

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Typologische Systematisierung, religionsdidaktische Potenziale
und Desiderate sowie Entwicklungsperspektiven

von Jan Woppowa und Henrik Simojoki

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht hat sich als Organisationsmodell über Jahrzehnte hinweg immer wieder verändert. Der Beitrag entfaltet Ausdifferenzierungen ebenso wie Limitationen und ökumenische Weiterentwicklungen. Darüber hinaus betont er die Profilierung konfessioneller Kooperation als didaktisches Modell, sodass entsprechende Diskurslinien durch Perspektiven der Unterrichtsforschung kritisch reinterpretiert werden können. Aus ökumenischer Sicht werden Desiderate markiert, die auch im Blick auf die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts insgesamt zu bearbeiten sind.

1. Zur Notwendigkeit einer Bestandsaufnahme in einer veränderten Konstellation

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bildet seit mehr als 30 Jahren einen bestimmenden Strang bei der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland.¹ Bislang steht die Geschichte dieses Typus im Zeichen einer mehr oder weniger kontinuierlichen Expansion, was auch damit zu tun hatte, dass er so etwas wie eine mittlere Position darstellte zwischen der Beibehaltung des traditionellen, nach Konfessionen getrennten Religionsunterrichts und weiterreichenden Reformansätzen, die, wie besonders der ‚Hamburger Religionsunterricht‘, die fortschreitende religiöse Pluralisierung umfassender konzeptionell zu integrieren versuchen.² Diese Situation hat sich in den letzten Jahren durch zwei Entwicklungen verändert: Auf der einen Seite haben sich die ineinandergreifenden Dynamiken religiös-weltanschaulicher Pluralisierung und der Säkularisierung so weit beschleunigt, dass in vielen Kontexten die Zweifel wachsen, ob der konfessionell-kooperative Religionsunterricht wirklich die passende Antwort auf die mit diesen Entwicklungen verbundenen Herausforderungen ist. Zum anderen hat es mit der im Dezember 2024 vertraglich beschlossenen Einführung des Christlichen Religionsunterrichts (CRU) in Niedersachsen so etwas wie einen Entwicklungssprung innerhalb der konfessionell-kooperativen

¹ Vgl. dazu folgendes Special Issue: Drei Jahrzehnte konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht: Bilanz und Ausblick, in: *Religionspädagogische Beiträge* 45/2 (2022), <https://doi.org/10.20377/rpb-2022-45-2>.

² Vgl. *Henrik Simojoki; Peter Schreiner*, Religionsunterricht in der Schule. Gestaltungsformen in der religiös heterogenen Gesellschaft, in: *Praktische Theologie* 53 (2018) 90–98.

Modellfamilie gegeben. Denn der CRU steht zwar in erklärter Kontinuität zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, setzt sich aber zugleich von ihm ab, indem die geteilte Verantwortung der (evangelischen und katholischen) Kirchen für den Religionsunterricht nun in einem gemeinsam getragenen und damit neu konstituierten Fachangebot wahrgenommen wird.³ Vor diesem Hintergrund unternimmt der vorliegende Beitrag – knapp fünf Jahre nach einem ersten Versuch einer Bilanzierung⁴ – im Sinne eines Updates eine Bestandsaufnahme des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Deutschland. Er geht in vier Schritten vor: Zunächst werden neuere Entwicklungen im Feld des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts skizziert, einschließlich der Grenzen und Hemmnisse, die sich bei seiner Implementierung verstärkt bemerkbar machen (2). Danach werden aktuelle Diskurslinien einer Didaktik der konfessionellen Kooperation nachgezeichnet, mit der praxeologisch grundierten und ansatzweise konkretisierten Pointen, dass dafür forschungsgestützte Einblicke in die Praxis konfessionell-kooperativen Unterrichts nötig sind (3). Um den hier wirksamen Gefahren einer subjektfernen Konfessionalisierung oder Differenzverfestigung zu begegnen, wird die in der jüngsten Diskursphase angebahnte ökumenische Profilierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zum Anlass genommen, vordringliche Desiderate und Entwicklungsaufgaben zu markieren (4). Da diese in unterschiedlicher Weise den CRU tangieren, mündet die Argumentationsführung mit einem Ausblick in eine in mehrerlei Hinsicht offene Zukunft (5).

2. Entwicklungen im Feld des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

Mit dem Terminus „konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“ wird eine Organisationsform des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts benannt, die sich seit mittlerweile über 25 Jahren nicht nur etabliert, sondern auch stetig hin zu einem didaktischen Modell weiterentwickelt hat. Einen entscheidenden Schub haben sowohl der fachwissenschaftliche als auch administrative Diskurs um konfessionelle Kooperation durch die letzte Erklärung der Deutschen Bischöfe (DBK) bekommen, die ihrerseits durch die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) konstruktiv aufgenommen und weitergeführt worden ist.⁵ Diese Texte leiteten eine neue Entwicklungsphase ein, sind doch seitdem an die Stelle früherer Plausibilisierungsfragen immer mehr schulrechtliche Regelungen auf Länderebene, Fragen der Implementierung und schließlich didaktische Ansätze der Gestaltung des Unterrichts in den Vordergrund gerückt. Nach wie vor ist es allerdings nicht leicht, den

³ Vgl. Hans Michael Heinig; Ansgar Hense; Konstantin Lindner; Henrik Simojoki (Hg.), Christlicher Religionsunterricht (CRU). Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 44), Tübingen 2024, 211–224.

⁴ Henrik Simojoki; Jan Woppowa, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven, in: Evangelische Theologie 80 (2020) 16–28, hier 17.

⁵ Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016 sowie Kirchenamt der EKD, Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, Hannover 2018.

Status quo des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu bestimmen. Denn abhängig von der jeweiligen Perspektive des bzw. der Betrachtenden lassen sich verschiedene Dynamiken identifizieren.

2.1 Expansion und typologische Ausdifferenzierung

Seit 2016 lässt sich insofern eine regionale Expansion des Modells auf der Organisationsebene erkennen, als nun über die Vorreiterrolle der Bundesländer Niedersachsen (seit 1998) und Baden-Württemberg (seit 2005) hinaus weitere Länder bzw. (Erz-)Diözesen und Landeskirchen Kooperationsvereinbarungen unterzeichnet haben.⁶ Die größte Aufmerksamkeit haben wohl die Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen bekommen, wo im Jahr 2017 gemeinsame Regelungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erstmals verabschiedet und im Jahr 2022 flächendeckend ausgeweitet worden sind. Ebenfalls jüngeren Datums ist die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erzbistum Berlin und der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz aus dem Jahr 2017, in der sich die beteiligten Kirchen auf eine engere Kooperation auf dem Feld des als freiwilliges Wahlfach eingerichteten Religionsunterrichts festgelegt haben.⁷

Blickt man auf Formen und Strukturen des Modells konfessioneller Kooperation ist seit Jahren eine deutliche Ausdifferenzierung zu beobachten. Denn bis heute gilt: *Den* konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gibt es nur in einem weit gefassten Sinne als ein organisatorisches Grundprinzip eines konfessionellen Religionsunterrichts, der, in welcher Form auch immer, von der evangelischen und der katholischen Kirche gemeinsam verantwortet wird.⁸ Bei genauerer Betrachtung verbergen sich hinter dem *terminus technicus* konfessionell-kooperativer Religionsunterricht zwei Lesarten, denen wiederum jeweils zwei Typen zugeordnet werden können:⁹

(1) Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht *im engeren Sinne* zielt auf die Präsenz von Lehrkräften beider Konfessionen sowie auf deren personelle Kooperation im Unterrichten konfessionell gemischter Lerngruppen durch gemeinsames *Teamteaching*. Darin zeigt sich ein wesentliches Grundverständnis konfessioneller Kooperation aus der Anfangsphase, deutlich artikuliert in der gemeinsamen Stellungnahme von DBK und EKD aus dem Jahr 1998 und ergänzt durch eine rahmende Palette konkreter Kooperationsoptionen. Während die Zusammenarbeit auf der Ebene von Fachorganisation und religiösem Schulleben selbstverständlich bzw. angesichts fortschreitender Marginalisierungstendenzen unausweichlich ist und bleibt, stellt der Typus des Teamteaching angesichts fehlender

⁶ Für eine systematische Übersicht über die Regelungen in den einzelnen Bundesländern vgl. bspw. *Bernd Schröder; Jan Woppowa*, Einführung, in: dies. (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021, 1–61; *Clauß Peter Sajak*, Formate der Kooperation in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen. Eine komparative Analyse, in: Religionspädagogische Beiträge 45 (2022) 19–31; *Clauß Peter Sajak; Henrik Simojoki*, Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon 2023, https://doi.org/10.23768/wirelex.Konfessionellkooperativer_Religionsunterricht.100235.

⁷ Vgl. zum Berliner Modell *Simojoki; Woppowa*, Religionsunterricht (wie Anm. 4), 19.

⁸ Ebd., 18.

⁹ Vgl. dazu auch *Jan Woppowa*, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: *Ulrich Kropáč; Ulrich Riegel* (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 198–204, hier 199.

Ressourcen durch regional bedingte konfessionelle Ungleichgewichte und dem daraus resultierenden Fehlen einer anderskonfessionellen Lehrkraft auch auf Zukunft hin gesehen wohl eher die Ausnahme dar.

(2) Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht *im engeren Sinne* kann auch bedeuten, dass in fest verankerten Zeiträumen in den Lerngruppen ein *Lehrkräftewechsel* stattfindet, ein in vielen zwischenkirchlichen Vereinbarungen grundlegendes Strukturelement (bspw. in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen). Aber auch dieser Typus konfessioneller Kooperation ist und bleibt voraussetzungsreich, denn es ist notwendig vorauszusetzen, dass in der betreffenden Schule Religionslehrkräfte beider Konfessionen tätig sind. In der Evaluationsstudie für NRW konnte dieses harte Kriterium für die Einrichtung konfessioneller Kooperation von der Mehrheit der beteiligten Schulen und Lehrkräfte zwar positiv bestätigt werden, allerdings lassen die empirischen Daten auch vermuten, dass hier eine eher weiche Lesart und gedeckte Interpretation dieser engen Voraussetzung vorliegt.¹⁰

(3) Als konfessionell-kooperativen Religionsunterricht *im weiteren Sinne* lassen sich solche Formen bezeichnen, in denen ohne personelle Kooperationen eine konfessionell gemischte Lerngruppe über einen längeren Zeitraum von einer konfessionell gebundenen Lehrkraft unterrichtet wird. Hierbei handelt es sich um den Typus einer „erweiterten Kooperation mit [...]“ gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum¹¹ bzw. um das sog. *Delegationsmodell*. Der in einer Mehrheitskonfession erteilte Religionsunterricht, an dem Schülerinnen und Schüler einer Minderheitskonfession teilnehmen, wird auf administrativer wie schulorganisatorischer Ebene kooperativ abgestimmt und verantwortet, aber nur von einer Lehrkraft erteilt. Seine größte Relevanz entfaltet dieser Typus insbesondere in sog. Diasporagebieten, die von einer ausgeprägten konfessionellen Majorität-Minorität-Situation gekennzeichnet sind (z. B. in Hessen, jüngst auch in Bayern). Angesichts religionsdemographischer und religionssoziologischer Rahmenbedingungen ist zu erwarten, dass die Voraussetzungen für die ersten beiden Typen zunehmend erodieren werden, so dass dieser dritte Typus an Bedeutung gewinnen wird.

(4) Mit Einschränkung lassen sich schließlich auch solche Formen des Religionsunterrichts als konfessionelle Kooperation *im weiteren Sinne* bezeichnen, in denen sich eine monokonfessionelle Verantwortung für andere Konfessionen hin öffnet und ihnen ein Mitgestaltungsrecht einräumt. Dabei wird es zumeist darum gehen, den konfessionellen Religionsunterricht überhaupt im öffentlichen Schulsystem aufrechtzuerhalten und unter prekären Bedingungen zu stärken. Als Beispiel können die in Berlin eingerichteten ‚Lot-Schulen‘ gelten, an denen Religionsunterricht in der Verantwortung einer Konfession erteilt wird, die Inhalte allerdings konfessionsübergreifend entfaltet werden.¹² Ähnlich gela-

¹⁰ Vgl. dazu *Ulrich Riegel; Mirjam Zimmermann*, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 2022, 151, sowie zum dahinter liegenden Erhebungsinstrument ebd., 304 bzw. 321.

¹¹ *Sekretariat der DBK*, Zukunft (wie Anm. 5), 31.

¹² Vgl. *Erzbistum Berlin; Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (EKBO)*, Vereinbarung zwischen dem Erzbistum Berlin und der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (06.10.2017), abrufbar unter: <http://www.konfessionelle-kooperation.info/bundeslaender/berlin/> [29.11.2024].

gerte Überlegungen über die inhaltliche Beteiligung der katholischen Minderheitenkonfession am etablierten Religionsunterricht der evangelischen Mehrheitskonfession gibt es beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern.

Resümierend lässt sich sagen, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht nach der engeren Lesart auch sichtbar *in konfessioneller Kooperation* erteilt wird, während nach der weiteren Lesart ein Religionsunterricht in konfessionell heterogenen Lerngruppen *aus konfessioneller Kooperation*, „nämlich aus den gemeinsam interkonfessionell gewonnenen Überzeugungen und didaktischen Zielvorstellungen der inneren Unterrichtsgestaltung heraus“¹³ erfolgt.

2.2 Entfaltungsgrenzen, Implementierungsbarrieren, Kohärenzeinbußen

Stand die Entwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bis zur Corona-Krise im Zeichen der Expansion, lassen sich aktuell auch Anzeichen einer Stagnation festmachen. Dies trifft besonders auf die östlichen Bundesländer zu.¹⁴ Hier kommen gleich zwei Aspekte zusammen, welche die organisatorische und didaktische Durchschlagskraft konfessionell-kooperativer Varianten der Fachorganisation deutlich beeinträchtigen. Zum einen rückt unter den Bedingungen mehrheitskultureller Säkularität die religionsshermeneutische Aufgabe in den Fokus, religiöse Wirklichkeitszugänge auch für konfessionslose Schüler:innen zu erschließen. Zum anderen zeigen Erfahrungen eines letztlich gescheiterten Modellversuchs in Sachsen-Anhalt, „dass ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht zweier ungleich großer Partner äußerst schwierig ist“¹⁵. Es gibt also offensichtlich kontextuell bedingte Problemlagen, für die konfessionell-kooperative Unterrichtsformate nur wenig Abhilfe schaffen können. Da die Zahl konfessionsloser Schüler:innen auch über Ostdeutschland hinaus kontinuierlich zunimmt, ist davon auszugehen, dass diese Entfaltungsgrenzen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts sich mittel- und langfristig auch in anderen Bundesländern vermehrt bemerkbar machen werden.

Ähnliches gilt für urbane Kontexte mit einer hohen religiös-weltanschaulichen Vielfalt. In Großstädten wie Berlin, Hamburg, Frankfurt oder München sind die in Deutschland traditionell großen Kirchen nur Teil einer in religiöser wie konfessioneller Hinsicht vielfältigen Religionslandschaft. Während der Anteil evangelischer und katholischer Schüler:innen hier überproportional zurückgeht, steigt die Präsenz muslimischer oder buddhistischer, aber auch orthodoxer oder pentekostaler Schüler:innen. Der Hamburger „Religionsunterricht für alle“¹⁶ steht beispielhaft dafür, dass in solchen durch Migration geprägten Metropolregionen kooperative Fachformate nötig sind, welche die interreligiöse Dimen-

¹³ Woppowa, Religionsunterricht (wie Anm. 9), 199.

¹⁴ Vgl. als Überblick Britta Baumert; Caroline Teschmer, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine Fachdidaktik, Stuttgart 2024, 62–66.

¹⁵ Michael Domsgen, Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen, in: ders.; Harald Schwillus (Hg.), Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt (Religionspädagogik im Kontext 10), Berlin 2019, 175–187, hier 180.

¹⁶ Vgl. Jochen Bauer, Religionsunterricht für alle 2.0, in: Religionspädagogische Beiträge 45 (2022) 33–43, <https://doi.org/10.20377/rpb-238>.

sion einschließen und inklusiver hinsichtlich der intrareligiösen Pluralität des Christentums sind. Auch in dieser Hinsicht zeigt sich: Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist kein Allheilmittel, sondern wie andere Realisierungsvarianten eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichts in Deutschland ein Modell, dessen organisatorischer und didaktischer Mehrwert je nach Kontext und Konstellation stärker oder schwächer zum Tragen kommt.

Von solchen kontextbedingten Grenzen zu unterscheiden sind Barrieren, die sich bei der Implementierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auf der Schulebene auftun. Rückt man die lokalen Organisationspraktiken in den Fokus der Fachentwicklung,¹⁷ kommen Faktoren in den Blick, die religionspädagogisch oft nur wenig bedacht werden, obwohl sie für das Gelingen oder Scheitern des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ausschlaggebend sind: die Erstellung der Stundentafel und -pläne, Fragen der Notengebung, die Auswirkungen des Lehrkräftemangels, das Zusammenwirken von Religionslehrkräften und Schulleitung, der Austausch mit Lehrkräften anderer Schulfächer, das Verhältnis zu kirchlichen und staatlichen Entscheidungsträger:innen etc.¹⁸ Vor diesem Hintergrund liegt eine Versuchung kirchlicher Kooperationsvereinbarungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht darin, durch konfessionsbezogene Absicherungen die organisatorische Komplexität des Religionsunterrichts weiter zu erhöhen.¹⁹ So haben sich etwa in Nordrhein-Westfalen die Berufsschulen den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nur zögerlich zu eigen gemacht, weil der Religionsunterricht hier in der Regel im Klassenverband erteilt wird – und die in der Kooperationsvereinbarung geregelten Rahmenbedingungen für die schulischen Akteur:innen geringere Gestaltungsspielräume nach sich ziehen würden.

In diese Richtung weisen auch die Befunde des bayerischen Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Stärkung des Religionsunterrichts an Berufsschulen“ (StReBe), in dem alternative Organisationsformen des konfessionellen Religionsunterricht an acht Projekt-schulen entwickelt und evaluiert wurden. In der Entwicklungs-, Erprobungs- und Auswertungsphase erwies sich die Komplexitätsreduktion als entscheidendes Kriterium für die Nachhaltigkeit lokal eingeführter Organisationskonzepte.²⁰ Anspruchsvollere Kooperationsformen wie Teamteaching, Lehrkräftetausch im Schulhalbjahr und Projektlernen haben sich eher nicht bewährt, weil sie sich nur schwer gesamtschulisch implementieren lassen, auf der Beziehungsebene voraussetzungsreich und anfällig bei Personalwechsel bzw. -mangel sind – und insgesamt den mit dem Religionsunterricht verbundenen Organisati-

¹⁷ Vgl. Konstantin Lindner; Henrik Simojoki; Laura Rudroff; Magdalena Endres, Religionsunterricht „vor Ort“ weiterentwickeln. Empirische Einblicke und Innovationsoptionen am Beispiel von Berufsschulen in Bayern (Religiöse Bildung kooperativ 5), Göttingen 2024.

¹⁸ Vgl. Henrik Simojoki; Konstantin Lindner; Laura Pflaum; Magdalena Endres, Wie der konfessionelle Religionsunterricht vor Ort gestaltet wird. Ein Bottom-up-Zugang zur Komplexität kooperativer Organisationspraktiken an Berufsschulen, in: Religionspädagogische Beiträge 45 (2022) 19–31.

¹⁹ Zum Zusammenhang von Komplexitätssteigerung und Komplexitätsreduktion bei organisatorischen Gestaltungsmodellen des Religionsunterrichts vgl. Hanna Roose, Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020) 93–111.

²⁰ Vgl. Lindner u. a., Religionsunterricht (wie Anm. 17), 164–166.

onsaufwand erhöhen. Für die organisatorische Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kann folglich das aus den Projektmanagement bekannte KISS-Prinzip (*keep it simple, stupid*) als Leitschnur dienen – so einfach wie möglich, so komplex wie nötig.

Schließlich ist noch nicht absehbar, ob die für die Implementierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts charakteristische Tendenz zur regionalen Ausdifferenzierung diesem Typus der Fachorganisation auf lange Sicht zum Vor- oder Nachteil gereicht. Dieser Weg ist in den einschlägigen kirchlichen Orientierungsdokumenten vorgezeichnet, die lediglich „einen Rahmen aufzeigen, innerhalb dessen die Diözesen mit den evangelischen Landeskirchen eigene Formen der Kooperation entwickeln können, die den regionalen Gegebenheiten gerecht werden und den konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen stärken“²¹. Da besagte ‚regionale Gegebenheiten‘ etwa in Bayern, Baden-Württemberg, Berlin und Nordrhein-Westfalen sich nicht nur religiöskulturell und -politisch, sondern auch hinsichtlich der ökumenischen Großwetterlage signifikant unterscheiden, verwundert es nicht, dass die regionalen Verwirklichungsformen bemerkenswert uneinheitlich sind. Diese Binnenheterogenität kann im Sinne einer adaptiven Kontextualität auf der Habenseite verbucht werden, birgt aber auch beträchtliche Risiken. Denn sie läuft dem bildungspolitischen Gesamtrend zur bundesweiten Standardisierung, der sich etwa in der Wende zur Kompetenzorientierung, in Schulleistungsvergleichsuntersuchungen oder in Initiativen zur Qualitätsentwicklung ausdrückt, diametral entgegen. Etwas zugespitzt ausgedrückt: In einer Zeit, in der sich Unterrichtsfächer strukturell gesehen bundesweit immer ähnlicher werden, ist es ohnehin schon heikel, dass sich der Religionsunterricht in Deutschland in unterschiedliche Organisationsmodelle ausdifferenziert. Wenn aber nun, wie im Fall des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, auch diese Modelle sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden, droht der ohnehin unter Druck stehende konfessionelle Religionsunterricht ein Ausmaß an struktureller Inkohärenz und Fragmentierung zu erreichen, die ihm auf kurz oder lang Kopf und Kragen kosten könnte.²²

2.3 Ökumenische Weiterentwicklung

Für das Feld des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist seit 2021 der Beratungsprozess zur Einführung eines Christlichen Religionsunterrichts (CRU) in Niedersachsen zu einer signifikanten Einflussgröße geworden. Was in der bischöflichen Erklärung von 2016 als gemeinsam verantworteter Religionsunterricht jenseits des *terminus technicus* konfessioneller Kooperation rangiert und noch ausgeschlossen wird,²³ ist seit der im Dezember 2024 in Hannover unterzeichneten offiziellen vertraglichen Vereinbarung zwischen Land und Kirchen nun sichtbare Realität geworden. Der CRU steht einerseits im

²¹ Sekretariat der DBK, Zukunft (wie Anm. 5), 6.

²² Vgl. dazu grundsätzlicher Henrik Simojoki, Königsweg oder Sargnagel? Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts, in: Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath (Hg.), Zukunftsähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 101–119.

²³ Vgl. Sekretariat der DBK, Zukunft (wie Anm. 5), 28 f.

Rahmen der typologischen Ausdifferenzierung insofern in Kontinuität zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, als er ohne seinen Vorläufer nicht denkbar gewesen wäre und an das in Niedersachsen schon lange vorherrschende Delegationsmodell anknüpft. Andererseits stellt der CRU insofern auch einen innovativen Neuanfang dar, als er erstens zum flächendeckenden Regelfach erklärt wird und zweitens stärker als der konfessionell-kooperative Religionsunterricht von Anfang an ökumenisch plausibilisiert wird.²⁴ Ein Prüfstein dieses ökumenischen Selbstverständnisses, insbesondere auch im geweiteten ökumenischen Blick über eine bikonfessionelle Kooperation hinaus, sind die aktuell im Stadium der Entwicklung stehenden Kerncurricula für alle Schulformen und Schulstufen sowie die zukünftige Ausrichtung und Gestaltung der Lehrer:innenbildung in allen Phasen. Blickt man auf die hier in groben Strichen gezeichnete dynamische Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Organisationsformen konfessioneller Kooperation, ist es naheliegend, mit einer begrifflichen Modifikation zu arbeiten. Die prinzipielle Rede von einem *Religionsunterricht in konfessionsübergreifenden Lerngruppen* kann diese Gleichzeitigkeit am besten widerspiegeln; denn in diesem Terminus sind nicht nur die verschiedenen Lesarten und Typen aufgehoben, sondern darüber hinaus auch faktisch vorhandene Grauzonen. Zugleich öffnet sich dadurch der Blick auf die Realität, die zunehmend von einer weiteren Lesart konfessioneller Kooperation gekennzeichnet sein wird, bis hin zur Frage nach einer konzeptionell verankerten und didaktisch reflektierten Integration konfessions- bzw. religionsloser Schüler:innen in diesem Religionsunterricht.²⁵

3. Religionsdidaktisches Potenzial zwischen Kontinuität und Reflexivität

Mittlerweile haben sich sowohl ein differenziertes Begründungs- und Zielspektrum als auch spezifische didaktische Ansätze bzw. Denkfiguren für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht etabliert, was auch auf seine typologische Ausdifferenzierung zurückzuführen ist. Man kann daher mit einigem Recht behaupten, dass sich der konfessionell-kooperative Religionsunterricht von einer reinen Organisationsform zu einem religionsdidaktischen Modell weiterentwickelt hat.

3.1 Programmatische Kontinuitäten und didaktische Potenziale

Erkenntnisleitend ist dabei sein eigenes Selbstverständnis, dem die Programmatik zu Grunde liegt, zunächst mit konfessioneller Heterogenität und im Weiteren auch mit religiös-weltanschaulicher Heterogenität umzugehen bzw. diese didaktisch zu gestalten. Diese Weiterentwicklung wird aus unterschiedlichen Richtungen konstruktiv flankiert. So ist der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Organisationsform mittlerweile umfas-

²⁴ Vgl. *Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen*, Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier, Hannover 2021, in: <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/papiere> [07.12.2024].

²⁵ Vgl. bereits Simojoki; Woppowa, Religionsunterricht (wie Anm. 4), 23.

send plausibilisiert, wenn auch mit regional verschiedener Wirksamkeit, was seine faktische schulrechtliche Einführung angeht. Darüber hinaus stellt er wohl die am differenzieritesten erforschte und evaluierte Organisationsform des Religionsunterrichts dar.²⁶ Die Einbettung des religionspädagogischen Diskurses um konfessionelle Kooperation in den größeren Horizont der Ökumene und einer Ökumenischen Religionsdidaktik, in die komplexen Herausforderungen durch eine faktische religiös-weltanschauliche Heterogenität von Lerngruppen im schulischen Religionsunterricht sowie in Formate der interreligiösen Kooperation trägt schließlich dazu bei,²⁷ dass die didaktische Qualitätsentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts weiter vorangebracht und dieser immer mehr als religionsdidaktisches Modell profiliert werden kann.

In einer nun stärker am inneren Unterrichtsgeschehen interessierten Weiterentwicklung lässt sich zweifellos ein großes Potenzial in der Genese des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts erkennen. Verschiedene religionsdidaktische Begründungs- und Gestaltungsfürsinnen können mittlerweile ebenso komplementär gebündelt werden wie spezifische didaktische Leitlinien konfessioneller Kooperation.²⁸ Darüber hinaus werden religionsdidaktische Lernformen²⁹ und etablierte fachdidaktische Ansätze³⁰ einer konfessionell-kooperativen Relecture unterzogen. Nicht zuletzt stellt die Präsenz etablierter didaktischer Prinzipien des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, allen voran eine ökumenische Differenzsensibilität, der Ansatz der Perspektivenverschränkung und eine reflektierte Positionalität die bereits erwähnte starke Kontinuität zum CRU als Weiterentwicklung her.³¹ Auch das ist ein gesichertes Potenzial der letzten Jahre. Ohne die bleibend hohe Relevanz dieser didaktischen Ausdifferenzierungen schmälern zu wollen, ermöglicht deren sichtbare Präsenz eine spezifische Kritik – oder besser: eine religionspädagogische Selbstkritik, die aus einer Verlangsamung oder Unterbrechung der oben nachgezeichneten Entwicklungen resultiert.

²⁶ Siehe die einschlägigen Studien aus Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen und Nordrhein-Westfalen; vgl. dazu die vergleichend-resümierende Darstellung bei Riegel; Zimmermann, Evaluation (wie Anm. 10), 19–70.

²⁷ Vgl. zu diesen Diskursen: *Jan Woppowa; Tuba Isik; Katharina Kammeyer; Bergit Peters* (Hg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (Religionspädagogik innovativ 20), Stuttgart 2017; Vgl. *Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath* (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg u. a. 2017; *Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Athanasios Stogiannidis* (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*, Freiburg i. Br. 2019; *Henrik Simojoki; Yauheniya Danilovich; Mirjam Schambeck; Athanasios Stogiannidis* (Hg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik*, Freiburg i. Br. 2022; *Reinhold Boschki; Friedrich Schweitzer; Fahimah Ulfat* (Hg.), *Von der konfessionellen zur interreligiösen Kooperation im Religionsunterricht*, Münster 2023.

²⁸ *Schröder; Woppowa*, Einleitung (wie Anm. 6), 36–44; vgl. auch *Mirjam Schambeck; Bernd Schröder*, Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse, in: *Lindner u. a., Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (wie Anm. 27), 343–363.

²⁹ *Schröder; Woppowa*, Einleitung (wie Anm. 6), 44–46.

³⁰ Vgl. neuestens den Versuch von *Britta Baumert; Caroline Teschmer*, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine Fachdidaktik, Stuttgart 2024.

³¹ Vgl. *Henrik Simojoki; Konstantin Lindner*, Der Dialog- und Beratungsprozess zum christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen. Einsichten und Perspektiven, in: *Heinig u. a., Christlicher Religionsunterricht* (wie Anm. 3), 211–224, hier 218.

3.2 Kritische Relecture religionsunterrichtlicher Praxis und didaktischer Figuren

Einen methodischen Rahmen kann dabei der Ansatz einer religionspädagogischen Praxeologie bzw. Praxistheorie liefern. Denn mit verschiedenartigen Perspektiven aus dem großen „Bündel“³² praxistheoretischer Ansätze lassen sich sowohl unterrichtliche Prozesse und Praktiken rekonstruieren als auch konzeptionelle Ansätze und Denkfiguren kritisch reinterpretieren. Das geschieht auf der Grundlage einer bislang noch wenig ausgeschöpften ethnographischen Unterrichtsforschung³³ und unter Bezugnahme auf kritische Theorien, sodass über eine konzeptionelle didaktische Theoriebildung hinaus nun stärker solche Fragen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken: *Was läuft eigentlich vor Ort? Was geschieht entgegen didaktischen Theorien und Intentionen? Wo generiert eine konfessionell-kooperative Praxis des Unterrichts bzw. der Unterrichtsplanung spezifische Probleme im Umgang mit Heterogenität und Differenz? Wo entstehen dadurch machtförmige oder hegemoniale pädagogische Ordnungen?*

Aus Sicht der Praxeologie leitend ist das Prinzip der Praxis und die Analyse des Sozialen in konkreten Praxiszusammenhängen. Im Unterricht entstehen durch pädagogische Ordnungen des Tuns und Sprechens geordnete Lernräume, die den Unterricht als soziales Verhältnis in den Fokus rücken:

„Gegenüber Modellierungen von Unterricht[,] [...] die auf Annahmen eines kausalen Zusammenhangs zwischen dem mit bestimmten Zwecken und Absichten verbundenen Lehrerhandeln und Schüleraktivitäten bzw. Wirkungen auf Schülerinnenseite basieren, hat dieses Verständnis von Unterricht den Vorteil, die Entstehung von Bedeutungen in der Interaktion [...] erklären zu können [...].“³⁴

Der praxeologische Erkenntnisgewinn liegt daher darin, etwas über die implizite Logik einer Praxis, wie sie im Vollzug entsteht und nicht, wie sie intendiert ist, zu erfahren. Das heißt, der Akzent „liegt nicht auf den handlungsleitenden Intentionen der Subjekte, sondern auf der Analytik und Rekonstruktion von Ordnungen, von Sinn, von Wissen, von Differenzen in den Praktiken selber“³⁵ und darin zu zeigen, „wie durch Praxis Ordnung und Differenz gestiftet wird [...] Praxeologie rekonstruiert demnach kontraintentionale

³² Vgl. Andreas Reckwitz, Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie 32 (2003) 282–301, hier 282.

³³ Einen Überblick über empirische Forschung zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bieten Ulrich Riegel; Friedrich Schweitzer, Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht empirisch erforschen. Eine Bilanz zu vorfindlichen Designs, Methoden und Instrumenten, in: Religionspädagogische Beiträge 45 (2022) 107–120 sowie Ulrich Riegel; Mirjam Zimmermann, Die Praxis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Eine Bilanz vorliegender empirischer Erkenntnisse, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 76 (2024) 345–355.

³⁴ Sabine Reh; Kerstin Rabenstein; Till-Sebastian Idel, Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive, in: Wolfgang Meseth; Matthias Proské; Frank-Olaf Radtke (Hg.), Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre, Bad Heilbrunn 2011, 209–222, hier 209. Vgl. daran religionspädagogisch anschließend Hanna Roose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart 2019, bes. 14–16.

³⁵ Bernhard Grümme, Art. Praxeologie, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon 2022, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Praxeologie.201051>; vgl. dazu die umfassende Entfaltung einer religionspädagogischen Praxeologie: Bernhard Grümme, Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br. 2021.

Wirkungen und Momente von Praxis.“³⁶ Mit einem solchen Habitus der beobachtenden Distanz und der selbstkritischen Reflexivität ist ein ‚Perspektivenwechsel‘³⁷ im Blick auf den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bzw. auf die Genese und den Gebrauch seiner didaktischen Grundfiguren verbunden. Das lässt sich – in aller gebotenen Kürze – an zwei Beispielen erläutern:³⁸

(1) Die Organisation von konfessionell gemischten Lerngruppen schließt nicht selten auch deren konfessionshomogene Trennung mit ein, insbesondere in konfessionellen Minoritätssituationen. Das ist bspw. dann der Fall, wenn in Grundschulen konfessionsübergreifende Lerngruppen immer noch aus Gründen einer parallel stattfindenden Erstkomunionkatechese auf lokaler Ebene konfessionell separiert werden, um spezifisch katholischen Inhalten ein größeres Gewicht im Unterricht geben zu können. Dabei sind Praktiken der Exklusion zu beobachten, die auch als solche wahrgenommen und von Lernenden wie Lehrenden artikuliert werden.³⁹ Weiterhin können bei Unterrichtsprozessen im Modus des Teamteaching Praktiken einer asymmetrischen Kommunikation zwischen den Lehrkräften beobachtet werden, in der unausgeglichene Deutungsmachtansprüche vorherrschen.⁴⁰ Darüber hinaus können Praktiken des Teamteaching derart mit einer didaktisch inszenierten Differenzsetzung – im Sinne eines dramaturgischen Spiels⁴¹ der unterrichtenden Lehrkräfte – einhergehen, dass solche Praktiken zu kontraintentionalen Wirkungen bei den Lernenden führen. Das zeigt bspw. eine Fallbeobachtung zu einer konfessionell-kooperativen Unterrichtsstunde unter dem Thema ‚Kampf der Konfessionen‘, in der das konfessionsvergleichende Arbeiten in eine Art Wettbewerb um die Frage mündete: „Was ist die bessere Konfession, katholisch oder evangelisch?“ Die Intention der konfessionsverschiedenen Lehrkräfte und ihrer überzeichneten kompetitiven Herangehensweise löste auf Seite der Lernenden zunächst Irritationen aus und mündete schließlich ebenfalls in ein kompetitiv-bewertendes Unterrichtsgespräch, und zwar weitgehend jenseits ökumenischer Erwägungen.⁴²

(2) Ein praxeologisch geleiteter Blick auf didaktische Denkfiguren, die ihrer Intention nach als didaktisch-normativ steuernde Planungsgrundlagen für Lehrkräfte zu verstehen sind, kann auf eine weitere Problematik aufmerksam machen. Die in der Intention konfes-

³⁶ Grümme, Art. Praxeologie (wie Anm. 35).

³⁷ Norbert Brieden, Praxistheorie, in: ders. u. a. (Hg.), Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Ostfildern – Stuttgart 2022, 17–20, hier 18.

³⁸ Vgl. Jan Woppowa, Doing Cooperation. Praxeologische Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht, in: Praktische Theologie 60 (2025) [im Erscheinen] sowie ders., Aufgeklärte Kooperation. Praxeologische Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht [noch unveröffentlichte Habilitationsschrift, Wien 2023].

³⁹ Vgl. Jan Woppowa, Strategien konfessionsbezogener Kontingenzbewältigung – eine Response, in: Thomas Krobath; Andrea Taschl-Erber (Hg.), Konfessionell – kooperativ – interreligiös: Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander? Wien 2023, 291–299.

⁴⁰ Vgl. bspw. einschlägige Beobachtungen und Analysen im religionskooperativen Religionsunterricht: Agnes Moser; Michael Kramer; Wolfgang Weirer (Hg.), Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching, Göttingen 2024.

⁴¹ Vgl. dazu Steffi Fabricius; Ulrich Riegel; Mirjam Zimmermann; Benedict Totsche, Between Fight and Theatrical Performance: Conceptual Metaphors of Positionality in Communication about Cooperative Religious Education in Germany, in: Religious Education 117/3 (2022) 207–220. <https://doi.org/10.1080/00344087.2022.2070375>.

⁴² Vgl. dazu ausführlicher Woppowa, Doing Cooperation (wie Anm. 38).

sioneller bzw. ökumenischer Differenzsensibilität entwickelten Ansätze wie der einer Didaktik der Perspektivenverschränkung⁴³ sowie die nach ihnen ausgerichteten Lehr-Lern-Prozesse laufen in den realen Praktiken Gefahr, selbst differenzverfestigend und machtförmig zu werden oder Minderheitenperspektiven auszublenden. Dabei spielt die Kategorie der „Übersetzung“⁴⁴ eine Rolle, denn Lehrkräfte sind „Übersetzungsexperten“⁴⁵, sie üben die „fortwährende Übersetzung präsenter Dinge in die schriftliche Form“⁴⁶. Zur Auswahl und Differenzierung fachspezifischer Inhalte bedienen sie sich wiederum ausgewählter didaktischer Prinzipien unter gleichzeitigem Rückgriff auf subjektive Theorien. Übersetzung lässt sich daher als eine „Differenzpraxis“ qualifizieren, die „hegemonial strukturiert“ und „von Asymmetrien geprägt“⁴⁷ ist.

Insofern sich im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht konfessionelle Perspektiven als konfessionskulturelle Differenzen begreifen lassen, die einer Übersetzungspraxis unterliegen, sind auch entsprechende didaktische Ansätze einer praxeologischen Kritik zu unterziehen. Denn solche Übersetzungspraktiken können genau dann Hegemonialität und Asymmetrie zeigen, wenn sie unreflexiv bestimmte Perspektiven *a priori* verbindlich setzen (bspw. die konfessionelle Perspektive der Lehrkraft) und andere eher willkürlich auswählen (bspw. nach Materiallage und ohne Berücksichtigung der Heterogenität der Lerngruppe). Die Definitionsmacht liegt bezogen auf die Unterrichtsvorbereitung und insbesondere im Delegationsmodell allein und vollständig in der Hand der unterrichtenden Lehrkraft. Dabei werden Entscheidungen für bestimmte Perspektiven getroffen, andere Perspektiven wiederum werden ausgeblendet, sei es mangels besseren Wissens oder aus Überforderung im Umgang mit religiös-weltanschaulicher Heterogenität. Eine unreflektierte Definitionsmacht der Lehrkraft resultiert dann in der Exklusion bestimmter Perspektiven, schränkt dadurch Multiperspektivität stark ein oder verhindert sie sogar.

In der Konsequenz müsste ein ethnographischer Blick auf den konfessionell-kooperativen Unterricht also bereits auf die unterrichtssteuernden Praktiken der Religionslehrkräfte weit vor Unterrichtsbeginn erfolgen, um deren Auswahlkriterien und religionsbezogene Vorstellungen und Vorurteile in den Blick zu bekommen. Denn damit ein an seinen Subjekten orientierter heterogenitätsfähiger Religionsunterricht funktionieren kann, dürfen solche Auswahl- und Übersetzungsprozesse nicht durch exklusiv konfessionsbezogene Differenzsetzungen und Überzeichnungen der Inhalte oder gar konfessionelle Profilbildung verzerrt werden.⁴⁸

⁴³ Vgl. Jan Woppowa, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Lindner u. a., Zukunftsähiger Religionsunterricht (wie Anm. 27), 174–192. Das Handbuch von Schröder; Woppowa (wie Anm. 6) folgt beim Durchgang durch verschiedene theologische Inhaltsfelder diesem Grundgedanken.

⁴⁴ Grümme, Praxeologie (wie Anm. 35), 167–213.

⁴⁵ Ebd., 185; vgl. Tobias Röhl, Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens, in: Hilmar Schäfer (Hg.), Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016, 323–343, hier 331.

⁴⁶ Röhl, Unterrichten (wie Anm. 45), 331.

⁴⁷ Grümme, Praxeologie (wie Anm. 35), 200.

⁴⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang die kritischen Beobachtungen zu didaktisch intendierten konfessionellen Differenzsetzungen von Stefanie Lorenzen, „Betwixt and Between“ – die Kategorie des „Dritten“ als Antwort auf die Herausforderung konfessioneller Differenzierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: ZPT 75 (2023) 268–280, <https://doi.org/10.1515/zpt-2023-2017>.

4. Desiderate aus Sicht einer ökumenischen Religionsdidaktik

Nachdem die Kritik an Tendenzen zu einer konfessionalistischen Engführung bzw. konfessionalisierenden Differenzverfestigung an Nachdruck gewann,⁴⁹ hat in den letzten Jahren, wie oben ausgeführt, die ökumenische Perspektive erneut an Gewicht und Reichweite für die Fundierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts gewonnen. An dieser Stelle sollen noch einige exemplarische Impulse gesetzt werden, die eine solche ökumenische Profilierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts konkretisieren.

(1) In Anbetracht der zahlreichen kirchlichen Publikationen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht fällt umso mehr auf, dass die beteiligten Kirchen noch keinen gemeinsame Orientierungstext zu ihrer geteilten Verantwortung für religiöse Bildung an öffentliche Schulen vorgelegt haben. Das ist insofern besonders misslich, als der konfessionell-kooperative Religionsunterricht idealerweise in einem dialogisch gewonnenen Grundverständnis religiöser Bildung gründen sollte. Dazu sind im Rahmen des interkonfessionellen Verständigungsprozesses zu einer Ökumenischen Religionsdidaktik bereits wesentliche Grundlagen erarbeitet worden, die in die von der EKD und der OBKD herausgegebenen Handreichung ‚Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen‘ eingegangen sind.⁵⁰

(2) Die letztgenannte Publikation steht zudem beispielhaft für eine der bislang gravierendsten Limitationen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Die kirchlichen Texte und Kooperationsvereinbarungen nehmen kaum Bezug auf die Pluralisierung des Christentums in Deutschland jenseits der katholischen (Erz-)Diözesen und evangelischen Landeskirchen. Diese perspektivische Ausblendung betrifft zum einen orthodoxe und zum anderen freikirchliche Schüler:innen und Perspektiven. An dieser Stelle macht sich die Konstruktionsdifferenz zwischen konfessionell-kooperativen Fachformaten und dem CRU besonders bemerkbar. Auch das Positionspapier der niedersächsischen Schulreferent:innen war auf die evangelisch-katholische Zusammenarbeit eng geführt. Allerdings führte der mit der Fachbezeichnung und der ökumenischen Grundlegung artikulierte Anspruch, die Vielgestaltigkeit des Christentums in Deutschland inklusiv abzubilden, zu einem Umdenken – mit der Folge, dass orthodoxe und freikirchliche Expert:innen an dem an das Positionspapier anschließenden Dialog- und Beratungsprozess beteiligt waren.⁵¹

⁴⁹ Vgl. *Jan Woppowa; Henrik Simojoki*, Mehr Ökumene wagen. Eine Richtungsanzeige für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: *Una Sancta. Zeitschrift für ökumenische Begegnung* 75 (2020) 15–24.

⁵⁰ EKD; OBKD (Hg.), *Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – eine ökumenische Ermutigung*, Hannover – Dortmund 2024. Vgl. dazu *Henrik Simojoki*, Orthodoxie als praktisch-theologische Impulsgeberin. Eine religionspädagogische Zwischenbilanz aus evangelischer Perspektive, in: *Pastoraltheologie* 113 (2024) 365–378, hier 371–374.

⁵¹ *Yauheniya Danilovich*, Orthodoxes Christentum und christlicher Religionsunterricht. Erfordernisse und Optionen einer Repräsentation auf Augenhöhe, in: Heinig u. a. (wie Anm. 3), 263–270; *Andrea Strübind*, Freikirchliche Perspektiven und christlicher Religionsunterricht. Erfordernisse und Optionen einer Repräsentation auf Augenhöhe, in: Heinig u. a. (wie Anm. 3), 271–278; *Nina Rothenbusch*, Freikirchliche Perspektiven und christlicher Religionsunterricht. Empirisch-religionspädagogische Fokussierungen, in: Heinig u. a. (wie Anm. 3), 279–286. Vgl. zudem die auf Partizipation und Augenhöhe bedachte Positionierung der OBKD, Stellungnahme der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen, Berlin 2023, in: <http://www.obkd.de/Texte/Stellungnahme%20der%20OBKD%20zum%20CRU.pdf> [07.12.2024].

Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass entsprechende Mahnungen⁵² im Kontext des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bislang nur zögerlich aufgenommen worden sind.

(3) Die in diesem Beitrag vorgezeichnete ökumenische Profilierung zieht schließlich die Notwendigkeit einer entsprechenden Professionalisierung der Religionslehrkräfte nach sich. Auch hier hat sich in den letzten Jahren einiges getan: Auf evangelischer Seite hat die Gemischte Kommission 2020 entsprechende Empfehlungen für eine an den Anforderungen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts orientierte Reform des Theologiestudiums vorgelegt.⁵³ Während die Ökumenesemantik hier eher sparsam eingesetzt wird, fordert das ein Jahr später publizierte, weiter ausgerichtete Impulspapier der EKD-Kammer für weltweite Ökumene expliziter „eine deutliche Profilierung der ökumenischen Studien in der theologischen Ausbildung“⁵⁴. Da beide Impulse vom Evangelisch-Theologischen Fakultätentag und von der Konferenz der Institute der Evangelischen Theologie positiv aufgenommen worden sind, steht zumindest zu hoffen, dass sie sich tatsächlich auch auf die universitäre Ausbildung, deren kooperative Ausrichtung noch deutlich hinter der religionsunterrichtlichen Praxis hinterherhinkt,⁵⁵ niederschlagen wird. Seitens der katholischen Kirche liegen bislang leider noch keine analogen Empfehlungen vor, lediglich der bereits 2016 gegebene ergänzende Hinweis:

„In der Religionslehrerbildung soll die ökumenische Dimension verstärkt zur Sprache kommen, damit die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sowohl im Studium als auch im Vorberichtsdienst, die für die Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben können.“⁵⁶

Allerdings tragen mittlerweile interkonfessionell angelegte Publikationen der Tatsache Rechnung, dass die Verantwortung für eine entsprechende Professionalisierung nicht allein bei der Religionspädagogik, sondern bei allen theologischen Disziplinen liegt.⁵⁷

⁵² Vgl. *Yauheniya Danilovich*, Die Bedeutung von Konfessionalität und Kooperation für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus orthodoxer Perspektive, in: Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath (Hg), Zukunftsicherer Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 67–80, hier 72–75.

⁵³ 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, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72 (2020) 192–202.

⁵⁴ EKD (Hg.), Ökumene in der evangelisch-theologischen Aus- und Fortbildung in Deutschland. Ein Impulspapier der Kammer der EKD für Weltweite Ökumene, Hannover 2021, 7.

⁵⁵ Vgl. *Henrik Simojoki; Konstantin Lindner*, Modelle der konfessionellen Kooperation an Schulen und Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme im Horizont einer gesamttheologisch verantworteten Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72 (2020) 120–132.

⁵⁶ *Sekretariat der DBK*, Zukunft (wie Anm. 5), 33 f.

⁵⁷ Vgl. die alle theologischen Disziplinen umfassenden Beiträge in: *Bernd Schröder; Jan Woppowa*, Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021.

5. Noch einmal: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – wohin?

Zum Abschluss soll die eingangs artikulierte Frage nach der Zukunft des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aufgenommen und im Blick auf den CRU konkretisiert werden: Begründet die in Niedersachsen vollzogene Transition einen weitergehenden Trend – oder werden der CRU und der konfessionell-kooperative Religionsunterricht auch auf lange Sicht als zwei distinkte Fachangebote innerhalb der für Deutschland charakteristischen Pluralität von Gestaltungsformen des Religionsunterrichtes bestehen bleiben? Aktuell ist keine einheitliche Entwicklungsrichtung absehbar, was auch mit regionalen Ungleichzeitigkeiten zu tun hat: Während die Geschichte des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg und Niedersachsen bis ins 20. Jahrhundert zurückreicht, befinden sich entsprechende Implementierungsprozesse etwa in Bayern noch in den Anfängen. Im Rahmen der Argumentationsführung dieses Beitrages sei aber abschließend betont, dass sich die in Abschnitt 4 namhaft gemachten Desiderata im Rahmen des Christlichen Religionsunterrichts organisch aufnehmen und beheben lassen. Ob oder wie diese Potenziale in den einzelnen deutschen Bundesländern zur Entfaltung kommen, hängt entscheidend von der ökumenischen Konstellation vor Ort ab. Denn ein von den Kirchen gemeinsam verantwortetes Unterrichtsfach setzt bei den kooperierenden Akteur:innen ein hohes Maß an inhaltlicher Übereinkunft und wechselseitigem Vertrauen voraus. Der niedersächsische Weg lehrt, dass sich in der konfessionell-kooperativen Unterrichts- und Professionalisierungspraxis mit der Zeit eine Kultur ausbilden kann, die den Schritt zur gemeinsamen Unterrichtsverantwortung nicht nur erleichtert, sondern fällig erscheinen lässt.

Due to the ongoing pluralization, educational innovations and ecumenical progress, inter-denominational cooperation has become a decisive feature of RE in Germany in the last decades. However, the organizational shape of this specific type of RE has changed repeatedly over the last decades, leading to a plurality of forms and regional variations in German federal states. This article gives a systematic overview of the current state of this field, pointing to limitations as well as to promising ecumenical developments. In addition, it emphasizes the educational underpinning of inter-denominational cooperation and calls special attention to classroom research on the practice of teaching and learning. Finally, from an ecumenical perspective, desiderata are highlighted that need to be addressed in terms of the future sustainability of RE as a whole.