

Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Bilanz und Ausblick

Ulrich Riegel^a / Reinhold Boschki^b / Friedrich Schweitzer^b / Fahimah Ulfat^b

^a Universität Siegen; ^b Eberhard Karls Universität Tübingen

Kontakt: ulrich.riegel@uni-siegen.de

eingereicht: 21.03.2022; angenommen: 27.03.2022

Zusammenfassung: Der Artikel bilanziert die Beiträge zum Sonderheft der RpB zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Dabei zeigt sich, dass sowohl seine konkrete Form als auch sein Ziel- und Inhaltsspektrum von Bundesland zu Bundesland stark variieren. Die religionspädagogische Arbeit am Modell wird kaum durch Arbeit an der Praxis begleitet. Auch scheint es ein deutliches Ungleichgewicht zwischen der Verbreitung der konfessionellen Kooperation in der Schule und der Verankerung dieses Konzepts in Aus- und Weiterbildung zu geben. Dabei stellt sich angesichts der demographischen Veränderungen die Frage, ob die konfessionelle Kooperation nicht in Richtung weiterer Religionen geweitet werden müsste, insbesondere weil hier noch viele theologische und didaktische Fragen zu beantworten sind.

Schlagwörter: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, Ethikunterricht, interreligiöse Kooperation

Abstract: The article summarizes the contributions to the special issue of the RpB on cooperative religious education. It is shown that both its concrete form and its spectrum of goals and content vary greatly from federal state to federal state. The religious education reflection on the model is hardly accompanied by reflection on practice. There also seems to be a clear imbalance between the spread of denominational cooperation in schools and the anchoring of this concept in training and further education. In view of the demographic changes, the question arises as to whether denominational cooperation should not be extended to other religions, especially since many theological and didactic questions still need to be answered here.

Keywords: Cooperative religious education, ethics education, interreligious cooperation

Die Entwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ereignete und ereignet sich noch immer in einer Zeit kontroverser Diskussionen um die Zukunft dieses Fachs. War die Diskussion um den Religionsunterricht, nach dem Ende katechetisch-instruktionistischer Vorstellungen, lange Zeit vor allem von Überlegungen geprägt, wie konfessionelles Lernen der Vielfalt individueller Zugänge zum Glauben, wie sie sich in den Lerngruppen immer stärker manifestierten, gerecht werden kann, wird seit inzwischen mehreren Jahrzehnten vermehrt die Gestalt des Religionsunterrichts selbst zum Gegenstand religionspädagogischer Diskussionen. Vor allem die Reform des Hamburger Religionsunterrichts und die angedachte Einführung eines sog. „Christlichen Religionsunterrichts“ in Niedersachsen verweisen darauf, dass die bisherige Gestalt dieses Fachs zunehmend auch in den westlichen Bundesländern zur Diskussion gestellt wird. Weiterhin werden religionsdidaktische Entwürfe entwickelt, die ein dialogisches Lernen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher konfessioneller und/oder religiöser Beheimatung modellieren, seien es ein interreligiöser Unterricht, eine multitheologische Didaktik (Bauer, 2019), ein positionell-religionspluraler Religionsunterricht (Schambeck, 2020) oder ein religionskooperativer Unterricht in dialogischer Perspektive (Riegel, 2018). Offenbar sind die seit den 1990er-Jahren in der Religionspädagogik vielfach formulierten dialogischen Motive nach wie vor aktuell.

Der seit 1993 offiziell erprobte konfessionell-kooperative Religionsunterricht sucht diesen Dynamiken Rechnung zu tragen, da er den klassischen Religionsunterricht, der nur von *einer* Glaubensgemeinschaft getragen wird, weiterentwickeln will. Er erlaubt das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher christlicher Konfessionen (sowie darüber hinaus, da der kooperative Unterricht von Anfang an auch für Kinder und Jugendliche ohne Religions- oder Konfessionszugehörigkeit offen war) – unter gleichzeitiger Wahrung der charakteristischen Perspektiven der beiden beteiligten Konfessionen. Sein Anspruch ist es, konfessionelles Lernen im Dialog zu ermöglichen, indem Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden, ohne die Unterschiede zu überspielen. In den 25 Jahren dieser Erprobung wurde die konfessionell-kooperative Didaktik intensiv weiterentwickelt und in vielfacher Hinsicht präzisiert (Kenggott, Englert & Knauth, 2015; Woppowa, 2015). Mittlerweile ist dieser Unterricht eine offiziell anerkannte, ergänzende Alternative zum herkömmlichen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und neuerdings weiten Teilen Nordrhein-Westfalens, in weiteren Bundesländern laufen Modellversuche zu diesem didaktischen Setting konfessionellen Lernens. Die Beiträge dieses Heftes rekapitulieren diese nun bald 30-jährigen Entwicklungen. Der vorliegende Beitrag zieht daraus eine Bilanz, indem er auf die Formen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (1) und dessen Ziele und Inhalte (2) eingeht. Dann werden die Evaluation und Beforschung dieser Organisationsform konfessionellen Lernens zusammengefasst (3). Der Beitrag mündet in die Formulierung von Desideraten und einen Ausblick auf anstehende Themen innerhalb der religionspädagogischen Diskussion um kooperatives Lernen (4).

I. Formen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

Betrachtet man die Form, als die konfessionell-kooperativer Religionsunterricht jeweils vorgesehen ist, trifft man in den einzelnen Bundesländern auf sehr unterschiedliche Konzepte. Clauß-Peter Sajak arbeitet präzise heraus, dass in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg das jeweilige konfessionelle Profil der beteiligten Religionsgemeinschaften gewahrt wird, z. B. durch Fortbildungen, detaillierte schulinterne Curricula und einen verpflichtenden Lehrerwechsel. In Niedersachsen und Hessen wird zwar darauf hingewiesen, dass die Positionen der beteiligten Konfessionen angemessen zur Sprache kommen sollen, die konkrete Umsetzung dieser Vorgabe liegt jedoch stark im Verantwortungsbereich der Handelnden vor Ort. Und in Schleswig-Holstein erfolgt die konfessionelle Kooperation eher als sich öffnendes konfessionelles (evangelisches) Unterrichtsangebot mit verbrieftem Gastrecht für Schülerinnen und Schüler der anderen Konfession, ohne dass inhaltliche Vorgaben gemacht würden. Damit finden sich bereits auf der Ebene des Konzepts eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts derart unterschiedliche Modelle, dass man sich fragen könnte, ob es sich hierbei wirklich um ein und dieselbe Form handelt oder eben um verschiedene Formen, die lediglich durch den Begriff zusammengebunden werden.

Diese Vielfalt setzt sich fort in einem Modellversuch in Baden-Württemberg, in dem konfessionell-kooperatives Lernen in der Sekundarstufe II erprobt wird. Wie Simone Hiller und Hanne Schnabel-Henke, die als Verantwortliche der beiden Tübinger Institute für berufsorientierte Religionspädagogik diesen Modellversuch evaluieren, zeigen, ist es dort möglich, die konfessionelle Kooperation als Klassenunterricht im konfessionellen Gefäß zu unterrichten. An diesem Unterricht nehmen alle Schülerinnen und Schüler teil, die sich nicht von Religion abgemeldet haben, und erleben einen Unterricht auf Grundlage entweder des evangelischen oder des katholischen Bildungsplans, wobei punktuell auf die jeweils andere Konfession eingegangen werden soll, was durch einen zeitlich begrenzten Lehrerwechsel unterstützt wird. Alternativ dazu wird herkömmlicher Religionsunterricht erteilt, bei dem ebenfalls punktuell und unterstützt durch einen Lehrerwechsel, die jeweils andere Konfession ins Spiel gebracht wird.

Diese Heterogenität an Konzepten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts verweist darauf, dass die Umsetzung der kirchlichen Rahmenrichtlinien durch die unterschiedlichen regionalen Gege-

benheiten konturiert wird. Bernd Schröder rekonstruiert diesen Prozess minutiös am Beispiel Niedersachsens, wo ein Gerichtsbeschluss eine lebendige Diskussion verschiedener kirchlicher Gremien und Behörden lostritt, welcher in der Abstimmung mit staatlichen Stellen schließlich zu einem konkreten Beschluss führt. In der Folge kommt eine für die Situation in Niedersachsen offenbar lange Zeit als stimmig wahrgenommene Form des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu Stande. Eine solche Form würde jedoch z. B. im benachbarten Nordrhein-Westfalen weder die demographische noch kirchenpolitische Situation angemessen berücksichtigen und dort deshalb zu anderen konzeptuellen Bestimmungen führen. Die starke Bedeutung des regionalen Kontextes für die Ausgestaltung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts legt es nahe, dass es kein Einheitsmodell und keine bundesweit übergreifende Lösung für die Frage nach Kooperationen der Kirchen im Religionsunterricht geben kann. Allerdings bringt es diese Vielfalt an Modellen mit sich, dass die Hürden im Genehmigungsverfahren für die Einführung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts unterschiedlich hoch sind. Exemplarisch zeigt dies Clauß-Peter Sajak anhand der Pflichtfortbildungen, die im Rahmen dieser Genehmigung zu durchlaufen sind.

Wo es solche Bestimmungen (noch) nicht gibt, scheinen sich in den Schulen vor Ort gelebte Formen des Religionsunterrichts auszubilden, die in Vielem dem entsprechen, was konfessionell-kooperatives Lernen in diesem Fach bedeutet. Instruktiv erweisen sich hierbei vor allem die Herausforderungen, vor denen Schulen in einer solchen Situation in der Organisation des Religionsunterrichts stehen, die Konstantin Lindner und Henrik Simojoki anhand ihrer Fallstudien an bayerischen Berufsschulen herausgearbeitet haben. Sie nennen den religions- und konfessionsdemografischen Wandel als Schlüsselherausforderung, des Weiteren die Schulart, die Konstellation zwischen konfessioneller Majorität und Minorität, personelle Herausforderungen, das Verhältnis zum Ethikunterricht und administrative Herausforderungen. Instruktiv ist an dieser Fallstudie vor allem der Ort, an dem sie erhoben wurde: Galt Bayern lange Zeit als eine Region, in der sich der herkömmliche Religionsunterricht halten können sollte, zeigen die Analysen von Lindner und Simojoki deutlich, dass – zumindest in der beruflichen Bildung – auch hier Handlungsbedarf besteht.

Handlungsbedarf scheint es auch dahingehend zu geben, dass die konfessionelle Kooperation bislang ausschließlich zwischen den römisch-katholischen und evangelischen Kirchen erfolgt. Schlüssig weist Bernd Schröder auf, dass der Anspruch dieser Organisationsform konfessionellen Lernens auch die anderen christlichen Konfessionen einschließen sollte, entsprechende Anstrengungen bislang aber nicht zu verzeichnen waren. Es kann hier nur spekuliert werden, ob dies an demographischen Aspekten liegt oder an der fehlenden religionspädagogischen Aufmerksamkeit für diese Konfessionen. Sollte Letzteres der Fall sein, dürften zumindest die jüngst gestarteten Initiativen zu einer ökumenischen Religionspädagogik, die dezidiert auch die orthodoxen Konfessionen einschließt, dieses Defizit beheben helfen (Schambeck, Simojoki & Stogiannidēs, 2019).

Schließlich stellt Jochen Bauer die Überlegungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in einen größeren Zusammenhang, indem er diesen wohl zum ersten Mal differenziert mit dem Hamburger Religionsunterricht vergleicht. Zum einen zeigt der Beitrag, dass sich die Kooperation in diesem Fach nicht notwendig auf christliche Konfessionen beschränken muss: In Hamburg gestalten unterschiedliche religiöse Traditionen ein gemeinsames religiöses Lernen. Zum anderen bringt diese veränderte Konstellation theologische Differenzen zwischen beiden Modellen mit sich, denn sie müssen auf je unterschiedliche Weise das Verhältnis von Gemeinsamkeit und Differenz klären, was interreligiöse und ökumenisch-theologische Fragestellungen aufwirft. Gemeinsame Stichworte wie Differenzsensibilität, Religionspezifität, Dialog und Perspektivenverschränkung deuten aber auch an, dass es sich bei beiden Modellen um Geschwister handelt, die vor vergleichbaren religionsdidaktischen Aufgaben stehen. Inwieweit diese Analogien durch die neuen Entwicklungen in Hamburg (Rufa 2.0) bedingt sind,

die zumindest teilweise auch als Annäherung an einen kooperativen Religionsunterricht erachtet werden können, bedarf einer eigenen differenzierten Analyse. Jochen Bauer weist jedoch zu Recht darauf hin, dass auch das Hamburger Modell eine situativ geprägte Reaktion auf die aktuellen Herausforderungen darstellt, religiöses Lernen an Schulen zu organisieren. Letztlich geht es nicht um eine Angleichung oder Vereinheitlichung der Modelle, sondern, wie Bauer schreibt, darum, „die Fragen und Antworten des jeweils anderen [Modells] auf ähnliche Problemlagen für sich gewinnbringend berücksichtigen [zu] können“ (S. 49).

2. Ziel und Inhalte konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

Neben den Konzepten zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht analysieren die Beiträge im Sonderheft auch die Ziele und Inhalte dieser Organisationsform. Mirjam Zimmermann und Ulrich Riegel bilanzieren, dass im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht für die Wahrnehmung konfessioneller Kulturen im Alltag sensibilisiert werden soll, bestehende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen aufzuzeigen sind, zum konfessionellen Perspektivenwechsel zu befähigen sei, konfessionelle Klischees aufgebrochen und Respekt gegenüber beiden Konfessionen eingeübt werden soll sowie ein vertieftes Bewusstsein der eigenen konfessionellen Identität angestrebt werden müsse. Allerdings sind diese Zielvorstellungen bislang nur für die Primar- und die Sekundarstufe I formuliert. Die positiven Erfahrungen mit dieser Organisationsform religiösen Lernens in der Oberstufe, von denen Simone Hiller und Hanne Schnabel-Henke berichten, legen es nahe, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auch in abiturrelevanten Bildungsgängen einzuführen. Hier zeigt sich, dass die Möglichkeiten einer konfessionell-kooperativen Form von Religionsunterricht bislang in der Schulwirklichkeit, aber auch in der religionspädagogischen Theoriediskussion (die sich in der Regel ohnehin nicht häufig auf Prüfungsfragen bezieht) noch nicht ausgeschöpft ist.

Über die Inhalte konfessionell-kooperativen Lernens gibt es bislang wenige belastbare Studien. Von der Anlage her sollten sich diese innerhalb des regulären Portfolios des schulischen Religionsunterrichts bewegen, müssen aber für beide der beteiligten Konfessionen Anknüpfungspunkte bieten, um kooperatives Lernen zu stimulieren. Bernd Schröder deutet in seinem Beitrag an, dass gerade die inhaltliche Dimension dieses Unterrichts in der bisherigen religionspädagogischen Diskussion kaum beachtet wurde. So liegen bislang erst wenige Auseinandersetzungen mit konfessionell-kooperativ relevanten Thematiken vor (z. B. Schröder & Woppowa, 2021) und auch ausgearbeitetes Unterrichtsmaterial gibt es bislang nur in sehr überschaubarem Ausmaß. In dieser Hinsicht eröffnet der Beitrag von Simone Hiller und Hanne Schnabel-Henke ein wichtiges Fenster in die Praxis konfessionell-kooperativen Lernens, das vor allem durch die große Breite eingesetzter Methoden besticht: „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“ (S. 79). Zumindest in methodischer Hinsicht dürfte diese Organisationsform konfessionellen Lernens viel Potential beinhalten – das jedenfalls in den von Hiller und Schnabel-Henke beobachteten Lerngruppen auch hinreichend genutzt wird.

Inwiefern die mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht verfolgten Ziele auch tatsächlich erreicht werden, bilanzieren Mirjam Zimmermann und Ulrich Riegel. Hier gilt es zuerst zu berücksichtigen, dass die Datenlage sehr divergent ausfällt, sowohl was die verwendeten Designs als auch die konkreten Erhebungsmethoden betrifft (Details s. u.). In der Folge sind die Befunde als stark hypothetisch und nur sehr eingeschränkt belastbar zu betrachten. Unter diesen Prämissen deutet einiges darauf hin, dass sich „im konfessionell-kooperativen Lernarrangement die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Konfessionen, ihr Bewusstsein darum, wo sie selbst stehen, und ihre Pluralitätsfähigkeit verbessern. Auch beim Wissen über die Konfessionen weisen die meisten Befunde eine Steigerung

aus. Das konfessionelle Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler wird dagegen in einigen Studien gesteigert, während andere Studien hier keinen Effekt ausweisen. Durchweg ambivalent fallen die Ergebnisse zur Klärung der eigenen Person aus. Die Ausbildung einer Fähigkeit zum Perspektivübernahme der Schülerinnen und Schüler im kokoRU wird tendenziell eher skeptisch beurteilt“ (S. 101).

In diesem Zusammenhang kommen den Überlegungen David Käbischs und Jan Woppowas zu den Qualitätskriterien eines kooperativen Unterrichts besondere Bedeutung zu. Sie weisen plausibel nach, dass diese Verbindung unter drei Aspekten möglich und sinnvoll ist, hinsichtlich der Ziele von kooperativem Religionsunterricht sowie der Produkt- und der Prozessqualität. Dadurch wird deutlich, dass auch beim konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nach unterschiedlichen Qualitäten der Realisierung gefragt werden muss. Konkret formulieren Käbisch und Woppowa fünf Qualitätsmerkmale für kooperatives Lernen im Religionsunterricht: Dieses sollte „auf einer gründlichen Reflexion über die Ziele religiösen Lernens vor dem Hintergrund des allgemeinen Bildungsanspruchs der Schule erfolgen“, „bei der Unterrichtsplanung die spezifischen Prinzipien der Perspektivenverschränkung, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels berücksichtig[en]“, diese Prinzipien „in Lerngegenständen und Lernaufgaben sichtbar“ machen, „ein hohes Maß an Differenz- und Machtsensibilität zeigen“ und als „ein dialogisches bzw. ökumenisches Lernen [geschehen], um den religionsdidaktischen Zielen einer religiösen Pluralitäts- und Toleranzbefähigung gerecht werden zu können“ (S. 35–37). Als neuer Aspekt im Diskurs des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts erweist sich dabei die Betonung eines macht- und dominanzkritischen Bewusstseins in der Begegnung mit kontextuell bedingten konfessionellen und religiösen Minoritäten. Letztere Fragen stellen sich insbesondere dann, wenn die Gruppengrößen der unterschiedlichen Konfessionen erheblich differieren. Gleichzeitig kann die Betonung, dass jegliche religiöse Bildung – und damit auch eine konfessionell-kooperativ arrangierte – stets identitätsstiftende Elemente zum Ziel hat, was für die Konzeption, Planung und Durchführung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in spezifischer Weise reflektiert werden muss.

Dabei fällt auf, dass mehrere Autorinnen und Autoren – z. B. Bernd Schröder und Clauß-Peter Sajak – darauf hinweisen, dass das konfessionell-kooperative Lernarrangement in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bislang nur eine Nebenrolle spielt. Offensichtlich besteht ein deutliches Ungleichgewicht zwischen der Verbreitung der konfessionellen Kooperation in der Schule und der geringen Kooperation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Studienordnungen im ökumenischen Geist, förmliche Zusammenarbeit oder konfessionelle Kooperation als Organisationsprinzip von Lehrveranstaltungen sind eher Ausnahme als Regel. Hier besteht dringender Handlungsbedarf (s. u.).

3. Evaluation und Beforschung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

Die Vielfalt konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kann aber weder allein historisch-genetisch noch durch einen aktuellen Überblick zu Modellen ausreichend erfasst werden, sofern es auch um die tatsächlichen Realisierungsformen und die Wirkungen eines solchen Unterrichts gehen soll. Wie solche Realisierungsformen und Wirkungen bislang erfasst wurden, zeigt der Beitrag von Ulrich Riegel und Friedrich Schweitzer. Fast alle Untersuchungen – von den frühen Tübinger explorativen Studien abgesehen – arbeiten binär, d. h. sie vergleichen kooperativen und nicht-kooperativen Unterricht, ohne genauer zu prüfen, was in jeder der beiden Formen von Unterricht genau geschieht. Das lässt angesichts der oben erwähnten Vielfalt an Modellen für diesen Unterricht insofern viele Fragen offen, als ja davon auszugehen ist, dass auch innerhalb der kooperativen Modelle im Einzelfall sehr unterschiedlich unterrichtet wird. Hier macht sich das Fehlen kontrollierter Interventionsstudien negativ bemerkbar, aber auch das Fehlen eines stärker ethnographisch orientierten Blicks in die Unterrichtswirklichkeit, wie er z. B. im Beitrag von Simone Hiller und Hanne Schnabel-Henke durchscheint. Das, was faktisch unter

dem Titel eines konfessionell-kooperativen Lernarrangements geschieht, bedarf in Zukunft einer viel stärkeren Aufmerksamkeit religionspädagogischer Forschung.

Auch was die Wirkungen von kooperativem Unterricht angeht, erweist sich der empirische Blick als ernüchternd. Zuwächse sind vor allem bei einem konfessionsbezogenen Wissen zu erfassen (das entspricht auch anderen Untersuchungen etwa zu interreligiösen Lernformen) und dass sich der Unterricht gut in die heute im Jugendalter weithin bestimmende Offenheit für unterschiedliche Religionsformen einfügt. Letzteres wirft aber bereits die Frage auf, ob die im Setting des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts erfassten Lerneffekte in dieser Hinsicht tatsächlich auf dieses Setting zurückzuführen sind oder ob sich darin nicht vielmehr besagte grundsätzliche Offenheit vieler Jugendlicher widerspiegelt. Weiterreichende Wirkungen etwa im Blick auf Einstellungen sind nicht eindeutig feststellbar. Ähnliches gilt für die theoretische, so oft als Leistung des Religionsunterrichts hervorgehobene Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme. Hier wird man sich in der Religionsdidaktik fragen müssen, ob man weiterhin so emphatisch behaupten sollte, dass diese Fähigkeit im Religionsunterricht tatsächlich gefördert wird.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Bilanz zur Beforschung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ähnliche Defizite aufweist wie die generelle empirische Forschung innerhalb der Religionspädagogik: Qualitative Studien können nur begrenzte Einsichten in diese Organisationsform erbringen und bei den quantitativen Zugängen fehlt es bislang an etablierten – um nicht zu sagen: psychometrisch seriös validierten – Erhebungsinstrumenten. Ein konsistentes und belastbares Wissen über das, wie diese Organisationsform realisiert wird und was sie bewirkt, ist deshalb nicht vorhanden. Die einschlägige Diskussion ist auf Indizien und Einzelbeobachtungen angewiesen. Der Forderung Ulrich Riegels und Friedrich Schweitzers, auch im Zusammenhang der Untersuchung konfessionell-kooperativen Lernens auf komplexe Designs wie Interventionsstudien zurückzugreifen, kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu.

Mit Blick auf die Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kommt hinzu, dass explorative Einsichten nur sehr bruchstückhaft ausweisen können, ob die gesteckten Ziele und Effekte tatsächlich erreicht wurden und werden. Dabei ergibt die Bestimmung der Ziele konfessionell kooperativen Lernens aus kirchlichen Vorgaben und aus der religionspädagogischen Diskussion einen klaren Horizont für die Untersuchung der Lerneffekte und Lernergebnisse. Untersuchungen, die sich explizit auf derartige Vorgaben beziehen und ihre Erkenntnisse im Horizont dieser Vorgaben reflektieren, stehen noch aus. Die Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts scheint ausweislich der veröffentlichten Working Papers ein Schritt in diese Richtung zu sein (z. B. Riegel & Zimmermann, 2021). Das kann seriös aber erst anhand der endgültigen wissenschaftlichen Veröffentlichung dieser Evaluation beurteilt werden.

4. Desiderate und Ausblick

In der Zusammenschau der Beiträge des vorliegenden Heftes ergibt sich ein ambivalenter Befund. Zum einen scheinen viele Eckpunkte dieser Organisationsform konfessionellen Lernens grundsätzlich formuliert zu sein, wie z. B. der Umgang mit den Profilen der Konfessionen und ihren wechselseitigen Unterschieden, die Zielperspektive dieses Lernens oder zentrale Strukturen einschlägiger Lernarrangements wie etwa der Lehrerwechsel. Auf der anderen Seite werden diese Eckpunkte regional sehr unterschiedlich übernommen, sodass sie eine große Vielfalt an Umsetzungen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ergeben.

Besonders erwähnenswert erscheint uns, dass die konzeptuelle Arbeit am Modell kaum durch Arbeit an der Praxis begleitet wird. So ist die konfessionelle Kooperation bislang nur spärlich auch strukturell in der Lehrerbildung verankert und einschlägiges hochschuldidaktisches Unterrichtsmaterial ist kaum

anzutreffen. Auch eine solide empirische Evaluation der verschiedenen Entwicklungen in diesem Themenfeld stellt ein Desiderat dar, das die Beiträge dieses Heftes klar benennen. Alle diese Aspekte wurden oben bereits ausgeführt und müssen deshalb nicht weiter beschrieben werden. Zwei Aspekte, die in die Zukunft dieser Organisationsform blicken, sollen hier stattdessen abschließend im Sinne eines Ausblicks andiskutiert werden.

Erstens wird in einigen Beiträgen das Verhältnis zum Ethikunterricht angesprochen. Insofern der konfessionell-kooperative Religionsunterricht zumindest in bestimmten Hinsichten auf eine analoge Situation reagiert wie der Ethikunterricht, liegt ein gewisser Bezug beider Lernangebote nahe. Im Beitrag von Simone Hiller und Hanne Schnabel-Henke wird dieses Verhältnis auf konzeptueller Ebene angesprochen, insofern von den von ihnen befragten Lehrpersonen die Anschlussfähigkeit des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an den Ethikunterricht im Sinne einer Gesamtkooperation eingefordert wird. Offensichtlich erscheinen die Lernformen und Lerngegenstände in der Wirklichkeit (berufs-)schulischer Praxis in beiden Fächern hinreichend ähnlich zu sein, dass eine gemeinsame Konzeption als möglich erachtet wird. Allerdings gibt es im Bereich des BRU der Regel noch keinen Ethikunterricht als Alternative. Im Beitrag von Konstantin Lindner und Henrik Simojoki geht es dagegen eher um eine organisatorische Notwendigkeit, die aus dem Handlungsdruck vor Ort entsteht und zu Lösungen zu führen scheint, die die Grundlage der grundgesetzlich abgesicherten Form religiösen Lernens an der Schule unterläuft. Man kann diskutieren, inwiefern die in beiden Beiträgen ausgedrückte Nähe zwischen dem Religions- und dem Ethikunterricht durch die Tatsache bedingt ist, dass in beiden Fällen die Situation an der Berufsschule analysiert wird. Religiöses Lernen in dieser Schulart hat sicher deutlich interreligiösere und ethischere Grundzüge als dasjenige an anderen Schularten (Gronover, 2021). Allerdings sind gerade die Präsenz von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher religiöser Herkunft und die ethische Dimension religiösen Lernens Aspekte, die jegliches religiöse Lernen an öffentlichen Schulen – mindestens in absehbarer Zukunft – dezidiert prägen werden. Die Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und dem Ethikunterricht erscheint uns deshalb ein Thema zu sein, das zumindest dort, wo ein Ethikunterricht eingeführt ist, in absehbarer Zukunft dringlich zu bearbeiten ist – und angesichts der Tatsache, dass in dieser Organisationsform Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Konfessionen miteinander lernen, hierfür nochmals eigene Möglichkeiten eröffnet als der herkömmliche Religionsunterricht im – zumindest in seinem Bezugsrahmen – konfessionellen Gefäß.

Zweitens wirft vor allem die Präsenz von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher religiöser Herkunft die Frage auf, inwiefern der konfessionell-kooperative Religionsunterricht nicht ca. 30 Jahre nach dem Beginn erster entsprechender Diskussionen interreligiös weiterentwickelt werden müsste. Eine derartige Ausweitung wird in verschiedenen Beiträgen als Desiderat der Überlegungen angesprochen. Die Möglichkeit interreligiöser Kooperation im Religionsunterricht stellt dabei nochmals eine entscheidende Wegmarke zur Weiterentwicklung von Religionsunterricht angesichts von Pluralismus und Heterogenität in der Gesellschaft dar. Die Öffnung der konfessionellen Kooperation für eine Zusammenarbeit über das Christentum hinaus legt sich aus verschiedenen Gründen nahe: (religions-) demographischen, gesellschaftlichen, theologischen und religionspädagogischen.

Die Gründe sind allesamt der rasanten Transformation der Gesellschaft und der Religionen in unserer Zeit geschuldet. Allerdings weist der Beitrag von Reinhold Boschki, Friedrich Schweitzer und Fahimah Ulfat überzeugend nach, dass die vorliegenden Konzepte konfessionell-kooperativen Lernens hierbei nicht unverändert übernommen werden können. Denn mit einer solchen Erweiterung der Kooperationsverhältnisse treffen viele der für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht beschriebenen Voraussetzungen nicht mehr zu. Das betrifft zum einen die theologische Grundlage, zum anderen aber auch religionspolitische Fragen, die besonders bei einer – in diesem Beitrag gewünschten – Institutiona-

lisierung einer breiter angelegten Kooperation aufbrechen (angefangen bei der Frage nach möglichen Vertragspartnern im Bereich des Islam angesichts des weitgehenden Fehlens einer anerkannten Religionsgemeinschaft). Eine Ausweitung der Kooperation bedarf somit einer gründlichen theologischen und religionspolitischen Justierung, während viele didaktische Fragen in den herkömmlichen Konzepten konfessioneller Kooperation angelegt sind.

Eine Ausweitung der Kooperation in der Schule zöge wohl auch eine entsprechende Kooperation an der Universität im Blick auf die Ausbildung für den Religionsunterricht nach sich. Das führt weiter zu Erfahrungen aus Wien und Krems, die einerseits die vielfältigen Potenziale der interreligiösen Kooperation verdeutlichen, andererseits aber auch Konfliktfelder. In ihrem Beitrag skizzieren Elif Medeni, Alfred Garcia Sobreira-Majer und Thomas Krobath die Formen der konfessionellen und interreligiösen Kooperation an der KPH Wien/Krems, die eng auf die Situation im Religionsunterricht in Österreich abgestimmt ist. Erstes Ziel ist dabei, die breite Angebotspalette von Religionsunterricht in Österreich durch eine entsprechend weit ausdifferenzierte Ausbildung abzudecken. Sinnvollerweise wird die Vielfalt von möglichen Abschlüssen zugleich für Kooperationen genutzt, sowohl in Lehrveranstaltungen wie auch im Zusammenleben an dieser allerdings überschaubaren Hochschule. Beeindruckend ist die Verankerung des interreligiösen Lernens in der Struktur und im Curriculum der KPH Wien/Krems, was sowohl die Aus- als auch die Weiterbildung betrifft. Kritisch wird die Verschiebung der Lehrveranstaltungen zum interreligiösen Lernen vom Bachelor- in das Masterstudium angesehen sowie die noch zu schärfenden Qualitätssicherungsmaßnahmen, die im Bereich der interreligiösen Kooperationen neu justiert werden müssen, vor allem im Bereich der Kooperationsstrukturen mit Blick auf die Mehrheits- und Minderheitensituationen, aber auch im Bereich der ethischen Grundlagen mit Blick auf eine „konstruktive[] Konfliktkultur“ (S. 146). Die interreligiöse Kooperation erfolgt auf innovative Weise und berücksichtigt diverse Felder des Hochschullebens wie ein Kompetenzzentrum für interreligiöses, interkulturelles und interkonfessionelles Lernen, die Hochschulpastoral oder ein interreligiöses Netzwerk. So kommen auch akademische Abschlussfeiern und gemeinsame Gottesdienste, die multireligiös gestaltet werden, in den Blick. Diskussionspotential beinhaltet sicher der Zugang, die Ausbildung der Lehrkräfte in einem ganzheitlichen Sinne zu verstehen, die neben den zentralen inhaltlichen, curricularen Anteilen besonders ebenso die Lebenspraxis und die Möglichkeit der interreligiösen, interkulturellen und interkonfessionellen Begegnung zwischen den Studierenden umfasst, ebenso die Schaffung einer Dialog- und Konfliktkultur als durchgehendes Prinzip der Ausbildung. Eine solche ganzheitliche Sicht ist zwar in den bestehenden konfessionell ausgerichteten Ausbildungsgängen angelegt, ihre Durchführung bislang jedoch an die Mentorate und vergleichbare Institutionen delegiert.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Jochen (2019). *Religionsunterricht für alle: Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gronover, Matthias (2021). Berufliche Schulen. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 459–464). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kenngott, Eva-Maria; Englert, Rudolf & Knauth, Thorsten (Hg.) (2015). *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, Ulrich (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, Ulrich & Zimmermann, Mirjam (2021). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen – Einstellungen – Effekte: Forschungsbericht zur Befragung der Eltern*. *Eval_kokoRU_NRW-Working Paper 2*. https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/eval_kokoru_nrw_forschungsbericht-eltern.pdf

- Schambeck, Mirjam (2020). Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. Eine Modellidee in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. In Thorsten Knauth & Wolfram Weiße (Hg.), *Religionen im Dialog. Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 31–51). Münster: Waxmann.
- Schambeck, Mirjam; Simojoki, Henrik & Stogiannidēs, Athanasios (Hg.) (2019). *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*. Freiburg: Herder.
- Schröder, Bernd & Woppowa, Jan (Hg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Woppowa, Jan (Hg.) (2015). *Perspektiven wechseln: Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Paderborn: Schöningh.