

Editorial

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Fundierungen und Perspektiven

von Mirjam Schambeck sf und Ulrike Witten

Es sind unterschiedliche Gründe, die in den letzten Jahren zu einer intensiven Diskussion über die Organisationsform und inhaltliche Konzeptionierung des Religionsunterrichts geführt haben. Zum einen theologische: Die Errungenschaften in der Ökumenischen Theologie und Praxis, wie sie in der Unterzeichnung der Gemeinsamen Erklärung der Rechtfertigungslehre vom 31. Oktober 1999 und schließlich in der sog. Hildesheimer Erklärung einen auch lehramtlichen Ausdruck fanden, gehören bis heute in die Reihe der ökumenischen Meilensteine. Seitdem hat sich die Beweis- und Begründungslast im ökumenischen Gespräch umgekehrt: Nicht mehr das Gemeinsame, im ökumenischen Geist Vorgetragene bedarf der Erklärung, sondern das Trennende in den christlichen Konfessionen und, warum es nach wie vor als Trennungsmoment verstanden und praktiziert wird. Auch wenn diese Bemühungen v. a. von den Kirchen der Reformation und der römisch-katholischen Kirche befördert wurden, öffnen sich die ökumenischen Initiativen und theologischen Überzeugungen zunehmend auf die Kirchen der Orthodoxie. So positiv, affirmierend also theologische Gründe darauf drängen, die Organisationsform und Konzeption des Religionsunterrichts in seiner bisherigen Gestalt der konfessionellen Trennung zu verändern, so gesellschafts- und bildungspolitisch visibler sind andere, nämlich religionsdemographische Verschiebungen und Fragen nach dem Stellenwert und der Ausrichtung religiöser Bildung in der Schule.

Das schon seit den 2000er Jahren konstatierte sog. stabile Drittel der Konfessionslosen, also der Menschen, die keiner der beiden großen Kirchen in Deutschland oder anderen Religionsgemeinschaften institutionell angehören, hat sich heute in Richtung der 50 %-Marke verschoben, je nachdem, welche Statistiken bemüht werden.¹ Jedenfalls gilt, dass die Christ:innen der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland weniger als 50 % der Bevölkerung ausmachen.² Dies hat Auswirkungen auf die Schüler:innenzahlen im Religionsunterricht, mittelbar auf die Zahl der Religionslehrkräfte und schließlich auf die bildungstheoretische Frage, ob und wie religiöse Bildung in der Schule nach wie vor ihren Ort finden soll.

Die grundgesetzliche Verankerung des Religionsunterrichts in Art. 7,3 GG sichert ihn zwar; soll er aber weiterhin als zukunftsfähiges Fach in der Schule fungieren, muss seine

¹ Die statistischen Äußerungen von fowid sind kritisch zu beurteilen, insofern sie ein Projekt der *Giordano Bruno Stiftung* sind; vgl. die Angaben unter: <https://fowid.de/meldung/konfessionen-laendern-europas-20232024> [26.01.2025].

² Vgl. dazu die Statistik unter: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein_-_Zahlen_und_Fakten/AH-342_DBK_BRO_ZuF_2023-2024_Internetdatei.pdf, 74 [26.01.2025].

Plausibilität auch in einer religionsdistanten Bevölkerung verstehbar sein und sein Bildungspotenzial von Schüler:innen, Eltern, Lehrkräften sowie Bildungsakteur:innen unterschiedlichster staatlicher wie kirchlicher Ebenen und Zugehörigkeiten erkennbar bleiben.

All diese Gründe führten in Deutschland seit nunmehr 30 Jahren zu einer intensiven Diskussion über die Organisationsform des Religionsunterrichts. Ausschlaggebend und die Richtung nach vorne anzeigend wurden hier schon bald sog. konfessionell-kooperative Formate des Religionsunterrichts. D. h., dass der nach Art. 7,3 GG bekenntnisorientierte Religionsunterricht nicht mehr nur in konfessionell getrennten Lerngruppen erteilt wurde, sondern auch in solchen, in denen evangelische und katholische, später und in immer mehr Bundesländern auch orthodoxe Schüler:innen gemeinsam lernten. Je nach Modell changierten die Lehrkräfte, bildeten Teaching-Teams, entwarfen gemeinsame Curricula und/oder bedienten sich konfessionssensiblen Unterrichtsmaterials.³

Grosso modo folgten die bisherigen didaktischen Überlegungen einer sog. Differenzhermeneutik: D. h., dass es zwar darum ging, Gemeinsamkeiten zu stärken und Unterschieden gerecht zu werden⁴ bzw. Besonderes zu bergen.⁵ Faktisch verliefen die didaktischen Ansätze und unterrichtspraktischen Vorschläge aber nach dem Motto, das ‚Typisch Evangelische‘ und das ‚Typisch Katholische‘ zu identifizieren, meist auf enzyklopädisches Wissen zu reduzieren und das Bearbeitete und Erkannte im Unterrichtsprozess unverbunden nebeneinander stehen zu lassen. Diese Fallstricke konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts sind inzwischen identifiziert und drängen auf Verbesserungen.

Genau hier setzt das folgende Heft an: Die auch in Bayern wirksamen religionsdemographischen Veränderungen werfen die Frage nach passungsfähigen und zukunftsweisenden Antworten auf. Die Implementierung verschiedener Modellversuche konfessionell-kooperativer Organisationsformen des Religionsunterrichts ist eine Reaktion darauf. Eine weitere, ebenso drängende Frage nimmt dieses Heft auf und entfaltet sie in den unterschiedlichen Beiträgen: Anders als Didaktiken, die von einer Differenzhermeneutik her argumentieren, prägt die didaktischen Ausführungen der folgenden Beiträge die Überzeugung, beim gemeinsamen Christlichen anzusetzen und von da aus die Verschiedenheit und Vielfalt der Konfessionen in den Blick zu nehmen. Mit anderen Worten leitet die konfessionssensible Didaktik, wie sie in diesem Heft zum Tragen kommt, das Anliegen, die Rede vom gemeinsamen Christlichen als hermeneutischen Horizont ernst zu nehmen und für Unterrichtsprozesse zu konkretisieren.

Dabei werden drei unterschiedliche Ebenen der Diskussion bearbeitet. Eine erste setzt bei organisatorischen Fragestellungen an und zeichnet eine Kartographie über die in Deutschland vorgehaltenen und nun auch in Bayern zu entwickelnden konfessionell-kooperativen Organisationsformen des Religionsunterrichts. Auf einer zweiten Ebene werden didaktische Leitlinien vorgestellt, die für konfessionell-kooperative Formate des Religionsunterrichts in Frage kommen, wenn sie auch faktisch bei einer Hermeneutik des ge-

³ Vgl. Clauß Peter Sajak; Henrik Simojoki, Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex 9 (2023), https://doi.org/10.23768/wirelex.Konfessionellkooperativer_Religionsunterricht.100235.

⁴ Vgl. Albert Biesinger; Friedrich Schweitzer, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i. Br. 2002.

⁵ Vgl. Henrik Simojoki, Ökumenische Differenzkompeten. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: ZPT 67 (2015) 68–78, hier 72.

meinsamen Christlichen ansetzen. Und drittens schließlich werden Praxisformen zur Diskussion gestellt, die sich dieser Hermeneutik verpflichtet wissen.

Eröffnend systematisieren *Jan Woppowa* und *Henrik Simojoki* die vielfältige Landschaft an Organisationsmodellen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, ordnen diese konstruktiv-kritisch in religionsdidaktische Theoriebildung ein und arbeiten Knackpunkte hinsichtlich eines zukunftsfähigen kokoRU heraus. Nach dieser Bestandsaufnahme beleuchten sie – u. a. beziehend auf die empirischen Forschungen zum kokoRU – religionsdidaktische Potenziale und problematisieren didaktische Figuren sowie eingeschliffene religionsunterrichtliche Praktiken, die Asymmetrien, Differenzverfestigungen und einer Verengung von Ökumene auf evangelische und katholische Perspektiven Vorschub leisten können. Sie schließen mit dem Benennen von Desideraten und der Frage nach dem *Wohin?* des kokoRU.

Bernd Schröder bettet in seinem Beitrag die Entwicklungen rund um den CRU in die Geschichte und Akzentsetzungen des kokoRU ein. Die Bezogenheit von CRU und kokoRU wird damit genauso deutlich, wie die jeweiligen rechtlichen, organisatorischen, didaktischen als auch inhaltlich-theologischen Unterschiede. Dieser systematisierende Zugriff erlaubt, nochmals klarer zu sehen, welche gesellschaftlichen, aber auch innertheologischen Entwicklungen von diesen Organisationsmodellen des Religionsunterrichts aufgegriffen und auf je eigene Weise bearbeitet werden.

Nach den kartographischen Vermessungen des kokoRU und seiner Weiterentwicklung zum CRU spannt der Beitrag von *Mirjam Schambeck* *sf* zunächst das Diskussionsfeld für Bayern auf. Dazu werden Ziele und Implikationen anstehender Transformationsprozesse identifiziert, um daraus Kriterien für die Qualitätssicherung des Religionsunterrichts zu gewinnen. Insofern die Überlegungen auf Bayern hin angestellt werden, formuliert der Beitrag so etwas wie eine Roadmap für anstehende didaktische und bildungspolitische Schritte.

Diese werden im Beitrag von *Konstantin Lindner*, *Stefanie Lorenzen*, *Mirjam Schambeck* *sf* und *Ulrike Witten* auf didaktische Leitlinien hin konkretisiert. Die Autor:innen stellen die Frage, wie konfessionell-kooperatives Unterrichten geht und entwickeln Leitlinien einer konfessionssensiblen Didaktik, die am Beispiel ‚Heilige‘ konkretisiert werden. Ausgehend von Entwicklungslinien sowie Begründungsmustern für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Bayern gehen die Leitlinien von Reflexivität als Voraussetzung einer konfessionssensiblen Didaktik aus, zeigen auf, wie konfessionssensibel dem zentralen Prinzip der Schüler:innenorientierung Rechnung getragen werden kann und nehmen abschließend eine Lerngegenstandsklärung ausgehend vom gemeinsamen Christlichen als hermeneutischem Horizont vor.

Dorothea Sattler stärkt das Modell einer Didaktik, die beim gemeinsamen Christlichen als hermeneutischen Horizont ansetzt, aus systematisch-theologischer Perspektive; genauer, insofern sie in ihrem Beitrag Grundlinien Ökumenischer Theologie entwickelt, wie sie aus der katholischen Tradition sichtbar sind. Gerade daran wird deutlich, wie sehr es aus theologischen Gründen geboten ist, dem Gemeinsamen gegenüber dem Trennenden den Vorrang zu geben.

Wurden damit wichtige Organisationsformen, didaktische Leitlinien und ökumenisch-theologische Fundierungen einer beim gemeinsamen Christlichen ansetzenden Didaktik entwickelt, werden die nächsten beiden Artikel nochmals konkreter.

Sabine Pemsel-Maier erläutert in Rekurs auf Unterrichtsbeispiele, wie *best practices* aussehen und woran *worst case practices* identifiziert werden können. Wie sehr die Entscheidung einer beim gemeinsamen Christlichen ansetzenden Didaktik dadurch Unterricht verändert bzw. verbessert wird an den sowohl aus der Literatur als auch der konkreten Unterrichtspraxis zitierten Beispielen deutlich.

Kathrin Boukrayaa Trabelsi, Julia Drube und *Martina Reiner* erörtern in ihrem Beitrag religionsdidaktische Potenziale und Herausforderungen des Themas Simultankirchen, wenn man sie in konfessionssensibler Absicht als Crossoverphänomene betrachtet. Sie verstehen Simultankirchen so, dass in ihnen Grunderfahrungen des menschlichen Lebens auf eine christlich deutbare Weise Ausdruck finden. Am Lerngegenstand Simultankirchen lässt sich das gemeinsame Christliche erkennen, das in stets neuen, teils spannungsreichen Aushandlungsprozessen ermittelt und konfessionell-vielseitig ausgestaltet wird. Hinsichtlich der Konfessionssensibilität ist die Herausforderung zu erkennen, wie eine Didaktisierung erfolgen kann, ohne die Unterschiedlichkeit konfessioneller Prägungen zu homogenisieren oder zu überzeichnen.

Dass mit diesem Heft der Mut gestärkt und die inhaltliche Präzisierung der Überlegungen geschärft werde, Religionsunterricht auch zukünftig für Schüler:innen, Eltern und Bildungsakteur:innen als unverzichtbares, weil die Menschen in Religionsfragen bildendes Fach zu entwerfen und durchzuführen, sei dieser Ausgabe der *Münchner Theologischen Zeitschrift* als Wunsch mitgegeben.