

Auf der Suche nach *Best Practice*-Beispielen

Einblicke ins konfessionell-kooperative Unterrichtsgeschehen

von Sabine Pemsel-Maier

Der vorliegende Beitrag gibt Einblicke in die Praxis konfessionell-kooperativen Unterrichts in Baden-Württemberg. Im Bewusstsein dafür, dass sich *Best Practice*-Beispiele nicht eindeutig identifizieren lassen, da sich die Bedingungen und Organisationsformen konfessioneller Kooperation stark unterscheiden, bietet der Artikel dennoch eine Auswahl gelungener Beispiele konfessionell-kooperativen Unterrichtens, die allesamt im Horizont einer ökumenischen Religionsdidaktik entwickelt wurden; also einer Didaktik, die – vom gemeinsamen Christlichen ausgehend – die konfessionellen Stile in den Blick nimmt. Die als gelungen identifizierten Unterrichtsbeispiele werden mit *Worst Practice*-Beispielen aus der Literatur kontrastiert.

Was als *Best Practice*-Beispiel im Unterricht gelten kann, ist aufgrund unterschiedlicher Bedingungen und Ausgangslagen durchaus umstritten. Aus diesem Grund werden zunächst die Grenzen und Herausforderungen der Darstellung von *Best Practice*-Beispielen reflektiert, um dann den ausgewählten Kontext – konfessionell-kooperativer Unterricht an Regelschulen in Baden-Württemberg – zu erhellen. Nachfolgend werden Beispiele aus verschiedensten Schularten und Themenbereichen präsentiert: zum Ablasshandel, zu den Kirchenräumen, zu Kanzel und Altar, zu Kniebeuge und Kreuzzeichen, zu Maria, zu Eucharistie und Abendmahl. Dabei kommen nicht nur inhaltliche Kriterien, sondern auch didaktisch-methodische Aspekte gelungener Kooperation zur Sprache.

1. *Best Practice*? Grundlegende Überlegungen

1.1 Problematisierungen

Vorneweg ein Wort zur Klärung: Die eindeutig ausweisbaren *Best Practice*-Beispiele für konfessionell-kooperativen Unterricht gibt es nicht. Das dürfte ein wesentlicher Grund dafür sein, warum in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur zur konfessionellen Kooperation in erster Linie *Worst Practice*-Beispiele vorgestellt werden. Sie haben den Vorzug, dass leicht ein Konsens erzielt werden kann, dass es so nicht geht. Ausgewiesene *Best Practice*-Beispiele fehlen dagegen weitgehend,¹ auch weil sie angreifbar sind.

¹ Eine Ausnahme bildet ein Beitrag aus dem österreichischen Kontext: Andrea Lehner-Hartmann; Florian Mayrhofer, Zusammen lernt man weniger allein. Lehrplansynopse und Praxisbausteine für den dialogisch-konfessionellen

Die fraglos identifizierbaren *Best Practice*-Beispiele kann es auch deswegen nicht geben, weil sowohl die Bedingungen als auch die Organisationsformen der konfessionellen Kooperation von Bundesland zu Bundesland und von Diözese zu Diözese bzw. von Landeskirche zu Landeskirche sehr verschieden sind;² dazu treten spezifische regionale und lokale Differenzen, von unterschiedlichen Lern- und Leistungsständen ganz abgesehen. Was die Bedingungen betrifft, so fehlt zwar so gut wie allen Kindern und Jugendlichen ein Bezug zu Konfessionen und Konfessionalität, doch gibt es Ausnahmen, und der Grad der Säkularisierung, der sich auf konfessionelles Wissen und Bewusstsein auswirkt, ist verschieden. Sind in Niedersachsen ca. 30 % der Bevölkerung konfessionslos, sind es im Saarland nur 14 % und in Bayern – zumindest abgesehen von München – 20 %, ³ allerdings mit beträchtlichen Unterschieden zwischen Großstädten und der Landbevölkerung. Entsprechend unterschiedlich ist der Bezug zu Religion und Konfession. So waren in Schleswig-Holstein im Rahmen einer Studie zum evangelischen Religionsunterricht einem großen Teil der befragten Schüler:innen weder die Existenz unterschiedlicher christlicher Konfessionen bewusst noch die Zuordnung ‚evangelisch‘ geläufig. Das Bedürfnis, mehr darüber zu erfahren, war zudem gering; andere Religionen erschienen weitaus interessanter.⁴ In einem solchen Kontext muss der Unterricht notwendigerweise anders und möglicherweise stärker konfessionskundlich ansetzen; Konzepte und Inhalte konfessioneller Kooperation, die sich anderswo bewährt haben, können darauf nicht eins zu eins übertragen werden. Was die Organisationsformen betrifft, so reichen sie von der Vorgabe, dass sich zwei Lehrkräfte abwechseln, wie etwa in Rheinland-Pfalz,⁵ bis zu der besonders in Majoritäts-Minoritätskonstellationen üblichen Praxis, dass eine Lehrkraft allein die Verantwortung trägt, in die Lerngruppe anderskonfessionelle Perspektiven einzuspielen.⁶ Was für die eine Lerngruppe als *Best Practice*-Beispiel gelten kann, ist für die andere im gleichen Alter möglicherweise eine intellektuelle Überforderung.

Religionsunterricht, in: Mehmet Hilmi Tuna; Maria Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Stuttgart 2021, 123–147.

² Vgl. *Clauß Peter Sajak*, *Formate der Kooperation in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen. Eine komparative Analyse*, in: *RpB* 45/2 (2022), 19–31, doi: <https://doi.org/10.20377/rpb-1>, hier 13.

³ Vgl. die Statistik unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37028/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-deutschland/> [17.09.2024].

⁴ Vgl. *Uta Pohl-Patalong; Johannes Woyke; Stefanie Boll; Thorsten Dittrich; Antonia Lüdtk*, *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016, 59–65.

⁵ Vgl. die Vorgaben unter: <https://bildung.rlp.de/religion/konfessionelle-kooperation> [17.09.2024].

⁶ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*, Bonn 2016, in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/78dec341a816e6bd25867040e0ed289d/DBK_11103.pdf, [17.09.2024], hier 25: „Aufgrund der sehr unterschiedlichen Situation des Religionsunterrichts in den verschiedenen Regionen Deutschlands kann es kein bundeseinheitliches Modell der Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht geben.“

1.2 Grenzen und Herausforderungen

Unterschiedliche Evaluierungen und empirische Studien aus verschiedenen Schulkontexten geben Aufschluss darüber, was konfessionell-kooperativer Unterricht überhaupt leisten kann – und wo seine Grenzen liegen. So zeigt eine Zusammenschau,

„dass die verschiedenen Datenquellen dahingehend konvergieren, dass sich im konfessionell-kooperativen Lernarrangement die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Konfessionen, ihr Bewusstsein darum, wo sie selbst stehen, und ihre Pluralitätsfähigkeit verbessern. Auch beim Wissen über die Konfessionen weisen die meisten Befunde eine Steigerung aus. Das konfessionelle Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler wird dagegen in einigen Studien gesteigert, während andere Studien hier keinen Effekt ausweisen. Durchweg ambivalent fallen die Ergebnisse zur Klärung der eigenen Person aus. Die Ausbildung einer Fähigkeit zur Perspektivübernahme der Schülerinnen und Schüler im kokoRU wird tendenziell eher skeptisch beurteilt.“⁷

Ein Dilemma für konfessionell-kooperativen Unterricht und ebenso für die Beurteilung, ob ein *Best Practice*-Beispiel vorliegt, ist die Entscheidung, ob die verschiedenen Konfessionen bewusst holzschnittartig kontrastierend einander gegenübergestellt werden und in welchem Maße interkonfessionelle Binnendifferenzierung zur Sprache kommt. Die Entscheidung kann nur vom jeweiligen Kontext abhängen. Die pointierte Gegenüberstellung läuft Gefahr, eine Essentialisierung zu betreiben, konfessionalistisch zu überspitzen und ein theologisches *Othering* zu betreiben, da sich konfessionelle Profile in der Lebenswirklichkeit von Schüler:innen (und auch Erwachsenen) zunehmend abgeschliffen haben. Umgekehrt macht eine solche Kontrastierung für Schüler:innen, die keine oder kaum Vorstellungen von der Unterschiedlichkeit der Konfessionen haben, konfessionelle Differenzen überhaupt erst nachvollziehbar. Konfessionelle Binnendifferenzierung widersetzt sich falscher Homogenisierung und trägt den realen Erfahrungen von Konfessionalität Rechnung, wird jedoch insbesondere bei Kindern nicht am Anfang stehen. Die Frage ist, wann Binnendifferenzierung ins Spiel gebracht wird. Schüler:innen, die eher konfessionell sozialisiert sind, müssen Gelegenheit bekommen, durch die Begegnung mit Binnendifferenzierungen ihre Vorstellung von dem, was evangelisch oder katholisch ist, zu öffnen und zu weiten. Schüler:innen, denen konfessionelle Merkmale fremd sind, brauchen womöglich eher klare professionelle Konturen. In diesem Sinne sind in den nachfolgenden Beispielen unterschiedliche Zugänge dokumentiert.

2. Die ausgewählten Beispiele und ihr Kontext

Dennoch und den Vorbemerkungen zum Trotz sollen nachfolgend Unterrichtsbeispiele dargestellt werden, die vielleicht nicht in jedem Fall die hohe Latte von *Best Practices* erreichen, aber doch Beispiele gelungener konfessioneller Kooperation darstellen, insofern sie

⁷ Mirjam Zimmermann; Ulrich Riegel, Befunde zum Lernen und Lerneffekt im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: RpB 45 (2022) 89–105, doi: <https://doi.org/10.20377/rpb-182>, hier 101.

die Qualitätskriterien für kooperativen Unterricht im Allgemeinen⁸ und die Leitlinien einer konfessionell-kooperativen Didaktik⁹ im Besonderen einlösen.

Die dargestellten Beispiele gehen zurück auf teilnehmende Beobachtungen von Unterrichtsstunden sowie auf Unterrichtsvideographien zur katholisch-evangelischen Kooperation¹⁰ an Regelschulen in Baden-Württemberg.¹¹ Hier ist zwar kein *Team Teaching*, aber ein Team- bzw. Tandem-Modell vorgesehen: „Die Lehrkräfte, die Religionsunterricht konfessionell-kooperativ durchführen, verstehen sich als Team und arbeiten eng zusammen.“¹² Wie sie diese Zusammenarbeit gestalten, bleibt ihnen überlassen; leitend ist der Gedanke, dass keine Lehrkraft die anderskonfessionelle Position allein einspielen muss, sondern bei der Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts auf eine:n Partner:in mit anderskonfessioneller Expertise zurückgreifen kann, der bzw. die ggf. hin und wieder im Unterricht auch virtuell präsent sein kann. Vorgesehen ist weiter ein Wechsel der Lehrpersonen, der je nach den besonderen Gegebenheiten gestaltet werden kann. Die beiden Lehrkräfte stellen als Team den Antrag auf konfessionelle Kooperation. Wo ein:e Tandempartner:in fehlt, kann konfessionell-kooperativer Unterricht nicht bewilligt werden; in solchen Fällen greift dann der Gaststatus.

In allen Fällen wird nachfolgend zur Kontrastierung den gelungenen Beispielen ein *Worst Practice*-Beispiel entweder aus der baden-württembergischen Evaluierung zum konfessionell-kooperativen Unterricht¹³ oder aus einer weiteren Studie, die sich auf die Datengrundlage der Evaluierung bezieht,¹⁴ oder aus eigenen Unterrichtsbeobachtungen vorangestellt. Dass die Evaluierungsstudie etliche *Worst Practice*-Beispiele bietet, ist kein Argument für das Scheitern konfessioneller Kooperation. Vielmehr sind solche Beispiele unter anderem dadurch zu erklären, dass in den Anfangsjahren die beteiligten Lehrkräfte ohne Vorbereitung oder Fortbildung starteten. Mittlerweile ist seit vielen Jahren eine knapp tägige Fortbildung am Beginn Pflicht; weitere fachbezogene Fortbildungen können wahlweise hinzutreten.

⁸ Vgl. David Käbisch; Jan Woppowa, Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht, in: RpB 45/2 (2022) 33–45, doi: <https://doi.org/10.20377/rpb-193>.

⁹ Vgl. in diesem Heft: Konstantin Lindner; Stefanie Lorenzen; Mirjam Schambeck; Ulrike Witten, Konfessionell-kooperativ Religion unterrichten – wie geht das? Leitlinien einer konfessionssensiblen Didaktik am Beispiel ‚Heilige‘.

¹⁰ Nicht eigens in den Blick genommen werden orthodoxe Schüler:innen, die für konfessionell-kooperativen Unterricht eine besondere Herausforderung darstellen, auf die Lehrkräfte in der Regel nicht vorbereitet sind. Vgl. dazu Sabine Pemsel-Maier, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und die Orthodoxie: Schritte auf dem Weg zu Orthodoxiesensibilität und Kooperation, in: Britta Baumert; Caroline Teschmer (Hg.), Zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts – konfessionelle Kooperation auf dem Prüfstand, Stuttgart 2025 (im Erscheinen).

¹¹ Das baden-württembergische Modell bezieht sich explizit ausschließlich auf Regelschulen, da an beruflichen und Sonderschulen Religionsunterricht ohnehin schon seit längerem meistens im Klassenverband stattfindet.

¹² Evangelische Landeskirche in Baden; Evangelische Landeskirche in Württemberg; Erzdiözese Freiburg; Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg: Grundlagentexte – Aktuell verbindlicher Rahmen für die Genehmigung und Umsetzung, Stuttgart 2017, in: <https://schulen.drs.de/religionsunterricht/konfessionelle-kooperation/downloads-koko.html> [17.09.2024], hier 13.

¹³ Vgl. Lothar Kuld; Friedrich Schweitzer; Werner Tzscheetzsch; Joachim Weinhardt, Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

¹⁴ Vgl. Christiane Caspary, Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, Münster 2016.

3. Unvoreingenommen über Konfessionen informieren: Mittelalterlicher Ablasshandel

3.1 Damals „die Leute veräppelt“?

In einer Unterrichtssequenz im Gymnasium zur Reformation kommen die Ablassbriefe zur Sprache.¹⁵ Ein katholischer Schüler fasst sein Wissen darüber folgendermaßen zusammen: „Also, früher glaubte man ja, Gott sei, äh, böse, und man musste ja auch Steuern sozusagen zahlen, damit man verschont blieb, oder man musste auch Geld zahlen oder konnte, wenn man zum Beispiel verstorbene Verwandte aus der Hölle befreien wollte.“ Die evangelische Lehrperson bestätigt dies mit „Genau!“. Ein evangelischer Schüler kommentiert: „Die katholische Kirche, die Leute sind veräppelt worden.“ Wiederum bestätigt die Lehrperson: „Hallo ja. Veräppelt, ja so kann man's nennen. Ja, okay. Wie könnte mans noch ausdrücken?“¹⁶ Eine weitere Schülerin meldet sich und ergänzt: „Also, der S. hat das schon richtig gesagt, aber er hat eigentlich vergessen, man musste das vom Papst aus machen und der Papst hat dann das ganze Geld, was die Leute dafür bezahlt haben – dass ihre Verwandten, die gestorben sind, aus der Hölle befreit wurden –, das hat er dann für Kriegswaffen benutzt und so.“ Ein katholischer Schüler ergänzt: „Ich glaube, das Geld haben sie für den Bau des Petersdoms benutzt.“ Erneut bestätigt die Lehrperson: „Also der wunderbare Petersdom in Rom, der wurde von diesem Geld bezahlt. Man hat den Leuten gesagt, wenn ihr Geld zahlt, dann kommt ihr in den Himmel. Wenn ihr es nicht bezahlt, dann kommt ihr in die Hölle.“¹⁷

Hier stellt sich die Frage, wie und ob überhaupt die (in diesem Fall katholische) Tandempartnerin ihre Aufgabe wahrgenommen hat. Zweifelsohne stellt der Ablasshandel ein schwieriges Thema dar. Die evangelische Lehrperson hat sich offensichtlich diesbezüglich nicht nur nicht kundig gemacht, sondern affirmiert zudem unbesehen sämtliche Meinungen der Schüler:innen und bestätigt damit nicht nur deren Vorurteile, sondern auch falsche Kenntnisse.

3.2 Zur Bedeutung von Ablasswerken

Anders und theologisch angemessen reagierte eine evangelische Lehrerin auf dieses Thema. Auch sie rief zunächst das – äußerst spärliche und vielfach falsche – Vorwissen der Schüler:innen zum Ablass ab. Zuvor hatte sie sich mit der Unterstützung ihrer katholischen Kollegin und mit Hilfe von einschlägiger Literatur zum mittelalterlichen Ablasswesen kundig gemacht. Auf dieser Grundlage referierte sie über den Ablass und stellte der Klasse folgenden zusammenfassenden Text zur Verfügung, der gemeinsam bearbeitet wurde. Er informiert in unpolemischer Weise über den ursprünglichen Sinn des Ablasses, benennt aber auch klar die Auswüchse des mittelalterlichen Ablasswesens und schließt mit einem Hinweis zur späteren Reform des Ablasses:

¹⁵ Vgl. Kuld; Schweitzer; Tzscheetzsch; Weinhardt, Zusammenarbeiten (wie Anm. 13), 43–45.

¹⁶ Ebd., 43.

¹⁷ Ebd., 45.

„Der Ablass sollte von den sog. Sündenstrafen befreien. Damit sind die Folgen von Sünden und Verfehlungen gemeint, die durch die Beichte und Vergebung nicht einfach aus der Welt sind. Auch wenn Gott die Schuld vergibt, wirkt beispielsweise eine üble Nachrede noch lange nach. Sündenstrafen sind also nicht eine von Gott auferlegte Strafe, sondern Folgen, die sich aus der Natur der Sünde ergeben. Von diesen Folgen der Sünde sollte der Ablass befreien. Das war den Glaubenden zur damaligen Zeit sehr wichtig und deswegen war der Ablass auch ein beliebtes Mittel. Damit er wirksam erworben werden konnte, waren Reue, Beichte und die Verrichtung eines Ablasswerks unabdingbare Voraussetzungen. Ablasswerk konnte ein Gebet, eine Wallfahrt oder eine gute Tat sein, aber auch eine Spende für einen als wohlätig anerkannten Zweck. Vor allem von wohlhabenden Gläubigen wurden zunehmend Geldleistungen als Ablass erworben.

So bildete sich im Lauf der Zeit ein richtiger Ablasshandel heraus. Die Praxis setzte sich durch, dass Ablässe nicht nur zur Tilgung der eigenen Sündenstrafen erworben worden, sondern auch für Verstorbene, die nach damaliger Vorstellung im Fegfeuer für ihre Sünden büßen mussten. So entstand der Spruch ‚Sobald das Geld im Kasten klingt, die Seele in den Himmel springt‘. Vom ursprünglichen Sinn des Ablasses hatte man sich damit weit entfernt. Die römische Kurie, die für den Bau von Kirchen, aber auch für die Kriege, die der Kirchenstaat führte, wachsenden Geldbedarf hatte, sah im Ablassverkauf eine gute Einnahmequelle. Auch der Neubau der Peterskirche in Rom wurde so finanziert. Die damalige Ablasspraxis war ein wesentlicher Kritikpunkt von Martin Luther. Die katholische Kirche hat später dann das gesamte Ablasswesen reformiert.“

4. Nicht nur kognitiv, sondern mit allen Sinnen erschließen: Kirchenräume

4.1 Konfessionelle Differenzen als Lehre?

Das vorangehende Unterrichtsbeispiel zum Ablass verbleibt im Wesentlichen auf der Ebene der Kognition und der konfessionskundlichen Information. Dies ist in diesem Fall nicht nur unumgänglich, sondern sinnvoll, da der historischen Kontextualisierung geschuldet: Thema war der Ablasshandel zur Zeit der Reformation. Bei vielen anderen Themen reicht es dagegen nicht, nur die kognitive Ebene zu bedienen.

Christiane Caspary stellt in ihrer Studie zum konfessionell-kooperativen Unterricht an Realschulen eine durchgehend kognitive Prägung des Unterrichts sowie eine Dominanz von Lehrfragen fest: „Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht bearbeitet konfessionelle Differenzen weniger als faktisch erlebte Trennung zwischen Konfessionen und Milieus, sondern als Lehre.“¹⁸ Dagegen werde konfessionelle Differenz in der erlebbaren Dimension des ‚Raumes‘ kaum zum Thema gemacht. Unter der erlebnisaffinen Kategorie ‚Raum‘ fasst Caspary die ästhetische Gestalt des Religionsunterrichts zusammen, die über die Dimension des Wissens hinausgeht und sich auf liturgische Formen, Rituale, Symbole, Gesten, Segen, Kreuzzeichen und andere körperliche Vollzüge bezieht. So reicht es nicht aus, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von konfessionell unterschiedlichen Kirchenräumen nur zu thematisieren und dann in einer Klassenarbeit abzufragen.

¹⁸ Caspary, Umgang mit konfessioneller Differenz (wie Anm. 14), 186.

4.2 Kirchenräume erleben

Zum *Best Practice*-Beispiel wird eine solche Lernsequenz, wenn Schüler:innen die Möglichkeit haben, selbst den jeweiligen Raum zu erkunden und dazu in Beziehung zu treten. Eine Lehrerin leitete im Rahmen einer Kirchenraumerkundung die Schüler:innen als erstes zu einer bewussten sinnlichen Wahrnehmung durch Schauen, Hören und Riechen zweier gezielt ausgesuchter unterschiedlicher Kirchenräume an. Die Eindrücke, die sie formulierten, waren zum Teil deutlich konfessionell geprägt, ohne dass den meisten dies bewusst war: „ziemlich leer und langweilig“ – „schön, mit viel Gold“ – „etwas protzig“ – „riecht nach Kerzen und so“ – „richtig ruhig und feierlich“. Dann wurden die Schüler:innen angehalten, sich in den Kirchenräumen zu bewegen und darauf zu achten, wie sie das tun und wie sich andere dort bewegen: Ist es passend, in der Kirche herumzutoben – und warum nicht? Wo ist es leiser, wo lauter – und gibt es womöglich Gründe dafür? Im Anschluss sollten sich die Schüler:innen innerhalb des jeweiligen Kirchenraums positionieren, indem sie sich einen Ort suchen, der für sie stimmig ist und an dem sie sich wohlfühlen; die Wahl sollte begründet werden. Gewählt wurden ganz unterschiedliche Plätze, hinten in der letzten Bank ebenso wie direkt unterhalb des Altars, auf der Kanzel oder oben auf der Galerie. In der Folge ergaben sich interessante Gespräche: So setzten sich zwei Schülerinnen, die ministrierten, selbstverständlich in den Altarraum, was für andere undenkbar erschien. Die Lehrerin nutzte jede dieser Phasen, um konfessionelle Wissensbestände einfließen zu lassen. Am Ende der Kirchenerkundungen hatten alle nochmals die Möglichkeit, ihre Eindrücke zu formulieren, auch das, was sie überrascht hat. Die Unterschiedlichkeit von Kirchenräumen wurde so nicht nur kognitiv bewusst gemacht, sondern sinnlich erfahren.

5. Konfessionelle Hintergründe erhellen: Unterschiedliche Kirchengestaltungen

5.1 Mögen Katholiken mehr Deko?

Schüler:innen einer Mittelstufenklasse der Realschule sollen vorgegebene Begriffskarten (Altar, Ambo, Opferkerzen, Ewiges Licht etc.) der evangelischen oder katholischen Kirche zuordnen und außerdem kennzeichnen, was gemeinsam ist.¹⁹ Am Ende liegen bei der katholischen Kirche neun, bei der evangelischen Kirche drei Karten. Der katholische Lehrer – die Stunde wird ausnahmsweise im *Team Teaching* gestaltet – fragt nach, ob die Jugendlichen sich vorstellen können, warum das so sei:

„Ein evangelischer Schüler äußert die Vermutung, diese seien für die Katholiken das Heiligste. [...] Eine Konkretisierung oder weitere Erklärung von Seiten des Schülers erfolgt nicht, auch die Lehrpersonen lassen diese Meinungsäußerung offen und leiten zur Arbeit mit einem Arbeitsblatt weiter, das sich ebenfalls mit der Zuordnung konfessioneller spezifischer und gemeinsamer Kirchenraumgegenstände auseinandersetzt.“²⁰

¹⁹ Ebd., 124 f.

²⁰ Ebd., 124.

Hier wird von einer klassischen konfessionell-kooperativen Unterrichtssituation bei der Begegnung mit den verschiedenen Kirchenräumen berichtet: In katholischen Kirchen ist „mehr drin“ oder „Katholiken mögen halt mehr Deko“, wie Schüler:innen vielfach formulieren; andere vermuten, „dass die evangelischen Kirchen nicht so viel Geld haben wie die katholischen“.

5.2 Gottes Zuwendung zum Menschen wird sichtbar und greifbar

Ein theologisch wie religionspädagogisch angemessener Umgang mit dieser Situation gelang einer Lehrerin, indem sie erklärte:

„Katholischer Glaube lebt von der Überzeugung, dass Gottes Heil in der Kirche erfahrbar, sichtbar, hörbar, greifbar, ja sogar riechbar wird, dass es sich in ihr verleiht. Gott hat sich in Jesus Christus sichtbar und greifbar gemacht; das schlägt sich auch in Gestaltung der Kirchenräume nieder.“

Gemeinsam suchten die Schüler:innen nach Beispielen. In diesem Zusammenhang klärte sich auch, warum es in der katholischen Kirche Weihrauch gibt. Dem katholischen Prinzip setzte die Lehrerin die evangelische Überzeugung gegenüber, dass nicht das Prinzip der Sichtbarkeit des Heils, sondern Gottes Wort – das ja unsichtbar ist – im Mittelpunkt steht. Wieder überlegte die Klasse, ob und wie sich das in evangelischen Kirchenräumen ausdrückt: in der Kanzel und der aufgeschlagenen Bibel.

Zum *Best practice*-Beispiel avanciert diese Unterrichtspraxis in mehrfacher Hinsicht: Zum einen konnte die Lehrkraft sichtbare Unterschiede in der Ausstattung von Kirchen gegen mögliche Vor-Urteile theologisch begründen und konfessionelle Hintergründe beleuchten. Zugleich legte die Lehrerin Wert darauf, dass auch die katholische Kirche Gottes Wort hochschätzt. Damit ergänzte sie die Differenzhermeneutik durch eine Ökumenische Hermeneutik, die das gemeinsame christliche Fundament herausstellt. Weiter brachte sie auf doppelte Weise theologische Binnendifferenzierung ins Spiel: zum einen durch Fotos von evangelischen, genauer: lutherischen Kirchenräumen, in denen es Kerzen, Blumenschmuck und Paramente gibt, zum anderen durch Bilder von ganz unterschiedlich gestalteten katholischen Kirchenräumen mit prächtiger barocker, aber auch modern-minimalistischer Ausstattung.

6. Konfessionell Fremdes ausprobieren: Kniebeuge

6.1 Muss man „einfach so runter“?

In einer fünften Klasse, in der Unterschiede im Gottesdienst thematisiert werden, erwähnt die Lehrerin beiläufig, dass im katholischen Gottesdienst auch gekniet wird.²¹ Ein evangelischer Schüler kommentiert, dass er es nicht in Ordnung fände, „dass man, wenn man in die Kirche geht, einfach so runter muss“²² und löst damit eine kleine Diskussion zwischen

²¹ Vgl. ebd., 125.

²² Ebd.

evangelischen und katholischen Schüler:innen aus. Die Lehrerin fasst sie dahingehend zusammen, „dass es viele Unterschiede gebe, jedoch auch ganz viele Dinge, die gemeinsam sind.“²³ Hier wurde eine Chance auf Verstehen nicht genutzt.

6.2 *Wie und warum Menschen niederknien*

Zu einem gelungenen Beispiel wird diese Unterrichtssituation – wie in einer vierten Grundschulklasse geschehen und gesehen –, wenn das fremde und offensichtlich befremdlich anmutende Knien im Gottesdienst nicht nur auf seine Bedeutung hin erhellt wird, was im genannten Beispiel nicht geschehen ist, sondern wenn verschiedene Haltungen, die Menschen vor Gott einnehmen können, thematisiert und im Sinne einer performativen Didaktik erprobt werden: „Macht es einen Unterschied, ob man in der Kirche sitzt oder steht (oder womöglich sogar liegt)? Wie fühlt es sich an, wenn man kniet? Hat Knien immer nur etwas damit zu tun, dass man sich auf dem Boden kleinmachen muss? Was kann es sonst noch ausdrücken?“ – Eine andere Lehrperson präsentierte in dem Zusammenhang spontan den Schüler:innen einer neunten Klasse übers Internet ein Foto mit dem 1970 berühmt gewordenen ungeplanten Kniefall von Willy Brandt vor dem Mahnmal zum Gedenken an den jüdischen Ghetto-Aufstand von 1943: „Was könnte den damaligen Bundeskanzler bewogen haben, plötzlich niederzuknien?“

7. Keine künstlichen Differenzen konstruieren: Kanzel und Altar

7.1 *Wirklich eindeutig zuzuordnen?*

Wenn im konfessionell-kooperativen Unterricht mit Gegenüberstellungen und Zuordnungen gearbeitet wird – was ist typisch evangelisch, was typisch katholisch? – besteht die Gefahr, dass Unterschiede überbetont werden. Exemplarisch zeigt sich dies an der häufig im Unterricht praktizierten Gegenüberstellung von Kanzel als evangelisches und Altar als katholisches Konfessionsmerkmal. Hier werden künstlich Differenzen konstruiert.²⁴ Denn sowohl Kanzeln als auch Altäre kommen in den Kirchen beider Konfessionen vor, wenngleich in katholischen Kirchen die Kanzeln, soweit es sie aus früheren Zeiten (noch) gibt, aus Gründen der Abgrenzung von den reformatorischen Kirchen nicht mehr benutzt werden, und die reformierten Kirchen lieber vom Tisch anstatt vom Altar sprechen. Kanzel und Altar sind daher nicht als alternative Gegensätze, sondern komplementär zu verstehen für unterschiedliche Akzentuierungen innerhalb der christlichen Gottesdienstpraxis: einerseits der Schwerpunkt auf Gottes Wort, andererseits der Schwerpunkt auf dem Sakrament, ohne dass das eine gegen das andere ausgespielt werden könnte.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. dazu *Stefanie Lorenzen*, „Betwixt and Between“ – die Kategorie des „Dritten“ als Antwort auf die Herausforderung konfessioneller Differenzierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: *ZPT* 75/3 (2023) 268–280, doi: <https://doi.org/10.1515/zpt-2023-2017>.

7.2 Kanzel und Altar: Ausdruck christlichen Selbstverständnisses

In einem gelungenen Unterrichtssetting vermeidet die Lehrkraft eine plakative Gegenüberstellung. Stattdessen fordert sie die Schüler:innen bei einer Kirchenerkundung, in der es Altar und Kanzel gibt, auf, sich dort zu positionieren, was sie persönlich für wichtiger halten. Gemeinsam überlegt sie dann mit den Schüler:innen, welche Inhalte sich mit diesen beiden Orten verbinden und warum beide für die Identität des Christlichen wichtig sind und daher zusammen gehören. Auf diese Weise kann zugleich deutlich werden, dass ein subjektorientierter Religionsunterricht Unterrichtsgegenstände nicht in erster Linie um ihrer selbst willen thematisiert, sondern dass sie vielmehr eine dienende Funktion haben: Sie sind dazu da, das christliche Deutespektrum anzubieten und Schüler:innen zu unterstützen, zu eigenen Deutungen zu gelangen und Fragen zu stellen. Auf diese Weise können sowohl konfessionelle Unterschiede als auch gemeinsame christliche Fundierungen sichtbar werden.

8. Nicht überwältigen: Bittgebet zu Maria und Kreuzzeichen

8.1 Ave Maria mit der ganzen Klasse?

In der Grundschule ist ‚Maria‘ Thema.²⁵ Die Lehrerin verteilt an die Schüler:innen ein Marienbild, das sie mit Krone und Schutzmantel und dem Jesuskind auf dem Arm zeigt. Dazu sagt sie: „Wir können ihr unsere Bitten vortragen. [...] Wir haben ein Gebet, das kennen die Evangelischen gar nicht.“²⁶ Im Anschluss spricht die Lehrerin, teilweise zusammen mit der gesamten Klasse, teilweise im Wechsel, einige Abschnitte aus dem *Ave Maria*: „Heilige Maria, bitte für uns Sünder, jetzt und in der Stunde unseres Todes. Amen.“²⁷ Damit werden die evangelischen Schüler:innen zu katholischer Heiligenverehrung angehalten, ohne dass sie dies realisieren können.

Wie dieses Unterrichtsarrangement zu einem *Best Practice*-Beispiel werden könnte? Indem es im Unterricht gar nicht zum Zuge kommt und weggelassen wird! Denn es ist zweifelhaft, dass Zweitklässler:innen den Inhalt dieser Worte verstehen können und ob der Blick auf die eigene Todesstunde entwicklungspsychologisch und lebensweltlich anschlussfähig ist. Abgesehen davon sind Bitten zu Maria oder Maria als Subjekt von Fürbittgebeten in den baden-württembergischen Bildungsplänen nirgendwo vorgesehen, schon gar nicht in der Grundschule.

8.2 Kreuzzeichen – nicht als kommentarloses Ritual

Ein anderes, bisweilen zu beobachtendes Beispiel für subtile konfessionelle Überwältigung ist der Umgang mit dem Kreuzzeichen.²⁸ Im baden-württembergischen Bildungsplan wird

²⁵ Vgl. Kuld; Schweitzer; Tzscheetzsch; Weinhardt, Zusammenarbeiten (wie Anm. 13), 54 f.

²⁶ Ebd. 54.

²⁷ Ebd.

²⁸ Vgl. Caspary, Umgang mit konfessioneller Differenz (wie Anm. 14), 184.

es zum Thema unter den Kompetenzen „spirituelle Elemente wie Rituale, freie und überlieferte Gebete reflektiert gestalten“²⁹ (katholisch) und „an religiösen und liturgischen Ausdrucksformen reflektiert teilnehmen oder diese mitgestalten“³⁰ (evangelisch). Das Kreuzzeichen markiert keine substantielle theologische Differenz, doch es steht für unterschiedliche konfessionelle Praxis. Daher bedeutet es eine Überwältigung, wenn es zum Stundenbeginn oder zur Eröffnung eines Gebetes mit der ganzen Klasse kommentarlos vollzogen wird.

Damit die Schüler:innen es als katholisch geprägte Gebetsgeste verstehen, muss zum einen das Kreuz als verbindendes Zeichen, zum anderen der unterschiedliche Gebrauch dieses Zeichens in den Konfessionen erklärt werden. Eine Grundschullehrerin nahm den Kreuzestod Jesu einschließlich der Auferstehung zum Anlass, um das Kreuz als Erkennungszeichen von Christen, und zwar „aller Christen, egal, ob sie evangelisch oder katholisch sind“, zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Im Sinne einer diskursiven Einführung, wie sie eine performative Didaktik vorsieht, stand am Beginn die Erläuterung: „Wenn katholische Christen in eine Kirche hineingehen oder bevor sie beten, machen sie mit ihrer rechten Hand ein Kreuz-Zeichen. Damit machen sie sich bewusst, dass sie sich jetzt zu Gott hinwenden.“ Die Lehrerin machte das Kreuzzeichen vor, danach wies sie auf die konfessionelle Differenz hin: „Die Evangelischen machen dieses Zeichen nicht. Aber sie *könnten* es auch machen, weil das Kreuz ihnen genauso wichtig ist. Martin Luther, der für die evangelische Kirche wichtig ist, hat gesagt: ‚Am Morgen, wenn du aufstehst, kannst du dich segnen mit dem Zeichen des heiligen Kreuzes.‘“ Im beobachteten Unterrichtsbeispiel blieb es bei dieser Erklärung. Unter Beachtung der Freiwilligkeit wäre es auch möglich, dass all diejenigen Kinder, die wollen, ebenfalls das Kreuzzeichen machen, um den Gestus kennenzulernen und nachzuempfinden.

9. Stereotypisierungen aufbrechen: Maria

9.1 An Maria glauben?

Eine Lehrerin fragt in der Abschlussklasse einer Realschule nach den Unterschieden zwischen den Kirchen, die sich „so weit auseinander gerückt“³¹ haben. „Ein evangelischer Schüler vermutet den Glauben, denn ‚die Katholiken glauben ja auch an Maria‘.“³² „Die katholische Lehrerin bestätigt diese Einschätzung und fügt den Begriff der Marienverehrung an. Eine weitere Differenzierung zwischen dem Glauben an und der Verehrung von Heiligen leistet die Lehrperson nicht. Es bleibt offen, ob den Schülerinnen und Schülern diese Unterscheidung bewusst ist. Sie lobt das konfessionsspezifische Wissen zur fremden Konfession des Schülers.“³³

²⁹ Bildungsplan Katholische Religionslehre, Grundschule, Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen, Klassen 1/2, 24.

³⁰ Bildungsplan Evangelische Religionslehre, Grundschule, Prozessbezogene Kompetenzen, 11.

³¹ Caspary, Umgang mit konfessioneller Differenz (wie Anm. 13), 133 f.

³² Ebd. 133.

³³ Ebd.

Dass nach der Auffassung evangelischer Jugendlicher Katholik:innen „an Maria glauben“, evangelische Christ:innen dagegen nicht, sondern an Jesus, war mehrfach Gegenstand von Unterrichtsvideographien in den Sekundarstufen I und II. Von einer Ausnahme abgesehen löste jedes Mal eine solche Behauptung Widerstand bei den katholischen Schüler:innen aus, die Wert darauf legten, dass sie „an Gott glauben oder an Jesus“ und Maria ihnen „eigentlich nichts bedeutet“. Dass man als Angehörige der katholischen Kirche gewissermaßen automatisch einen besonderen Bezug zu Maria hat, ist ein häufig tradiertes Stereotyp, das Lehrkräfte im konfessionell-kooperativen Unterricht korrigieren müssen, ohne allerdings die nach wie vor bestehende Bedeutung Marias für viele (aber eben keineswegs alle) Katholik:innen zu negieren.

9.2 Maria in katholischer (und evangelischer) Vielfalt entdecken

Eine Gymnasiallehrerin gab den katholischen Schüler:innen, die aus verschiedenen Orten kamen, den Auftrag, in ihren jeweiligen Kirchen Marienstatuen und -bilder zu fotografieren und zu notieren, wie viele und an welchen Orten in der Kirche sie zu finden sind. Darunter waren sowohl ein bekannter Marienwallfahrtsort mit einer prächtigen Mariendarstellung im Hochaltar als auch zwei moderne Kirchen mit eher unscheinbaren Darstellungen. Auf diese Weise bekam die konfessionell gemischte Lerngruppe einen Eindruck von der Vielfalt von Marienbildern, die zugleich unterschiedliche katholische Sichtweisen auf Maria widerspiegelten: Maria als Königin mit Krone auf dem Haupt, als Mutter mit dem Kind auf dem Arm, als einfache junge Frau. In dem Zusammenhang wurde auch geklärt, dass Marienverehrung nach der Lehre der katholischen Kirche ein Angebot, aber keine Verpflichtung ist. Der zweite Bestandteil dieses *Best Practice*-Beispiels war der Aufweis, dass Maria auch ein Bestandteil der evangelischen Tradition ist, wenngleich dies kaum mehr im Bewusstsein präsent ist. Die Lehrerin legte dazu der Lerngruppe die abschließende Bitte aus Martin Luthers Auslegung des Magnificat vor: „Damit lassen’s wir bewenden und bitten Gott um ein rechtes Verständnis dieses Magnifikats, dass es nicht allein leuchte und rede, sondern brenne und lebe in Leib und Seele. Das verleihe uns Christus durch die Fürbitte und den Willen seiner lieben Mutter Maria. Amen.“³⁴ Ergänzend traten ein aus evangelischer Perspektive formuliertes Mariengebet hinzu sowie ein Lied aus dem Evangelischen Kirchengesangbuch – „Herr, dein Wort, die edle Gabe“ – das Maria als vorbildliche Hörerin des Wortes erwähnt. Ein Gespräch über unterschiedliche Entwicklungen in der Marienfrömmigkeit schloss sich an.

Nicht nur wird Maria im eingangs referierten Beispiel und vielfach auch in Unterrichtsmaterialien³⁵ als Marker fürs Katholisch-Sein herangezogen. Vor allem wird der Unterschied zwischen Marienverehrung einerseits und dem Glauben an Maria bzw. der Anbetung Marias nicht transparent gemacht. Auch wenn dieser Unterschied in der Praxis für Schüler:innen in der Regel nicht wirklich deutlich wird: Gelingende konfessionelle Kooperation muss darauf hinweisen und beide Begriffe voneinander abgrenzen. Eine Lehrerin

³⁴ Martin Luther, Das Magnifikat (1523), zitiert nach der Calwer Luther-Ausgabe von Wolfgang Metzger, Stuttgart 1996, 47.

³⁵ Vgl. Sabine Pemsel-Maier, Konfession(en) in aktuellen Unterrichtsmaterialien: Konfessionskundliche Darstellungen und Tradierung überwindener Stereotype, in: Norbert Brieden; Hans Mendl; Oliver Reis; Hanna Roose (Hg.), Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 15 (2024) 90–101.

nahm die Diskussion zu Maria zum Anlass, den Begriff ‚glauben‘ zu klären und zu differenzieren: „Was heißt ‚glauben‘ überhaupt? Glauben katholische Christ:innen an den Papst? Oder muss man ihre Beziehung zum Papst nicht ganz anders formulieren? Und glauben wir an den Teufel ebenso wie an Gott?“

10. Beim gemeinsamen Fundament ansetzen: Eucharistie und Abendmahl

10.1 Evangelisches Abendmahlsverständnis als das ‚Normale‘?

An vielen Unterrichtsbeispielen lässt sich beobachten, dass die unterrichtende Lehrkraft von ihrer eigenen Konfession ausgeht und Merkmale der Schwesterkonfession als ‚das andere‘ präsentiert. So wurde in einer Unterrichtsstunde in der 10. Klasse zunächst das evangelische Abendmahlsverständnis mit seinen lutherischen und reformierten Varianten vorgestellt. Davon grenzte die Lehrperson das katholische Eucharistieverständnis ab. Damit wurde zwar der Didaktik des Perspektivenwechsels Rechnung getragen und die bestehenden theologischen Unterschiede kamen zu ihrem Recht. Und doch bleibt ein solches Vorgehen unbefriedigend. Zum einen wird mit einer evangelischen Normalitätskonstruktion gearbeitet, der eine katholische Alteritätskonstruktion entgegengesetzt wird. Gewiss gibt es im Schulkontext bedeutsamere Fälle von *Othering*. Und doch erscheint hier der gewählte Ausgangspunkt als die Folie, auf der anderes bemessen wird, als das ‚Normale‘, Selbstverständliche und im Gegenzug die katholische Position als Abweichung. Zum anderen wird hier einseitig der Ansatz einer Differenzhermeneutik gewählt, während die Vergewisserung der gemeinsamen Wurzeln und die damit einhergehende ökumenische Hermeneutik zu kurz kommen.³⁶

10.2 Erst die verbindende Bedeutung des Mahles, dann die konfessionelle Differenz

Um ein *Best Practice*-Beispiel zu schaffen, müsste eine ökumenische Hermeneutik den Ausgangspunkt bilden. Die Lehrperson müsste statt bei konfessionellen Differenzierungen bei grundsätzlichen Überlegungen ansetzen, die alle Konfessionen betreffen: welche Bedeutung gemeinsames Essen und gemeinsame Mahlfeiern im menschlichen Leben haben, warum Jesus die Form des Mahles gewählt hat, um bleibende Gemeinschaft mit ihm zu stiften, und wie verschiedene neutestamentliche Mahltraditionen dieses Geschehen deuten. Wenn ein Ziel konfessionell-kooperativen Unterrichts im Kennenlernen christlicher Weltdeutungen in konfessioneller Prägung besteht, muss dieses gemeinsame Fundament am Anfang stehen. Erst dann können unterschiedliche konfessionelle Abendmahlsverständnisse und -praxen entfaltet und von den Schüler:innen entsprechend eingeordnet werden.

³⁶ Vgl. in diesem Heft: Lindner; Lorenzen; Schambeck; Witten, Konfessionell-kooperativ Religion unterrichten – wie geht das? ‚Heilige‘ (wie Anm. 9).

11. Zusammenfassung

Es ist deutlich geworden, dass das Gelingen konfessionell-kooperativen Unterrichts von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist: Fachwissenschaftliche Kenntnisse sind ebenso relevant wie fachdidaktische. Konfessionelle Differenzen müssen benannt, dürfen aber nicht künstlich konstruiert werden. Eine hohe Sensibilität ist geboten, um nicht Stereotype zu reproduzieren oder in einen konfessionellen Überwältigungsmodus zu verfallen. Kreativität und Performativität sind wichtig, um nicht nur auf einer kognitiven Ebene zu bleiben, auf der Unterschiede für Kinder und Jugendliche keine Bedeutung haben. Insgesamt zeigt sich, dass eine Differenzhermeneutik, die lange Zeit für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bestimmend war, eine Engführung darstellt. Eine konfessionssensible Didaktik macht aus, dass sie sich auch an einer ökumenischen Hermeneutik orientiert und vom gemeinsamen christlichen ausgeht. So lässt sich im Unterricht zeigen, wie sich Christ:insein in den verschiedenen Konfessionen ästhetisch, kognitiv und praktisch zu erkennen gibt. Angesichts dessen kommt der Qualifikation von Lehrkräften bereits in der Phase des Studiums sowie in der anschließenden Fortbildung eine Schlüsselrolle zu.

This article provides insights into the practice of confessional-cooperative teaching in Baden-Württemberg. Aware that best practice examples cannot be clearly identified because the conditions and organizational forms of denominational cooperation vary greatly, it nevertheless offers a selection of successful examples of denominational-cooperative teaching. These are contrasted with worst-practice examples from the literature.