

Konfessionell-kooperativ Religion unterrichten – wie geht das?

Leitlinien einer konfessionssensiblen Didaktik am Beispiel ‚Heilige‘

von Konstantin Lindner, Stefanie Lorenzen, Mirjam Schambeck *sf* und Ulrike Witten

Im Beitrag werden im Rahmen einer konfessionssensiblen Didaktik, die vom gemeinsam Christlichen als Denkhorizont ausgeht, Leitlinien für eine Didaktik konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts entwickelt. Dazu werden zunächst Entwicklungslinien sowie Begründungsmuster für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Bayern dargestellt, das Bewusstmachen impliziten Wissens von Religionslehrer:innen als Voraussetzung einer konfessionssensiblen Didaktik beschrieben, aufgezeigt, wie dem zentralen Prinzip der Schüler:innenorientierung Rechnung getragen werden und schließlich eine Lerngegenstandsklärung erfolgen kann, die vom gemeinsamen Christlichen als hermeneutischem Horizont für didaktische Entscheidungen ausgeht. Alle diese Schritte werden am Beispiel ‚Heilige‘ konkretisiert.

Konfessionell-kooperative Lehr- und Lernformate prägen seit rund 30 Jahren die Landschaft des Religionsunterrichts in Deutschland und gehören zu den wohl am intensivsten diskutierten und am besten empirisch erforschten Organisationsformen des Religionsunterrichts.¹ Insofern verwundert es nicht, dass auch viele didaktische Überlegungen angestrengt wurden, wie Religionsunterricht in konfessionell gemischten Lerngruppen qualitativ gelingt.

Grosso modo lassen sich hierzu zwei grundlegende religionsdidaktische Zugänge ausmachen. Der eine, bislang am weitesten auch in Lehr- und Lernmaterialien verbreitete, arbeitet auf dem Hintergrund der sog. Differenzhermeneutik: Ausgehend von den Verschiedenheiten der Konfessionen, werden Lernarrangements entworfen, plakativ nach dem Motto ‚typisch katholisch – typisch evangelisch‘.

Sowohl empirische Studien als auch theoretische Reflexionen zeigen, dass ein Unterrichten in der Logik der Unterschiede folgende Fallstricke mit sich bringen kann: (1.) Rückfall

¹ Eine diesbzgl. Bilanz bietet die Special-Issue-Ausgabe „Drei Jahrzehnte konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht: Bilanz und Ausblick“, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45/2 (2022), doi: <https://doi.org/10.20377/rpb-2022-45-2>. Zum Überblick vgl. auch Clauß Peter Sajak; Henrik Simojoki, Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex 9 (2023), https://doi.org/10.23768/wirelex.Konfessionellkooperativer_Religionsunterricht.100235; Mirjam Zimmermann; Ulrich Riegel, Befunde zum Lernen und Lerneffekt im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45/2 (2022) 89–105, doi: <https://doi.org/10.20377/rpb-182>; Ulrich Riegel; Mirjam Zimmermann, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Unter Mitarb. v. Benedict Totsche u. Oliver Hohenschue, Stuttgart 2022.

in längst überwundene (Re-)Konfessionalisierungstendenzen, die das Trennende übergewichten und konfessionelle Differenz künstlich markieren; (2.) Verwechslung des Religionsunterrichts mit Konfessionskunde; (3.) Homogenisierung und (4.) Essentialisierung bzw. Ontologisierung von Konfessionen – d. h., dass suggeriert wird, dass Katholisch- oder auch Evangelischsein überall auf der Welt auf ein- und dieselbe Art gelebt würde; (5.) veräultes Darstellen der unterschiedlichen Konfessionen, ohne erkennbar zu machen, was diese Vielzahl der Konfessionen sowie die Tatsache, dass sich das Christentum nur in der Vielzahl der Konfessionen erschließt, zu lernen geben; (6.) fehlende Reflexion von Lehrkräften auf eigene Vor-Urteile in Bezug auf ihre eigene Konfession und andere Konfessionen.² Es besteht (7.) die Anfrage, inwiefern ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht dem Anspruch der Subjektorientierung gerecht werden kann, wenn sich Schüler:innen für konfessionsbezogene Themen nur wenig interessieren.³

Jüngere didaktische Ansätze versuchen deshalb einen anderen religionsdidaktischen Weg.⁴ Dieser gewinnt zunehmend unter dem Stichwort der ‚Konfessionssensibilität‘ an Gewicht. Eine ökumenische Religionsdidaktik geht vom gemeinsamen Christlichen aus und beleuchtet, wie sich diese in den unterschiedlichen konfessionellen Stilen entfaltet und kontextualisiert.⁵ Die vorliegenden Ausführungen leisten ebenfalls einen Beitrag im Sinne dieser Herangehensweise.

Nach einer skizzenhaften Einordnung der Organisationsform des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts und seines theologischen und didaktischen Anspruchs (1.) werden didaktische Leitlinien entwickelt, wie Konfessionssensibilität eingelöst werden kann (2. bis 4.) und was mit dem Verweis auf das gemeinsame Christliche als hermeneutischen Horizont gemeint ist. Dies geschieht nicht nur abstrakt, sondern wird am Thema ‚Heilige‘ illustriert. Ein Fazit (5.) schließt die Überlegungen ab.

² Vgl. dazu *Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki*, Das „Christliche“ im Rahmen einer ökumenischen Religionsdidaktik. Perspektiven für den Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen, in: Bernd Schröder; René Dausner (Hg.), Was ist „christlich“ am Christlichen Religionsunterricht, Bielefeld 2025 (im Erscheinen).

³ *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.

⁴ Vgl. *Stefanie Lorenzen*, „Betwixt und Between“ – die Kategorie des „Dritten“ als Antwort auf die Herausforderung konfessioneller Differenzierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 75 (2023) 268–280, doi: <https://doi.org/10.1515/zpt-2023-2017>.

⁵ Vgl. *Konstantin Lindner; Henrik Simojoki*, Konfessionelle Kooperation didaktisch: warum, wie und was es noch braucht, in: KatBl 143 (2018) 91–95; *Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Yauheniya Danilovich*, Religionsunterricht und Orthodoxie. Horizonteinschreibungen in eine ökumenische Religionsdidaktik, in: dies., Athanasios Stogiannidis (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg i. Br. 2022, 367–385; *Mirjam Schambeck*, Orientierungen aus dem Gabediskurs für die Fundierung einer ökumenischen Religionsdidaktik – eine katholische Stimme, in: dies.; *Henrik Simojoki; Athanasios Stogiannidis* (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 100–121.

1. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Skizzenhafte Einordnungen

1.1 Brisancen

Als soziale Wesen organisieren sich Menschen in Gruppen – meist, um ein gemeinsames Ziel im Kontext ähnlicher Bedarfe zu verfolgen. Was aber ist zu berücksichtigen, wenn zwei oder mehr Gruppen enger als bisher miteinander kooperieren? Wie kann dies gelingen, ohne dass die vormalig getrennten Gruppen „ihre eigene Identität aufgeben“⁶ müssen?

Diese sozialtheoretisch konturierten Fragen markieren Brisancen, die mit der konfessionell-kooperativen Weiterentwicklung des schulischen Religionsunterrichts einhergehen – ein Transformationsprozess, der in Bezug auf den konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland in vielen bundeslandspezifischen Varianten umgesetzt wird; bspw. bereits seit 1993 in Baden-Württemberg, seit 1998 in Niedersachsen⁷ oder seit 2018 zunächst in Teilen von – und seit Schuljahr 2022/23 in ganz Nordrhein-Westfalen. Immer handelt es sich dabei um eine Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG.

Bereits vor diesem Transformationsprozess wurde in einem Grundsatzurteil des Bundesverfassungsgerichts 1987 geklärt, dass „eine Gestaltung des Unterrichts als allgemeine Konfessionskunde vom Begriff des Religionsunterrichts nicht mehr gedeckt sei und [...] daher auch nicht unter die institutionelle Garantie des Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG“⁸ fiele. Hieran zeigt sich ebenfalls eine Brisanz: Die vom Grundgesetz gedeckten inhaltlichen und organisatorischen Formen des Religionsunterrichts müssen aufzeigen, inwiefern sie es ermöglichen, die Eigenlogik einer Religion bzw. Konfession zu erschließen, die mehr ist als ein Kundigsein. Überdies müssen konfessionell-kooperative Formen von katholischem und evangelischem Religionsunterricht erkennen lassen, wie in ihnen der durch das Christentum zugängliche Gottesglaube repräsentiert wird.

Nicht zuletzt dies signalisiert der Terminus ‚konfessionell-kooperativer Religionsunterricht‘. Dabei handelt es sich um eine Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts, die mit den Grundsätzen der verantwortenden Religionsgemeinschaft(en) übereinstimmend erteilt wird; freilich an verschiedenen Stellen geöffnet auf mindestens eine weitere Konfession hin. Letztgenanntes zeigt sich daran, dass alle gemäß der Kultushoheit bundeslandspezifisch organisierten Varianten eine gemischt-konfessionelle Schüler:innengruppe adressieren:

Insofern bislang lediglich evangelische Landeskirchen und katholische (Erz-)Bistümer entsprechende Kooperationsvereinbarungen geschlossen haben, tangiert dies zunächst

⁶ Robin Kurilla, *Theorie der Gruppenidentitäts-Fabrikation. Ein kommunikationsökologischer Entwurf mit sozialtheoretischen Implikationen*, Wiesbaden 2020, 9.

⁷ Vgl. Bernd Schröder, *Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1993 bis heute. Eine historische Rekonstruktion am Beispiel Niedersachsens*, in: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 45/2 (2022) 5–17, doi: <https://doi.org/10.20377/rpb-199>.

⁸ *Bundesverfassungsgericht*, Beschluss des Ersten Senats vom 25. Februar 1987, in: *Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts* 74 (1987) 244–256, 252. Einen Überblick zu rechtlichen Perspektiven bieten Heike Lindner; Thomas Meckel, *Art. Religionsunterricht, Recht*, in: *WiReLex* 1 (2015), doi: https://doi.org/10.23768/wirelex-Religionsunterricht_Recht.100096.

evangelische und katholische Schüler:innen. Längst aber nehmen am Religionsunterricht auf Antrag auch Angehörige von orthodoxen Kirchen oder von Freikirchen teil; überdies z. T. auch Konfessionslose oder Angehörige anderer Religionen. Je nach Bundesland-Regelung wird diese gemischt-konfessionelle Schüler:innengruppe im Teamteaching von einer evangelischen und einer katholischen Lehrkraft unterrichtet. In den meisten Fällen jedoch hat sich – insbesondere aus Ressourcengründen – durchgesetzt, dass nur *eine* Lehrkraft die konfessionell-kooperative Variante von Religionsunterricht erteilt. Bei diesem sog. ‚Delegationsmodell‘ werden die Schüler:innen der Konfession, deren Religionsunterricht nicht stattfindet, in den Unterricht der anderen Konfession delegiert. Die Lehrkraft, welche diese gemischtkonfessionelle Lerngruppe unterrichtet, erteilt Religionsunterricht aus ihrer Konfession heraus: entweder auf Basis eines konfessionsspezifischen Lehrplans, der dann konfessionssensibel umgesetzt werden sollte, oder in Orientierung an einem schulinternen Curriculum, das beide Konfessionen berücksichtigt.⁹

Die Einführung der konfessionell-kooperativen Organisationsform von Religionsunterricht verläuft in der Regel nicht ohne Begleiterscheinungen. Neben staatskirchenrechtlichen und schulorganisatorischen Klärungen tangieren entsprechende Innovationen vor allem die Schüler:innen, die Eltern und die Religionslehrer:innen.¹⁰ Insbesondere die Religionslehrkräfte, die in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung bislang nicht mit einer entsprechenden Religionsdidaktik in Kontakt gekommen sind und seit mehreren Jahren Religionsunterricht in konfessionell getrennten Lerngruppen erteilt haben, sehen sich herausgefordert: Was ändert sich in der Unterrichtsgestaltung, wenn die Lerngruppe als konfessionell-kooperativ zusammengesetzte wahr- und ernstgenommen werden soll? Wie gewinnt man fachwissenschaftliche Sicherheit, um angemessen über die pluralen Erscheinungsformen des Christentums zu sprechen? Bedeutet dies zugleich, dass zahlreiche neue Wissensbestände – eben die der anderen Konfession(en) – angeeignet werden müssen? Was ‚darf‘ noch über die ‚eigene‘ Konfession gesagt werden? Und wie kann es der Lehrkraft gelingen, die ‚anderen‘ Konfessionen sensibel zu berücksichtigen, ohne übergriffig oder gar stereotypisierend zu sein?

1.2 Gründe für die konfessionell-kooperative Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Bayern

Neben dem ursprünglich ökumenischen Grundanliegen für die konfessionell-kooperative Weiterentwicklung des Religionsunterrichts sind es gegenwärtig vor allem mit religionsdemografischen Entwicklungen einhergehende organisatorische Gründe, die den entsprechenden Transformationsprozess pushen: Zum einen führt in Folge voranschreitender Säkularisierungsprozesse der beständig sinkende Anteil getaufter Schüler:innen dazu, dass

⁹ Vgl. u. a. Bernd Schröder; Jan Woppowa, Einleitung, in: dies. (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Ein Handbuch, Tübingen 2021, 1–61, 31 f.

¹⁰ Vgl. Hans Michael Heinig; Ansgar Hense; Konstantin Lindner; Henrik Simojoki, Die Diskussion um den christlichen Religionsunterricht. Eine Ertragsbündelung im Spannungsfeld von Rechtswissenschaft, Theologie und Religionspädagogik, in: dies. (Hg.), *Christlicher Religionsunterricht (CRU). Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen*, Tübingen 2024, 353–370, 360 f.

konfessionell getrennter Religionsunterricht in manchen Regionen nur noch schwer organisiert werden kann. Auf diese Herausforderung wird mit der Bildung jahrgangsstufenübergreifender Religionsgruppen oder mit einem Zusammenführen der wenigen Schüler:innen aus verschiedenen Schulen an einem zentralen Schulstandort für einen meist am Nachmittag stattfindenden Religionsunterricht reagiert: Optionen, die pädagogisch fragwürdig sind und dieses Unterrichtsfach als organisational ‚schwierig‘ erscheinen lassen. Zum anderen bringt es der gegenwärtige Lehrkräftemangel mit sich, dass es an Schulen zu Ausfällen des Religionsunterrichts kommt. Überdies erscheint es vielen Menschen in einem Zeitalter, das angesichts gesellschaftlicher Friktionen auf eine positive Bearbeitung von Heterogenität angewiesen ist, fragwürdig, Schüler:innengruppen nach Konfessionsmerkmal zu trennen. Ganz abgesehen davon, dass die konfessionelle Trennung des Christentums für viele – auch für Angehörige der Konfessionen – nur noch bedingt plausibel scheint.¹¹

Statistische Daten belegen den oben benannten, prozentualen Rückgang getaufter Schüler:innen auch für den Freistaat Bayern; u. a. am Beispiel der Grundschulen zeigt sich damit eine Entwicklung, die sich voraussichtlich in den weiterführenden Schulen fortsetzen wird.

Grundschule	Katholische Religionslehre	Evangelische Religionslehre	Orthodoxe Religionslehre	Israelitische Religionslehre	Islamischer Unterricht	Ethik
Sj. 2013/14 417.020	230.428 (55,25 %)	106.919 (25,64 %)	713 (0,17 %)	241 (0,06 %)	8.789 (2,11 %)	68.086 (16,33 %)
Sj 2018/19 437.799	225.314 (51,47 %) - 3,79 %	101.954 (23,29 %) - 2,35 %	378 (0,09 %) - 0,08 %	177 (0,04 %) - 0,02 %	11.374 (2,60 %) + 0,49 %	97.614 (22,30 %) + 5,97 %
Sj 2023/24 487.538	225.667 (46,29 %) - 5,18 %	99.882 (20,49 %) - 2,8 %	413 (0,08 %) - 0,01 %	156 (0,03 %) - 0,01 %	14.158 (2,90 %) + 0,30 %	146.672 (30,08 %) + 7,78 %

Tab.: Schülerinnen und Schüler an Grundschulen in Bayern nach **Entwicklung der Teilnahme an den religionsbezogenen Fächern und Ethik**, absolut (Anteil an der Gesamtschülerschaft in %); prozentbezogene Veränderung im Zeitraum von fünf Jahren); Bayerisches Landesamt für Statistik (2013, 2018, 2023), *Statistische Berichte*. (Abruf: 25.11.2024)

Seit ein paar Jahren reagieren die Evangelisch-Lutherische Landeskirche in Bayern und die katholischen (Erz-)Bistümer Bayerns zusammen mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus auf diese, sich schüler:innen- und lehrkräfteseits anbahnenden Veränderungen mit Modellprojekten. Diese können als alternative Organisationsformen

¹¹ In der 2023 veröffentlichten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung, die u. a. evangelische und katholische Christ:innen in Deutschland berücksichtigt, stimmten bspw. 83% der Befragten der Aussage zu: „Im Schulfach Religion sollten Schulkinder unterschiedlicher Religionsgemeinschaft gemeinsam unterrichtet werden“ (EKD, Wie hältst du’s mit der Kirche? Erste Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung, Leipzig 2023, 56).

zum herkömmlichen in konfessionell getrennten Lerngruppen stattfindenden Religionsunterricht beantragt werden. Dreh- und Angelpunkt ist nach wie vor, den Religionsunterricht unter Maßgabe von Art. 7 Abs. 3 GG zu konzipieren und damit als konfessionellen Religionsunterricht zu verwirklichen. Zwei parallellaufende Modelle sind gegenwärtig genehmigt:

Seit Schuljahr 2019/20 können Grund- und Mittelschulen auf Antrag ‚*Religionsunterricht mit erweiterter Kooperation (RUmeK)*‘ anbieten, sofern dringende Organisationsschwierigkeiten vorliegen und zu wenige Schüler:innen für eine pädagogisch sinnvolle, konfessionelle Gruppenbildung vorhanden sind. RUmeK wird als Religionsunterricht der Mehrheitskonfession der Schüler:innen, die in der gemischt-konfessionellen Religionsgruppe zusammen sind, erteilt. Und zwar von einer Religionslehrkraft, die dieser Mehrheitskonfession angehört. Diese Lehrkraft soll im Bedarfsfall eine/-n Expert:in der Minderheitskonfession konsultieren oder auch in den Unterricht einladen können. ‚*Konfessioneller Religionsunterricht kooperativ (KoRUk)*‘ wiederum kann seit Schuljahr 2024/25 auf Antrag in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule eingerichtet werden. Im Gegensatz zum RUmeK-Modell ist hierbei die Konfession der Religionslehrkraft nicht von der Schüler:innenmajorität her zu bestimmen: „Die Religionsgruppen im Modell KoRUk werden entweder von einer evangelischen oder von einer katholischen Lehrkraft unterrichtet“¹². Bei beiden Modellen müssen die unterrichtenden Lehrkräfte zustimmen und die Eltern informiert werden. Die Zeugnisnote gibt an, welches Fach unterrichtet wurde.

An Berufsschulen wurde überdies im Projekt ‚Stärkung des konfessionellen Religionsunterrichts an Berufsschulen (StReBe)‘ mittels eines Bottom-up-Entwicklungs- und Forschungsprozesses das Modell ‚*Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Bildungsgang*‘ entwickelt,¹³ das seit Schuljahr 2023/24 an 20 Projektschulen getestet wird: Hier werden die evangelischen, katholischen und weitere für den Religionsunterricht angemeldete Berufsschüler:innen gemeinsam von einer katholischen oder von einer evangelischen Lehrkraft unterrichtet – und zwar unabhängig davon, welcher Konfession die Mehrheit der Schüler:innen der Religionsgruppe angehört. Während der meist dreijährigen Berufsschulzeit soll den evangelischen und katholischen Schüler:innen ermöglicht werden, mindestens in einem Schuljahr durch eine Religionslehrkraft ‚ihrer‘ Konfession Religionsunterricht zu erhalten.

1.3 ‚Konfessionssensibilität‘ als Programm

Bei allen drei bayerischen Modellprojekten wird nach dem gültigen Lehrplan derjenigen Konfession unterrichtet, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Gleichwohl soll dieser Religionsunterricht „konfessionssensibel erteilt [werden]: Die konfessionellen Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede werden aktiv aufgegriffen und kindgerecht aufbereitet.“¹⁴

¹² Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Religionsunterricht an Grund- und Mittelschulen, Organisationsformen für das Schuljahr 2024/25*, München 2024, 3.

¹³ Vgl. Konstantin Lindner; Henrik Simojoki; Laura Rudroff; Magdalena Endres, Religionsunterricht „vor Ort“ weiterentwickeln. Empirische Einblicke und Innovationsoptionen am Beispiel von Berufsschulen in Bayern, Göttingen 2024. doi: <https://doi.org/10.14220/9783737017756>

¹⁴ Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Organisationsformen* (wie Anm. 12), 4.

Was das genauerhin in religionsdidaktischer Hinsicht für Lehrkräfte bedeuten kann, wird im Folgenden dargelegt – nicht zuletzt auch deshalb, weil die im aktiven Aufgreifen konfessioneller Gemeinsamkeiten und Unterschiede verborgene kontroverskonfessionelle Grundstruktur eine problematische Operationalisierung darstellen würde. Konfessions-sensibilität meint nämlich gerade nicht den permanenten konfessionellen Vergleich, sondern:

- aufmerksam dafür zu sein, dass die Schüler:innen der Lerngruppe unterschiedlichen Konfessionen angehören und eventuell gar keine oder hochreligiöse Erfahrungen mit ihrer Konfession besitzen;
- in ökumenischer Perspektive vom Gemeinsamen her zu unterrichten und nur an theologisch begründeten Stellen auf konfessionelle Spezifika zu rekurrieren sowie die konfessionelle Diversität als ‚Reichtum des Christlichen‘ zu präsentieren;
- die nicht-eigene Konfession idealerweise so darzustellen, dass Angehörige dieser Konfession sich mit dieser Darstellung identifizieren können;
- stereotypisierende Präsentationen zu vermeiden und von einer persönlichen Bewertung der anderen Konfession – sowohl auf verbaler als auch auf körpersprachlicher Ebene – Abstand zu nehmen. Das bedeutet freilich nicht, Positionierungen auszuweichen;¹⁵ im Gegenteil: Diese gilt es zu ermöglichen, aber auf der Basis wertschätzend artikulierter Anfragen und Argumentationen;
- konfessionsbezogene Lehr-Lernprozesse auf Basis medialer Repräsentation zu initiieren, die der Lebens- und Alltagswelt der Schüler:innen nahe sind sowie
- kollektivierende bzw. vereinnahmende konfessionsbezogene ‚Wir-die-Gegenüberstellungen‘ bzw. Othering-Prozesse zu vermeiden.

2. Reflexivität als Voraussetzung einer konfessionssensiblen Didaktik. Eigene Prägungen als implizites Wissen wahrnehmen

Konfessionssensible Reflexivität ist im Rahmen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts nicht nur in Bezug auf die sozio religiösen und gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie die Schüler:innen und die Darstellung der Lerngegenstände bedeutsam, sondern muss insbesondere auch bei den Lehrkräften und ihren Prägungen im Sinne der Vergewisserung impliziten Wissens ansetzen. Beispielhafte Reflexionsfragen wären: Was macht mich eigentlich als evangelische oder katholische Religionslehrkraft aus? Prägt mein Verständnis von Konfessionszugehörigkeit meinen Unterricht und wie ich über christliche Denominationen nachdenke? Inwiefern sind mir meine Prägungen bewusst oder handelt es sich dabei um implizites Wissen, das sich gar nicht so leicht versprachlichen lässt und längst nicht immer bewusst ist?¹⁶

¹⁵ Vgl. Stefanie Lorenzen, Positionalität von Religionslehrer:innen im Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG. Wie kann sie gefördert und begleitet werden? In: Martin Hailer u. a. (Hg.), Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert, Leipzig 2023, 481–491.

¹⁶ Vgl. Georg Hans Neuweg, Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Colin Cramer u. a. (Hg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2020, 764–769.

Diese oder ähnliche Fragen können im Blick auf eine professionelle Planung, Durchführung und Evaluation von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht helfen, sich den eigenen Standort und das eigene Geprägtsein sowie bestehende Vorurteile oder Stereotype bewusst zu machen; denn Letztgenannte bestimmen mit, wie Lerngegenstände verstanden, wie sie didaktisch aufbereitet werden und wie insgesamt im Unterricht agiert wird.¹⁷

Konfessionelle Prägungen können als Habitus verstanden werden,¹⁸ der in einem Zusammenspiel von formalem und nonformalem Lernen an den Lernorten Schule/Religionsunterricht, Gemeinde, Familie, Medien und Öffentlichkeit im Modus von Bildung, Erziehung und Sozialisation erworben wurde.¹⁹ Die Prägekraft der jeweiligen Lernorte auf die einzelnen Individuen stellt sich unterschiedlich dar, womit auch unterschiedliche Verbundenheiten sowie Relevanzen mit den Inhalten und Praxen der jeweiligen Konfession einhergehen. Nicht alle Religionslehrkräfte verstehen sich als Repräsentant:innen ihrer Konfession, aber sie sind sowohl durch (berufs-)biographische Stationen konfessionell geprägt als auch in ihrer Professionalität sowie angesichts der juristischen Rahmung ihres Berufs mit der Erwartung konfrontiert, als Religionslehrkraft positionell erkennbar zu sein. Eine evangelische oder katholische Religionslehrkraft kann also nicht *nicht* konfessionell sein.

Eine konfessionell-kooperative Didaktik, die vom gemeinsam Christlichen ausgeht, setzt daher bei Lehrkräften eine Reflexion eigener biographischer Prägungen voraus. Diese Prägungen, die auch eine kritische Positionierung gegenüber der eigenen Konfession beinhalten können, sowie mögliche Stereotypisierungen sind bewusst zu machen, und zwar nicht in dem Sinne, dass Vorurteile über ‚typisch evangelisch‘, ‚typisch katholisch‘ oder ‚typisch orthodox‘ notiert (und somit manifestiert) werden, sondern dass man über eigene Lernprozesse und die Genese der jeweiligen Bilder ins Nachdenken kommt. Ziel ist ein Versprachlichen und dadurch Verflüssigen von implizitem Wissen zu Konfessionskulturen.

Folgende Reflexionsfragen können dabei im Interesse am gemeinsam Christlichen impulsgebend sein:

- Welche ökumenischen Lernerfahrungen habe ich und wie prägen diese meine Bilder von Konfessionen?
- Welche Situationen erinnere ich biographisch, in denen ich merkte, wie ich durch meine konfessionelle Herkunft geprägt bin? Warum bin ich eigentlich evangelisch, katholisch, orthodox?

¹⁷ Spezielle Untersuchungen dazu liegen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht noch nicht vor, aber aus der Vorurteilsforschung sind diese Zusammenhänge dokumentiert, vgl. bspw. Sabine Glock; Tobias Baumann, Stereotype in der Schule. Auswirkungen auf das Classroom Management, in: Journal für LehrerInnenbildung 22/4 (2022) 86–101.

¹⁸ Konfessionskulturen können wissenssoziologisch als Orientierungsrahmen gesehen werden, die durch Normen, Habitus und einen konjunktiven Erfahrungsraum bestimmt sind. Vgl. Ralf Bohnsack, Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung, in: ders. u. a. (Hg.), Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit, Bad Heilbrunn 2022, 31–55, 31.

¹⁹ Vgl. Michael Domsgen, Religionspädagogik, Leipzig 2019, 2–19.

- Erinnere ich mich an Momente in meinem Religionsunterricht als Schüler:in, in meinem Studium, in meinem beruflichen Kontext, in meiner Freizeit, in meiner Kirchengemeinde usw., in denen pejorative, abwertende Bilder über meine oder andere Konfessionen aufgerufen und produziert wurden? Wie kam es dazu? Wie habe ich mich dazu verhalten? Wann ist mir der pejorative Charakter der Darstellung bewusst geworden? Welche Machtdynamiken waren damit verbunden?
- Welches Wissen über Konfessionen aktualisiere ich? In welcher Hinsicht fehlen mir Wissens- und Erfahrungsbestände, in welchem Bereich fühle ich mich (fachlich) sicher und gut informiert?
- Wie würde ich mir wünschen, dass meine Konfession im Religionsunterricht dargestellt wird? Welche Vorurteile will ich unbedingt aus der Welt schaffen und was sollte von meiner Konfession unbedingt ‚rüberkommen‘?
- Welche Erfahrungen vom gemeinsam Christlichen, von Vertrautheit und Fremdheit habe ich erlebt, wenn ich z. B. an einem Gottesdienst teilnehme, den eine andere Konfession feiert? Welche Erfahrungen von Fremdheit oder Zugehörigkeit habe ich erlebt, als ich einmal eine Veranstaltung ‚meiner‘ Konfession, z. B. in einer anderen Landeskirche oder im Ausland, besucht habe? Wie ging es mir jeweils dabei?
- Welche Befremdungserfahrungen kenne ich mit Erscheinungen von Frömmigkeit, Spiritualität und Theologie in meiner eigenen Konfession und welche Fremdzuschreibungen von außen irritieren oder ärgern mich?

Neben diesen grundsätzlichen Fragen sollten Lehrkräfte im Interesse an einem konfessionssensibel gestalteten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ihr implizites Wissen im Rekurs auf ihre Prägungen und damit ihre impliziten Wissensbestände erhellen, die sie mit dem konkreten Unterrichtsgegenstand verknüpfen. Hinsichtlich des Themas ‚Heilige‘ könnten entsprechende Reflexionsprozesse beispielsweise folgende Fragen tangieren:

- Wo begegnen mir Heilige und was verbinde ich damit, z. B. an biographischen Erinnerungen, an Emotionen oder Gesprächen, die ich hatte?
- Was sind für mich ‚Heilige‘ und welche konfessionellen Codierungen tragen sie für mich?
- Inwiefern ließen sich die Codierungen ökumenisch weiten und in die Perspektive des gemeinsam Christlichen stellen?²⁰

3. Konfessionssensible Schüler:innenorientierung. Ausgangs- und Zielpunkt konfessionell-kooperativen Unterrichtens

Ebenso wie für strukturell monokonfessionelle Settings gilt auch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, dass das Prinzip der Schüler:innen- und Subjektorientierung Auswahl und didaktische Perspektivierung der Unterrichtsgegenstände maßgeblich

²⁰ Vgl. dazu Kap. 4.

bestimmt. Am Beispiel ‚Heilige‘ wird im Folgenden verdeutlicht, dass und wie Überlegungen zur schüler:innenseitigen Relevanz des Lerngegenstandes dabei helfen, vorschnell als konfessionell markierte Themen so in den Blick zu nehmen, dass sie sich als vielschichtig lebensrelevant erweisen können.

3.1 ‚Konfession‘ als eine religionsunterrichtliche Heterogenitätsdimension

Aus Sicht einer heterogenitätssensiblen Religionspädagogik gehört das Merkmal ‚Konfession‘ zu einem Bündel an Heterogenitätsdimensionen, die es bei der Wahrnehmung von Schüler:innen zu beachten gilt und die sich oftmals gegenseitig überlagern. Schüler:innen unterscheiden sich also nicht nur im Blick auf ihre (Nicht-)Konfessionalität, sondern auch hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft, ihrer geschlechtlichen Identität, möglichen (Nicht-)Migrationserfahrungen, unterschiedlichen (kognitiven, motorischen etc.) Fähigkeiten etc.²¹

Der (religions-)pädagogische Diskurs zur heterogenitätssensiblen Wahrnehmung lehrt dabei mindestens zweierlei:

- a) Die Rückführung von bestimmten Phänomenen auf das Merkmal ‚Religion‘ bzw. ‚Konfession‘ sollte sorgsam überprüft werden, weil andere Heterogenitätsmerkmale, nicht zuletzt machbezogene, oftmals relevanter sind. Am Beispiel Konfession: Es ist vermutlich aussagekräftiger, die wertkonservative Haltung eines Schülers mit seiner Sozialisation in einem bestimmten Milieu zu erklären als mit seinem Katholisch-Sein, auch wenn sich Überlagerungen von wertkonservativen Milieus mit einer bestimmten Form des Katholizismus finden lassen.
- b) Die pädagogisch gut gemeinte Differenzierung von Lehr-Lern-Arrangements nach den genannten Heterogenitätsaspekten steht immer in Gefahr, diese durch die dabei entstehende Hervorhebung zu verstärken. Dieses Phänomen wird als Reifizierung bezeichnet.²² Am Beispiel Konfession: Werden Schüler:innen aufgrund ihrer konfessionellen Zugehörigkeit im Religionsunterricht besonders hervorgehoben, um dieser Perspektive mehr Raum zu geben, werden sie in dieser Besonderheit auch besonders kenntlich gemacht. Das muss nicht zwangsläufig mit Abwertungen einhergehen. Insbesondere in konfessionellen Minoritäts-/Majoritätskonstellationen, bei denen von starken Normalitätsvorstellungen ausgegangen werden kann, ist diese Gefahr aber durchaus gegeben.

Sind Lehrkräften diese problematischen Aspekte bewusst, können sie gezielt damit umgehen und Differenzmarkierungen z. B. nur *dann* in den Vordergrund rücken, wenn sie besonders bearbeitungsbedürftig sind. Hilfreich erscheinen diesbezüglich die Denkfiguren Dramatisierung und Entdramatisierung, die sich hinsichtlich der Kategorien Gender²³

²¹ Vgl. Bernhard Grümm, Aufgeklärte Heterogenität als Ansatz einer Heterogenitätssensiblen Religionsdidaktik, in: ders.; Manfred Pirner (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, 116–129, 118.

²² Vgl. Bernhard Grümm, Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018) 5–14, hier 10 f.

²³ Hannelore Faulstich-Wieland, Umgang mit Heterogenität und Differenz, in: Sarah Huch; Martin Lücke (Hg.), Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule, Bielefeld 2015, 49–67, hier 59.

oder Religionen²⁴ finden und die auf die Differenzmarkierung ‚Konfession‘ übertragen werden könnten: Sie sollte nur dann ‚dramatisiert‘, also in den Vordergrund gerückt werden, wenn sie sich aus Perspektive der Schüler:innen als relevant erweist bzw. wenn ihre kritische Bearbeitung religionspädagogisch notwendig ist, um Schüler:innen in ihrer religiös-weltanschaulichen Orientierungsfähigkeit zu stärken.

In Bezug auf den Lerngegenstand ‚Heilige‘ stellt sich also die Frage, ob und inwiefern hier aus Schüler:innenperspektive konfessionelle Differenzmarkierungen dramatisiert oder entdramatisiert werden sollten.

3.2 Die Frage nach der lebensweltlichen Relevanz von Konfession aus Schüler:innenperspektive – ein Kriterium zur didaktischen Perspektivierung konfessionell-kooperativer Themen

Angesichts der religionsdemographischen Entwicklungen lässt sich fragen, inwiefern die Heterogenitätsdimension Konfession für Schüler:innen überhaupt eine relevante Kategorie darstellt – und damit: inwiefern sie aus Schüler:innenperspektive überhaupt ‚dramatisiert‘ werden sollte. Die Antwort darauf wird differenziert ausfallen: Hierbei sind sicher das Alter und dementsprechende *entwicklungspsychologische* Aspekte zu berücksichtigen. Ein Verständnis für die Kategorie Konfession entwickelt sich erst allmählich und kann für ein Grundschulkind der ersten Klasse nicht im selben Maße veranschlagt werden wie für eine Schülerin an der berufsbildenden Schule.²⁵

Aus *sozialisierungstheoretischer* Perspektive ist von Belang, wie sich gesellschaftliche Entkonfessionalisierungsprozesse im Rahmen von Säkularisierung und religiöser Individualisierung in den Lerngruppen niederschlagen. Einerseits ist davon auszugehen, dass Religionsdistanz mit weniger Bewusstsein für konfessionelle Differenzierungen einhergeht; andererseits dürften regionale Minoritäts-Majoritätskonstellationen der Konfessionen hier ebenfalls eine Rolle spielen. Gleichzeitig ist damit zu rechnen, dass Kinder und Jugendliche im Rahmen von Pluralisierungs- und Globalisierungseffekten nicht nur mit der traditionellen Zweifalt von ‚evangelisch‘ und ‚katholisch‘ in Kontakt kommen, sondern auch anderen christlichen Denominationen begegnen.

3.3 Didaktische Relevanzkonstruktionen aus religionskultureller Perspektive – das Beispiel ‚Heilige‘ im engeren Sinne

Grundsätzlich ist also im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht genauso wie in monokonfessionellen Settings zunächst einmal zu fragen, wo ‚Heilige‘ bzw. religionsbezogene ‚Vorbilder‘ den Schüler:innen der jeweiligen Lerngruppe begegnen und inwiefern sie ggf. Relevanz besitzen. Diese Klärungen helfen dann bei der notwendigen didaktischen Auswahl konkreter Lerngegenstände²⁶ und bei der Frage, inwiefern Konfessionsspezifika

²⁴ Janosch Freuding, Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bielefeld 2022, 387.

²⁵ Henrik Simojoki; Werner H. Ritter, Evangelisch – katholisch: Mit Kindern konfessionelle Identität und Differenz erschließen, in: Georg Hilger u. a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule, München 2014, 293–305, hier 294–296.

²⁶ Vgl. Kap. 4.

hervorgehoben werden sollten: Wo könnten Schüler:innen ‚Heiligen‘ begegnen und welche Relevanz könnte das Thema für sie entwickeln?

Geht man zunächst von einem *engen* Heiligen-Begriff aus, der sich auf heiliggesprochene Personen bezieht, dann kommen vor allem religionskulturell geprägte Settings in den Blick: Heilige begegnen in Form von Statuen in so manchen (katholisch geprägten) Ortsbildern, in Kirchengebäuden und in Museen, als Teil von Kirchennamen, als Namensgebende von Kirchweih- und Patronatsfesten oder populären Gedenktagen wie Nikolaus und St. Martin.²⁷ Vielleicht ist manchen Kindern und Jugendlichen auch bewusst, dass ihr Name auf Heilige zurückgeführt werden kann. Nicht zu vergessen sind popkulturelle Transferbewegungen: So gewinnt beispielsweise seit einigen Jahren das vorweihnachtliche Fest der Hl. Lucia von Syrakus hierzulande an Beliebtheit, was u. a. auf den Einfluss des schwedischen Möbelkonzerns IKEA zurückzuführen ist.

Aus dieser didaktischen Perspektive, die vor allem die für die Lerngruppe relevanten regionalen und überregionalen, hoch- und popkulturellen Bezüge heranzieht, um davon ausgehend die Hintergründe der Heiligenviten zu entdecken, ergeben sich produktive Lernchancen, die primär auf *religionskulturelle und -geschichtliche Deutungskompetenz* zielen, ggf. aber auch eine *ethische* Stoßrichtung entwickeln, z. B. durch die kritische Analyse religionsbezogener Werbestrategien.

3.4 Didaktische Relevanzkonstruktionen aus ethischer Perspektive – das Beispiel ‚Heilige‘ im weiteren Sinne

Das ‚Heiligen‘-Thema kann auch weiter gefasst und unter dem Begriff ‚Vorbilder‘ bzw. der Perspektive des biografischen Lernens behandelt werden:²⁸ Dann kann es sowohl allgemein um die Rolle von Identifikationsfiguren im Leben von Kindern und Jugendlichen gehen, religionspezifisch aber vor allem um Personen, bei denen ein Zusammenhang zwischen ihrem Glauben und ihrem solidarischen Handeln in konstruktiver und für die Schüler:innen ansprechender Weise sichtbar wird. Aus dieser Perspektive weitet sich das Tableau möglicher Relevanzen beträchtlich, denn in Frage kommen dann sowohl Stars aus der Popkultur als auch ‚Local Heroes‘ aus dem Nahbereich.²⁹ Inwiefern hier konfessionelle Spezifika als Handlungsmotivation deutlich werden, dürfte individuell sehr unterschiedlich sein. Es ist aber damit zu rechnen, dass es oftmals als ‚christlich‘ deklarierte Grundüberzeugungen sind, die eine Rolle spielen.

Entscheidend ist, dass eine Thematisierung von Heiligen im Kontext der ‚Vorbild-Thematik‘ bzw. im Sinne des biografischen Lernens eine ethische Zielrichtung besitzt, die beide Konfessionen teilen und die deshalb kaum konfessionelle Differenzen nach sich zieht. Sankt Martin, Nikolaus, Elisabeth von Thüringen, Franz von Assisi, Mutter Teresa, Sophie Scholl oder die Sternsinger-Kinder aus der Nachbarschaft – sie alle werden im Religionsunterricht beider Konfessionen als ‚Vorbilder‘ thematisiert, weil ihr Handeln als moralisch

²⁷ Vgl. Ulrike Witten, Art. Heilige, in: WiReLex 2 (2016), doi: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Heilige.100154>

²⁸ Vgl. Konstantin Lindner, Biografisches Lernen – Kleine Leute und große Gestalten, in: Georg Hilger u. a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule, München 2018, 281–291.

²⁹ Vgl. Hans Mendl, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015, 31.

orientierungswürdig gilt, unabhängig davon, ob ihre christlichen Hintergründe evangelisch oder katholisch eingeordnet werden. Was hier didaktisch interessiert, ist die Eignung der Personen als Identifikationsfiguren für Schüler:innen sowie die Eingängigkeit ihres gesellschaftlichen Engagements. Hinsichtlich der bereits angeführten Heterogenitätskategorien bietet es sich an, die Auswahl dieser Biografien auch an Gender, Dis/Ability, sozialem Milieu etc. zu orientieren – je nachdem, welcher Aspekt für die Lerngruppe gerade Bedeutung besitzen könnte.

Selbstverständlich gehört es auch zum biografischen Lernen, dass die Schüler:innen sich mit der Gebrochenheit menschlicher Biografien auseinandersetzen und daher auch die ‚dunklen‘ Seiten der ausgewählten Lebensausschnitte nicht ausgespart werden.

3.5 Didaktische Relevanzkonstruktionen aus ekklesiologischer Perspektive – das Beispiel ‚Heilige als Repräsentant:innen christlicher Gemeinschaft‘

Ändert man die didaktische Perspektive, können konfessionelle Differenzen stärker in den Vordergrund treten. Deutlich wird dies u. a. am bayerischen LehrplanPLUS für die Grundschule.³⁰ Während ‚Heilige‘ unter der Überschrift ‚Legenden / Biographien in christlicher Tradition‘ im evangelischen Lernbereich 10 ‚Mit anderen gut zusammenleben‘ platziert sind und damit eine ethische Perspektive impliziert ist, findet es sich im katholischen Pendant im Lernbereich 8 unter ‚In der Gemeinde leben – zur katholischen Kirche gehören‘. Letztgenannte didaktische Perspektive betrifft also primär den Bereich der Ekklesiologie, was freilich ethische Implikationen mitbeinhaltet. Die zentrale Frage ist nun aber, ob das Thema unter dieser Perspektive dieselbe Relevanz für Schüler:innen entwickeln kann, wie dies für die ethische Perspektive deutlich gemacht wurde.

Entscheidend wird sein, inwiefern es im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gelingt, den mit dem ekklesiologischen Vorzeichen verbundenen Gemeinschaftsaspekt, vor allem die damit verknüpfte Vorstellung von Kirche als *communio sanctorum*, so zu transportieren, dass sie für Schüler:innen greifbar wird – zunächst einmal ohne konfessionsspezifische Zuspitzungen. Heilige, aber auch sonstige christliche Vorbildfiguren, werden aus dieser Perspektive nicht ‚nur‘ zu Beispielen religiös motivierten gesellschaftlichen Engagements; sie zeigen außerdem, was die Zugehörigkeit zur christlichen Gemeinschaft idealerweise impliziert: Versprechen, aber auch Erwartungshaltung. Aus theologisch-dogmatischer Perspektive mag gerade an dieser Stelle eine entscheidende konfessionsspezifische Differenz im evangelischen, katholischen und orthodoxen Kirchenverständnis sichtbar werden.³¹ Aus Sicht der Schüler:innen dürfte dies jedoch zunächst nicht so relevant sein. Vielmehr geht es erst einmal darum, überhaupt nachzuvollziehen, dass traditionelle und moderne Heilige sowohl Versprechen als auch Erwartungen formulieren, was es heißt, Gemeinde Jesu zu sein. Insofern wäre es zunächst produktiv, den mit dem ‚Heiligenhandeln‘ verbundenen Gemeinschaftsaspekt auf verschiedenen Ebenen herauszuarbeiten: Was

³⁰ Vgl. *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München*, Fachlehrplan Evangelische Religionslehre 1/2, in: LehrplanPLUS. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/1/evangelische-religionslehre> [25.11.2024]; Dass., Fachlehrplan Katholische Religionslehre 1/2, in: LehrplanPLUS. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/1/katholische-religionslehre> [25.11.2024].

³¹ Vgl. Kap. 4.

sagt das Handeln von Hans und Sophie Scholl über das Gruppenverständnis der Weißen Rose aus und spielt ihr Christ:insein dafür eine Rolle? Was zeigt das Handeln von Franz und Klara von Assisi über ihre Vorstellungen von Gemeinschaft und von Kirche? Wie wäre es wohl gewesen, sich ihnen anzuschließen? Welche gemeinsamen Highlights, welche Schutz- und Trosterfahrungen, welche Krisen hat es wohl im Zusammenleben gegeben? Welchen Anteil hatte die Gemeinschaft vielleicht auch am ‚Heilig-Sein‘ dieser Personen? Unter Umständen kann dieser gemeinschaftsorientierte Blick ganz neue Aspekte an den altvertrauten Heiligen freilegen und zeigen, dass moralische Heldentaten oftmals auf hintergründigen Gemeinschaftsdynamiken beruhen. In einem zweiten Schritt wäre dann ggf. – je nach Altersstufe sicherlich unterschiedlich – zu überlegen, was diese Gemeinschaftsdynamiken eigentlich mit der christlichen *ekklesia*, vielleicht auch mit evangelischem, katholischem oder orthodoxem Kirchenverständnis (auch vor dem Hintergrund des gemeinsam Christlichen), zu tun haben.

Insgesamt zeigt sich: Aus einer konsequenten Schüler:innenorientierung können didaktische Perspektiven gewonnen werden, die konfessionelle Engführungen aufbrechen, ohne die konfessionelle Verortung der Lerngegenstände aufzugeben.

4. Was ist an den Heiligen dran? Zur Lerngegenstandsklärung ausgehend vom gemeinsamen Christlichen als hermeneutischem Horizont

Einen gewichtigen Aspekt der konfessionssensiblen Gestaltung von Religionsunterricht markiert die Lerngegenstandsklärung. Wenn klar ist, dass vom gemeinsamen Christlichen³² ausgehend dessen Aktualisierung in den Besonderheiten der Konfessionen in den Blick kommt, müssen entsprechende theologische Vergewisserungen angestellt werden. In Bezug auf das im vorliegenden Beitrag aufgeworfene Beispiel interessiert deshalb zunächst, was die Menschen in ihren Gottesgeschichten mit den Heiligen aussagen wollten; systematisch-theologisch formuliert: Was mit den Heiligen theologisch ausgesagt werden soll und welche (Glaubens-)Erfahrungen in diesen theologischen Aussagen aufgehoben sind und dechiffriert werden müssen. Historisch und quer durch die Geschichte des Christentums werden mit den Heiligen unterschiedliche Absichten verbunden, die z. T. heute noch wirksam sind oder auch durch (neuere) theologische Entwicklungen korrigiert wurden. Eine biblische wie historische Perspektivierung hilft, Charakteristika herauszuarbeiten und zu verstehen, wie sich das gemeinsame Christliche in konfessionellen Prägungen kontextualisiert hat und was davon noch heute Menschen angeht. Dabei mag vielleicht überraschen, dass dem Phänomen ‚Heilige‘, zumindest wenn es theologisch ‚sauber‘ verhandelt wird, nicht so viel Trennendes zukommt, wie oft vermutet wird.

³² Vgl. *Mirjam Schambeck*, Der Orthodoxe Religionsunterricht – Vom Potenzial konfessionell-kooperativer Formate und dem Entwurf einer ökumenischen Didaktik, in: Yauheniya Danilovich; Marina Kiroudi (Hg.), *Orthodoxe religiöse Bildung in der Diaspora*, Paderborn 2024 (im Erscheinen); *Schambeck*; *Simojoki*, Das „Christliche“ (wie Anm. 2); *Schambeck*, Orientierungen (wie Anm. 5).

4.1 Biblische und historische Vergewisserungen – Was an den Heiligen interessiert(e)

4.1.1 Wir alle sind Heilige – Erinnerungen aus den Paulusbriefen

In den Paulusbriefen erfolgt immer wieder die Anrede der Gemeinden als Heilige: „An alle in Rom, die von Gott geliebt sind, die berufenen Heiligen“ (Röm 1,7); „an die Geheiligten in Christus Jesus, berufen als Heilige [...]“ (1 Kor 1,2); „an alle Heiligen in ganz Achaia“ (2 Kor 1,1) u. v. a. Damit erinnert Paulus, dass alle in der Taufe zutiefst und bedingungslos zu Gott gehören. Es gibt keine Begrenzung des Zugangs zu Gott mehr, weder durch den Kult, noch durch die Ethnie und Kultur, noch aufgrund des Geschlechts, noch weil jemand Sklave oder Freier ist (vgl. Gal 3,27–29). Christ:insein ist universalisiert.

Diese Erinnerung steht allen, dann auch systematisch-theologischen Ausführungen zum Verständnis von Heiligen voran. Wenn also im Religionsunterricht, in Liturgie oder Theologie über Heilige gesprochen wird, dann meint dies nichts anderes als sich zu vergegenwärtigen, dass alle Menschen etwas von Gott zeigen, ja, dass Gott in ihnen auffindbar ist und jeder damit heilig ist.

4.1.2 Heilige als Vorbilder mit Orientierungswissen – ein Erbe der Kirche der Antike

In den ersten christlichen Jahrhunderten, als das Christentum noch nicht in den Rang eines gleichwertigen Kultes und dann einer Staatsreligion gekommen war, gab es unterschiedliche Verfolgungswellen und Massaker an Christ:innen: Zur Zeit Neros, Domitians, im Laufe des 2. und 3. Jh. in Form regional begrenzter und von unten betriebener Pogrome und v. a. unter Decius und Diokletian. Es gab zuhauf Menschen, die ermordet wurden, weil sie Christ:innen waren. Oftmals waren diese nicht getauft, sondern wurden deshalb brutal verfolgt, weil sie den Willen hatten, als Christ:innen zu leben. Dies führte theologisch zu einem dazu, auch die sog. Blutstaufe als eine Möglichkeit zu erklären, zum Christentum zu gehören. Zum anderen waren die Märtyrer:innen wichtige Vorbilder für andere Christ:innen. Sie zeigten, dass es möglich ist und mit dem Himmel belohnt wird (vgl. Mt 10,21 f. par; Mk 13,9–13 par; Lk 21,12–19), wenn man nicht vom Glauben abfällt und bis zum Äußersten getrieben wird.³³ Das eigene Leben ist weniger bedeutsam als der versprochene Lohn im Himmel. So herausfordernd diese Aussage damals wie heute war und ist, so ist diese Konnotation der Heiligen als Vorbilder bis in die Gegenwart ein wichtiger Aspekt geblieben.³⁴

Neben den Märtyrer:innen entwickelte sich über die Wanderprediger:innen die Lebensform der Asket:innen. Diese wurden v. a. in Gestalt der Wüstenmütter und -väter in Ägypten und Syrien bekannt. Sie überzeugten durch ihren kargen, bis zum Äußersten gehenden Lebensstil vom Ernst und der Radikalität des Christentums und wurden zu angesehenen Ratgeber:innen für viele Menschen.

³³ Auch wenn historisch klar ist, dass es mehr sog. ‚Abgefallene‘ als Märtyrer gab; vgl. Norbert Brox, Kirchengeschichte des Altertums, Düsseldorf²1986, 53.

³⁴ Vgl. Sabine Pemsel-Maier, Konfessionen gewinnen Gestalt: Liturgie – Kirchenraum – Heilige – Maria, in: Michael Kappes u. a. (Hg.), Basiswissen Ökumene. Bd. 1, Leipzig 2017, 227–249, hier 239 f.

Auch dieser Aspekt, dass heilige Frauen und Männer wegen ihres Lebensstils als Vorbilder dienten und weil sie als weise und kluge Leute selbst den Armen zur Seite standen, trug dazu bei, dass sie zu gesuchten Persönlichkeiten wurden. Martin von Tours ist insofern der erste verehrte Heilige, der nicht das Martyrium erlitt. Und er ist einer, der auch in den Kirchen der Reformation bis heute hoch angesehen ist. Es war u. a. dieser Wunsch nach Unterstützung in allen möglichen Lebenslagen, der schließlich über den Tod der Asket:innen und von den Menschen geschätzten Frauen und Männer hinaus ging und sie zu ‚Angerufenen‘ im Himmel werden ließ. In diese Zeit fallen auch die Ursprünge kirchlicher Verfahren, Kriterien zu entwickeln, ab wann jemand als Heilige:r gelten kann.³⁵ Der neutestamentliche Gedanke, dass alle Christ:innen Heilige sind, trat von da an zunehmend in den Hintergrund.

4.1.3 Heilige als Vermittlungsfiguren – vom kontextuell zu verstehenden und kontextuell zu korrigierenden Erbe des Mittelalters

Gerade dieser Aspekt, Ratgeber:in, Unterstützer:in, Beistand zu sein, wurde zum dominierenden Charakteristikum der Heiligenverehrung im Mittelalter. Dies sogar noch mit einer wichtigen, wenn auch nicht unproblematischen Zuspitzung, dass sie mehr und mehr zu den ‚Heilsvermittler:innen‘ schlechthin avancierten. Wie kam es dazu?

Im mittelalterlichen Feudalsystem waren Menschen gewohnt, nicht unmittelbar Zugang zu den Herrschenden zu haben, sondern auf Vermittlungsfiguren angewiesen zu sein. Diesen fiel die Aufgabe zu, von unten nach oben und umgekehrt Nachrichten, Gunsterweise oder auch Sanktionen weiterzuleiten. Kein Wunder, dass Menschen viel dafür taten, sich diese Vermittlungsfiguren gewogen zu machen, am besten, sie als Fürsprecher:innen für sich zu gewinnen. Spätestens hier, vermutlich aber schon bei den Asket:innen der Alten Kirche, begannen Tendenzen, das neutestamentliche Verständnis von ‚heilig‘ als Anrede für alle Christ:innen moralisch und dann zunehmend asketisch-leibfeindlich auszulegen.

Die sozio-kulturell geprägte Denkfigur der ‚Vermittler:innen und Fürsprecher:innen‘ wurde auf das Verständnis von Heiligen übertragen. In einer Zeit, in der der Abstand zwischen Gott und den Menschen immer größer wurde und Gott in den Kirchenbauten und theologischen Schriften der Romanik v. a. als in den Himmeln thronender Weltherrscher galt, füllten die Heiligen und hier allen voran, Maria, die Mutter Jesu, sozusagen die (Barmherzigkeits-)Lücke zwischen Erde und Himmel und wurden zum gesuchten Beistand.

So menschlich nachvollziehbar diese Charakterisierung der Heiligen ist, so theologisch gefährlich war sie zugleich. Darauf machten Martin Luther und die Reformator:innen aufmerksam. Nicht mehr der Gott und Vater Jesu, der als Abba anrufbar ist, sondern der strenge Feudalherrscher war an die Stelle Gottes gerückt. Nicht mehr ‚Gott allein‘ und ‚Christus allein‘ waren die Heilsgeber; die damalige Theologie und Praxis rückten vielmehr

³⁵ Erst ein Dekret Gregors IX. im Jahr 1234 reklamierte dieses Recht allein für den Papst.

auch die Heiligen in diese Nähe. Das aber rief zurecht den Widerstand der Reformator:innen auf den Plan.³⁶ Die Mitte des christlichen Glaubens – dass sich nämlich Gott den Menschen unmittelbar und direkt zuwendet, jede und jeden Einzelne:n beim Namen kennt und liebt – stand in Gefahr, ausgehöhlt zu werden. Es braucht keine Vermittler:innen, um zu Gott Zugang zu bekommen. Nicht einmal die Kirche – wie das später die Neuscholastik wieder versuchen wird – ist das Heil. Sie ist nicht mehr und nicht weniger als Werkzeug („*instrumentum salutis*“, Lumen Gentium 1) und nicht Gott selbst und was er mit dem Menschen und der Schöpfung vorhat.

Wenn also Praxen der Volksfrömmigkeit oder auch liturgische Texte noch heute Heilige als Vermittler:innen anrufen, dann muss klar sein, woher dies kontextuell kommt; und es muss klar sein, dass dies *keine theologische Aussage* ist, die dem gegenwärtigen katholischen Verständnis von Heiligen entspricht.³⁷ Mit anderen Worten sind diese künstlerischen wie sprachlichen Bilder (s. die Vielzahl von Mariendarstellungen in Hochaltarbildern) theologisch zu korrigieren.

Davon theologisch zu unterscheiden ist, wenn die Heiligen in der katholischen und orthodoxen Tradition zur Fürbitte angerufen werden (obwohl dies leicht verwechselbar ist mit der zuvor beschriebenen Vermittlungsfunktion). Die Heiligen sind hier keine „Konkurrenz zu Gottes Wirken“³⁸. Sie werden vielmehr in der Gemeinschaft aller Glaubenden verortet – und eben nicht im Zwischenbereich von Gott und Mensch; sie werden, so das semantische Bild der Fürsprache, als Stimmen verstanden, den Chor der Bittenden zu verstärken.

4.1.4 Heilige in ihrer Transparenz auf Gott hin – Akzentuierungen der Neuzeit bis heute

Auch wenn die (aus heutiger Sicht fälschliche) Charakterisierung von Heiligen als Vermittlungsfiguren zwischen Gott und dem Menschen noch lange andauerte und in Stilen der Volksfrömmigkeit bis heute nicht nur in Europa, sondern im globalen Horizont zu finden ist, so brachte die Neuzeit eine Vielzahl von Heiligen hervor, die v. a. durch ihren Lebensstil Menschen überzeugten. Die Charakterisierung als Menschen, die ihr Christ:in-Sein besonders radikal lebten, inspirierte zu allen Zeiten, eigene Lebenspraxen zu prüfen. Menschen galten als Heilige, weil sie große Werke getan hatten (Elisabeth von Thüringen, Karl Borromäus), den Armen und Kranken geholfen (Vinzenz von Paul/Louise Marillac), sich für die Bildung von Mädchen (Angela von Merici, Mary Ward) und Jungen (Jesuiten) eingesetzt oder große Orden gegründet hatten: Franz und Klara von Assisi, Dominikus, Teresa von Avila, Ignatius von Loyola u. v. a. mehr.

Heilige machten so über ihr Leben deutlich, was Nachfolge Jesu meint und wie als Christ:in zu leben in den jeweiligen Kontexten und Zeiten denkbar ist. Oftmals waren es nicht die gesamten Lebensläufe, sondern ausgewählte Phasen (bei Franz von Assisi z. B.

³⁶ Vgl. Pemsel-Maier, *Konfessionen gewinnen Gestalt* (wie Anm. 34), 242.

³⁷ Vgl. *Bilaterale Arbeitsgruppe der Deutschen Bischofskonferenz und der Kirchenleitung der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands*, *Communio Sanctorum. Die Kirche als Gemeinschaft der Heiligen*, Frankfurt am Main 2000.

³⁸ Pemsel-Maier, *Konfessionen gewinnen Gestalt* (wie Anm. 34), 241.

erst nach der Begegnung mit dem Aussätzigen ab 1209) oder besondere Gesten (Benedict Labré), die etwas davon ansichtig und spürbar machten, wie Gott ist.

Diese Transparenz auf Gott hin, die Durchlässigkeit des eigenen Lebens auf den guten und sich den Menschen zuwendenden Gott, ist es nach wie vor, warum sich Menschen aller Zeiten und Regionen und quer durch die Konfessionen in diesem Sinne ‚besondere Menschen‘, Heilige eben, vor Augen stellen. In den Kirchen der Orthodoxie gewinnt dies über die Ikonen einen sinnenfälligen Eindruck und inspiriert u. a. zu der Frage, wer für wen heute Bild sein kann, an dem etwas von Gott ablesbar ist.

4.2 Was in konfessionssensibler Hinsicht auffällt

Vergewissert man sich dieser unterschiedlichen Charakterisierungen, was man unter Heiligen versteht, wird für konfessionell-kooperative Lehr- und Lernprozesse, die vom gemeinsamen Christlichen als Erkenntnishorizont ausgehen, mindestens Folgendes in erkenntnistheoretischer Hinsicht deutlich.

4.2.1 Die theologischen Aussagen und die darin aufgehobenen (Glaubens-)Erfahrungen interessieren

Geht man vom erkenntnistheoretischen Horizont der Konfessionssensibilität aus und sieht ausgehend vom gemeinsamen Christlichen, was Heilige sind und bedeuten, steht an erster Stelle die Frage, was Theologie und Praxis des christlichen Glaubens mit den Heiligen sagen wollten. Damit steht weniger das enzyklopädische Wissen (welche Heilige gibt es? Attribute von Heiligen etc.) im Vordergrund, auch wenn der Unterrichtsprozess damit starten kann. Hinsichtlich der Gestaltung von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht sollten vielmehr konfessionssensible Fragestellungen adressiert werden, die reflektieren, was Heilige bedeuten, was durch sie ausgesagt wurde, was evtl. auch heute und in Lebenswelten von Schüler:innen Relevanz³⁹ gewinnen kann. Mit anderen Worten geht es darum, an Heiligen zu lernen, wie Menschen deuten, dass Gott wirkt, er sich ihnen zeigt und was er denen bedeutet, die ihr Leben auf ihn ausrichten. Wie dies unterrichtspraktisch eingeholt werden kann, ist dann eine weitere Frage.

4.2.2 Vom gemeinsamen Christlichen her das Spezifische der Konfessionen thematisieren, und zwar in ihrer Verwiesenheit aufeinander

Gelingt diese hier skizzierte Fragehaltung, dann kommen die Ausgestaltungsweisen der Heiligen, wie sie in den unterschiedlichen Konfessionen Gestalt gefunden haben, als bestimmte, auch unterschiedene Konkretionen zur Geltung. Diese Vielfalt wird durch die Festlegung auf das gemeinsame Christliche als erkenntnistheoretischen Dreh- und Angelpunkt anders zugänglich als in einer Differenzhermeneutik.

³⁹ Vgl. oben Kap. 3.

Die Konfessionen werden beim gemeinsamen Christlichen nämlich als unververtretbare Gaben sichtbar,⁴⁰ die auf bestimmte Weise und in bestimmten kulturell-kontextuellen Stilen den theologisch-existentiellen Aussagegehalt des Phänomens ‚Heilige‘ zum Ausdruck bringen. Dann zeigen die einen Heiligen *diesen* Schatz, andere *jenen*. Und erst, wenn alle ihre Gaben *zusammenlegen*, wird deutlich, was ‚Heilige‘ im Christentum ausmachen können.

5. Fazit

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Überlegungen sind Voraussetzungen für die Planung konkreter Unterrichtsschritte durch die Religionslehrkräfte: Kontextsensibilität in Bezug auf den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht am Lernort Schule (1.), Reflexion über das eigene implizite Wissen (2.), konfessionssensible Lebensweltorientierung in Bezug auf die Schüler:innen (3.), Lerngegenstandsklärung in Bezug auf die Orientierung des Themas/Inhalts vom gemeinsamen Christlichen her (4.). Diese Vergewisserungsebenen müssen im Planungsprozess zusammengelesen werden und sind schließlich mit der Auswahl konkreter Lernwege zu koppeln.

In letztgenannter Hinsicht bieten sich bezüglich des Beispiels Heilige insbesondere folgende didaktische Inszenierungsformate an: Recherchen zu Namen,-spatronen‘ – u. a. Schulnamen (vgl. Martinsschule, Elisabethenschule ...); Erzählen von Legenden und (Heiligen-)Viten; Analyse von Heiligendarstellungen oder Ikonen; Interviews mit Gläubigen zur Bedeutung von Heiligen; Analyse von Gebeten oder liturgischen Formen (z. B. kath. Heiligenlitanei); Recherchen zu regionalen Praktiken und konfessionsübergreifenden Ausgestaltungsweisen von Martinsfeiern, Perchtfiguren oder Heiligenfesten.

Die vorgestellten Leitlinien einer konfessionssensiblen Didaktik konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts stellen zentrale Orientierungsmarken dar. Es ist jedoch nicht zu verschweigen, dass sie sich in der konkreten Umsetzung als anspruchsvoll und komplex erweisen.

Religionslehrkräfte sind daher in ihren Professionalisierungsprozessen in allen Phasen der Lehrkräftebildung zu unterstützen. Dazu gehört, dass sie sich selbst konfessionssensibel bilden können, beispielsweise im Studium in konfessionell-kooperativen Lehrveranstaltungen. Auch in der zweiten und dritten Phase sind entsprechende Angebote zu implementieren, wobei im Idealfall sowohl Seminarlehrkräfte oder Fortbildner:innen als auch die Teilnehmenden in konfessionell-kooperativen Teams zusammenarbeiten. Wichtig ist dabei, dass nicht nur Religionsdidaktik, sondern auch die Fachwissenschaften eingebunden werden, um Lehrkräfte zu befähigen, die Lerngegenstände konfessionssensibel zu kartografieren.

Zudem braucht es Planungshilfen, die den Lehrkräften helfen, die Leitlinien umzusetzen. Eine Option kann dabei die Vernetzung von Lehrkräften über eine Online-Plattform sein, um Unterrichtsideen, damit verbundene Fragen und aktuelle Anliegen auszutauschen.

⁴⁰ Vgl. Schambeck, Orientierungen (wie Anm. 5).

Insgesamt bietet ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und das dafür nötige Nachdenken und Realisieren einer konfessionssensiblen Didaktik große Chancen: Auf diese Weise erfolgt eine angemessene Repräsentation des Christentums in seiner gewachsenen Pluralität und die Schüler:innen lernen ausgehend vom gemeinsam Christlichen, sich in einer von vielfältigen Christentümern geprägten Weltgesellschaft zu positionieren. Konfessionssensibilität kann so einen wichtigen Beitrag für den Umgang mit Heterogenität leisten.

This article develops guidelines for the didactics of denominationally-cooperative RE based on an ecumenical hermeneutic focusing on shared Christian beliefs. To this end, it first presents lines of development and patterns of justification for denominationally-cooperative RE in Bavaria, describes implicit knowledge as a prerequisite for denominationally sensitive didactics, shows how subject orientation can be respected in a denominationally sensitive way and concludes with a clarification of the learning object based on shared Christian beliefs. All steps are explained using the example of saints.