricht schon Teil der Ausbildung der angehenden Religionslehrpersonen sein – sowohl inhaltlich-theologisch als auch methodisch im Blick auf die Kooperation. Wie oben bereits angemerkt, seien insbesondere im berufsbildenden Bereich auch Schüler\*innen in den Fokus zu rücken, die keiner Religion oder Konfession angehören.

Eine Lehrperson formuliert in einer Art abschließendem Plädoyer ihre Überzeugung, dass der Religionsunterricht, aber auch die Kirchen nur in gelungener Kooperation zukunftsfähig seien, denn: *„Wenn es in 10/20 Jahren noch einen RU an beruflichen Schulen geben soll, [...] müssen die Kirchenleitungen ihre ‚konfessionellen Befindlichkeiten‘ aufgeben und in großen Schritten aufeinander zugehen.“* Die Frage nach spezifisch Katholischem oder Evangelischem sei kontraproduktiv und passe nicht mehr zur Realität. Die konfessionelle Kooperation sollte daher über den Religionsunterricht hinausgehen und von den Kirchen selbst praktiziert werden. In einem anderen Fragebogen steht analog knapp: *„Für mich ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht am Beruflichen Gymnasium die Zukunft.“* Im Umkehrschluss werden

für ein „Scheitern“ des Modellprojekts „negative Auswirkungen“ bzw. „fatale Folgen für die Zukunft des Religionsunterrichts“ prophezeit.

### 3. Fazit

Insgesamt schließen die Befunde der vorliegenden Evaluationsstudie an Ergebnisse bisheriger empirischer Studien zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht an (Schweitzer & Biesinger, 2002; Schweitzer et al., 2006; Kuld et al., 2009; Gennerich & Mokrosch, 2016; Kießling et al., 2018; Gennerich et al., 2021), spezifizieren und erweitern diese Studien, deren Fokus an anderen Stellen liegt und die diesbezüglich wichtige Differenzierungen formulieren, die hier nicht alle aufgenommen werden können, jedoch im Blick auf die Sekundarstufe II.

Die Befunde zeigen, dass es auf didaktischer und inhaltlicher Ebene keine ernsthaften Hinderungsgründe für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Oberstufe gibt. In der Wahrnehmung der Befragten überwiegen die positiven Erfahrungen bei Weitem. Bezüglich der Modelle A (gemeinsame Lerngruppe) und B (getrennte Lerngruppe) waren keine eindeutigen Präferenzen zu finden. Die Schüler\*innen nehmen den Religionsunterricht als lebensrelevanter wahr. Die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven, die in den seltensten Fällen als wirklich fremde Perspektiven empfunden werden (was der allgemeinen Datenlage zu Jugendlichen entspricht; Pemsel-Maier, 2021, S. 151f.), wird für den schulischen Kontext, wie für den Religionsunterricht selbst als Bereicherung beschrieben. Die positiven Effekte reichen von der inhaltlichen und methodischen Horizonterweiterung, die sich aus einer kooperativen Vorbereitung ergeben, bis hin zu Aha-Erlebnissen im Unterricht, wenn bspw. eine Kollegin im Team-Teaching überraschende Perspektiven einbringt. Eine positive Wahrnehmung der konfessionellen Kooperation beschränkt sich also nicht nur auf die kollegiale Atmosphäre und die enge Zusammenarbeit, sondern betrifft immer auch die inhaltlichen und methodischen Bezüge religiöser Bildung. Hier unterscheiden sich die Ergebnisse von Studien in Hessen und Niedersachsen, die bei Lehrpersonen die Zielvorstellung eines „ökumenische[n] Religionsunterricht[s], der allgemeines, christliches Wissen vermittelt“ feststellten (Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 146; ähnlich Gennerich et al., 2021, S. 144f.; wobei dies durch eine Lehrpersonen-Typologie differenziert wird, die hier außen vor bleibt). Gründe für diesen Unterschied könnten in der längeren Tradition konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, regionaler Prägung sowie den Spezifika der beruflichen Schulen liegen.

Positionalität im Sinne konfessorischer Kompetenz, mit Woppowa verstanden als „religiöse[] Standpunktreflexion und Standpunktfähigkeit des Subjekts“ (Woppowa, 2017, S. 190), kommt in den Befragungen auf verschiedenen Ebenen zum Ausdruck. Sie ist sowohl inhaltlich als auch prozessbezogen und betrifft die Jugendlichen wie die Lehrpersonen. Sie rückt beim konfessionell-kooperativen Unterricht im Vergleich zu konfessionellem Religionsunterricht stärker in den Fokus. Im Schulleben wird der Religionsunterricht durch das Modellprojekt akzentuiert wahrgenommen und in seiner Außenwirkung gestärkt. Insofern bereichert das Modellprojekt Religionsunterricht an beruflichen Schulen: Konfessionelle Kooperation in der Sekundarstufe II des Beruflichen Gymnasiums weist eine klare, aber gleichwohl dialogische Ausrichtung auf und strahlt über die teilnehmenden Kolleg\*innen in andere Schulformen (Duale Ausbildung, Berufsfachschule etc.) aus, wodurch dort mögliche Defizite und blinde Flecken sichtbar werden. Das ist ein wichtiger Baustein für eine nachhaltige Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Auch für die Sicherung konfessionellen Religionsunterrichts in Lerngruppen mit ausreichender Klassengröße eröffnet das Modellprojekt Chancen.

Die durchweg positive Bewertung durch die Befragten zeigt, dass trotz jeweils eigenständiger konfessioneller Bildungspläne an den Schulen jeweils geeignete Wege gefunden wurden, inhaltliche Fenster zu öffnen und insgesamt die Abiturabilität von Religionsunterricht, also den Zugang zum und Abschluss des Abiturs im Fach, zu gewährleisten. Im Sommer 2021 schloss bereits der zweite Jahrgang aus

dem Modellprojekt das Abitur ab – in Modell A zu Teilen dann nicht in der eigenen Konfession, sondern der des zuvor über drei Jahre hinweg besuchten Religionsunterrichts.

Rechtlich und organisatorisch bleibt auf Basis der baden-württembergischen Abiturverordnung allerdings die Freiwilligkeit der Schüler\*innen Voraussetzung. Die Frage bleibt offen, welches Angebot einzelnen Schüler\*innen, wenn sie den konfessionell-kooperativen Unterricht ablehnen, gemacht werden könnte. Das in Niedersachsen vorgelegte Positionspapier für „christlichen Religionsunterricht“ (Bistum Hildesheim et al., 2021) schlägt hier einen neuen Weg ein; der Fortgang bleibt zu beobachten.

Auf Basis der dargestellten Befunde wurde am Ende der Evaluationsstudie die Ausweitung des Modellprojekts flankiert von einer Initiative im Bereich der Fort- und Weiterbildung (dies trifft sich mit inzwischen evangelischerseits formulierten Empfehlungen; Gäfgen-Track & Käbisch, 2020) sowie einer erneuten Evaluation in fünf Jahren empfohlen: Wie die Auswertung der Erhebung gezeigt hat, nehmen die Schüler\*innen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als anspruchsvoller als in ihrer bisherigen Schulzeit wahr und die Qualitätsansprüche der Lehrer\*innen an ihren Unterricht vertiefen sich durch die Kooperation. Fortbildungen sollten daher die Expertise und Motivation der beteiligten Kolleg\*innen unterstützen und gemeinschaftliche Vorbereitung des Unterrichts und seine kollegiale Durchführung in den Blick nehmen sowie (auch zeitlich) ermöglichen. Die heutigen Lehrpersonen haben zudem noch keine Ausbildung im Blick auf Schüler\*innen, die keiner Religion angehören, erfahren. Neben rechtlichen Rahmenbedingungen sind vor allem die besonderen, religionsdidaktischen Erfordernisse, die der Religionsunterricht mit areligiösen und konfessionslosen Schüler\*innen erfüllen muss (z. B. mehrperspektivische Zugänge, Distanzierung ohne Nachteil, Unterrichtsgespräch auf Augenhöhe), zu berücksichtigen. Inhaltlich ist außerdem geboten, auf die Möglichkeiten, aber auch Grenzen konfessioneller Kooperation hinzuweisen. Ernst zu nehmen ist dabei der Einwand, bei konfessioneller Kooperation würden konfessionelle Unterschiede in den Fokus rücken, die in der Lebenswelt der Schüler\*innen kaum relevant seien.

Die Oberstufe des Beruflichen Gymnasiums in Baden-Württemberg führt anschlussfähig an die Bildungspläne der allgemeinbildenden Schulen zu einer allgemeinen Hochschulreife, insofern können aus dem Modellprojekt und den Ergebnissen dieser Studie analog Schlüsse für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II allgemein gezogen werden. Ein kleiner Abstrich in Bezug auf die Übertragbarkeit wäre bzgl. Modell A (gemeinsame Lerngruppe) zu machen, wenn die Oberstufe überwiegend in Kursen organisiert ist, die jeweils verschieden zusammengesetzt sind: Dann entfällt die als Vorteil benannte Beibehaltung des Klassenverbands. Allgemein zu bedenken ist, dass die hohe Motivation der beteiligten Lehrpersonen sowie die Offenheit der Schulleitungen im Modellprojekt Basis für dessen Umsetzung sind. Ein Faktor hierfür könnte im Kontext berufliche Schule liegen, wo religiöse Heterogenität schon länger deutlich spürbar ist und es die konfessionelle Trias aus Lehrperson, Schüler\*innen und Inhalt in der Breite nicht gibt. Ein anderer Faktor könnte in der in Baden-Württemberg bereits seit den 1990er-Jahren währenden Tradition konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts oder regionalen Ausprägungen liegen. Daher gilt ausgehend von der vorliegenden Studie: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, wie ihn die Kirchen in ihren gemeinsamen Grundlagenpapieren vorsehen, ist also bspw. in Form des baden-württembergischen Modellprojekts in der Sekundarstufe II umsetzbar. Dabei müssen als Fallstricke allerdings insbesondere die jeweiligen rechtlichen Zulassungsbedingungen für das Abitur, die Organisation der Oberstufe sowie die Bereitschaft der beteiligten Kolleg\*innen bedacht werden.

## Literaturverzeichnis

Bistum Hildesheim, Bistum Osnabrück, Bischöflich Münstersches Offizialat, Evangelisch-Lutherische Landeskirche in Braunschweig, Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannover, Evangelisch-Lu-

- therische Kirche in Oldenburg, Evangelisch-Lutherische Landeskirche Schaumburg-Lippe & Evangelisch-Reformierte Kirche (2021). *Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen*. Abgerufen von: [https://www.evangelische-konfoederation.de/damfiles/default/ev\\_konfoederation/nachrichten/Positionspapier-CRU\\_final.pdf-891701a2d3a19e5bc1f55d77d6af5daa.pdf](https://www.evangelische-konfoederation.de/damfiles/default/ev_konfoederation/nachrichten/Positionspapier-CRU_final.pdf-891701a2d3a19e5bc1f55d77d6af5daa.pdf) [07.12.2021]
- Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg & Diözese Rottenburg-Stuttgart (2017). *Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. Grundlagentexte. Aktuell verbindlicher Rahmen für die Genehmigung und Umsetzung*. Stuttgart: Evangelisches Medienhaus GmbH. Abgerufen von: <https://www.ekiba.de/html/media/dl.html?i=92354> [07.12.2021]
- Gäfigen-Track, Kerstin & Käbisch, David (2020). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(2), 192–202. <https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0021>
- Gennerich, Carsten; Käbisch, David & Woppowa, Jan (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gronover, Matthias (2021). Berufliche Schulen. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 459–464). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gronover, Matthias; Krause, Christina; Marose, Monika; Boschki, Reinhold; Meyer-Blanck, Michael & Schweitzer, Friedrich (2021). *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Münster: Waxmann.
- Impulspapier (o. J.). *Impulse für eine Erprobung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II des Beruflichen Gymnasiums*. (unveröffentlicht)
- Kießling, Klaus; Günter, Andreas & Pruchniewicz, Stephan (2018). *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten - Einsichten – Aussichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD] (Hg.) (2018). *Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen*. Hannover: Kirchenamt der EKD. Abgerufen von: [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/ekd\\_texte\\_128\\_2018.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_128_2018.pdf) [07.12.2021]
- Kuld, Lothar; Schweitzer, Friedrich; Tzscheetzsch, Werner & Weinhardt, Joachim (Hg.) (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langer, Inghard (2000). *Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GWG-Verlag.
- Loos, Peter & Schäffer Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001, 2009 und 2019). *Teilnahme am Religionsunterricht. Verwaltungsvorschrift vom 21. Dezember 2000 (zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 15. Mai 2009, Organisationserlass vom 08.04.2019)*. <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2205-1-KM-19830331-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Bildungsplan 2021 für das Berufliche Gymnasium*. Abgerufen von: <http://www.bildungsplaene-bw.de/bg2021> [07.12.2021]

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Bildungsplan 2021. Berufliches Gymnasium. Evangelische Religionslehre*. Stuttgart: Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Abgerufen von: [http://www.bildungsplaene-bw.de/ER\\_OS](http://www.bildungsplaene-bw.de/ER_OS) [07.12.2021]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Bildungsplan 2021. Berufliches Gymnasium. Katholische Religionslehre*. Stuttgart: Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Abgerufen von: [http://www.bildungsplaene-bw.de/KR\\_OS](http://www.bildungsplaene-bw.de/KR_OS) [07.12.2021]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021). *Verordnung des Kultusministeriums über die Beruflichen Gymnasien (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufliche Gymnasien – BGVO) vom 27. August 2021*. Abgerufen von: [https://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/13t4/page/-bsbawueprod.psm1/screen/IWPDFScreen/filename/BerGymAbiPrV\\_BW\\_2021.pdf](https://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/13t4/page/-bsbawueprod.psm1/screen/IWPDFScreen/filename/BerGymAbiPrV_BW_2021.pdf) [07.12.2021]
- Pemsel-Maier, Sabine (2021). „Besonderes bergen“: Auf den Spuren konfessioneller Mentalitäten im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. In Mehmet H. Tuna & Maria Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 149–166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pemsel-Maier, Sabine; Weinhardt, Joachim & Weinhardt, Marc (2011). *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pühl, Barbara (2018). „Partnerschaft, Ehe und Familie“ – ein Projekt in konfessioneller Kooperation an der Evangelischen Friedrich Oberlin Fachoberschule des Augustinum München. In Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger, Elisabeth Naurath & Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt* (S. 267–270). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, Friedrich & Biesinger, Albert et al. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg/Gütersloh: Herder/Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Conrad, Jörg & Gronover, Matthias (2006). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg: Herder.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz [DBK] (Hg.) (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Bonn: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz. Abgerufen von: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/78dec341a816e6bd25867040e0ed289d/DBK\\_11103.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/78dec341a816e6bd25867040e0ed289d/DBK_11103.pdf) [07.12.2021]
- Seyboth, Micha (2018). Pongal, Schawuot und Erntedank – Gestaltung eines interreligiösen Kalenders am Peutingergymnasium in Augsburg. In Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger, Elisabeth Naurath & Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt* (S. 291–295). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Smitmans, Barbara (1974). *Wege der Existenz in der Kirche heute. Ein konfessionell-kooperativer Unterrichtsversuch in einem 13. Schuljahr*. Rottenburg: Schulreferat im Bischöflichen Ordinariat.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Woppowa, Jan (Hg.) (2015). *Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Woppowa, Jan (2017). Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki & Elisabeth Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 174–192). Freiburg: Herder.