

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW

„Kokolores‘ oder ‚Modell der Zukunft‘?¹

Paul Platzbecker

Der Religionsunterricht an den Schulen NRWs wird ab dem Schuljahr 2018/19 möglicherweise ein anderer sein. Der konfessionell-kooperative RU wird mit der Erweiterung des Erlasses vom Sommer 2017 nun endgültig möglich. Welche Erwartungen und Perspektiven verbinden sich mit seiner Einführung? Welche Herausforderungen und Baustellen müssen noch bearbeitet und gemeistert werden? Formiert sich hier mittelfristig eine eher fragile Kooperation („Kokolores“²) oder stellt der ‚koko RU‘ gar ein „zukunftsfähiges Allheilmittel“³ dar, wie *Lindner* und *Simojoki* fragen.

Hinführung: Der katholische Religionslehrer vor (immer) neuen Herausforderungen

Die zentrale Herausforderung, nicht nur an den nordrhein-westfälischen Schulen, sei mit dem

Schlagwort der ‚Heterogenität‘ angedeutet. Es ist die sich verdichtende Gleichzeitigkeit kultureller, sozialer, religiöser und ethnischer Vielfalt, die im Nachgang zu Inklusion und Integration die verschiedensten denkbaren Lerndispositionen zusammenbringt und so nicht wenige, auch erfahrene Lehrkräfte zunehmend überfordert. Diese Pluralität findet sich natürlich auch im Religionsunterricht wieder, wo sie nicht selten – ‚unterkomplex‘ – auf religiöse Pluralität hin verengt wird. Aber auch diese stellt bereits eine gravierende Herausforderung für den „professionellen Habitus“⁴ der Religionslehrkräfte dar. Dessen kontinuierliche Formation, Stärkung und Weiterentwicklung steht im Fokus der Lehrerbildung bzw. -fortbildung, wobei es gilt, persönliche und professionelle Ressourcen auf stets neue Herausforderungen hin zu erweitern: hier eben die, die in religiöser Pluralität begegnen.⁵

aktuell

- 1 Redigierte Fassung der Antrittsvorlesung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bochum vom 27. Juni 2018.
- 2 Der Begriff spielt auf den politischen Kontext der Regierungsbildung im Dezember 2017 an, in dem ein neues Koalitionsmodell in der Form einer ‚kooperativen Koalition‘ vorgeschlagen und zugleich vom potentiellen Koalitionspartner als ‚Koko-lores‘ abgelehnt bzw. verspottet wurde.
- 3 *Lindner, Konstantin / Simojoki, Henrik*: Konfessionelle Kooperation – Didaktisch: Warum, wie und was es noch braucht. In: *KatBl* 143 (2017) 91–95, 91.

- 4 Vgl. *Heil, Stefan / Riegger, Manfred*: Der religionspädagogische Habitus – Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 18ff., 29, 64. Vgl. *Platzbecker, Paul*: Bin ich eigentlich katholisch? Welchen Beitrag kann Lehrerfortbildung zu einer konfessionellen Positionierung leisten? In: *Verburg, Winfried* (Hg.): Dokumentation des 12. Arbeitsforums für Religionspädagogik: Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?, München 2017, 114–131, 115f.
- 5 Bemerkenswert, wie das ev. Positionspapier der EKD diese Situation u. a. einschätzt: „Religiöse Pluralität löst

1. Warum konfessionell-kooperativer Religionsunterricht? Hintergründe – Legitimation – Bedingungen

1.1 Zur religionsdemographischen Entwicklung in NRW

Die allgemeine religionsdemographische Entwicklung in West-Deutschland spiegelt sich in deutlich regionaler Disparität in NRW. Der Rückgang der Taufen und des weiteren Sakramentenempfangs in beiden Großkirchen führt mancherorts zu einem rapiden Rückgang der christlich-konfessionell gebundenen Schüler/-innen, was den konfessionellen RU vor z.T. beträchtliche schulorganisatorische Herausforderungen stellt. Die parallele Einrichtung von homogenem katholischen und evangelischen Religionsunterricht ist in den Großstädten und Ballungszentren NRWs oft nicht mehr möglich, während in bestimmten ländlichen Regionen weiterhin konfessionelle Majoritäten zumindest die Etablierung des RU je einer Konfession gestatten.⁶ Aus diesen und

anderen organisatorischen Gründen – oder einfach aus Lehrkräftemangel – wird mancherorts und in manchen Schulformen der RU in einer rechtlichen Grauzone konfessions- und religionsübergreifend im Klassenverband erteilt. In diesem steigt zudem derzeit die Anzahl muslimischer wie konfessionsloser Schüler/-innen, so diese keine eigenen parallelen Lernangebote erhalten oder wünschen. Als Beispiel dient die religionsdemographische Situation, wie sie sich aktuell an einer ‚durchschnittlichen‘ Realschule in einer mittelgroßen Stadt in NRW darstellt.⁷

Jahrgang	Ev. RU	Kath. RU	Islam. RU	Prakt. Phil.
5	10	14	59	28
6	9	17	47	25
7	10	25	52	14
8	11	34	47	28
9	18	33	47	22
10	26	37	38	24

im öffentlichen Raum oft Unsicherheit aus. Sie wird als störend, konfliktreich und in Ausnahmefällen sogar als gefährlich verstanden.“ *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)* (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht – Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, Hannover 2018, 10.

6 Von 2005 bis 2016 ist die Gesamtzahl der kath. Schüler/-innen in NRW um 27,82% gesunken, die der ev. um 29,27%. Gleichzeitig stieg die Zahl der muslimischen Schüler/-innen um 30,66%, die der konfessionslosen gar um 33,22%. Vgl. *MSW NRW* Statistische Übersicht Nr. 391, Statistikelegramm 2016/17. Konkreter: Im Landkreis Lippe lag der Anteil der ev. Grundschüler 2011/12 bei 54%, umgekehrt im Hochsauerlandkreis im gleichen Zeitraum der Anteil der kath. Schüler/-innen bei 66%. Dennoch ist die Tendenz in allen Regionen insgesamt sinkend. 2020 wird die Mehrheit der Grundschüler/-innen in NRW wie in der BRD insgesamt keiner der beiden Großkirchen mehr angehören. Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für

Hintergründe dieser Entwicklungen sind die an dieser Stelle nicht weiter zu erörternden Tendenzen einer zunehmenden Entkonfessionalisierung bzw. ‚Entkirchlichung‘. Die christliche Prägekraft im Kontext religiöser Sozialisation verblasst zunehmend, während gleichzeitig die weltanschauliche und kulturelle Pluralisierung und Individualisierung folgerichtig auch im Kontext Schule zunehmen. Perspektivisch wird die Präsenz christlicher Religion *überhaupt*

die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 16, 18.

7 Konfessionsangaben laut SChILD für das Schuljahr 2017/18. Gemäß dem in NRW geltenden „12er-Erlass“ vermag der evangelische Religionslehrer in den Jahrgängen 5 bis 8 keine homogenen Lerngruppen mehr einzurichten.

(Bernd Schröder) die entscheidende Herausforderung – im RU, im Unterricht anderer Fächer, im Schulleben wie in der Schulprogrammatis. Nicht wenige Stimmen werden laut, die in dieser Gemengelage die von der Verfassung garantierte Einrichtung konfessionellen RUs (§ 7,3) grundsätzlich infrage stellen.

1.2 Zur Entwicklung eines zukunfts- und pluralitätsfähigen RU: Konfessionalität im ökumenischen Geist

Die hier nur anzudeutende religionsdemographische Entwicklung ist alles andere als überraschend, nahm sie doch vor allem schon mit der Wiedervereinigung stetig an Fahrt auf. Beide Kirchen haben sie in ihren offiziellen Stellungnahmen mehrfach antizipiert und versucht, vor diesem Hintergrund ihre Vorstellung religiöser Bildung neu zu profilieren und so den Lernort RU in der Schule zu stärken. Konfessioneller RU müsse, um zukunftsfähig zu bleiben, sich stärker dialogisch öffnen für die steigende Pluralität, angefangen mit der Öffnung für die christliche Ökumene.⁸

Parallel dazu suchten seit den späten 90er-Jahren verschiedene Modellversuche vor allem in Baden-Württemberg und Niedersachsen Erfahrungen mit einer erweiterten, über die bisher möglichen Projektzuschnitte hinausgehenden Kooperation von katholischem und

evangelischem Religionsunterricht zu sammeln und wissenschaftlich auszuwerten.

In NRW öffnete 2005 eine Vereinbarung zwischen dem Erzbistum Paderborn und der Lippischen Landeskirche die Möglichkeit zur Einrichtung von gemischt-konfessionellen Lerngruppen in der Grundschule. 2013/14 wurde schließlich ein eigener koko Modellversuch im Bistum Münster aufgelegt und entsprechend evaluiert.⁹ Mehr oder weniger übereinstimmend zeigt sich in all diesen recht verschiedenen Kooperationsprojekten eine Stärkung des Bewusstseins der konfessionellen Prägung wie der Kirchenzugehörigkeit sowohl aufseiten der Lernenden wie der Unterrichtenden.¹⁰

Auf der Basis dieser Ergebnisse und der gleichzeitigen Konfrontation mit der skizzierten religionsdemographischen Problemanzeige vollziehen die katholischen Bischöfe im Herbst 2016 in ihrer großen Mehrheit einen bemerkenswerten Schritt. Sie eröffnen in ihrer Schrift zur „Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ die Möglichkeit, eben diesen dadurch weiterzuentwickeln, dass sie Rahmenempfehlungen für eine „erweiterte Kooperation“ zwischen evangelischem und katholischem

8 Bezeichnenderweise trat die evangelische Kirche schon 1994 dafür ein, auch Schüler/-innen anderer Konfessionen im RU evangelischer Prägung zuzulassen, während katholischerseits 1996 die konfessionelle Trias aus Lehrkraft – Schüler – Inhalt noch einmal normativ eingeschränkt wurde und lediglich als zu beantragende Ausnahme und im Rahmen verschiedener Projekte zu durchbrechen war. Vgl. *Rat der evangelischen Kirche* (Hg.): Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994. – Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

9 Ein Überblick über die verschiedenen Modellversuche und Projekte in *Woppowa, Jan*: Was läuft in Sachen Kooperation. In: *KatBl* 143 (2017) 102–106, 103f.; vgl. *Pemsel-Maier, Sabine/Sajak, Clauß P.*: Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – eine zukunftsorientierte Zusammenschau. In: *Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simjoki, Henrik* u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i.Br. u.a. 2017, 261–280, 261f., 271ff.; vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 18f.

10 Vgl. *Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner* u.a. (Hg.): *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten – Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*, Stuttgart 2009; vgl. *Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold*: *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religionskooperativen Unterricht*, Stuttgart 2016.

Religionsunterricht formulieren.¹¹ Als evangelisches Pendant erscheint im Frühjahr 2018 der EKD-Text „Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht“. Beide kirchlichen Positionspapiere legen nunmehr in großer Übereinstimmung theologische Grundlagen, religionspädagogische Empfehlungen, Standards und Zielsetzungen einer erweiterten Kooperation im Religionsunterricht vor. Auch darin stimmen sie überein: Aufgrund der je unterschiedlichen demographischen Gegebenheiten kann hier keineswegs ein bundeseinheitliches Modell vorgegeben werden, sodass für die Konzeptionierung des koko RU in den einzelnen Bundesländern ein gewisser Freiraum bleibt.

2. Die Einführung des konfessionell-kooperativen RU in NRW

Grundlage der Einführung in NRW sind bilaterale Vereinbarungen zwischen den beteiligten katholischen Diözesen mit jeweils der evangelischen Landeskirche, zu der regionale Schnittmengen bestehen. Hierin werden vor allem die rechtlichen und organisatorischen Bedingungen der Kooperation geregelt. So wird übereinstimmend festgelegt, dass ausgehend von den jeweiligen regionalen Prägungen und der religionsdemographischen Situation in der Schülerschaft unter Beachtung der in den Vereinbarungen genannten Voraussetzungen die Einrichtung eines koko RU für die Schulen in NRW eine mögliche Option in der Gestaltung eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts bil-

det.¹² Die zeitgleiche Erweiterung des Runderlasses zum schulischen RU flankiert und unterstützt in hoher konzeptioneller Kongruenz das Anliegen der Kirchen von staatlicher Seite aus.¹³ So können Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I zum Schuljahresbeginn 2018/19 auf Antrag erstmals koko RU innerhalb des Gebiets der beteiligten Landeskirchen und (Erz-)Bistümer einrichten.¹⁴ Trotz einer zeitlich recht knappen Einführungsphase haben bis Mai 2018 bereits ca. 200 Schulen in NRW diesen Antrag gestellt!

Rechtlich ist koko RU eine Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts im Sinne des Grundgesetzes (Art. 7.3), und zwar der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört.¹⁵ M.a.W., der Religionsunterricht *kann* in NRW an einer Schule konfessionell-kooperativ ermöglicht werden, an der Religionsunterricht *beider* Konfessionen – erteilt von entsprechenden Religionslehrerinnen und Religionslehrern mit der jeweiligen kirchlichen Bevollmächtigung – stattfindet. Die Stabilität und Kontinuität der Versorgung mit Fachlehrkräften ist also wichtig, sodass der koko RU in NRW keineswegs als ‚Sparmodell‘ zur Entlastung einer personell unterversorgten Schule missverstanden werden kann.

11 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016 [Anm. 6], 5, 16f. Flankiert und unterstützt wird dies nahezu zeitgleich durch einen Vorstoß des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, das mit Nachdruck diese „dringend notwendige Entwicklung“ fordert. *Zentralkomitee der deutschen Katholiken: Für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Konfessionell, kooperativ, dialogisch.* Beschlossen von der Vollversammlung des ZdK am 6. Mai 2017, 4.

12 Zum Folgenden vgl. auch *Arbeitsgruppe Sekundarstufe I: Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht.* Eine Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Sekundarstufe I in NRW, Essen 2017, 4–8 (<https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/downloads/> [Stand: 23.10.2018]).

13 Vgl. Amtsblatt MSB Düsseldorf 9 / 2017.

14 Für Berufskollegs soll dies aufgrund einer längeren Vorbereitungszeit zum Schuljahresbeginn 2020/2021 möglich sein.

15 Der koko RU in gemischt-konfessionellen Lerngruppen wird in konfessioneller Positivität erteilt werden. Ausgeschlossen bleibt damit ein konfessionskundlicher Unterricht, ein ökumenischer oder gar überkonfessionell christlicher Religionsunterricht. Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016* [Anm. 6], 36f.; vgl. *EKD 2018* [Anm. 5], 14.

Organisatorisch ist koko RU Unterricht für evangelische und katholische Schüler/-innen, an dem auf Antrag auch Lernende anderer Religionen und Glaubensrichtungen teilnehmen können. Er ist in jedem Doppeljahrgang mit mindestens einem verpflichtenden Fachlehrerwechsel verbunden, der gewährleistet, dass die Schüler/-innen im Laufe des Unterrichts je nach Unterrichtsthematik beide konfessionellen Perspektiven authentisch kennenlernen und sich damit kritisch auseinandersetzen können.

Der koko RU ist also kein neues Unterrichtsfach! Folglich generiert seine Einführung auch keinen neuen, ‚dritten‘ Kernlehrplan. Vielmehr sind die kooperierenden Fachgruppen im Zuge der Antragstellung aufgefordert, auf Basis der weiterhin geltenden evangelischen und katholischen Lehrpläne bzw. Schulcurricula ein fachdidaktisch-fachmethodisches Konzept zu erarbeiten, das die für den koko RU vorgesehenen konfessionsverbindenden und konfessionsspezifischen Themen unter Einbeziehung des erwähnten Fachlehrerwechsels abbildet. Anleitung zu diesem Konzept bieten obligatorische Fortbildungen, die die Kirchen für die interessierten Fachgruppen vorhalten. Genehmigt werden die Anträge von den zuständigen staatlichen Schulaufsichtsbehörden, nachdem die kirchlichen Oberbehörden ihr Einvernehmen erklärt haben. Diese Genehmigungen gelten zunächst für drei Jahre. Nach einer Überprüfung kann dann eine Entfristung ausgesprochen werden.

Das NRW koko-Konzept erfüllt damit die Vorgaben beider Kirchen und wählt bezüglich der Regeldichte und des zu leistenden administrativen Aufwands bewusst einen Mittelweg zwischen dem niedersächsischen und dem baden-württembergischen Modell.¹⁶

16 Vgl. ebd. Die Antragsquote liegt in BW nicht zuletzt aufgrund der hohen administrativen Hürden je nach Schulform lediglich zwischen 1,9% und ca. 11%. Vgl. *Pemsel-Maier/Sajak* 2017 [Anm. 9], 268.

Für den Erfolg des koko RU wird das Motiv seiner Einführung nicht unerheblich sein. Das katholische Bischofspapier verbindet hier zwei Motive – die ‚Sicherung‘ des RU und dessen ‚Qualitätsentwicklung‘ – miteinander, ohne eine weitere Unterscheidung oder Wertung vorzunehmen. Allerdings macht es einen gravierenden Unterschied, ob koko RU als Notstandsmaßnahme angesichts prekärer demographischer Entwicklungen eingeführt wird oder ob er – wie zumindest in BW – unabhängig davon als Beitrag für die Zukunfts- und Qualitätssicherung des RU mit entsprechendem zeitlichen Vorlauf installiert wird.¹⁷ Im Kreise der NRW-Verantwortlichen finden sich nach wie vor beide Motive.

2.1 Zu den Zielsetzungen des konfessionell-kooperativen RU

„Im gemeinsamen Lernen von katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern, das religionspädagogisch reflektiert und begleitet wird, sollen *Verständnis für die Überzeugungen und Lebensformen der anderen Konfession* und gleichzeitig ein vertieftes *Bewusstsein der eigenen Konfession* gefördert werden“¹⁸, so formuliert das katholische Bischofspapier Ziel und Anliegen der kooperativen Erweiterung. Eine interessante Nuancierung beinhaltet das evangelische Pendant, wenn es die eigene ‚Konfession‘ durch ‚Konfessionalität‘ ersetzt und zugleich die Differenz weiterdenkt. So geht es für die EKD gleich um das „verantwortliche Miteinander von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen an einer Schule“¹⁹.

Nur anzudeuten ist hier, dass sich diese Zielperspektiven bereits in den Positionspapieren

17 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 8f., 38. Andeutungen dazu bei *Pemsel-Maier/Sajak* 2017 [Anm. 9], 266.

18 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 20. [Herv. P.P.]

19 *EKD* 2018 [Anm. 5], 19.

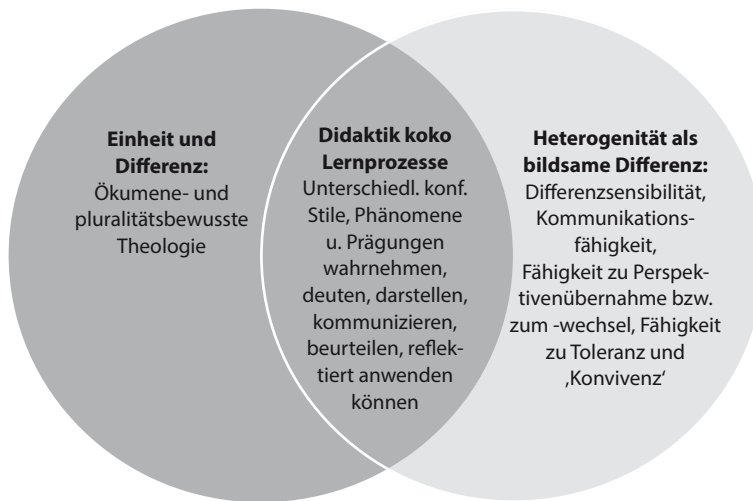


Abb. 1: Nach Schambeck/Schröder 2017 [Anm. 21], 350

der beiden Kirchen über die letzten 20 Jahre hin entwickelt haben. So beide Kirchen ein Verständnis von Konfessionalität, das mit konfessionalistischer Abgrenzung, Selbstbeharrung und Selbstisolierung einhergeht, abgeschüttelt haben, ist klar, dass sich das Bewusstsein konfessioneller Identität stets in einem dialektischen Lernprozess entwickelt und festigt. Ein Lernprozess, der sich in einem offenen Dialog dem Anderen – der anderen Konfession und/oder der anderen Religion – konsequent aussetzt und u. a. dessen Perspektive auf das Eigene mit einübt. Nur so können religiöse Lernprozesse die heute so dringend notwendige Pluralitätsfähigkeit erreichen. Zugleich werden damit die Grenzen des Kognitiven überschritten und die Haltungsebene affiziert. Eine ‚starke Toleranz‘ gegenüber dem Differenten setzt das Bewusstsein der ‚eigenen Mitte‘ voraus und stärkt dieses zugleich. Mittlerweile kulminieren diese Überlegungen im Leitbegriff einer ‚transparenten Positionalität‘.²⁰ Eine für andere erkennbare und

nachvollziehbare Position erwirbt man im offenen Austausch mit diesen.

Diese sich im koko RU konkretisierenden Zielperspektiven lassen sich sowohl bildungstheoretisch als auch theologisch begründen (Abb. 1).²¹

So Heterogenität in unserer gegenwärtigen Schulwirklichkeit zur drängendsten Herausforderung avanciert (s. o.), müssen Lernende in die Lage versetzt werden, sie in ihren verschiedenen Dimensionen sensibel wahrzunehmen und mit ihr in einer reflektierten, ‚aufgeklärten‘

noch deutlicher zu differenzierenden Denkschriften *EKD* (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994; *Dies.* (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014. Vgl. auf katholischer Seite *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6]; vgl. *Dass.:* Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

21 Angeregt durch Schambeck, Mirjam/Schröder, Bernd: Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse. In: Lindner/Simojoki 2017 [Anm. 3], 343–363, 348ff. Die konvergierenden Begründungslogiken erinnern an die Argumentation des Synodenbeschlusses von 1974.

20 Siehe dazu u. a. Heimbrock, Hans-Günther (Hg.): Taking Position – empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview, Münster 2017. Die hier angedeuteten und natürlich

Weise umzugehen.²² Nicht jede Form von Heterogenität birgt dabei eine bildsame Differenz; wo dies aber unterscheidbar der Fall ist, muss sie für Lernprozesse fruchtbar gemacht werden. Diese Begründungslogik konvergiert letztlich mit einer Theologie, die bereits in ihrer trinitarischen Grundanlage das Zugleich von ‚Einheit und Differenz‘ zu ihrem hermeneutischen Grundaxiom macht, mit dem sie nicht zuletzt auch ökumenische Fragestellungen angeht.

Die genannten Zielsetzungen und ihre Begründungen münden in einem konfessionell-kooperativen Lernsetting in eine Kompetenzabfolge, die dem koko RU einen ‚Mehrwert‘ verleihen. Denn durch die Zusammensetzung der Lerngruppen, die besondere Organisationsform sowie die noch zu erläuternde konfessionell-kooperative Didaktik und Methodik zielt er gemäß den aus Baden-Württemberg stammenden Leitprinzipien „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“, ergänzt durch die Prinzipien „Besonderheiten hervorheben – Stereotype abbauen“, auf den Aufbau und die Vertiefung einer spezifischen *interkonfessionellen Differenzkompetenz*, die über die bisherigen Kompetenzziele hinausgeht.

Anders gesagt: Die in den Kernlehrplänen des Landes NRW unterschiedlich akzentuierten (Teil-)Kompetenzen Wahrnehmen, Deuten, Beurteilen, Kommunizieren religiös bedeutsamer Phänomene, Sachverhalte, Stile, Sprach- und Handlungsformen etc. sowie das probeweise Partizipieren an einer religiösen Praxis realisieren sich im koko RU in einer grundlegenden konfessionssensiblen Ausprägung. Die Didaktik der Perspektivenverschränkung (s. u.) und die

wechselseitigen Spiegelungen unterschiedlicher konfessioneller Prägungen und Positionen erleichtern es, entweder die eigene konfessionelle Orientierung zu stärken oder aber möglicherweise eine christliche Weltdeutung in konfessioneller Prägung erst einmal kennenzulernen. Ein didaktisches Arrangement, das darauf angelegt ist, Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Differenz und Einheit der eigenen wie der fremden Konfession in ein produktives Wechselverhältnis zu bringen, führt zugleich in einen von Toleranz und Anerkennung bestimmten Umgang mit Pluralität ein. Wo Spannungsvolles ausgehalten werden muss, weil Unterschiede nicht aufzulösen sind, da gilt es Toleranz einzuüben. Sofern der koko RU so ansatzweise eine pluralitätsfähige, religiöse Identität herauszubilden hilft, erweist er sich eben dadurch als zukunftsfähig, schärft er doch die Kompetenzen, die es den Lernenden ermöglichen, im Zuge eines reflektierten, konstruktiven Umgangs mit Differenz in religiös-konfessioneller Hinsicht einen nachvollziehbaren Standpunkt – im Sinne der erwähnten transparenten Positionalität – einzunehmen.

Kritische Anfrage

Die erläuterten Zielvorgaben gehen von folgender Überlegung aus: So in einem gemischt-konfessionellen Lernprozess Fremdes und Differentes zutage treten, bietet sich eine *doppelte Hermeneutik* an. Nach dieser können die neu und nun schärfer wahrgenommenen konfessionellen Differenzen zwar trennen, sie können aber auch als Bereicherung des je eigenen Glaubenslebens verstanden werden. In der nun anstehenden theologischen Einordnung und Reflexion gilt es nicht und auch nicht zuallererst, das Trennende zwischen den Konfessionen neu zu betonen, sondern gemeinsam das Besondere des Glaubens zu bergen, um es im Horizont bereits realisierter oder noch ausstehender ökumenischer Einheit zu deuten und zu reflektieren.

22 Vgl. Grümme, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i.Br. 2017. Grümme kommt das Verdienst zu, den u.a. in den kirchlichen Stellungnahmen dominierenden Begriff der Pluralität kritisch zu hinterfragen und stattdessen das Bildungsziel einer ‚aufgeklärten Heterogenität‘ zu formulieren. Vgl. ebd., 89ff.

An dieser Stelle scheint an der Schnittstelle zwischen systematischer und praktischer Theologie das den Überlegungen implizit zugrunde liegende Ökumeneverständnis noch nicht ausreichend reflektiert. Denn von der Vorstellung der ‚Einheit‘ hängt die Bewertung der Differenzen, an und mit denen es zu lernen gilt, ab. Verträte man z.B. eine ‚Ökumene der Rückkehr‘, so wäre das Differente kaum als Bereicherung zu verstehen, zumal die Geschichte der Konfessionen auch ‚Sünde und Schuld‘ mit einschließt, die im koko RU nicht verschwiegen werden können. Umgekehrt sucht die Überbetonung einer ‚Ökumene der Profile‘ die ‚Distinktionsgewinne‘ auf beiden Seiten zu wahren und droht den Horizont der (nur eschatologisch gedachten?) Einheit leicht aus dem Blick zu verlieren. Ähnlich könnte die evangelische Formel von der ‚versöhnten Verschiedenheit‘ missverstanden werden. *Link-Wieczorek* schlägt in diesem Zusammenhang eine ‚Ökumene der Gaben‘ vor. In dieser geht es nicht wie bei der ‚Ökumene des Dialogs‘ etwa um ein dogmatisches Verständnis einer wie auch immer zu erhoffenden Kircheneinheit, sondern um eine konkret gelebte, „christliche Suchgemeinschaft“, die „gemeinsam ihre Schätze sichtet, befragt und neu erschließt“²³. Das katholische Positionspapier votiert für eine ökumenische ‚Hinkehr zu Christus‘. M.a.W., es avisiert auf der Basis der gemeinsamen Taufe, dem Konsens in den Grundwahrheiten und dem gemeinsamen öffentlichen Zeugnis einen christologischen Konvergenzpunkt, wie er auch bei den Feierlichkeiten zum Reformationsjahr angezielt wurde.²⁴ Wie auch immer:

Ein Konsens ist in dieser Frage bei der Konzeption des koko RU bisher sicherlich noch nicht erreicht. So die Beteiligten auf beiden Seiten sich ihres möglichen Dissenses nicht bewusst werden, wirkt sich das bei der Planung und Durchführung des Projektes hinderlich aus. Dies betrifft z.B. die curricularen Überlegungen im geforderten fachmethodischen Konzept, nach denen Differenzen und Gemeinsamkeiten von beiden Konfessionspartnern in konkreten Unterrichtsvorhaben gemeinsam kategorisiert werden müssen. Wird bei diesem Reflexionsprozess etwa das ‚katholische‘ Prinzip der ‚Hierarchie der Wahrheiten‘ (UR 11) nicht konsequent genug beachtet, besteht die Gefahr, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede einfach konfessionskundlich nebeneinandergestellt werden, statt sie in ihrer Beziehung zum Fundament des Glaubens (= dem Christusbekenntnis) zu erschließen und zu gewichten. Ferner lockt die Versuchung, über eine unreflektierte Suche nach Differenzen neue Stereotypen erst zu generieren, statt alte aufzulösen.²⁵

2.2 Zur Didaktik des konfessionell-kooperativen RU

Die Herausforderungen einer konfessionell-kooperativen Didaktik erschließen sich in der Regel präziser, wenn man themenorientiert nach konkreten Unterrichtsvorhaben sucht. Auf der Grundlage der Inhaltsfelder und inhaltlichen Schwerpunkte beider Lehrpläne in NRW und unter der Perspektive konfessionell-

23 *Link-Wieczorek, Ulrike*: Im Religionsunterricht konfessionell kooperieren. Ökumenisch-theologische Grundlegung. In: *Lindner/Simojoki* 2017 [Anm. 3], 123–138, 126, 133f. Die Autorin räumt indes ein, dass eine Ökumene des Lebens nicht gänzlich von einer Ökumene des theologischen Dialogs zu trennen ist. Vgl. dazu auch *Schambeck/Schröder* 2017 [Anm. 21], 345.

24 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 23f., 26f.; vgl. *EKD* 2018 [Anm. 5], 12.

25 Es fällt auf, dass in den nun entstehenden Unterrichtshilfen z.B. mariologische Themen weit häufiger vorkommen, als sie im ursprünglichen katholischen KLP verankert sind. Vgl. auch *Woppowa, Jan*: Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht. In: *Ders.* (Hg): *Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Paderborn 2015; vgl. auch *Lindner/Simojoki* 2017 [Anm. 3], 92.

neller Kooperation lassen sich solche Unterrichtsvorhaben generieren. Für den koko RU in NRW wird ein Wechsel von drei Kategorien empfohlen: erstens Unterrichtsvorhaben, in denen sich *grundlegende Gemeinsamkeiten* zwischen den Konfessionen niederschlagen; zweitens Unterrichtsvorhaben, bei denen die *Unterschiede* zwischen den Konfessionen angesprochen werden müssen. Hier ist ein Fachlehrerwechsel notwendig. Die dritte Kategorie von Unterrichtsvorhaben schließlich nimmt Inhalte auf, die zwar gemeinsam sind, aber von den Konfessionen jeweils *unterschiedlich akzentuiert* wurden. Hier ist ein Fachlehrerwechsel wünschenswert.

Bei der Planung der konkreten Umsetzung der Vorhaben im koko RU ist nach wie vor eine Verbindung von Kompetenzorientierung und Elementarisierung sinnvoll, weil dadurch auch die elementaren lebensweltlichen Erfahrungen sowie die entwicklungsbedingten Zugangsweisen der Schüler/-innen in den Blick kommen. Im Blick auf eine elementarisierende Didaktik sollten geeignete *lebensnahe Anforderungssituationen* benannt werden, die – kompetenzorientiert – in besonderer Weise anschlussfähig für unterschiedliche konfessionelle Perspektiven sind.

Der koko RU will elementare Fragen nach Wahrheit und existenziellen Bezügen nicht umgehen, sondern gerade fördern, dass sie gestellt werden. In diesem Zusammenhang sind auch Vorschläge zur *Didaktik der Perspektivenverschränkung* weiterführend, wie sie von *Woppowa* und anderen gemacht werden.²⁶ Danach sollen unterrichtliche Themen aus mehreren Perspektiven heraus beleuchtet und so die konfessionellen Spezifika herausgearbeitet werden. Statt dem Prinzip des kleinsten gemeinsamen Nenners oder einer Tendenz zur falschen Homogenisierung zu folgen, sollten

differenzsensibel und konfessionsbewusst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen wahrgenommen, gedeutet und reflektiert werden, wobei die schon angesprochene ‚doppelte Hermeneutik‘ Anwendung findet. Die Didaktik der Perspektivenverschränkung impliziert die Hinzunahme weiterer Perspektiven, so z. B. *kultur- und geistesgeschichtlicher sowie interreligiöser Perspektiven*, ferner die subjektive Sicht der Lernenden sowie der Lehrenden.

Gerade im koko RU sind ferner immer wieder Phasen der *Metakognition* notwendig, der Selbstreflexion, um die eigenen konfessionellen Prägungen und Vorerfahrungen transparent zu machen. Das durch konfessionelle Kooperation eingeübte differenzsensible Lernen kann so zu einem Erprobungsfeld werden, um auch größere Differenzen konstruktiv bearbeiten zu können. Letztlich sollen alle Lernenden die Fähigkeit zum Argumentieren und Sich-Positionieren im Feld konfessioneller und religiöser Pluralität in unserer Gesellschaft erlernen. In einem lebensweltorientierten Lernarrangement sollte ferner der punktuelle Wechsel von der *Beobachter- zur Teilnehmerperspektive* mit eingeübt werden, was das Aufsuchen außerschulischer Lernorte und das Einbeziehen weiterer authentischer Vertreter/-innen der Konfessionen miteinschließt.²⁷

Kritische Anfrage

Über das Prinzip der Perspektivenverschränkung bzw. die Anleihen aus dem interdisziplinären Lernen, wie *Schambeck* sie vornimmt, hinaus fehlt bisher eine dezidierte Didaktik des koko RU. Gleichzeitig wird der entsprechende Unterricht bereits praktiziert. Wenn *Lindner* betont, dass es „keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer

²⁶ Vgl. *Woppowa* 2015 [Anm. 25], 14; vgl. *Schambeck/Schröder* 2017 [Anm. 21], 355ff.; vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 32.

²⁷ Vgl. *Arbeitsgruppe Sekundarstufe I* 2017 [Anm. 12], 10ff.; vgl. auch *Lindner/Simjoki* 2017 [Anm. 3], 93f.

Fachdidaktik gibt“²⁸, dann erscheint dies ein wenig vordergründig. So ist z.B. das (evangelische) Prinzip der Elementarisierung keineswegs gleichzusetzen mit dem (katholischen) der Korrelation. Sofern der Wechsel in die Teilnehmerperspektive (s.o.) die Lernenden mit ‚Formen gelebten Glaubens‘ in Berührung bringt, ist die sogenannte ‚performative Didaktik‘ gefordert. Deren Verständnis unterscheidet sich ebenfalls auf katholischer und evangelischer Seite. Diese wenigen Beispiele zeigen, dass die Religionsdidaktiker/-innen beider Konfessionen noch einige versteckte Differenzen aufzuarbeiten haben, wozu bisher freilich keine Dringlichkeit bestand. Im Interesse einer gemeinsamen Didaktik des koko RU müsste sich dies ändern.

3. Die beteiligten Akteure: Die Perspektive der Schüler/-innen und die Rolle der Lehrenden

Zur Einschätzung der Zukunftsfähigkeit des koko RU ist noch kurz auf die beteiligten Akteure einzugehen. Wenn *Schambeck* und *Schröder* ernüchert feststellen, dass weder allen Schülerinnen und Schülern „noch allen Religionslehrkräften die Zugehörigkeit zu einer Konfessionskirche, deren Traditionen vertraut oder gar existentiell wichtig“²⁹ sind, dann weist dies auf ein möglicherweise gravierendes Problem hin. In der Tat ist die ungebundene, persönliche Religiosität der Jugendlichen heute in ihrem Suchprozess wenig an die Frömmigkeitskultur der großen Religionsgemeinschaften gebunden.³⁰ Konfessionen und erst recht ihre Unter-

schiede spielen für sie kaum eine Rolle; ihre eher entdifferenzierende Wahrnehmung lässt sie anfällig werden für entsprechende Stereotype und Vorurteile. Wenn koko RU ihnen die avisierte persönliche Positionierung ermöglichen soll, gälte es zunächst, sie vor Vorurteilsbildung zu bewahren und mit ihnen eine religiöse Sprach- und Dialogfähigkeit anzubahnen. Ob angesichts dieser Voraussetzungen noch eine ‚religiöse Identitätsbildung‘ realistisch ist, muss offenbleiben.³¹

Kritische Anfrage

Die eher fluiden Suchprozesse der Lernenden erfordern eine klare, konfessionelle Positionalität aufseiten der Lehrenden. So jedenfalls erwarten es die katholischen Bischöfe, wenn sie von ihnen als „Experten“ sprechen, die mit „konfessorischer Kompetenz“ aus einer „Binnen- und Teilnehmerperspektive“ den Glauben erschließen und dabei bereit sind, in „konfessioneller Positivität“, als „katholische Lehrkraft“ erkennbar, „konfessionsbewusst und differenzsensibel“ zu unterrichten.³² Problematisch erscheinen demgegenüber die Ergebnisse der explorativen Studie, die *Englert* zu den „Innenansichten des Religionsunterrichts“ vorgestellt hat. Englert meint, eine Wende von einer konfessorischen Zeugen- und Expertenschaft der Religionslehrenden hin zu einem Verständnis als distanzierter Moderator und Lernbegleiter feststellen zu können. So ‚versachkundliche‘ der konfessionelle RU zunehmend.³³ Sollten die Einschätzungen Englerts

28 *Lindner, Konstantin*: Professionalisierung für konfessionelle Kooperation. Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In: *Ders./Simojoki* 2017 [Anm. 3], 364–382, 372.

29 *Schambeck/Schröder* 2017 [Anm. 21], 351.

30 Vgl. *Boschki, Reinhold*: „Aldi oder Lidl?“ Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz. In: *Lindner/Simojoki* 2017 [Anm. 3], 159–162.

31 Vgl. *Lindner/Simojoki* 2017 [Anm. 3], 91, die sich hier von *Woppowa* abgrenzen.

32 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 8, 11, 7, 22f., 37, 33.

33 Vgl. *Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus*: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, 228f. Ein etwas anderes Bild zeichnet die repräsentative Studie von *Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner*: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Stuttgart 2004.

verallgemeinerbar sein, so entstünde die prekäre Situation, dass die beschriebene Tendenz in der katholischen Lehrerschaft diametral dem entgegenliefe, was die Bischöfe im Interesse der Stärkung des konfessionellen RU erwarten. Die damit verbundene Belastung für die Weiterentwicklung des RU sieht auch *Sajak*, wenn er davon ausgeht, dass die „von Englert monierten professionstheoretischen Schwachstellen der mangelnden Positionalität und der schwindenden theologischen Profilierung [...] sich in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht noch dramatischer aus[wirken] als in einem konfessionellen Religionsunterricht“³⁴. Die Frage der Stärkung und Schärfung der konfessionell-konfessorischen Kompetenz als Bestandteil des professionellen Habitus der Religionslehrenden ist sicher eine der größten und wichtigsten Herausforderungen bei der Einführung des koko RU. An dieser Problematik setzen die obligatorischen Fortbildungen insofern an, als sie die teilweise unbewussten – und durchaus noch vorhandenen – konfessionellen Prägungen als dem professionellen Habitus ‚einverlebte Erfahrungen‘ narrativ erheben und dann theologisch reflektieren.³⁵

4. Fazit und Konsequenzen

Der Prozess der Implementation insgesamt wie an den konkreten Schulen muss valide evaluiert, reflektiert und mit anderen Praxiserfahrungen abgeglichen werden. Schon zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich sagen, dass der koko RU, wie er in NRW derzeit eingeführt wird, weit komplexer und anspruchsvoller ist als der traditionelle konfessionelle RU. Die oben angedeuteten Baustellen und kritischen Anfragen bedürfen

noch vertiefter interkonfessionell angelegter religionspädagogischer Forschung. Ferner sind dringend sowohl *strukturbezogene* als auch *professionstheoretische Überlegungen an alle drei* Phasen der Lehrerbildung zu stellen. In Hochschule und schulpraktischer Ausbildung müssten weit mehr kooperative Lehrveranstaltungen etabliert werden. Es gilt, die Lehrerbildung kooperationsbefähigend zu profilieren! Die höheren Anforderungen an sie betreffen u. a.

- das domänenspezifische, ökumenische Wissen, das exemplarisch und relevant vermittelt werden muss,
- die Entwicklung einer methodisch-didaktischen Kompetenz in dem oben angedeuteten Sinne,
- den Aufbau und die Entwicklung eines differenzsensiblen Habitus im Kontext einer konfessionellen Positionalität.

So diese Herausforderungen angenommen und bearbeitet werden, könnte sich der koko RU als zukunftsfähig erweisen. Damit wäre er mehr als ein ‚Notnagel‘ angesichts prekärer demographischer Verhältnisse. Gleichwohl ist er auch kein ‚Allheilmittel‘, da er schon die Probleme des bisherigen RU nicht alle zu lösen vermag. Schon gar nicht kann er als ‚das Modell der Zukunft‘ bezeichnet werden – dafür kommt seine Implementation schlichtweg zu spät! In manchen Regionen NRWs, vor allem den Ballungszentren, erscheint er vielmehr als „Herausforderung von gestern“.³⁶

Sein aktueller Mehrwert besteht dennoch zum einen darin, dass er eine realistische Antwort auf die faktische Vielgestaltigkeit des Christentums darstellt, und zum anderen hilft, eine wesentliche Schlüsselkompetenz unserer Zeit, die Differenzkompetenz, anzubahnen und zu vertiefen. Als didaktisch profiliertes Erpro-

Die Autoren stellen durchaus noch konfessionstypische Akzente bei den Religionslehrkräften bei der Konfessionen fest.

34 *Pemsel-Maier / Sajak* 2017 [Anm. 9], 275f.

35 Vgl. *Platzbecker* 2017 [Anm. 4], 119ff.

36 Dort trifft die Einschätzung von *Schambeck / Schröder* 2017 [Anm. 21], 360 zu.

bungsfeld für differenzsensibles Lernen stellt er so möglicherweise eine Zwischenstation dar auf dem Weg zu einem noch pluralitätsfähigeren und zugleich positionellen (!) RU, der sich noch stärker interreligiösen Fragestellungen öffnet und sich mit der Fächergruppe Ethik etc. vernetzt. Wie auch immer sich diese Entwicklung zeitigt: In ihr wird der Lehrkraft eine entscheidende Rolle zukommen. Welche Zukunft dem koko RU auch immer beschieden ist: Bereits seine ambitionierte und komplexe Konzeptionierung kann als ein Ereignis der ‚Ökumene der Gaben‘ bezeichnet werden. Hinter dieses Ergebnis führt kein Weg zurück!

PD Dr. Paul Platzbecker

*Leiter des Instituts für Lehrerfortbildung,
Dahler Höhe 29, 45239 Essen*