Umschlag 14.02.25 10:53

ISSN 0580-1400 1 B 9673 F

Münchener Theologische Zeitschrift

MThZ

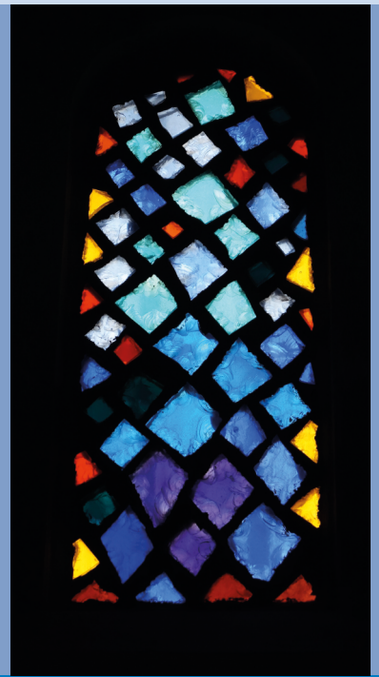
76. Jahrgang · Heft 1 · 2025

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Fundierungen und Perspektiven

Herausgegeben von Mirjam Schambeck sf und Ulrike Witten

Kathrin Boukrayâa Trabelsi
Julia Drube
Konstantin Lindner
Stefanie Lorenzen
Sabine Pemsel-Maier
Martina Reiner
Dorothea Sattler
Mirjam Schambeck sf
Bernd Schröder
Henrik Simojoki
Ulrike Witten
Jan Woppowa



MThZ 76 (2025) 1-112

EOS Verlag Erzabtei St. Ottilien

Mirjam Schambeck sf – Ulrike Witten
Editorial
Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht
Fundierungen und Perspektiven 1–4

Jan Woppowa – Henrik Simojoki
Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht
Typologische Systematisierung, religionsdidaktische Potenziale und Desiderate sowie Entwicklungsperspektiven 5–19

Bernd Schröder
Der Christliche Religionsunterricht (CRU) als ökumenisches Lernfeld
Didaktische Desiderate und Perspektiven 20–29

Mirjam Schambeck sf
Den Religionsunterricht in Bayern zukunftsfähig halten
Zur Dringlichkeit konfessionell-kooperativer Lehr- und Lernformate und ihrer Konkretisierung 30–41

Konstantin Lindner – Stefanie Lorenzen – Mirjam Schambeck sf – Ulrike Witten
Konfessionell-kooperativ Religion unterrichten – wie geht das?
Leitlinien einer konfessionssensiblen Didaktik am Beispiel ‚Heilige' 42–61

Dorothea Sattler
Ökumenische Theologie
Gegenwärtige Perspektiven und Arbeitsfelder 62–73

Sabine Pemsel-Maier
Auf der Suche nach *Best Practice*-Beispielen
Einblicke ins konfessionell-kooperative Unterrichtsgeschehen 74–87

Kathrin Boukrayâa Trabelsi – Julia Drube – Martina Reiner
Simultankirchen
Religionsdidaktische Chancen und Herausforderungen ihrer Wahrnehmung als Crossoverphänomene 88–102

Buchbesprechungen 103–109

Nachruf 110

Verzeichnis der Mitarbeitenden 111–112

MThZ 76 (2025) 1–4

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 werden[4] 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. bezugnehmend 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 Boukrayâa 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.

MThZ 76 (2025) 5–19

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Typologische Systematisierung, religionsdidaktische Potenziale und Desiderate sowie Entwicklungsperspektiven

von Jan Woppowa und Henrik Simojoki

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

1. Zur Notwendigkeit einer Bestandsaufnahme in einer veränderten Konstellation

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

[1] Vgl. dazu folgendes Special Issue: Drei Jahrzehnte konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht: Bilanz und Ausblick, in: Religionspädagogische Beiträge 45/2 (2022), https://doi.org/10.20377/rpb-2022-45-2.
[2] Vgl. *Henrik Simojoki*; *Peter Schreiner*, Religionsunterricht in der Schule. Gestaltungsformen in der religiös heterogenen Gesellschaft, in: Praktische Theologie 53 (2018) 90–98.

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

2. Entwicklungen im Feld des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

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

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

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

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

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

2.1 Expansion und typologische Ausdifferenzierung

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

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

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

---

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

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

[8] Ebd., 18.

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

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

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

(3) Als konfessionell-kooperativen Religionsunterricht *im weiteren Sinne* lassen sich solche Formen bezeichnen, in denen ohne personelle Kooperationen eine konfessionell gemischte Lerngruppe über einen längeren Zeitraum von einer konfessionell gebundenen Lehrkraft unterrichtet wird. Hierbei handelt es sich um den Typus einer „erweiterten Kooperation mit […] gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum“[11] bzw. um das sog. *Delegationsmodell*. Der in einer Mehrheitskonfession erteilte Religionsunterricht, an dem Schülerinnen und Schüler einer Minderheitskonfession teilnehmen, wird auf administrativer wie schulorganisatorischer Ebene kooperativ abgestimmt und verantwortet, aber nur von einer Lehrkraft erteilt. Seine größte Relevanz entfaltet dieser Typus insbesondere in sog. Diasporagebieten, die von einer ausgeprägten konfessionellen Majorität-Minorität-Situation gekennzeichnet sind (z. B. in Hessen, jüngst auch in Bayern). Angesichts religionsdemographischer und religionssoziologischer Rahmenbedingungen ist zu erwarten, dass die Voraussetzungen für die ersten beiden Typen zunehmend erodieren werden, so dass dieser dritte Typus an Bedeutung gewinnen wird.

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

---

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

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

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

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

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

2.2 Entfaltungsgrenzen, Implementierungsbarrieren, Kohärenzeinbußen

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

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

---

[13] *Woppowa*, Religionsunterricht (wie Anm. 9), 199.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

2.3 Ökumenische Weiterentwicklung

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

---

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

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

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

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

3. Religionsdidaktisches Potenzial zwischen Kontinuität und Reflexivität

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

3.1 Programmatische Kontinuitäten und didaktische Potenziale

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

[24] Vgl. *Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen*, Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier, Hannover 2021, in: https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/papiere [07.12.2024].
[25] Vgl. bereits *Simojoki*; *Woppowa*, Religionsunterricht (wie Anm. 4), 23.

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

In einer nun stärker am inneren Unterrichtsgeschehen interessierten Weiterentwicklung lässt sich zweifellos ein großes Potenzial in der Genese des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts erkennen. Verschiedene religionsdidaktische Begründungs- und Gestaltungsfiguren können mittlerweile ebenso komplementär gebündelt werden wie spezifische didaktische Leitlinien konfessioneller Kooperation.[28] Darüber hinaus werden religionsdidaktische Lernformen[29] und etablierte fachdidaktische Ansätze[30] einer konfessionell-kooperativen Relecture unterzogen. Nicht zuletzt stellt die Präsenz etablierter didaktischer Prinzipien des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, allen voran eine ökumenische Differenzsensibilität, der Ansatz der Perspektivenverschränkung und eine reflektierte Positionalität die bereits erwähnte starke Kontinuität zum CRU als Weiterentwicklung her.[31] Auch das ist ein gesichertes Potenzial der letzten Jahre. Ohne die bleibend hohe Relevanz dieser didaktischen Ausdifferenzierungen schmälern zu wollen, ermöglicht deren sichtbare Präsenz eine spezifische Kritik – oder besser: eine religionspädagogische Selbstkritik, die aus einer Verlangsamung oder Unterbrechung der oben nachgezeichneten Entwicklungen resultiert.

---

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

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

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

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

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

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

3.2 Kritische Relecture religionsunterrichtlicher Praxis und didaktischer Figuren

Einen methodischen Rahmen kann dabei der Ansatz einer religionspädagogischen Praxeologie bzw. Praxistheorie liefern. Denn mit verschiedenartigen Perspektiven aus dem großen ‚Bündel'[32] praxistheoretischer Ansätze lassen sich sowohl unterrichtliche Prozesse und Praktiken rekonstruieren als auch konzeptionelle Ansätze und Denkfiguren kritisch reinterpretieren. Das geschieht auf der Grundlage einer bislang noch wenig ausgeschöpften ethnographischen Unterrichtsforschung[33] und unter Bezugnahme auf kritische Theorien, sodass über eine konzeptionelle didaktische Theoriebildung hinaus nun stärker solche Fragen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken: *Was läuft eigentlich vor Ort? Was geschieht entgegen didaktischen Theorien und Intentionen? Wo generiert eine konfessionell-kooperative Praxis des Unterrichts bzw. der Unterrichtsplanung spezifische Probleme im Umgang mit Heterogenität und Differenz? Wo entstehen dadurch machtförmige oder hegemoniale pädagogische Ordnungen?*

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

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

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

---

[32] Vgl. *Andreas Reckwitz*, Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie 32 ([4]2003) 282–301, hier 282.

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

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

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

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

(1) Die Organisation von konfessionell gemischten Lerngruppen schließt nicht selten auch deren konfessionshomogene Trennung mit ein, insbesondere in konfessionellen Minoritätssituationen. Das ist bspw. dann der Fall, wenn in Grundschulen konfessionsübergreifende Lerngruppen immer noch aus Gründen einer parallel stattfindenden Erstkommunionkatechese auf lokaler Ebene konfessionell separiert werden, um spezifisch katholischen Inhalten ein größeres Gewicht im Unterricht geben zu können. Dabei sind Praktiken der Exklusion zu beobachten, die auch als solche wahrgenommen und von Lernenden wie Lehrenden artikuliert werden.[39] Weiterhin können bei Unterrichtsprozessen im Modus des Teamteaching Praktiken einer asymmetrischen Kommunikation zwischen den Lehrkräften beobachtet werden, in der unausgeglichene Deutungsmachtansprüche vorherrschen.[40] Darüber hinaus können Praktiken des Teamteaching derart mit einer didaktisch inszenierten Differenzsetzung – im Sinne eines dramaturgischen Spiels[41] der unterrichtenden Lehrkräfte – einhergehen, dass solche Praktiken zu kontraintentionalen Wirkungen bei den Lernenden führen. Das zeigt bspw. eine Fallbeobachtung zu einer konfessionell-kooperativen Unterrichtsstunde unter dem Thema ‚Kampf der Konfessionen', in der das konfessionsvergleichende Arbeiten in eine Art Wettbewerb um die Frage mündete: „Was ist die bessere Konfession, katholisch oder evangelisch?" Die Intention der konfessionsverschiedenen Lehrkräfte und ihrer überzeichneten kompetitiven Herangehensweise löste auf Seite der Lernenden zunächst Irritationen aus und mündete schließlich ebenfalls in ein kompetitiv-bewertendes Unterrichtsgespräch, und zwar weitgehend jenseits ökumenischer Erwägungen.[42]

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

---

[36] *Grümme*, Art. Praxeologie (wie Anm. 35).
[37] *Norbert Brieden*, Praxistheorie, in: ders. u. a. (Hg.), Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Ostfildern – Stuttgart 2022, 17–20, hier 18.
[38] Vgl. *Jan Woppowa*, Doing Cooperation. Praxeologische Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht, in: Praktische Theologie 60 (2025) [im Erscheinen] sowie *ders*., Aufgeklärte Kooperation. Praxeologische Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht [noch unveröffentlichte Habilitationsschrift, Wien 2023].
[39] Vgl. *Jan Woppowa*, Strategien konfessionsbezogener Kontingenzbewältigung – eine Response, in: Thomas Krobath; Andrea Taschl-Erber (Hg.), Konfessionell – kooperativ – interreligiös: Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander? Wien 2023, 291–299.
[40] Vgl. bspw. einschlägige Beobachtungen und Analysen im religionskooperativen Religionsunterricht: *Agnes Moser*; *Michael Kramer*; *Wolfgang Weirer* (Hg.), Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching, Göttingen 2024.
[41] Vgl. dazu *Steffi Fabricius*; *Ulrich Riegel*; *Mirjam Zimmermann*; *Benedict Totsche*, Between Fight and Theatrical Performance: Conceptual Metaphors of Positionality in Communication about Cooperative Religious Education in Germany, in: Religious Education 117/3 (2022) 207–220. https://doi.org/10.1080/00344087.2022.2070375.
[42] Vgl. dazu ausführlicher *Woppowa*, Doing Cooperation (wie Anm. 38).

sioneller bzw. ökumenischer Differenzsensibilität entwickelten Ansätze wie der einer Didaktik der Perspektivenverschränkung[43] sowie die nach ihnen ausgerichteten Lehr-Lern-Prozesse laufen in den realen Praktiken Gefahr, selbst differenzverfestigend und machtförmig zu werden oder Minderheitenperspektiven auszublenden. Dabei spielt die Kategorie der „Übersetzung"[44] eine Rolle, denn Lehrkräfte sind „Übersetzungsexperten"[45], sie üben die „fortwährende Übersetzung präsenter Dinge in die schriftliche Form"[46]. Zur Auswahl und Differenzierung fachspezifischer Inhalte bedienen sie sich wiederum ausgewählter didaktischer Prinzipien unter gleichzeitigem Rückgriff auf subjektive Theorien. Übersetzung lässt sich daher als eine „Differenzpraxis" qualifizieren, die „hegemonial strukturiert" und „von Asymmetrien geprägt"[47] ist.

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

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

---

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

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

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

[46] *Röhl*, Unterrichten (wie Anm. 45), 331.

[47] *Grümme*, Praxeologie (wie Anm. 35), 200.

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

4. Desiderate aus Sicht einer ökumenischen Religionsdidaktik

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

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

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

---

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

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

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

Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass entsprechende Mahnungen[52] im Kontext des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bislang nur zögerlich aufgenommen worden sind.

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

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

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

---

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

[53] Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung für die Religionslehrerinnen und Religionslehrerbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72 (2020) 192–202.

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

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

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

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

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

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

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

MThZ 76 (2025) 20–29

Der Christliche Religionsunterricht (CRU) als ökumenisches Lernfeld

Didaktische Desiderate und Perspektiven

von Bernd Schröder

Der in Niedersachsen für das Schuljahr 2025/26 in Vorbereitung befindliche – von den dortigen evangelischen Kirchen und den katholischen Bistümern – „gemeinsam verantwortete Christliche Religionsunterricht" (CRU) wird als Fortentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts charakterisiert – eine Fortentwicklung, die durchaus qualitativ neue An- und Herausforderungen mit sich bringt (Abschnitt 1). Diese werden sowohl in didaktisch-methodischer (Abschnitt 2) als auch in thematischer Hinsicht (Abschnitt 3) beschrieben.

Während es den sogenannten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) in vertraglich vereinbarter Form bereits seit 1998 gibt, existiert der ‚Christliche Religionsunterricht' (CRU) erst seit 2021 – und bislang auch nur als Konzept.[1] Seine Einführung in Niedersachsen – und damit auch einschlägige Erlasse, Kerncurricula und Unterrichtsmaterialien – ist für das Schuljahr 2025/26 in Vorbereitung. Inzwischen steht beispielsweise fest, dass das neue Fach amtlich ‚Christliche Religion nach (gemeinsamen) evangelischen und katholischen Grundsätzen' heißen wird.

Doch bereits im derzeit laufenden Prozess der konzeptionellen Entwicklung zeichnen sich didaktische Herausforderungen ab. Diese sollen hier in drei Schritten skizziert werden: Als erstes soll der CRU im Vergleich zum kokoRU profiliert werden, als zweites kommen didaktisch-methodische Herausforderungen der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements in den Blick und, als drittes, thematische Perspektiven des neuen Faches.

1. KokoRU und CRU – eineiige Zwillinge?

Konfessionelle Kooperation als inter-kirchlich *und* mit den staatlichen Kultusbehörden vertraglich vereinbarte Organisationsform von Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG gibt

[1] Grundlegend: Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover (Mai) 2021. Vgl. zudem *Hans-Michael Heinig*; *Ansgar Hense*; *Konstantin Lindner*; *Henrik Simojoki* (Hg.), Christlicher Religionsunterricht (CRU). Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen (PThGG 44), Tübingen 2024.

es seit 1998[2] – als Idee (und nicht rechtlich regulierte Praxis) hingegen steht ein kooperativ verantworteter und durchgeführter Religionsunterricht schon weitaus länger, verstärkt seit der sog. Reformdekade der 1960er Jahre, im Raum.[3]

Die Bestimmungen, die eine Ein- und Durchführung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts regulieren, unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland im Detail und auch in der Grundlinie, doch unbeschadet dessen ist der entsprechende Unterricht, abgekürzt: kokoRU – auf evangelischer Seite – als „*eine Regelform des konfessionellen bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts nach Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes*" anerkannt,[4] auf katholischer Seite wird sie als zulässige „erweiterte Kooperation" verstanden, die als solche über die ohnehin möglichen Spielarten der Zusammenarbeit von katholischem und evangelischem RU hinausgeht.[5]

Expressis verbis steht dem Christlichen Religionsunterricht diese allgemeine Akzeptanz (noch) nicht zu – auch wenn seine Verfassungsgemäßheit im Grundsatz rechtsgutachterlich festgestellt wurde[6] und es unstrittig ist, dass der CRU organisatorisch, didaktisch und ökumenisch-theologisch fortentwickelt, was im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht angelegt ist. So heißt es in einem vor Kurzem erschienenen ‚gemeinsamen Text' von Evangelischer Kirche in Deutschland (EKD) und Deutscher Bischofskonferenz (DBK):

> „[Ü]ber kurz oder lang wird der KoKoRu – oder seine Weiterentwicklung [sic!] – auch in den meisten ehemals volkskirchlichen Gegenden die Regel sein. Die Kirchen in Niedersachsen haben Beratungen über die Einführung eines christlichen Religionsunterrichtes aufgenommen […]. Vergleichbare Entwicklungen sind auch andernorts absehbar und sollten konstruktiv gestaltet werden."[7]

In der Tat sind Anlässe,[8] Anliegen, theologische Grundlegung und didaktische Instrumente[9] von kokoRU und CRU aufs Engste verwandt – vermutlich wird erst die tatsächliche Einführung des CRU in diesen drei Hinsichten eine Eigendynamik freisetzen, die gewisse

---

[2] 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.

[3] Exemplarisch sei auf *Gerhard Martin*, Religionslehre: konfessionell-kooperativ!, in: ÖR 21 (1972) 468–480, bes. 469–471 sowie 478, verwiesen.

[4] *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen (EKD-Texte 128), Hannover 2018, 10.

[5] *Deutsche Bischofskonferenz* (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016, 8 f. und 36.

[6] *Ralf Poscher*, Gutachtliche Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Freiburg i. Br. 2022.

[7] *Kirchenamt der EKD*; *Sekretariat der DBK* (Hg.), Mehr Sichtbarkeit in der Einheit und mehr Versöhnung in der Verschiedenheit. Zu den Chancen einer prozessorientierten Ökumene (Gemeinsame Texte 30), Bonn – Hannover 2024, 36.

[8] Vgl. dazu neben dem ‚Positionspapier 2021' selbst (wie Anm. 1) auch *Bernd Schröder*; *Mirjam Schambeck*, Der christliche Religionsunterricht im sich verändernden schulischen Kontext. Argumente und Plädoyer, in: Heinig u. a., Christlicher Religionsunterricht, 225–236.

[9] Dazu *Bernd Schröder*; *Jan Woppowa* (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021, hier vor allem 1–61.

Differenzen erkennbar werden lässt. Unbeschadet dessen lassen sich ein prinzipieller und einige graduelle Unterschiede zwischen beiden Unterrichtsformen schon jetzt ausmachen: Während der konfessionell-kooperative Religionsunterricht durch kirchliche und kirchlich-staatliche Vereinbarungen zwar prinzipiell ermöglicht wird, seine tatsächliche Einführung in einer bestimmten Schule oder in einzelnen ihrer Jahrgänge jedoch auf die Initiative bzw. die freiwillige Entscheidung der jeweiligen Fachgruppe und Schulleitung zurückgeht, wird der CRU in einem Bundesland als *das eine* Organisationsmodell eingeführt – maßgeblich dafür ist folgerichtig die Entscheidung der jeweiligen Kirchenleitungen, nicht die Auffassung einzelner Schulen oder Religionslehrender. Wenn der CRU in Niedersachsen eingeführt wird, tritt er an die Stelle sowohl des evangelischen und des römisch-katholischen als auch des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. *Der CRU ist obligat, während der kokoRU als Option zur Verfügung steht*. Das ist in vielerlei Hinsicht von Vorteil (etwa als organisatorische Vereinfachung, wegen der landesweiten Transparenz und Beschreibbarkeit oder um der Entwicklung von Unterstützungsstrukturen willen), birgt allerdings den Nachteil, dass sich ‚die Basis' vor vollendete Tatsachen bzw. Rahmenbedingungen gestellt sieht. Mit dieser grundlegenden Differenz gehen weitere einher:

So wird es für den CRU ein für alle Schulen und Lehrenden verbindliches Kerncurriculum geben, während der kokoRU auf schuleigenen Lehrplänen bzw. Vereinbarungen basiert, neben denen separate, schulrechtlich maßgebliche katholische wie evangelische Curricula bestehen.

So werden *nolens volens* alle Religionslehrenden evangelischer und katholischer Konfession zu CRU-Lehrenden und müssen sich entsprechend in diese Rolle finden. Unbeschadet dessen kann der „ökumenische Geist"[10], in dem die weiterhin per Vokation oder *Missio canonica* beauftragten Lehrenden unterrichten sollen, nicht verordnet werden, vielmehr muss er wehen – und sein Wirken bleibt auf die Inspiration der Lehrenden angewiesen.

So bilden alle evangelischen und katholischen (bzw. alle als solche in ihrer Schule angemeldeten) Schüler:innen *unisono*, d. h. in gleichem Maße und mit gleichem Recht, die Schüler:innenschaft des CRU, während im Falle des kokoRU die Schüler:innen, die nicht der Konfession der Lehrperson angehören, „Gäste" waren bzw. sind – denn „der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist […] schulrechtlich Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört"[11].

Aus diesem prinzipiellen Unterschied im rechtlichen Status und seinen Begleiterscheinungen werden (mutmaßlich) weitere graduelle Differenzen folgen:

So sind zwar beide, kokoRU und CRU, offen für die Teilnahme von Schüler:innen weiterer Konfessionen, anderer Religionen und nicht-religiöser Orientierungen, doch wird der CRU in den allermeisten Schulen zu *der* Alternative zum Fach ‚Werte und Normen' (WuN; also der niedersächsischen Variante des Ethikunterrichts) werden. Was sich somit abzeichnet, nenne ich ein *2+X-Modell*: Zwei obligate Fächer, CRU und WuN, stellen die mehr oder weniger allerorten vorhandenen Säulen des daseins- und wertorientierenden Unterrichts dar; sie können fakultativ um weitere Religionsunterrichte ergänzt werden. Der Besuch

[10] Positionspapier 2021 (wie Anm. 1), 42. Als Maxime ökumenischer Orientierung wird an anderer Stelle ein päpstliches Diktum „*sit in necessariis unitas – in dubiis libertas – in omnibus caritas*" angeführt (dort 21).
[11] *Kirchenamt*, Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht (wie Anm. 4), 13.

dieses CRU wird vermutlich für einen großen Teil der religiös affinen oder interessierten Schüler:innen attraktiv sein – es sei denn, deren Schule bietet neben dem CRU auch orthodoxen, syrisch-orthodoxen, islamischen oder anderen Religionsunterricht an. Insofern die Teilhabe am CRU keine konfessionelle Bestimmtheit voraussetzt, dürfte dieses neue Fach vielen niedrigschwelliger zu sein scheinen als ‚evangelischer', ‚katholischer' oder ‚konfessionell-kooperativer Religionsunterricht' (der ja immerhin bei den Schüler:innen und deren Eltern eine Vorstellung von ‚Konfessionalität' voraussetzt).

Beide, kokoRU und CRU, wollen und sollen konfessionskulturellen Unterschieden gerecht werden und ihre Besonderheiten bergen, doch je länger CRU erteilt werden wird (ohne dass daneben auch noch evangelischer oder katholischer RU vorgehalten wird), desto deutlicher wird *das Gemeinsame* hervortreten[12] – denn es gilt ja nicht zuletzt, das Attribut des neuen Faches, ‚christlich', *materialiter* zu füllen und die konfessionellen bzw. religionsgemeinschaftlichen Besonderheiten als Spielarten des Gemeinsamen zu begreifen. Eine vergleichbare sachliche Notwendigkeit, ‚das gemeinsam Christliche' zu identifizieren, als solches zu benennen und für weithin religiös indifferente oder uninformierte Schüler:innen als bildsam ins Spiel zu bringen, bestand bzw. besteht im kokoRU nicht.

Schließlich setzen beide, kokoRU und CRU, konfessionell gebundene, von ihren Kirchen beauftragte und in entsprechend konfessioneller Theologie geschulte *Lehrkräfte* voraus. Doch wird der CRU als Rahmen dazu führen, dass die evangelischen, katholischen und ggf. anderskonfessionellen Lehrkräfte enger und selbstverständlicher in der einen Fachgruppe zusammenarbeiten, und dass bei ihnen ein höherer Bedarf an ökumenischer Theologie und an geteilter religiöser Praxis entsteht, der in Studium, Referendariat und Fortbildung befriedigt werden muss.

Anders gewendet: Es steht zu erwarten, dass sich der CRU ob seines Rechtsrahmens schnell zu einem besonderen *locus theologicus* entwickelt: Er basiert ja auf den schon erreichten ökumenischen, genauer: evangelisch-katholisch vereinbarten Fortschritten,[13] aber er wird seinerseits auch den Gemeinsinn von Menschen unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeit fördern.

2. Der CRU und seine Lehr-Lern-Arrangements

Didaktik schließt die Frage nach den Inhalten des Unterrichts ein – doch sollen in diesem Fall hier zunächst nur konzeptionelle und methodische Aspekte besprochen werden. Theologische Fragen folgen im dritten Abschnitt.

Es gehört zu den Merkwürdigkeiten des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, dass ihm zwar empirische Untersuchungen, historisch-rekonstruktive Arbeiten und Einordnungen in den Diskurs um die Organisationsform von Religionsunterricht gewidmet wurden, und er zudem mit Unterrichtsmaterialien hinterlegt wurde, die zumeist auf die Arbeit der betreffenden kirchlichen Religionspädagogischen Institute, seltener der

[12] Zu dieser Trias an Zielsetzungen vgl. *Henrik Simojoki*, Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: ZPT 67/1 (2015) 68–78.
[13] Dazu Positionspapier 2021 (wie Anm. 1), v. a. 13–21.

Schulbuchverlage[14] zurückgingen, dass jedoch didaktisch-methodische Konzepte auf sich warten ließen und lassen[15] – titular einschlägige Publikationen widmen sich primär der Zusammenschau evangelischer und katholischer, z. T. auch orthodoxer religionspädagogischer Theorietraditionen.[16]

Einer der Versuche einer konsistenten Konzipierung schlägt die Ausrichtung des Unterrichts an zehn didaktischen Leitlinien vor, darunter etwa diejenige, „die (konfessionelle) Heterogenität der Lerngruppe als bildsame Differenz [zu] bejahen und fruchtbar werden [zu] lassen", „‚Perspektivenverschränkung' [zu] erproben und [zu] reflektieren", die „‚konfessionelle Positivität' der Lehrkraft […] didaktisch ins Spiel [zu] bringen", „Brücken zur gelebten Religion [zu] schlagen" und „den Religionsunterricht offen [zu] halten für interreligiöse Zusammenarbeit sowie die Zusammenarbeit mit Ethik und Philosophie"[17].

Diesen Leitlinien sind ‚elementare Lernformen' unterlegt, die jeweils eine gewisse Affinität zu jenen haben und zugleich eine auf deren praktische Gestaltwerdung abhebende Auswahl aus dem reichen Spektrum religionsdidaktischer Konzeptionen darstellen: Der Bogen reicht vom ‚biblisch-diskursiven' bis zum ‚biografischen' Lernen.[18]

Unausgesprochen wird deutlich, dass es weder eigens für den Zweck konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kreierte Konzeptionen noch solche methodischen Tools gibt – vielmehr verlangt die konfessionell-kooperative Organisationsform die Sichtung und Auswahl bereits entwickelter und praktizierter Lehr-Lern-Arrangements, die geeignet sind, das Miteinander Verschiedener bildsam zu gestalten – das erfordert *mutandis mutandis* eine neue Aufmerksamkeit für inklusionspädagogische, gesamtschulpädagogische, reformpädagogische (allgemein-schulpädagogische) Konzepte und eine gesteigerte Aufmerksamkeit für Lernwege interreligiösen Unterrichts, sei es der Hamburger Weg oder Interreligiöses Lernen an berufsbildenden Schulen. Denn hier wie dort geht es um die respektvolle, dialogische oder binnendifferenzierende Bearbeitung von Differenz, die durch die (entsprechende konfessionelle Zugehörigkeit der) Schüler:innen, die Themen oder die Ausstrahlung der beteiligten Kirchen im Raum steht.

Was für den kokoRU gilt, trifft auch auf den CRU zu:[19] Aufgrund der höheren Verbindlichkeit (um nicht zu sagen: Unausweichlichkeit) des Miteinanders konfessionell (und ggf. religiös bzw. weltanschaulich) verschiedener Schüler:innen und in Erwartung einer größeren Spreizung der diesbezüglichen Heterogenitäten trifft es auf das neue Fach sogar noch stärker zu. Ein zentrales didaktisches Desiderat richtet sich also auch hier auf die *Suche*

---

[14] Als evangelisch-katholisch kooperativ erarbeitetes Schulbuch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht versteht sich – soweit ich sehe – wohl nur: Religion im Dialog, *Susanne Bürig-Heinze*; *Josef Fath*; *Rainer Goltz*; *Christiane Rösener*; *Beate Wenzel* (Hg.), 3 Bde., Göttingen 2018/2020/2023.

[15] Wichtige Bausteine bieten insbesondere *Konstantin Lindner*; *Mirjam Schambeck*; *Henrik Simojoki*; *Elisabeth Naurath* (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell, kooperativ, kontextuell, Freiburg 2017.

[16] Vgl. z. B. *Christina Kalloch*; *Stephan Leimgruber*; *Ulrich Schwab*: Lehrbuch der Religionsdidaktik: für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg u. a. (2009) ^{3}2014, und *Mirjam Schambeck*; *Henrik Simojoki*; *Athanasios Stogiannidis* (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg i. Br. 2019.

[17] *Schröder*; *Woppowa*, Theologie (wie Anm. 8), 36–44. Vgl. anders *Britta Baumert*; *Caroline Teschmer*, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine Fachdidaktik, Stuttgart 2024.

[18] Ebd., 44–48.

[19] So auch der Tenor bei *Jan Woppowa*; *David Käbisch*, Den christlichen Religionsunterricht gestalten. Religionsdidaktische Thesen, in: Heinig, Christlicher Religionsunterricht (wie Anm. 1), 297–307.

nach eben solchen binnendifferenzierenden und zugleich konziliare Bezugnahmen fördernden Lehr-Lern-Formaten. Mit exklusiv für den CRU tauglichen oder möglichen Methoden, Konzepten und Planungsschritten ist nicht zu rechnen.

Insofern der Christliche Religionsunterricht die gemeinsame Verantwortung der beiden ihn vorerst tragenden Kirchen betont, kann und soll sich diese Verantwortung nicht nur auf gemeinsame Glaubensüberzeugungen bzw. theologische Grundsätze beziehen, sondern auch auf das didaktisch-methodische Setting. Im CRU können und sollen also – mehr noch als im kokoRU – die von katholischer und evangelischer Religionsdidaktik gleichermaßen gutgeheißenen Lernarrangements zum Tragen kommen, nicht so sehr – implizit oder sogar explizit – konfesssionsspezifische Konzepte: Als solche könnten über Evangelische Unterweisung und Materialkerygmatik hinaus auch etwa bestimmte (auf Einübung zielende) Spielarten performativer Didaktik oder eine bestimmte (auf Religionsgemeinschafts- und Ideologiekritik abhebende) Spielart der Problemorientierung gelten.

In gewissen Hinsichten darf sich der CRU mit größerem Recht als der konfessionell-kooperative Religionsunterricht auf *Aufbau und Pflege einer Kultur ökumenischen Lernens* verpflichtet sehen: Denn in ihm wollen die Kirchen ihre Mitwirkungsrechte am schulischen Lernort Religion ja gemeinsam wahrnehmen und die Möglichkeiten des Lernens nutzen, um „den umfassenden Horizont" der Verheißung einer Kirche Jesu Christi auszuloten, die „Beziehungs- und Gemeinschaftsfähigkeit" der Lernenden und „die Begegnung zwischen […] Kulturen, Traditionen und Lebensformen" zu fördern, und zum gemeinsam als „christlich" verantworteten „Handeln" zu befähigen.[20] Allerdings kann und darf der CRU diese ökumenische Orientierung bei den Schüler:innen nicht schon voraussetzen – anders als in innerkirchlichen Settings ökumenischen Lernens ist die Teilnahme am CRU nicht per se ein Signal für ökumenisches Commitment der Schüler:innen. Denn er findet eben im öffentlichen Raum der Schule statt und in einem für alle Interessierten offenen Modus.

3. Thematische Perspektiven des CRU

Das Thementableau des zukünftig in Niedersachsen veranstalteten CRU steht noch nicht fest – mit der Veröffentlichung der Kerncurricula ist nicht vor Mitte 2025 zu rechnen. Unabhängig davon liegen aus der Ära des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts nur wenige Vorschläge für eine konsequent ökumenische Orientierung eines Curriculums vor (die zudem ohne Kenntnis der Gegebenheiten des CRU entwickelt wurden) – den konsequentesten Vorschlag hat Uwe Böhm mit „ein[em] spiralcurriculare[n] religionsdidaktische[n] Strukturgitter für die Klassenstufen 1 bis 10" einschließlich „ökumenischer Zielsetzungen" vorgelegt.[21]

---

[20] *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse, Gütersloh 1985, 11–15, hier zit. nach *Schröder*; *Woppowa*, Theologie (wie Anm. 8), 35.

[21] Insbesondere *Uwe Böhm*, Ökumenische Didaktik: ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten, Göttingen 2001, 301–303 sowie 303–305 (detaillierter 99–134).

3.1 Zur grundsätzlichen thematischen Ausrichtung des CRU

Im Blick auf das zukünftige Kerncurriculum gilt es zunächst festzuhalten, dass auch – ja, gerade – der CRU *ein Unterricht* sein soll*, der die Schüler:innen fördert,* der dem Aufbau *ihrer* religionsbezogenen Kompetenz, der Fortschreibung *ihrer* religiösen Entwicklung und der kritisch-konstruktiven Unterstützung *ihres* Verhältnisses zur christlichen Religion dient. CRU sollte bzw. darf somit jedenfalls nicht weniger der Subjektwerdung seiner Schüler:innen zugutekommen als die beiden konfessionellen Lesarten des Religionsunterrichts gemäß Art. 7.3 GG, die er ablöst.[22]

Diese Maßgabe wendet sich gegen dreierlei Missverständnisse von CRU: Er ist missverstanden, wenn er zu einer (vergleichenden) Konfessionskunde gerät, er ist missverstanden, wenn er als Einführung in den Stand der evangelisch-katholischen Dialogökumene entworfen würde; und er ist missverstanden, wenn er sich auf die Erörterung des Christlichen beschränken und dialogisch-kritische Bezüge zum Judentum, zu anderen Religionen und zu nicht-religiösen Daseins- und Wertorientierungen abbauen oder gar ausblenden würde. Der gemeinsam verantwortete Christliche Religionsunterricht bietet stattdessen erhöhte Chancen, um die Subjektwerdung zu fördern.

3.2 Zu spezifischen Aufgaben und thematischen Chancen des CRU

Fünf solcher Chancen, die zugleich mit entsprechenden Erweiterungen theologischer Reflexion einhergehen, seien benannt.

Erstens kann und soll der CRU aus dem Pool der Ökumene schöpfen, um den weltumspannenden Charakter, die Vielgestaltigkeit der Praktiken und Denkfiguren, die Vielfalt der Lesarten des Christlichen zum Klingen zu bringen. Dies zielt indes nicht auf die Präsentation oder Erschließung dieses Materialreichtums an sich, sondern darauf, für die heterogene Schüler:innenschaft *mehr und bessere Passungsmöglichkeiten zu Lebensführungs- und -deutungsoptionen unter Inanspruchnahme des Christlichen* zu eröffnen. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit darin, den Kosmos christlicher Ökumene so zu durchdringen, dass solche Passungen antizipiert werden können – über eine „Religionspädagogische Ökumenik“[23] hinaus bedarf es einer an Kindheit und Jugend orientierten Sichtung und Strukturierung der Christentumskulturen: Was an diesen Kulturen kann ansprechend und hilfreich (oder auch denkanstößig) sein für die Heranwachsenden, mit denen es der CRU zu tun hat – etwa die Musikalität und Körperlichkeit z. B. afrikanischer Christentümer, die Erfahrungsbetonung charismatischen Christentums, die unbedingte Gewaltlosigkeit der sog. Friedenskirchen, die Ritualität orthodoxer und orientalisch-orthodoxer Kirchen, das weltumspannende Weltkirche-Sein der römisch-katholischen Kirche?

---

[22] Vgl. dazu hier nur – mit einschlägigen Verweisen – *Reinhold Boschki*, Religionsunterricht in römisch-katholischer Perspektive, und *Bernd Schröder,* Religionsunterricht in evangelischer Perspektive, in: Ulrich Kropac; Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 71–77 und 78–84.

[23] *Bernd Schröder*, Religionspädagogische Ökumenik. Weltweites polyzentrisch-plurales Christentum als Bildungsreligion (PThGG 40), Tübingen (2023), 2. verbesserte und erweiterte Auflage 2025.

Zweitens kann und soll der CRU über die Christentumslandschaft in Deutschland (oder *vice versa* in Österreich oder der Schweiz) hinausweisen. Das Christliche, das der CRU zur Geltung zu bringen versucht, lässt sich nicht begreifen, ohne in diachroner Hinsicht auf den kulturell-nahöstlichen und israelitisch-jüdischen Quellgrund des Christentums, das Herauswachsen der Konfession(skultur)en aus den fünf altkirchlichen Patriarchaten und die weitere christliche Ausdifferenzierungs- und Verbreitungsgeschichte aufmerksam zu werden, und ohne in synchroner Hinsicht der Polyzentrik und konstitutiven Pluralität gegenwärtigen Christentums gewahr zu werden. Wiederum geschieht das nicht um Komplexitätsabbildung willen, sondern um der *Relativierung der in Deutschland erfahrbaren Mainline-Churches* und um der *Anschlussfähigkeit an das ca. eine Drittel der Schüler:innen mit Migrationserfahrungen*[24] willen. Der CRU kann und sollte, etwas provokanter formuliert, zur Entprovinzialisierung des im Religionsunterricht mitgeteilten Christentumsverständnisses beitragen. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit daran, dieser Vermessung von Länge und Breite des Christentums weitaus mehr Beachtung zu schenken als dies bislang üblich ist – ‚History of World Christianity' und ‚Interkulturelle Theologie' müssten in den drei Phasen der Lehrkräfte-Professionalisierung wie in der je persönlichen Befassung mit dem Gegenstand der Theologie an Gewicht gewinnen.[25]

Drittens kann ein Christlicher Religionsunterricht *achtsam* sein *für die epochaltypischen Schlüsselprobleme (W. Klafki) der Gegenwart, die zu einem großen Teil weltumspannender Natur sind*: die Gewaltbereitschaft von Nationen mit imperialer Attitüde, von nach politischer Macht strebenden Gruppen und Egomanen, von Männern im Verhältnis zu Frauen u. ä. m., die weltweit ausstrahlen, ungerechte, d. h. entwicklungshemmende Regeln und Strukturen einer globalisierten Wirtschaft und asymmetrische Teilhabe an Partizipationsmöglichkeiten, Ressourcen und Chancen innerhalb nationaler Gesellschaften, der Klimawandel mit seinen Folgen und das Nachhaltigkeitsgebot. Der CRU bietet die Möglichkeit, die religiöse Dimension dieser Problemlagen, die Rolle von Religionsgemeinschaften und nicht zuletzt Reflexions- und Interventionsmöglichkeiten im Namen des Christentums im Blick auf die konstruktive Bearbeitung dieser Schlüsselprobleme zu thematisieren – und so dem Sensorium von Schüler:innen für die Zeichen der Zeit Rechnung zu tragen. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit daran, das ethische Potential der Christentumskulturen und der ökumenischen Bewegung wahrzunehmen[26] und im Rekurs darauf den Religionsunterricht als Beitrag zum ‚globalen Lernen'

---

[24] Vgl. dazu *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule (EKD-Texte 131), Hannover 2018.

[25] Als Lesehinweis hier nur *Christine Lienemann-Perrin*, Metamorphosen des Weltchristentums. Ökumenische Theologie in globaler Perspektive, Stuttgart 2023, und *Sebastian und Kirsteen Kim*, Christianity as a World Religion. An Introduction, London et al. ^{2}2016.

[26] Dazu etwa *Bernd Schröder*, Der „Konziliare Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung" – revisited nach vierzig Jahren aus religionspädagogischer Perspektive, in: Sabine Richel u. a. (Hg.), Naturschatz – Gerechtigkeit – Frieden. Interreligiöse Perspektiven. FS Elisabeth Naurath, Stuttgart 2025.

und zur ‚großen Transformation' zu gestalten[27] sowie jeweils einschlägige Vernetzungsmöglichkeiten mit Fächern wie Politik, Wirtschaft oder Biologie zu suchen.

Viertens kann der Christliche Religionsunterricht in klarer Weise als *Partner kooperativer Unterrichtsphasen, Projekte und Dialoge* dienen: Sowohl islamischer Religionsunterricht als auch Ethikunterricht finden in ihm ein Gegenüber, ohne dass die Vertreter:innen dieser angrenzenden Fächer zunächst eine Entscheidung zwischen christlichen Konfessionen zu treffen hätten. Der CRU dient insofern nicht der Abkapselung der Kirchen, der Christ:innen und ihrer religiösen Bildung, sondern er erleichtert Kooperation, Dialog und Auseinandersetzung. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit daran, die Ökumenizität des Christentums zusammenzudenken mit interreligiösem und inter-weltanschaulichem Gespräch (so wie etwa auch der Ökumenische Rat der Kirchen und der Vatikan je auf ihre Weise diese Gesprächszusammenhänge zu pflegen suchen) und im Blick auf diese Gesprächsmöglichkeiten sachkundig, vernetzt und gesprächsfähig zu bleiben. Auch der Christliche Religionsunterricht dient so gleichermaßen der Identitätsförderung wie der Verständigung (um Titel und Programm der ersten Denkschrift der EKD zu Fragen des Religionsunterrichts aus dem Jahr 1994 aufzurufen)[28].

Fünftens bildet ein Christlicher Religionsunterricht, der das Christentum als plurale, weltumspannemde Religion wahrzunehmen lehrt, auf der Ebene seines zentralen Gegenstands eben jene Herausforderungen ab, vor denen sich die Schüler:innen als Individuen stehen sehen: Er sucht unter zentrifugalen Umständen und inmitten einer Vielzahl von Optionen *eine integrale Mitte* zu erkennen, zu beschreiben und kommunikabel werden zu lassen. Schüler:innen versuchen sich selbst, ihre Aufgaben und Möglichkeiten sowie ihre Glaubensüberzeugungen als ihre integre Persönlichkeit zu akzeptieren und zu entwerfen – und der Blick auf ein Christentum, das in der Vielgestaltigkeit der Herausforderungen, Realisierungsformen und Selbstverständnisse um seine Einheit ringt, kann dabei womöglich hilfreich oder tröstlich sein – tröstlich etwa deshalb, weil erkennbar wird, dass die gesuchte Einheit *sub specie hominis* nicht ohne Scheiternserfahrungen und Verwerfungen zugänglich ist und *sub specie Dei* letztendlich geschenkt wird. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit darin, die Herausforderungen, Spannungen, vorläufigen Lösungen der Lebensführung und -deutung von Kindern und Jugendlichen verschiedener Konfession, Herkunft und Interessenslage sensibel wahrzunehmen, zu verstehen und zu Konstellationen des Christentums in Beziehung zu setzen. *Religions- und Individualgeschichte* können insofern durchsichtig füreinander werden.

4. Fazit

Der christliche Religionsunterricht verlangt keineswegs eine völlige theologische und didaktische Neuausrichtung des Fachunterrichts und der Religionslehrenden. In Vielem

[27] *Gregor Lang-Wojtasik* (Hg.), Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft, Opladen 2019, und *Henrik Simojoki*; *Annette Scheunpflug*; *Martin Schreiner* (Hg.), Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft, Münster u. a. 2018, sowie das Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning, London 2020.

[28] *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Identität und Verständigung, Gütersloh 1994.

knüpft er an Konzepte des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an. Doch er bringt eine erhebliche *Komplexitätssteigerung* mit sich – sowohl auf der Ebene des Gegenstands, auf der bislang ausgeblendete Facetten des Christentums und seiner Theologie interessant und erschließungsbedürftig werden (so dieser 3. Abschnitt), als auch auf der Ebene der didaktischen Arrangements, auf der die Schüler:innen in ihrer Verschiedenheit wahrgenommen und auf Passungsmöglichkeiten zum Christlichen aufmerksam gemacht werden sollen (so der obige 2. Abschnitt). Nicht zuletzt müssen die Religionslehrenden selbst – als Personen, als Christ:innen und als Träger:innen der Rolle ‚Religionslehrkräfte' – ihr Verhältnis zu den benannten Phänomenen bedenken und ihre ‚transparente Positionalität' neu konfigurieren – und zwar so, dass sie von heterogenen Schüler:innen als Einladung zu Dialog und Auseinandersetzung dekodiert werden kann.

Das ist ein anspruchsvolles Unterfangen; und es ist nicht zuletzt an den aus- und fortbildenden Institutionen – Fakultäten und Instituten, kirchlich religionspädagogischen Instituten –, den erforderlichen Neuorientierungen in der eigenen Arbeit Raum zu geben und angehende oder bereits amtierende Religionslehrer:innen bestmöglich zu unterstützen. Die ökumenische Rekonfigurierung des Theologiestudiums und der weiteren Phasen der Religionslehkräftebildung steht an – sie müssen nicht ‚gemeinsam verantwortet' werden, können und dürfen aber die Aufmerksamkeit der Absolvent:innen nicht länger allein auf die eigene Konfession, Kirche und Theologie lenken.[29]

So called 'Christian Religious Education' (CRE) in joint responsibility of the Protestant churches as well as the Roman-catholic dioceses in the federal state of Lower Saxony is being prepared for the 2025/26 school year. This new and unique subject (accepted as a manner of doing RE according to article 7 of the German Foundational Law) is characterised as a further development of denominationally cooperative Religious Education – a further development that implies qualitatively different challenges (section 1). These are described in terms of both didactics and methodology (section 2) and subject matter (section 3).

[29] Vgl. dazu *Katholisch-Theologischer Fakultätentag* (Hg.), „Transformationsprozesse des Religiösen aufgreifen und bearbeiten." Empfehlungen des Katholisch-Theologischen Fakultätentages zur Adaption theologischer Studiengänge (verabschiedet am 31. Januar 2020), und *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.), Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016-2021, Hannover 2022.

MThZ 76 (2025) 30–41

Den Religionsunterricht in Bayern zukunftsfähig halten

Zur Dringlichkeit konfessionell-kooperativer Lehr- und Lernformate und ihrer Konkretisierung

von Mirjam Schambeck sf

Wenn es um die große Frage geht, was es für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht in Bayern braucht, dann drängen sowohl theologische, religionsdidaktische als auch religionsdemographische Veränderungen darauf, nach Organisationsformen und inhaltlichen Konzeptionierungen Ausschau zu halten, die deutlicher als bislang konfessionell-kooperative Lehr- und Lernformate gewichten, plausibilisieren und konkretisieren. Der Beitrag identifiziert Ziele und Implikationen anstehender Transformationsprozesse, um daraus Kriterien für die Qualitätssicherung des Religionsunterrichts zu gewinnen. Leitend ist die theologisch begründete Überzeugung, dass das gemeinsame (Bildungs-)Handeln und die gemeinsam geteilte Glaubenspraxis der unterschiedlichen christlichen Konfessionen stärker ist als das Trennende.

Der folgende Beitrag geht deshalb zunächst auf Ziele und Implikationen anstehender Transformationsprozesse ein und entwickelt vor diesem Hintergrund Thesen, wie konfessionell-kooperative Lehr- und Lernformate die anstehenden Entwicklungen aufgreifen helfen und Orientierung bieten.

1. Prämissen: Zu den Zielen und Implikationen anstehender Transformationsprozesse

Das wohl wichtigste und grundlegendste Ziel anstehender Transformationsprozesse ist, den Religionsunterricht inhaltlich und organisatorisch so auszurichten, dass er auch weiterhin einen erkennbaren Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag leistet. Damit sind einige Implikationen formuliert:

1. Mit der Verortung in der Schule geht es dem Religionsunterricht darum, seinen genuinen Beitrag zur Allgemeinbildung zu leisten und den Individuations- und Sozialisationsauftrag der Schule auf je fachspezifische Weise mitzugestalten. Das ist einerseits maximal abstrakt, andererseits aber frappierend konkret; denn damit ist mindestens Folgendes gesagt: Es gilt weder der Versuchung zu erliegen –, die bei manchen Kirchenverantwortlichen angesichts kleiner werdender Schüler:innenzahlen und weniger wer-

dender Religionslehrer:innen herumgeistert –, religiöse Bildung aus der Schule auszulagern und in – dann freilich auch eher in der Phantasie als in der Realität existierende – gläubige Katechese-Milieus zu verlegen.[1] Noch darf der Religionsunterricht in die Schieflage geraten, – und dies ist die wohl flächendeckendere und alltäglichere Versuchung – als ‚Irgendwas-Fach' in der Schule stilisiert zu werden. Auch im Religionsunterricht geht es wie bei allen anderen Fächern in erster Linie um Unterricht, also um Lernen, um Wissenserwerb und um die Frage nach der Relevanz des Gelernten für das eigene Leben und Weltverstehen.

2. Damit ist eine zweite Implikation angesprochen. Wenn sich der Religionsunterricht nach wie vor als Schulfach versteht und am Bildungsauftrag der Schule mit einem erkennbaren, fachspezifischen Beitrag partizipiert, dann heißt dies, dass sein fachliches Ziel darin besteht, Schüler:innen zu einer eigenen, und zwar vernunftbegründeten Position zum Phänomen Religion zu befähigen. Auch das klingt erfreulich selbstverständlich und banal. Wenn man sich die kirchlichen Dokumente der letzten 50 Jahre zum Religionsunterricht aber ansieht, ist es durchaus als Errungenschaft zu bewerten, dass der Vollzug von Religion im Religionsunterricht oder gar das Erreichen von Gläubigkeit im Sinne einer gläubigen oder „konfessionellen Identität"[2] kein überprüfbares Ziel des Religionsunterrichts (mehr) ist.[3] Die Rede von der „reflektierten Positionalität"[4] als Zielbestimmung des Religionsunterrichts, die im religionspädagogischen Diskurs inzwischen ihren festen Ort hat, konnte viel Klärendes und Entstressendes in die Debatte eintragen. Religionsunterricht zielt – wie jeder andere schulische Unterricht auch – darauf, dass Schüler:innen das Unterrichtsthema
   - in allen Facetten wahrnehmen (ästhetische Kompetenz),
   - kognitiv durchdringen, verstehen und adäquat ausdrücken können (hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz) sowie

---

[1] Vgl. z. B., *Christoph Brüwer,* Wie sieht der Religionsunterricht der Zukunft aus?, in: https://www.katholisch.de/artikel/23757-wie-sieht-der-religionsunterricht-der-zukunft-aus [07.02.2024].

[2] O-Ton einer Lehrkraft bei einer Aussprache über die Möglichkeiten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

[3] Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 19, wo es heißt, „mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen". Oder *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, 53, wo als Ziel des Religionsunterricht formuliert wird, dass „religiöse Praxis, die erschlossen, *ermöglicht und zu der behutsam hingeführt werden soll* (Kursivierung, MS)" neben der Ausgangslage der Schüler:innen der zweite Orientierungspunkt unterrichtlichen Handelns sei. Auch der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht 1974 formuliert zwar zukunftsweisend, dass es im Religionsunterricht darum gehe „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube [zu] befähigen" (2.5.1) und betont an vielen Stellen, dass es um die freie Entscheidung der Schüler:innen gehe und um ein Angebot des Glaubens (vgl. 2.4.4 u. a.), konzipiert Religionsunterricht letztlich aber doch als Begründungsort und nachgetragene Vergewisserung einer schon getroffenen Glaubensentscheidung.

[4] Der Begriff der ‚reflektierten Positionalität' wurde von *Michael Hüttenhoff,* Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien, Leipzig 2001, geprägt und hat inzwischen in der religionspädagogischen Diskussion seinen festen Ort. Vgl. *Mirjam Schambeck,* Zwischen Containerbegriff und Schibboleth. Warum Positionalität in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht eine immer größere Rolle spielt, in: Britta Baumert; Caroline Teschmer (Hg.), Zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts – Konfessionelle Kooperation auf dem Prüfstand, Stuttgart 2025 (im Erscheinen).

– fähig sind, daraus Schlüsse zu ziehen, und zwar argumentativ ausweisbare, was das Gelernte für ihr Verständnis von Welt und Leben austrägt (praktische Kompetenz im Sinne von praktischer Urteilsfähigkeit und nicht von Vollzugskompetenz).[5]

Damit wird es möglich, dass Schüler:innen von einer ‚Irgendwas-Meinung' und Position zu einer reflektierten Positionalität befähigt werden, also Gelerntes auf dessen primäre Orientierung zurückbeziehen können.[6] Mit anderen Worten: holt Positionalität bzw. besser, weil als Tätigkeitswort ausgedrückt, ‚sich positionieren lernen' als Zielbestimmung des Religionsunterrichts ein, was als dritter Anforderungsbereich der sog. EPA von der Kultusminister:innenkonferenz formuliert wurde: Es geht (auch) im Religionsunterricht darum, dass sich Schüler:innen in Bezug auf Religion Urteils- und Handlungsfähigkeit aneignen.[7]

Vor diesem Hintergrund aber wird wiederum die Konsequenz aus der ersten Implikation gestärkt, dass sich nämlich der Religionsunterricht nicht mehr von anderen Unterrichtsfächern absetzen muss, sondern im Gegenteil in deren Zielbestimmungen einordnen lässt.

3. Insgesamt – und diese Implikation ist wohl die versteckteste – heißt dies, davon auszugehen, dass der Religionsunterricht auch in 20 Jahren noch als ordentliches Schulfach erteilt wird. Auch das klingt banal. Wenn aber selbst von enthusiastischen Religionslehrer:innen und auch in erstaunlich uninformierten Theolog:innenkreisen zu hören ist, dass es sowieso nicht mehr lohne, Fakultäten auf Religionslehrer:innen-Bildung einzustellen, dann stimmt das bedenklicher als manche Schlachten um religiöse Bildung in Feuilletons selbst renommierter Zeitungen.[8] Solche Gespräche mit Religionslehrkräften oder auch mit besorgten Student:innen, ob es überhaupt noch sinnvoll sei, Religion zu studieren, weil der Religionsunterricht sowieso abgeschafft würde,[9] sind ein, vielleicht sogar der wichtigste Beweggrund, alles Nötige dafür zu tun, die Rahmenbedingungen so zu justieren, dass es auch zukünftig einen starken und qualitätsvollen Religionsunterricht in der Schule gibt.

So diskussionsfähig die vorgenommenen Prämissen und die mitformulierten Implikationen sind, so stellt sich angesichts dieser Ziele die Frage, was der Fall sein muss, damit Religionsunterricht auch in Zukunft einen erkennbaren Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag leisten und Schüler:innen zu einer reflektierten Positionalität zu Religion befähigen

---

[5] Vgl. *Schambeck,* Zwischen Containerbegriff und Schibboleth (wie Anm. 4).

[6] Vgl. *Hüttenhoff*, Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem (wie Anm. 4), 165.

[7] Vgl. *David Käbisch; Laura Philipp*, Positionierung im Ethik- und Religionsunterricht. Überlegungen zur Aufgabendidaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 21 (2022) 116 f.

[8] Vgl. z. B. den Artikel „Der Glaube muss raus aus den Schulen!" von *Parvin Sadigh* in der Wochenzeitung *Die Zeit* am 29.03.2023.

[9] Vgl. die Antworten im Portal *Gute Frage* auf die Bitte um Rat in folgendem Anliegen: „Religion auf Lehramt noch sinnvoll? Ich bin am Überlegen, ob ich Deutsch, Mathe und Religion auf Grundschullehramt studieren soll. Jedoch habe ich Angst, dass ich später keinen Job finde, weil Religion nicht so gefragt ist." Geantwortet wurde: „Musst halt gucken wie[']s in deiner Region aussieht. Religion ist doch generell kein klassisches Grundschulfach?" und „Würd nich[t] Reli nehm[en,] is[t] ja bei den Schülern auch net so angesagt" (https://www.gutefrage.net/frage/religion-auf-lehramt-sinnvoll) [31.01.2024].

kann. Ein Weg – vielleicht sogar der Königsweg – ist, wie Erfahrungen aus anderen Bundesländern zeigen, die Organisationsform des Religionsunterrichts wie auch seine inhaltliche Ausrichtung auf konfessionell-kooperatives Lernen auszurichten.[10]

2. Qualitätssicherung des Religionsunterrichts über seine Rahmenbedingungen – Zur Bedeutung konfessionell-gemischter Lerngruppen

Wie wir aus der Unterrichtsforschung wissen, hängt guter Unterricht entscheidend von den sog. Basisdimensionen ab:[11] Diese werden bestimmt als

- *Classroom management* mit dem Ziel, möglichst viel effektive Unterrichtszeit zu garantieren (*time on task*),
- konstruktive Unterstützung; also dass Lehrkräfte fähig sind, Lernschwierigkeiten – am besten schon im Vorhinein – bei Schüler:innen zu erkennen und Lernaufgaben so zu stellen, dass die Schüler:innen die Lernschwierigkeiten beheben können sowie
- Unterricht mit vielen Anlässen kognitiver Aktivierung zu aktualisieren,[12] übertragen auf den Religionsunterricht, einen Unterricht zu gestalten, in dem kognitive und existentielle Korrelationsprozesse ermöglicht werden.[13]

Damit müsste sich der Religionsunterricht zuerst einmal gar nicht ändern. Er muss es aber doch, weil die momentanen organisatorischen Rahmenbedingungen die Basisdimensionen guten Unterrichts gefährden.

---

[10] Vgl. *Ulrich Riegel; Mirjam Zimmermann*, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 2022.

[11] Vgl. *Thamar Voss*, Unterrichtsforschung – Empirische Befunde und Herausforderungen, in: Mirjam Schambeck; Ulrich Riegel (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i. Br. 2018, 31–40.

[12] Vgl. die PERLE-Studie operationalisiert ‚Kognitive Aktivierung' über sieben Dimensionen: 1. Expoloration von Vorwissen, 2. Exploration der Denkweisen von Schüler:innen, 3. Kognitiv herausfordernder Umgang mit Schüler:innenbeiträgen, 4. Induktive und problemorientierte Erarbeitung eines Sachverhaltes, 5. Kognitiv aktivierende Aufgaben und Problemstellungen, 6. Begründungspflicht/Insistieren auf Erklären und Begründung, 7. Unterstützung kognitiver Selbsttätigkeit. Zusammenfassen lassen sich diese in drei Kategorien: 1. Aufgreifen und Andocken an Schüler:innen-Vorwissen, 2. Problemorientierte Erschließung des Unterrichtsthemas inkl. Vertiefung, 3. Explikation des Gelernten und Rückbezug auf die bestehenden Verstehensweisen der Schüler:innen. Vgl. *Christiane Lauterbach; Katrin Gabriel; Frank Lipowsky,* (Hg.), Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht, 405–421; *Frank Lipowsky; Miriam Hess*, Warum es manchmal hilfreich sein kann, das Lernen schwerer zu machen – Kognitive Aktivierung und die Kraft des Vergleichens, in: Karola Schöppe; Frank Schulz (Hg.), Kreativität & Bildung – Nachhaltiges Lernen, München 2019, 77–132.

[13] Vgl. *Mirjam Schambeck*, Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen, Freiburg i. Br. 2022, 79 f.

2.1 … veranlasst aus religionsdemographischen Gründen

Wenn Lerngruppen immer kleiner werden, weil die originären, getauften Schüler:innen immer weniger sind, wenn Religionslehrkräfte zunehmend fehlen,[14] wenn die Konsequenz daraus ist, dass Lerngruppen zusammengelegt werden – nicht mehr nur aus Parallelklassen, sondern jahrgangsübergreifend und zukünftig vermutlich auch schulübergreifend –, dann müssen jetzt Überlegungen starten, wie die organisatorischen Rahmenbedingungen so gesetzt werden können, dass qualitätsvoller Religionsunterricht auch in Zukunft möglich ist.

Das Organisationsmodell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kann hier viel beitragen, insofern Lerngruppen nicht mehr nach Konfessionen getrennt, sondern gemeinsam unterrichtet werden. Konkret heißt dies, dass mindestens evangelische, katholische wie auch orthodoxe Schüler:innen miteinander lernen. Konfessionslose Schüler:innen können sich dazu anmelden und machen schon jetzt im Schuljahr 2022/23 beim evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Bayern mind. 10 % der Schüler:innenschaft aus.[15]

Wird damit die Organisierbarkeit von Religionsunterricht in der Schule schon erheblich erleichtert, drängen auch gesellschaftspolitische und v. a. theologische Gründe darauf, über konfessionell-kooperative Lehr- und Lernformate deutlicher als bisher die integrierende Kraft der Religionen auch über die Organisationsform zur Geltung zu bringen. Mit anderen Worten muss auch für jemanden, der nicht religiös interessiert oder informiert ist, deutlich werden, dass Religionen nicht in erster Linie trennen, sondern Menschen zusammenführen. Ein Religionsunterricht, der in konfessionsbezogene Lerngruppen unterteilt, vermag hier kaum zu überzeugen.

2.2 … motiviert aus gesellschaftspolitischen, theologischen und religionsdidaktischen Überlegungen

Insofern der Religionsunterricht grundgesetzlich verankert ist (GG Art. 7,3), scheint der barrierefreie Zugang zum Phänomen Religion auch im Bildungsbereich sicher. Dieser Verweis kann allerdings zum Sedativum depravieren, wenn es nicht gelingt, die Plausibilität dieses Artikels und die Bedeutung einer reflektierten Positionalität in Bezug auf Religion auch in einer säkularen Gesellschaft zu plausibilisieren.

Wurde oben aus organisatorischen Gründen dafür plädiert, Lerngruppen nicht mehr nach Konfessionalität zu unterscheiden, erfolgt dasselbe Plädoyer nun in gesellschaftspolitischer und inhaltlich-theologischer wie auch religionsdidaktischer Hinsicht: Weil es nicht mehr angehen kann, Religionen zum Trennenden zu stilisieren, müssen wir nach dem Gemeinsamen suchen, das auch nach außen als Gemeinsames erkennbar ist. Es ist nicht nur religionsdistanten Menschen fremd, warum Schüler:innen für den Religionsunterricht in

---

[14] Vgl. Bayerns Schulen in Zahlen 2021/22: https://www.km.bayern.de/download/4051_Bayerns_Schulen_in_Zahlen _2021-2022_Onlineausgabe_KORRIGIERT_S-22.pdf; Sekretariat der KMK für das Schuljahr 2021/22: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2021_22.pdf [07.02.2024].

[15] Vgl. *Bayerisches Landesamt für Statistik*, Statistische Berichte zu den verschiedenen Schularten, 2022.

unterschiedliche Lerngruppen unterteilt werden; auch Schüler:innen, Eltern und selbst Religionslehrkräfte verstehen diese Trennungen immer weniger.[16] Auch aus diesem Grund sollten mindestens die christlichen Konfessionen in ihrem gemeinsamen christlichen Profil erkennbar sein. Was bedeutet dies dann für den Religionsunterricht?

- Es gilt in organisatorischer wie inhaltlich-theologischer Hinsicht nach dem Gemeinsamen der christlichen Konfessionen Ausschau zu halten und dieses Gemeinsame Gestalt annehmen zu lassen.
- Das heißt konkret, nicht nur dort, wo religionsdemographische Bedingungen dazu nötigen, sondern aus einer ökumenischen Überzeugung heraus in gemeinsamen christlichen Lerngruppen Religionsunterricht zu erteilen, weil uns als Christ:innen mehr verbindet als trennt.
- Spätestens mit den Errungenschaften der ökumenischen Theologie der letzten Jahrzehnte, die in der Rechtfertigungserklärung 1999 kumulierten, in der Magdeburger Erklärung zur Taufe 2007 und zehn Jahre später dann in Hildesheim zum Reformations-Gedenk-Jubiläum in der gegenseitigen Selbstverpflichtung der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland, ist deutlich geworden, dass sich zukünftig das Trennende und nicht mehr das Gemeinsame zu rechtfertigen habe. Das in den Konfessionen Verschiedene markiert Ausprägungen des gemeinsamen Christlichen und steht nicht für das prioritär Erste.
- Das bedeutet theologisch, die Konfessionen angesichts des gemeinsamen Christlichen denken zu lernen und nicht mehr umgekehrt.
- Das stellt religionsdidaktisch vor die Aufgabe, nicht mehr einer Differenzhermeneutik das Wort zu reden, die das Trennende Katholische hier und das Besondere Evangelische dort wie zudem das Spezielle Orthodoxe eruiert, sondern eine ökumenische Religionsdidaktik zu entwickeln. Diese könnte von einem Ansatz der Gabe ausgehen[17] und das Christliche, wie es sich je in den Konfessionen ausgeprägt hat in seiner Besonderheit zur Geltung bringen. Konkret hieße das, sog. Crossoverphänomene – also Artekfakte, Konzepte, Riten, Praxen, die in den Konfessionen eine je eigene Ausprägung erfahren, aber das gemeinsame Christliche ausdrücken – zum Anlass zu nehmen, nach deren

[16] Vgl. *Reinhold Boschki*, „Aldi oder Lidl?". Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz, in: Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht – konfessionell, kooperativ, kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 159–162; *Uta Pohl-Patalong*, Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein, in: ebd., oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: Konstantin u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht (wie Anm. 16), 225–232; *Rainer Möller; Michael Wedding*, Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: Konstantin u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht (wie Anm. 16), 151, 153 f.

[17] Vgl. *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.

> Verortung in den Konfessionen zu fragen und was sie transportieren, um verstehen zu lernen, was Christ:insein meint.[18]

Mit Ulrike Link-Wieczorek könnte der Weg einer Dialog- und Gerechtigkeitsökumene dann ergänzt werden durch einen Weg der „interkonfessionellen theologischen Suchgemeinschaft", der sich als Weg der „Ökumene der Gaben" inzwischen etabliert hat.[19] Auf diesem Weg sind alle gefragt, egal welcher Konfessionszugehörigkeit und auch welcher Intensität der Zugehörigkeit, je ihren und seinen Beitrag zu leisten, um die Erfahrung des „Gerettetseins, aber in der Hoffnung (Röm 8)" zu leben und auszudrücken.

3. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als starker Dialogpartner des Ethikunterrichts

Das Plädoyer, sich verstärkt für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht einzusetzen und das gemeinsame Christliche in den Vordergrund zu rücken, wird von einem weiteren Motiv gespeist: Faktisch verändert sich der Proporz religionsbezogener und weltanschaulicher Fächer in der Schule immer mehr in Richtung des Ethikunterrichts. Auch an Gymnasien in Bayern liegt der Besuch des Ethikunterrichts im Schuljahr 2021/2022 bei ca. 25 %.[20] D. h., dass es immer wichtiger wird, zu zeigen, worin das Genuine des Weltzugangs Religion besteht, der sich eben nicht auf das Vorfindliche und Messbare beschränkt, und zu plausibilisieren, warum dieser Weltzugang nach wie vor von Bedeutung ist, auch angesichts des in säkularen Gesellschaften dominanten naturwissenschaftlichen und ökonomischen.

Ist dies schon eine Herkulesaufgabe, die auch unterrichtlich eingelöst werden muss,[21] so erschwert die bisherige Aufteilung in unterschiedliche, nach Konfessionen getrennte Religionsunterrichte dies um ein Weiteres. Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass der Religionsunterricht, je zersplitterter er auftritt, umso weniger von Schüler:innen und Eltern als echte Alternative zum Ethikunterricht erkennbar ist. Insofern kann ein Religionsunterricht, der sich nicht länger auf konfessionsverschiedene Lerngruppen aufteilt, eine viel stärkere Alternative zum Ethikunterricht darstellen. Wenn sich Eltern und Schüler:innen entscheiden, für welches Fach sie ihre Kinder bzw. diese sich selbst anmelden, dann müsste

---

[18] Vgl. *Yauheniya Danilovich; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki*, Der Mensch – ein Schlüsselthema des Religionsunterrichts? Ökumenisch-didaktische Grundlegungen und Konkretisierungen am Beispiel der Theosis-Vorstellung, in: Stefan Altmeyer; Bernhard Grümme; Elisabeth Naurath u. a. (Hg.), JRP 39, Göttingen 2023, 30–45.

[19] Vgl. *Ulrike Link-Wieczorek*, Im Religionsunterricht konfessionell kooperieren. Ökumenisch-theologische Grundlegung, in: Konstantin u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht (wie Anm. 16), 129–134.

[20] *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*, Forum Religionsunterricht an Gymnasien 2022. Zur Situation des Religionsunterrichts an den Gymnasien in Bayern, 14. März 2022.

[21] Vgl. dazu unterschiedliche Forschungen mit konfessionslosen Schüler:innen: Vgl. *Mirjam Schambeck*, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden". Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern, in: ZPT 73 (2021) 217–231.

die Wahl nicht mehr zwischen evangelischem oder katholischem Religionsunterricht erfolgen, sondern zwischen einem Fach, das auf einen säkularen oder transzendenzbezogenen Zugang setzt.

Prägnant zusammengefasst hieße dies inhaltlich und organisatorisch in den Schulen einerseits den Ethikunterricht und andererseits den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht vorzuhalten. Zudem kann das Fächerangebot je nach kontextueller Verfasstheit und regionaler Notwendigkeit um Religionsunterrichte religiöser Minderheiten und auch des Islam ergänzt werden, so dass sich faktisch ein 2+X-Modell in Bezug auf die weltanschaulichen und religionsbezogenen Fächer in der Schule etabliert.[22]

Diese Option ist nicht nur zur Vergrößerung der Lerngruppen und aus schulorganisatorischen Gründen attraktiv. Auch aus bildungstheoretischen Motiven könnte über konfessionell-kooperative Formate des Religionsunterrichts viel besser als bislang die Bildsamkeit der Differenz zwischen säkularen und religionsbezogenen Weltdeutungen veranschaulicht werden.

Konkret praktisch heißt dies, an den Schulen vor Ort die Kooperation mit dem Ethikunterricht wo immer möglich anzugehen. Für die Universitäten bedeutet dies, sich für qualitätsvolle Ethik-Studiengänge einzusetzen und dafür zu werben, die religionsbezogenen Inhalte von den Theologien her anzubieten. Für die Schulverwaltungen und Ordinariate stehen Überlegungen an, wie sie sich zur Frage verhalten, wer den Ethikunterricht erteilen kann, ob dies auch Religionslehrkräfte übernehmen bzw. welche Regelungen es gibt, um die Unterscheidung dieser beiden diskursstandpunkt-unterschiedenen Fächer auch einzulösen.

4. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als ausgezeichnetes Lernfeld für den Umgang mit dem Religionsplural

Dass der positionelle Religionsunterricht – auch in seiner bisherigen Form in konfessionsgetrennten Lerngruppen – Schüler:innen befähigt, den Religionsplural kennenzulernen, ist zwar an vielen Feuilletons vorbeigegangen, trotzdem aber seit den 1970ern und v. a. den Lehrwerken Hubertus Halbfas' im Religionsunterricht Realität. Interreligiöse Bildung ist ein immer wichtiger werdender Inhalt religiöser Bildung. Insofern ist es keine marginale Frage, wie Pluralitätsfähigkeit, die immer auch ein Stresspotenzial impliziert, gelernt werden kann und v. a. selbstverständliche Lern-Plattformen findet. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der die sog. ‚kleine Ökumene' der christlichen Konfessionen bearbeitet und diese auch in seiner Organisationsform ausweist, zeigt sich hier als ausgezeichnetes Lernfeld.[23]

---

[22] Vgl. *Mirjam Schambeck; Bernd Schröder*, Der gemeinsam verantwortete christliche Religionsunterricht im sich verändernden schulischen Kontext – Argumente und Plädoyer, in: Hans Michael Heinig; Ansgar Hense; Konstantin Lindner; Henrik Simojoki (Hg.), Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht, Tübingen 2023, 231.

[23] Vgl. dazu die Evaluationsstudie von Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann, die für NRW den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Bezug auf die Einschätzung von Schüler:innen, Lehrkräften, Eltern und

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie einerseits – und m. E. zurecht – formuliert wird, dass ein positioneller Religionsunterricht ein unaufgebbares Plus gegenüber einem religionskundlichen Religionsunterricht einbringe, wir uns andererseits aber sowohl binnen-religionsunterrichtlich als auch in Bezug auf den Islamunterricht in Bayern mit einer religionskundlichen Erschließung zufriedengeben. Es könnte die öffentliche Plausibilität und damit die Zukunftsfähigkeit des christlichen Religionsunterrichts stärken, wenn auch binnen-religionsunterrichtlich zumindest exemplarische Themen multiperspektivisch, also von den unterschiedlichen Religions-Perspektiven her erschlossen werden, mindestens aber in Bezug auf das Judentum und den Islam. Dann bleibt das Thema im LehrplanPlus für Gymnasien ‚KR9, Lernbereich 1: Christliche Verantwortung im Alltag' nicht mehr nur darauf verwiesen, christliche Handlungsweisen kennenzulernen, sondern auch jüdische oder islamische etc. Der Lernbereich würde sich dann ändern in einen Lernbereich ‚Verantwortung im Alltag – Ressourcen aus den Religionen'.

Das bleibt freilich eine Herkulesaufgabe schulischer Bildung, solange jüdische und islamische Religionslehrer:innen nach wie vor deutlich unterrepräsentiert sind. Andererseits haben die Corona-Pandemie und die mit ihren einhergehenden digitalen Möglichkeiten im schulischen Unterricht auch gezeigt, dass digitale Zuschaltungen von ‚Sprengel-Lehrkräften' möglich sind und den Organisationsaufwand beträchtlich reduzieren helfen.

5. Konsequenz I aus der Etablierung konfessionell-kooperativer Lehr- und Lernformate: Reform des Studiums, des Referendariats und der Fortbildungen

Diese Vielzahl und auch im Detail anstrengenden Transformationen können natürlich nicht einfach verordnet oder allein einem Bildungsakteur aufoktroyiert werden. Das Naheliegendste ist, bei den zukünftigen Religionslehrer:innen anzusetzen und damit das Studium wie auch das Referendariat sowie die Fortbildungen ökumenischer und religionskooperativer auszurichten.

Dazu hat der Katholisch-Theologische Fakultätentag schon 2020 einen Vorschlag erarbeitet mit der Aufforderung an alle theologischen Fakultäten und Institute, binnen der nächsten fünf Jahre Studienprogramme und -ordnungen zu erarbeiten, die genau dies leisten: Die Student:innen in gestärkter ökumenischer Ausrichtung auf den Umgang mit säkularen Weltdeutungen und mit dem Religionsplural vorzubereiten und damit pluralitätsfähiger zu machen.[24]

An der Katholisch- und Evangelisch-Theologischen Fakultät der LMU wurde dieser Impuls u. a. über eine Selbstverpflichtung der Lehrstühle für Religionspädagogik aufgegriffen, pro Semester mindestens eine Lehrveranstaltung konfessionell-kooperativ anzubieten. Die Bemühungen beziehen auch die Orthodoxe Theologie mit ein, wobei der hier fehlende

---

Schulleiter:innen untersucht. Vgl. *Riegel; Zimmermann*, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (wie Anm. 10).

[24] Vgl. https://kthf.de/wp-content/uploads/2020/02/Empfehlungen-des-KThF-zur-Adaption-theologischer-Studieng%C3%A4nge.pdf [08.02.2024].

Lehrstuhl für Religionspädagogik die Religionslehrer:innen-Bildung nach wie vor schwächt. Zudem können Student:innen der katholischen, evangelischen und orthodoxen Theologie an der LMU München ein Zertifikat erwerben mit dem Titel ‚Qualifikation für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht'[25].

Überlegungen zur neuen inhaltlichen Ausrichtung von Referendariat und dritter Phase der Lehrer:innenbildung werden momentan diskutiert und v. a. in der dritten Phase schon aktiv angegangen.

6. Konsequenz II aus der Etablierung konfessionell-kooperativer Lehr- und Lernformate: (Weiter-)Entwicklung ökumenischer Lehrmaterialien, Schulbücher und konkordanter Bildungspläne

Je kooperativer die Religionsunterrichte werden, desto heterogener werden auch die Schüler:innen. Diese Heterogenität bildungssensibel aufzugreifen und die Schüler:innen auch in ihren unterschiedlichen Religionsbezogenheiten anzusprechen und zu fördern, ist eine alltägliche unterrichtliche Herausforderung. Diese darf nicht allein den Lehrkräften aufgebürdet werden. Es steht deshalb dringend an, Lehrmaterialien und Schulbücher zu entwickeln, die sich einer ökumenischen Religionsdidaktik verpflichtet wissen. Die religionsdidaktische Herausforderung besteht dabei darin, weder ins Konfessionskundliche abzudriften noch in eine Essentialisierung der Konfessionen nach dem Motto ‚typisch katholisch, typisch evangelisch, typisch orthodox' zu verfallen und drittens der Gefahr zu entgehen, konfessionell-kooperatives Lernen mit der Fokussierung auf das Trennende zu verwechseln und einer Versäulung der Konfessionen zuzuarbeiten.

Das erfordert z. B. Aufgaben nicht mehr so zu formulieren: „Benenne die Unterschiede des Kirchenraums in einer evangelischen und katholischen Kirche!" und die Schüler:innen dann mit der Frage alleine zu lassen, was dieses eruierte enzyklopädische Wissen für das jeweilige Kirchenverständnis der Konfessionen austrägt.

Es müssten dann vielmehr Aufgabenformate entwickelt werden, die die Bedeutung der christlichen Aussage vor Augen führen, dass Kirchesein die Zusage Gottes fassbar und konkret macht, dass er ein Für-uns-Gott ist; ja, dass Kirche nichts anderes ist und anderes will, als die Proexistenz Jesu in jeder Zeit neu für die Menschen erfahrbar zu machen. Das ist ihr Maßstab, an dem sie selbst und ihre Ausdrucksformen zu messen sind.

Dass dies in den Kirchen der Reformation eine andere Gestalt findet und andere Akzentuierungen nach vorne bringt als in der katholischen oder orthodoxen Tradition, ist dann eine Wahrnehmung, die lohnt zu fragen, was sich dahinter verbirgt, warum das so ist, wie die Gaben zusammengelegt werden müssen, um etwas vom Ganzen der Kirche zu zeigen.

Eine besondere Herausforderung konfessionell-kooperativer Formate des Religionsunterrichts in Bayern besteht zudem darin, dass die Lehrpläne des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts nicht aufeinander abstimmt sind. Können gemeinsame Lernphasen an Gymnasien noch eher bildungsplankonform gefunden werden, ist dies für die

[25] Vgl. die ausführlichen Informationen unter: https://www.oekumene.uni-muenchen.de/aktuelles/zertifikat/index.html [15.10.2024].

Grundschule eher die Ausnahme. Dort müssen die Fachkonferenzen an den Schulen und oft einzelne Religionslehrer:innen mühsam überlegen, wie sie bestimmte Themen konfessionell-kooperativ unterrichten.

Hier ist es dringend notwendig, Lehrpläne aufeinander abzustimmen und vom gemeinsamen Christlichen her zu entwickeln. Dass dies möglich und über digitale Plattformen leicht zugänglich ist, haben Religionspädagogische Institute in BW und NRW anschaulich gezeigt.[26]

7. Schritte, die jetzt anstehen

Welche Schritte stehen also konkret und für Bayern formuliert an:

- Bisher bestehende kooperative Formate müssen weiterentwickelt, (auch zukünftig) wissenschaftlich begleitet und mit religionspädagogischer Expertise evaluiert werden. Dazu gehören vorneweg RUmek, KoRUk und StreBe. Hinzu müssten weitere Formen konfessionell-kooperativer Formate des Religionsunterrichts kommen, die nicht nur nach dem Modell der Gastfreundschaft arbeiten, sondern auch jenseits von Minoritäts- und Majoritätskonstellationen die unterschiedlichen Konfessionen als grundsätzliche Akteure des Bildungshandelns ernst nehmen.
- Die Kooperation mit den Kirchen der Orthodoxie müsste dringend ausgebaut und der orthodoxe Religionsunterricht von Anfang an in die Ausgestaltung konfessionell-kooperativer Formate eingebunden werden. Das heißt auch, die Bemühungen für einen Lehrstuhl für Religionspädagogik im Institut für orthodoxe Theologie zu unterstützen.
- Weiterhin steht es an, die Theoriebildung einer Religionsdidaktik voranzutreiben, die vom gemeinsamen Christlichen aus die Unterschiedenheit der Konfessionen im Sinn von Gaben einzubringen vermag und entsprechende Unterrichtsmaterialien und Handreichungen auszuarbeiten.
- Schließlich gilt es, mindestens ein Bewusstsein dafür zu haben, dass das Christliche nicht jenseits der Freikirchen und weiterer Konfessionen als der protestantischen und orthodoxen ausformuliert werden kann.
- Wichtig bleibt, Bemühungen voranzutreiben, den Islamischen Religionsunterricht in Bayern zu stärken und zunehmend als positionellen Islamischen Religionsunterricht auszubauen. Das würde z. B. auch bedeuten, an der LMU einen Studiengang für islamische Religionslehrkräfte zu etablieren.
- Außerdem gilt es, Ethik-Studiengänge auszubauen und dafür zu sorgen, dass die religionsbezogenen Inhalte möglichst von den Theologien vorgehalten werden.
- Bezogen sind diese Schritte auf makro- und mesostrukturelle Ebenen; so wird sich wohl die Qualität des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auch in Bayern an der konkreten Zusammenarbeit vor Ort entscheiden.

---

[26] Vgl. z. B. das IRP in Freiburg: https://www.irp-freiburg.de/fortbildung/konfessionelle-kooperation/; sowie das Institut für Lehrerfortbildung in Essen: https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/downloads/ [02.02.2024].

Die eingangs gestellte Frage war groß; die Thesen zur Dringlichkeit konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts durften deshalb nicht geringer ausfallen und können hoffentlich einen Beitrag leisten, den Religionsunterricht in Bayern zukunftsfähig zu halten.

When it comes to the question of what is necessary for RE in Bavaria, theological, didactical and demographic changes are pushing for new shapes and conceptions of RE that give more weight to inter-denominational cooperation. The article identifies the goals and implications of upcoming transformation processes in order to gain criteria for the quality standards of RE. The guiding principle is the theologically based conviction that the shared (educational) action and the shared faith of Christian denominations is stronger than existing divisions.

MThZ 76 (2025) 42–61

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 qualitätsvoll 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.) versäultes 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 Brisanzen

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 vormals getrennten Gruppen „ihre eigene Identität aufgeben"[6] müssen?

Diese sozialtheoretisch konturierten Fragen markieren Brisanzen, 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 Niedersachsen[7] 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 Begleitrauschen. 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. Konfessionssensibilität 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 soziorelegiösen 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 machtbezogene, 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 Gender[23]

---

[21] Vgl. *Bernhard Grümme*, 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 Grümme*, 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 Religionen[24] 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 *sozialisationstheoretischer* 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 Zweiheit 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 Lerngegenstände[26] 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, religionsspezifisch 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/Abilty, 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 Christlichen[32] 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 jede:r 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 zum einen 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, Düsseldorf ²1986, 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 Weltenherrscher 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 Konfessionssensiblität aus und sichtet 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 Relevanz[39] 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 unvertretbare 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.

MThZ 76 (2025) 62–73

Ökumenische Theologie

Gegenwärtige Perspektiven und Arbeitsfelder

von Dorothea Sattler

Die Ökumenische Theologie hat nicht erst heute viele Herausforderungen zu bestehen. Ihr ist ein beständiger Gegenwartsbezug zu eigen. Zugleich sind die ökumenischen Dialoge an Fragestellungen rückgebunden, die sich aus der Geschichte der Spaltungen ergeben haben. Der Beitrag thematisiert die hermeneutischen Grundlagen der Ökumenischen Theologie, wird am Beispiel der Suche nach eucharistischer Gemeinschaft konkret und schließt mit Perspektiven im Blick auf die Zukunft. Die sich durchhaltende Option der Autorin ist es, die alle Menschen bewegenden existenziellen Fragen zum Ausgangsort der christlichen Ökumene zu wählen. Christgläubige verbindet in österlicher Hoffnung mehr, als sie jemals trennen könnte.

1. Vorfragen

1.1 Hinweise zur wahrgenommenen Komplexität der Herausforderungen

Einander verstehen zu lernen, ist eine vertraute Grundübung in der ökumenischen Begegnung von Menschen, die konfessionell voneinander unterschiedenen christlichen Gemeinschaften angehören. Das Nachdenken darüber, in welchen Rahmenbedingungen dieser Prozess der Erkenntnis geschieht, welche Vorbelastungen dabei aufgrund erinnerter Verwundungen gegeben sind, welche Interessen in welchen Zeiten vorherrschen, welche Methoden als sinnvoll gelten und welche Ziele erreicht werden sollen, sind bei allen ökumenischen Geschehnissen die beständig präsenten Fragen im Hintergrund, deren Beachtung von bewusst handelnden Persönlichkeiten erwartet wird. Jede möglicherweise kontroverse Einzelfrage hat ihre Geschichte, um die zu wissen es erst erlaubt, eine Einschätzung der Relevanz der jeweiligen Thematik zu wagen.

1.2 Heutige Rahmenbedingungen

Ein junger Begriff in der Beschreibung der gegenwärtigen Situation ist die Rede von der „neuen ökumenischen Unübersichtlichkeit“[1]. Ökumene geschieht heute an nicht zu zählenden Orten in weltweiten Kontexten, in denen die Dringlichkeit der notwendig zu besprechenden Themen und die angemessenen Methoden sehr unterschiedlich eingeschätzt werden: Die einen bringen in ökumenischer Verbundenheit alle bestehenden Kräfte ein, um beispielsweise Wasserquellen zu erschließen, Kranke zu pflegen und den Frieden zu

[1] Vgl. das Themenheft „Die neue ökumenische Unübersichtlichkeit“ in: ÖR 70/2 (2021).

fördern; die anderen sitzen zum wiederholten Mal in neuer personeller Konstellation zusammen und tauschen sich über die dem Ursprung entsprechende apostolische Gestalt der einen, heiligen Kirche Jesu Christi aus, der allein das Attribut ‚katholisch' zukommt. Die vier Attribute der Kirche – die im gemeinsamen nizäno-konstantinopolitanischen Glaubensbekenntnis (381 n. Chr.) beschriebenen *notae ecclesiae* – sind in ihrer Wechselwirkung der bleibende Bezugspunkt der Hermeneutik Ökumenischer Theologie: Die ‚eine' Kirche Jesu Christi ist angesichts ihrer ‚apostolischen' Sendung berufen, in der (lokal betrachtet) ‚katholischen' Weite der ‚heiligen' Existenz Gottes zu wirken, der in Jesus Christus Mensch geworden ist und im Heiligen Geist zu allen Zeiten gegenwärtig bleibt. Das Verhältnis zwischen der einen göttlichen Wirklichkeit und den von Menschen gestalteten, vielfältigen Weisen seiner Bezeugung zu bestimmen, ist der ökumenischen Hermeneutik für immer aufgetragen.

1.3 Historische Aspekte

Jede Spaltung von Kirchen hinterlässt eine Wunde. Jede Trennung der Wege mindert die Glaubwürdigkeit des Evangeliums Jesu Christi. Solche Aussagen über die Wirksamkeit von Ereignissen verbleiben nicht auf der Ebene der Deskription. Sie lassen einen Handlungsimpuls im Blick auf anzuzielende Veränderungen oder künftige Vermeidungsstrukturen erkennen. In der Ökumene kundige Forscherinnen und Forscher stehen unter dem Verdacht, Sachverhalte nicht nur auf der Grundlage von Quellenstudien zu beschreiben, vielmehr durch ihr Handeln auch etwas erreichen zu wollen. Ist dieser Teilbereich der Theologie damit nicht außerhalb der Wissenschaft verortet? Ist es jedoch nicht so, dass jede Wissenschaft mit der Suche nach Erkenntnissen auch Interessen verbindet?

Teile der Ökumenischen Theologie lassen sich ihrer Methodik gemäß als historisch arbeitende Konfessionskunde verstehen. Zu den Einsichten, die in der Neuzeit in philosophischen Annäherungen an die Beschreibung von Wirklichkeiten gewonnen wurden, zählt die Erkenntnis, dass es keine unbestrittene objektive Geschichtsschreibung gibt. Erzählungen von Ereignissen, die zu einer Eigengründung einer christlichen Gemeinschaft geführt haben, haben eine apologetische Tendenz: Die eigene Entscheidung wird nicht selten mit Hinweisen auf die zu beklagenden Kontexte, die andere verursacht haben, verteidigt. Spaltungen und Trennungen sind jedoch nicht nur von einem abgrenzenden Impuls bewegt: Das Ziel ist eine Erneuerung der einen Kirche auf dem Weg von Reformen.

Im Anschluss an die geschehene Problemexposition im Blick auf hermeneutische Fragen in der Ökumenischen Theologie seien im Folgenden Positionen vorgestellt, die den Charakter von Vorentscheidungen vor jeder thematischen Orientierung haben (Teil 2). Sodann ist Auskunft über ausgewählte Themenbereiche zu geben, die in der gegenwärtigen ökumenischen Theologie besondere Aufmerksamkeit finden (Teil 3). Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu den Perspektiven der Ökumenischen Theologie auf Zukunft hin (Teil 4).

2. Hermeneutische Positionen im Gespräch miteinander

2.1 Vorüberlegungen in diachroner und synchroner Perspektive

Wer sich im Blick auf Fragen der Ökumene in die Diskussion begibt, ist von Koordinaten abhängig, die jeweils zu Differenzierungen in hermeneutischer Perspektive veranlassen:

In diachroner Hinsicht lässt sich die Geschichte der Ökumene nur mühsam schreiben: Jede Zeitsituation stellt vor neue Herausforderungen. In diesem Zusammenhang ist der Blick immer auch auf die gerade bestehenden weltpolitischen Verhältnisse zu richten: Welches Interesse hatten beispielsweise die herrschenden Persönlichkeiten an der Einheit der Christenheit im eigenen Regierungsbereich? Welche Wege zu konziliaren Begegnungen wurden erleichtert? Welche Sendschreiben wurden überbracht? In der ersten Zeit der christlichen Mission – anfangs verbunden mit Verfolgungen – haben andere Formen des Umgangs mit innerchristlichen Differenzen nahegelegen als später unter den Vorzeichen kaiserlich geschützter Vorherrschaft des einen christlichen Bekenntnisses. In den bereits im ersten Jahrtausend beginnenden kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen dem Osten und dem Westen Europas galten die Waffen als adäquates Mittel in den Kontroversen um Sachpositionen. Das Reisen wurde im Mittelalter etwas leichter, Universitäten wurden gegründet, der Buchdruck veränderte die Kommunikationsformen – zumindest angedeutet sei mit diesen wenigen Hinweisen, dass Fragen der ökumenischen Hermeneutik einen Zeitindex haben, bei dem nicht nur innertheologische Aspekte zu bedenken sind.

In synchroner Hinsicht sind regionale Unterschiede und kulturelle Eigenarten zu bedenken. Die gegenwärtige Ökumenische Bewegung hat bei Überlegungen zur Hermeneutik weltweit alle Situationen im Blick zu behalten, die es gibt. Dabei sind nicht nur die sozialen Gegebenheiten in einem hohen Maße different, auch die Stellung der christlichen Religion variiert sehr stark. An einzelnen Orten gibt es noch immer die Situation der Verfolgung von Angehörigen des Christentums. An anderen Orten werden interreligiöse Projekte verstärkt gefördert. Der Zugang zu Quellen der Bildung ist nicht in allen Kulturen für Frauen und Männer in gleicher Weise gewährleistet.

Angesichts der hier nur anzudeutenden Vielgestalt der Lebensbedingungen weltweit, die auch auf in jüngerer Zeit verstärkt besprochene Vorgänge in der Geschichte der Kolonialisierung zurückgehen, liegt es nahe, dezentral konzipierte Formen im ökumenischen Miteinander im Respekt vor den Eigenarten der Herausforderungen vor Ort zu favorisieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wer die Verantwortung für eine möglicherweise weltweit organisierte Kommunikation über Fragen der ökumenischen Hermeneutik trägt. Drei Organisationen sind auf Weltebene diesbezüglich tätig: (1) der 1948 in Amsterdam gegründete ‚Ökumenische Rat der Kirchen' (ÖRK) bzw. ‚World Council of Churches' (WCC), in dem derzeit mehr als 352 Mitgliedskirchen aus mehr als 120 Ländern vorrangig aus reformatorischer und orthodoxer Tradition repräsentiert sind; (2) der ‚Päpstliche Rat zur Förderung der Einheit der Christen', der auf der Grundlage der ökumenischen Hermeneutik des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962–65) agiert; (3) das ‚Global Christian Forum', das seit Beginn des dritten Jahrtausends zu weltweiten Begegnungen der Christ:innen einlädt, an denen sich neben den Mitgliedskirchen des ÖRK auch die Römisch-katholische Kirche und die Pentekostalen Bewegungen weltweit beteiligen.

2.2 Konzepte in der frühen Zeit der Ökumenischen Bewegung

Angesichts der diachron wie synchron gegebenen Komplexität der Gemeinschaft der Christ:innen weltweit liegt es nahe, nicht nur nach einem Weg zu suchen, auf dem die Einheit der Kirchen wiederhergestellt werden könnte. Als wegweisend für die weiteren Überlegungen zur ökumenischen Hermeneutik hat es sich erwiesen, dass die Ökumenische Bewegung – für die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert diese Begrifflichkeit gerechtfertigt ist, weil sie selbst ihre Rolle auf dem Weg zur Einheit der Kirchen reflektierte –, von Beginn an gleichberechtigt unterschiedliche Formen der institutionalisierten Ökumene vorsah. Als vorrangig – im Sinne von dringlicher – galten die Methoden, die das gemeinsame Ziel, die Evangelisierung der Welt, förderten: Zusammenarbeit bei der Koordinierung der missionarischen Tätigkeit sowie im Bereich der Förderung von christlicher Bildung und Erziehung. Von der frühen Zeit der Ökumenischen Bewegung an gab es eine Unterscheidung zwischen Fragen der Praxis auf der einen Seite und der Lehre auf der anderen Seite. Die Wertschätzung der Handlungsebene galt als vorrangig: Wenn auch Kontroversen über Einzelthemen des Glaubens sowie der institutionellen Gestalt der Kirche Jesu Christi trennen (‚Faith and Order', gegründet 1927 in Lausanne), so eint doch der gemeinsame Dienst bei der Verkündigung des Evangeliums sowie die Sorge für das Leben aller Geschöpfe (‚Life and Work', gegründet 1925 in Stockholm).

Nicht immer sind es wissenschaftliche Erkenntnisse, die zu einer Veränderung im reflektierten Urteil über Sachverhalte führen. Im 20. Jahrhundert haben in Europa die beiden Weltkriege zu einem Nachdenken über die bestehenden Gemeinsamkeiten im christlichen Bekenntnis geführt, an dem sich auch die Römisch-katholische Kirche beteiligt hat, obwohl sie sich der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts formierenden Ökumenischen Bewegung gegenüber grundsätzlich eher skeptisch zeigte: Begegnungen zwischen römisch-katholischen Glaubensgeschwistern an den Kriegsfronten im Ersten Weltkrieg, der gemeinsame Einsatz für medizinische Erstversorgung beim Roten Kreuz, die Jugendbewegung YMCA, das Streben nach einer Erneuerung der Liturgie unter besonderer Achtsamkeit auf das spirituelle Erleben in einer gläubigen Gemeinschaft und vor allem die über die Konfessionen hinweg verbindenden Erfahrungen im oft tödlichen Widerstand gegen die Machthaber im Nationalsozialismus haben in Europa die Wege dafür bereitet, dass sich seit dem 2. Vatikanischen Konzil die Römisch-katholische Kirche als Teil der Ökumenischen Bewegung versteht.

2.3 Zwei Konzepte heute in (scheinbarer) Konkurrenz

Es gibt heute unterschiedliche Ansätze, sich dem Ziel der ‚sichtbaren Einheit' der Kirchen anzunähern. Diese Formulierung des Ziels der Ökumenischen Bewegung ist nicht unbestritten, sie bleibt jedoch bei aller Unbestimmtheit in der Konkretion der Leitgedanke, auf den sich die Kirchen in Europa 2001 in der ‚Charta Oecumenica'[2] verständigt haben; in der

[2] Vgl. Charta Oecumenica. Leitlinien für die wachsende Zusammenarbeit unter den Kirchen in Europa, Straßburg 2001, in: https://ceceurope.org/charta-oecumenica [17.12.2024]. Gegenwärtig ist ein komplexer Prozess auf europäischer Ebene im Gange, eine Aktualisierung der Charta Oecumenica zu erreichen.

weltweiten Ökumene ist diese Zielsetzung bei der XI. Vollversammlung des ÖRK in Karlsruhe 2022[3] bekräftigt worden. Worin die ‚Sichtbarkeit' der Einheit der Kirchen besteht und wie sie erkannt werden kann, ist in den ökumenischen Dokumenten nicht näher bestimmt: Wird bereits im gemeinsamen Handeln auf ein gemeinsames sozial-gesellschaftliches Ziel hin die Einheit sichtbar oder bedarf es einer institutionell einheitlichen, kirchenamtlichen Autorität, um die Einheit in personaler Gestalt auf der Leitungsebene sichtbar werden zu lassen?

(1) Wer der Auffassung ist, dass die anzustrebende Sichtbarkeit der Einheit der Kirchen auch die Ebene verbindlicher Formen amtlicher Leitung bei allen ekklesialen Grunddiensten umfasst, bevorzugt den Weg theologischer *Dialoge* über alle Themenbereiche, die einer entsprechenden Vereinbarung noch im Wege stehen. Seit 1968 beteiligt sich auch die Römisch-katholische Kirche an den Studienprogrammen von ‚Faith and Order'. Diese auf internationaler Ebene in multilateraler Zusammenarbeit agierende Institution hat seit ihrer Gründung jene Themen bedacht, die auch gemäß der reformatorischen Tradition im Kontext der Kirchenlehre zu reflektieren sind: die Sakramente und die Dienste und Ämter in der Verkündigung des Evangeliums. Die in Peru, in Lima, erreichte Konvergenzerklärung über ‚Taufe, Eucharistie und Amt'[4] wird in vielen Konfessionsgemeinschaften als kostbares Gut gehütet. Unübersehbar ist, dass die Auswahl an Themen für Dialoge sich nach den erreichten Konvergenzen vor allem im Verständnis der Sakramente zunehmend auf Fragen der Ämterlehren konzentrierte; dabei trat die Forderung einer Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Grund der Kirche (Gottes Handeln in Christus Jesus) und der Gestalt der Kirche (in ihren amtlichen Strukturen) immer stärker in den Vordergrund. Weil man hier kaum weiterkam und die Positionen in ämtertheologischen Themenbereichen weiterhin unversöhnbar gegeneinander zu stehen schienen, stellte sich sogar der Ruf nach dem ‚Ende der Dialog-Ökumene' oder nach der Favorisierung der ‚Ökumene der Profile' oder gar der ‚Ökumene der Gegensätze' ein. Diese Stimmen waren noch vor der letzten Jahrtausendwende immer lauter geworden.

Gleichwohl gibt es auch Gegenstimmen. Nicht wenige der lange schon in ökumenischen Gremien engagierten Theolog:innen betrachten die über Jahrzehnte in christlicher Gemeinschaft erreichten Erkenntnisse als eine Bereicherung nicht nur im Augenblick des Geschehens. Viele der Ergebnisse sind dokumentiert und können von nachfolgenden Generationen nachgelesen werden.[5] Bemühungen darum, in Form von ‚In Via-Erklärungen' die ‚auf dem (bisherigen) Weg' bereits erreichten Konvergenzen zu bündeln, finden Anerkennung.[6] In bilateralen Dialogen ist es möglich, sehr konkret Einzelfragen zu besprechen, die

[3] Vgl. Die Liebe Christi bewegt, versöhnt und eint die Welt. 11. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen, Karlsruhe, Deutschland, 31. August bis 8. September 2022, in: ÖR 71 (2022) H. 2.

[4] Vgl. Taufe, Eucharistie und Amt. Konvergenzerklärung der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung des Ökumenischen Rates der Kirchen („Lima-Dokument") 1982, in: Harding Meyer u. a. (Hg.), Dokumente wachsender Übereinstimmung, Bd. 1 (1931–1982), Paderborn – Frankfurt 1983, 545–585.

[5] Inzwischen liegen fünf Bände unter dem Titel ‚Dokumente wachsender Übereinstimmung' vor, in denen die auf nationaler und internationaler Ebene geführten Dialoge dokumentiert sind.

[6] Vgl. *Walter Kasper*, Die Früchte ernten. Grundlagen christlichen Glaubens im ökumenischen Dialog, Paderborn 2011.

einmal dazu führten, dass Kirchen gesonderte Wege gingen. Die in diesen Gesprächen bedachten theologischen Gehalte sind von bleibender Bedeutung, auch wenn ihre ausstehende Rezeption auf kirchenamtlicher Ebene nicht zu Vereinbarungen über eine erneute Kirchengemeinschaft führte.

In jüngerer Zeit stehen Fragen der Ethik[7] im Vordergrund der Beratungen; unter besonderer Berücksichtigung anthropologischer Aspekte: Ist die Unterscheidung der Rollen von Frauen und Männern bei der Berufung in die kirchlichen Leitungsdienste schöpfungstheologisch begründet? Darf eine Segnung der Lebensform gleichgeschlechtlicher Paare sein? Bei der Suche nach Antworten zu diesen Fragestellungen sind Aspekte der theologischen Hermeneutik in hohem Maße zu berücksichtigen: Sprechen die von der Antwort auf die Fragen betroffenen Menschen mit oder bleibt es bei einer nur theoretischen Abwägung von Argumentationen in den biblischen Schriften und in der kirchlichen Tradition?

(2) Eine gelebte Option in der Ökumene besteht in der hohen Wertschätzung vom *Handeln* im Rahmen gemeinsamer christlicher Überzeugungen. Bereits im ersten gedanklichen Zugang zu dieser Eigenart ökumenischer Hermeneutik wird ersichtlich: Trennscharf sind die Dialoge durch ein Votum für das Handeln nicht abzugrenzen. Auch Sprechen ist ein Handeln. Das Handeln will argumentativ begründet und gegen mögliche Widerstände gegebenenfalls verteidigt werden. Dennoch lassen sich spezifische Kennzeichen einer handlungsorientierten Ökumene bestimmen: Sie fragt nicht (mehr) nach den Gründen, die einstmals zu einer Kirchenspaltung geführt haben. Sie blickt in die Gegenwart in Achtsamkeit auf dringliche Nöte und auch in die Zukunft mit dem Ziel, Strukturen fortgeführter ökumenischer Kooperation zu bilden. Sie ist oft angewiesen auf ehrenamtliches Engagement und daher niedrigschwellig zugänglich für alle Menschen, die mitarbeiten. Sie kann an begrenzten Projekten orientiert weltweit dezentral konkret vor Ort planen, was Not lindert; sie hat vorrangig existenzielle Herausforderungen im Blick – bezogen auf die Lebensfragen der Menschen, auf die das christliche Bekenntnis eine Antwort zu geben versucht.

In vielen Bereichen der christlichen Gesellschaftslehre gibt es keinen Dissens in der Ökumene. Die Überwindung der Gewalt in allen Bereichen der Gesellschaft, die Suche nach einem gerechten Frieden, die Ächtung von Unrecht insbesondere den Marginalisierten gegenüber, das Eintreten für Geschlechtergerechtigkeit, die Sorge um die Bewahrung der Lebensgrundlagen in der gesamten Schöpfung – alle diese Anliegen verbinden die Kirchen weltweit in der Hoffnung auf die Wende jeder Not.

Es ist auffällig, dass in der kategorialen Seelsorge die ökumenische Zusammenarbeit eine längere Tradition hat als auf der Ebene der lokalen Gemeinden. Wenn es um Leben und Tod geht, ist die Verbundenheit in der österlichen Hoffnung von höherer Bedeutung als der Streit über die Frage nach der angemessenen institutionellen Gestalt einer Kirche. Bereits am Ende des 19. Jahrhunderts begann beispielsweise eine ökumenische Zusammenarbeit in der Bahnhofsmission, die bis heute Bestand hat.[8] In der Militärseelsorge sind die Erzählungen von Soldaten in Erinnerung, die an der Front unter Lebensgefahr ihre Not

---

[7] *Dritte Bilaterale Arbeitsgruppe der Deutschen Bischofskonferenz und der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands* (Hg.), Gott und die Würde des Menschen, Leipzig – Paderborn 2017.

[8] *Bernd Lutz; Bruno Nikles; Dorothea Sattler* (Hg.), Der Bahnhof. Ort gelebter Kirche, Ostfildern 2013.

und ihre Hoffnung miteinander teilten. In den Kliniken, Hospizen und Gefängnissen geschieht die Pastoral in ökumenischer und zunehmend auch in interreligiöser Kooperation. Kleiderkammern und Tafeln werden ökumenisch organisiert. Viele Orte vertrauter ökumenischer Gemeinschaft ließen sich ergänzen.

Nach meiner Überzeugung stehen Konzepte einer Dialog-Ökumene und einer Handlungs-Ökumene nicht in Konkurrenz zueinander. An vielen Orten der Welt stellt sich die Frage, was dringlicher ist: gemeinsam handeln oder miteinander verhandeln? Nach meiner Einschätzung sind spirituelle Zugänge zur Ökumene dazu geeignet, die allen Glaubenden gebührende Wertschätzung zu schenken. Ob ökumenische Begegnungen gelingen, ist oft weniger eine Frage der Kenntnisse als vielmehr eine Frage der Formen von Kommunikation im gestalteten Miteinander.

In jüngerer Zeit haben mehrere Ansätze in der ökumenischen Hermeneutik spirituelle Anliegen aufgenommen. An die Stelle kontroverstheologischer Ausgrenzung ist die Bereitschaft zum dankbaren Hinschauen sowohl auf Gemeinsamkeiten im christlichen Bekenntnis als auch auf bereichernde Eigenarten getreten, die bei einzelnen Konfessionen als Schatz bewahrt blieben. Die Offenheit für den ‚Empfang' eines Guts prägt dann als geistliche Haltung das ökumenische Bewusstsein. In Bezeichnungen wie ‚Ökumene der Gaben' oder ‚Receptive Ecumenism'[9] spiegelt sich eine Veränderung in der inneren Haltung: Vielfalt ist dann keine Bedrohung mehr, sie ist eine Bereicherung, da in allem das gemeinsame Anliegen Bestand hat.

3. Ausgewählte Themen der Ökumene heute

3.1 Vorüberlegungen

Alle Konfessionsgemeinschaften stehen vor der Frage, wie sie die Entstehung der Spaltungen innerhalb der einen Kirche, die sich auf Jesus Christus beruft, verstehen und deuten. Historische Rekonstruktionen der Geschichte der Konfessionen sind dabei nicht frei von Wertungen. Ein Modell der Geschichtsbetrachtung geht davon aus, dass es eine Kontinuität in der von Gott selbst intendierten Gestalt der Kirche von den Anfängen bis heute gibt, die (allein) in der eigenen Tradition bewahrt ist – und zu der daher wieder zurückzukehren ist. Eine andere Sichtweise geht davon aus, dass aus einem gemeinsamen Stamm – bedingt durch zeitgeschichtlich kontingente Herausforderungen – grünende Zweige erwachsen sind, die nur im Gesamt betrachtet die Einheit der Kirchen abbilden. Eng verbunden mit der Geschichtsbetrachtung sind hintergründig die jeweils bevorzugten Vorstellungen von der angezielten ‚Einheit' der Kirchen.

Bis heute sind die thematischen Motive, die zu einem identifizierbaren Prozess der Trennung geführt haben, Gegenstand der fortgeführten ökumenischen Dialoge. Dabei werden die zeitgeschichtlichen Faktoren bedacht und die auch für heute noch relevanten Aspekte gemeinsam beschrieben. Viele Kirchen sind heute jedoch auch in ihrem Binnenraum vor

[9] *Vicky Balabanski; Geraldine Hawkes* (Hg.), Receptive Ecumenism. Listening, Learning and Loving in the Way of Christ, Adelaide 2018.

große Herausforderungen gestellt. Die Pluralität der Standpunkte innerhalb jeder Konfession ist groß. Bündnisse werden über die Konfessionsgrenzen hinweg je nach dem theologischen Standort getroffen. Die dabei vorrangig zu Kontroversen Anlass gebenden Themen sind vor allem der Sexualethik und der Geschlechteranthropologie zuzurechnen: Frauen und Männer im kirchlichen Amt, gleichgeschlechtliche Partnerschaften, zölibatäre Lebensform. Auch bei der ethischen Beurteilung des Lebensschutzes zu Beginn und am Ende des menschlichen Daseins lassen sich nicht immer konfessionelle Grenzlinien ausmachen. Neben diesen ethischen Themenbereichen finden sich im binnenkonfessionellen Raum nicht selten kontroverse Ansichten auch über das Verständnis der Kirchenverfassungen und der amtlichen Strukturen.

Aus der Fülle möglicher thematischer Konkretisierungen sei hier eine ausgewählt: die Feier von Eucharistie und Abendmahl.

3.2 Thematische Konkretion: Eucharistie und Abendmahl

In der Ökumene sind wir uns unter Theolog:innen im Blick auf die Inhalte der Feiern von Abendmahl und Eucharistie – bei allen Kontroversen in der Begrifflichkeit – in der Sache weithin einig: Die zum Gottesdienst versammelten Menschen feiern das Gedächtnis des Lebensgeschicks Jesu Christi – seinen Tod, seine Auferstehung, sein Leben im Heiligen Geist mit uns. Es handelt sich um ein Gedächtnis des einen und unvergleichlichen Lebensopfers Jesu Christi, das in der liturgischen Feier in der Verkündigung des Wortes Gottes und in sakramentalen Zeichenhandlungen vergegenwärtigt wird. Im inhaltlichen Verständnis von Eucharistie und Abendmahl sind sich die Konfessionen einig. Es bleiben offene Fragen, die auf der Handlungsebene von Bedeutung sind: Warum ist es nicht auch in den römisch-katholischen Gemeinden die Regel, mit Brot und Wein zu feiern – wie Jesus es wollte? Wie ist der Umgang mit den Mahlgaben nach dem Abendmahl – können sie nicht auch alten und kranken Menschen nach der Feier überbracht werden?

In der Ökumene streiten wir im Blick auf Abendmahl und Eucharistie nicht primär über die spirituelle Bedeutung der Feierformen, sondern vor allem über die Frage, wer der Feier vorstehen darf. Die Ämter trennen die Kirchen. Auch zu dieser Thematik ist viel gesprochen worden – nicht aussichtslos sind die Perspektiven im Hinblick auf eine Verständigung. Der römisch-katholischen Tradition ist es wichtig, dass Menschen mit einer entsprechenden Ausbildung unter Gebet und Handauflegung in den amtlichen Dienst der Gemeindeleitung berufen werden. Die Praxis in den reformatorischen Kirchen ist diesbezüglich offener. Wir sind in der Ökumene seit längerem im Gespräch über diese Fragen.

Ernste Fragen sind verbunden mit der Feier der Eucharistie: Fragen nach der Sünde, dem Tod und dem neuen, verwandelten Leben. Die gemeinschaftliche Feier der Eucharistie ist eine Vorübung des Glaubens im Angesicht des Todes, der im Leben bereits vertraut wird. Angesichts der Zerbrechlichkeit der zeitlichen Güter und in der Gefährdung der menschlichen Bindungen üben wir gläubiges Vertrauen in feiernder Gemeinschaft ein. In der Feier der Eucharistie bekennt sich die gläubige Gemeinschaft zum Grund ihrer Hoffnung, dass der Tod nicht über das Leben siegt, dass der Stillstand der Zeit nicht das letzte Erleben ist, dass die Liebe bleibt und die Suche nach Geborgenheit sich erfüllt. Die gläubige Gemeinschaft bekennt sich zu Gott, der das Leben stiftet, versöhnt und bewahrt. Menschen üben

miteinander eine Antwort auf jene Frage ein, die über jedem zeitlichen Dasein steht: Geschieht trotz der vielfachen Versuchung der Geschöpfe zur Sünde und auch angesichts der Bedrohung durch die Vergänglichkeit des Daseins die Erfüllung der christlichen Hoffnung?

Die Antwort auf diese Frage ist nach der gemeinsamen christlichen Glaubensüberzeugung die lebendige Gestalt Gottes, der in Christus Jesus sein wahres Angesicht zeigt. Christus Jesus, das „Ebenbild des unsichtbaren Gottes" (Kol 1,15), erweist in seinem Leben und in seinem Sterben Gott als unverbrüchlich versöhnungsbereit und unbeirrbar gemeinschaftstreu. Christ:innen bekennen ihren Glauben an Gott, der in Christus Jesus offenbar macht, dass er seinen gerechten Zorn angesichts der Sünde des Gemeinschaftsbruchs zu zügeln weiß und sanftmütig bleibt, sich erbarmend der Sünder und Sünderinnen. Nicht durch Werke, durch gute Taten und durch Wohlverhalten müssten wir uns noch erst verdienen, Gottes Bundestreue zu erfahren. Nein, das Entscheidende ist schon getan. Gott ist unverbrüchlich gemeinschaftstreu auch denen gegenüber noch, die ihn zutiefst verletzen, da sie seinen Sohn, seinen Gesandten, töten. Das Leben kann im Letzten wieder gut werden. Wir müssten Gott nur trauen und zum Glauben kommen an ihn. Dann können wir gehen und selbst werden wie er: personale Zeichen der unverbrüchlichen Beziehungstreue Gottes.

Jesus Christus ist gegenwärtig in der versammelten Gemeinde, in der Verkündigung des Wortes Gottes und im Mahl zu seinem Gedächtnis. Diese gemeinsame christliche Option gewinnt an Glaubwürdigkeit, wenn in den konfessionellen Gottesdiensten eine ökumenisch sensible liturgische Praxis eingeübt wird, die von nachhaltiger Bedeutung sein könnte:

In vielen Beiträgen zur Frage der Eucharistie- und Abendmahlsgemeinschaft ist nach meiner Wahrnehmung die Lebenssituation der getauften Christinnen und Christen ‚vor Ort' wenig im Blick. Auch das in evangelischen Überlegungen oft favorisierte Modell der ‚eucharistischen Gastfreundschaft' im Kontext der Suche nach ‚versöhnter Verschiedenheit' geht von der fortbestehenden Existenz mehrerer Gemeinschaften von Getauften ‚vor Ort' aus. Meines Erachtens ist jedoch anzuzielen, dass Menschen, die sich zu Christus Jesus bekennen und in der Taufe an der Gemeinschaft mit dem lebendigen Gott Anteil haben, an ihren jeweiligen Lebensorten alle Gestalten des kirchlichen Daseins teilen: einander dienen, einander Zeugen sind und miteinander Gottes Gedächtnis feiern. Die Kirche ist Gemeinschaft der Getauften an den Lebensorten – und dann erst gewiss auch ‚Gemeinschaft der Gemeinschaften' – der ortskirchlichen Gemeinschaften.

Erfahrbar wirksam kann in der baldigen Gegenwart die in ihren Grundvollzügen umschriebene Kirche nur in einer Gemeinschaft von Menschen werden, die sich im Raum an ihren Lebensorten begegnen. Bliebe die Kirche rein ‚unsichtbar', bestünde sie nur in geistlichem Sinn, wäre sie nie leibhaftig erfahrbar, nie konkret, dann wäre sie unwirksam. An ihren Lebensorten suchen Menschen nach Trost, nach Rat und nach einem Halt in den Abgründen der zeitlichen Existenz. In den überschaubaren Lebensräumen, die Menschen in ihrem Alltag erfahren, auf immer mehrere, verschiedene christliche Antworten auf die Fragen des Daseins zu geben, das kann m. E. nicht die angezielte Gestalt des kirchlichen Lebens sein. In Wort und Tat und Feier auf immer sich ausschließende Varianten des

Christlichen nebeneinander bestehen zu lassen und nicht weiterhin nach einer Versammlung an einem Ort zu einer Gemeinschaft des Erzählens, des Suchens, des Fragens zu streben, ist nach meiner Überzeugung keine biblisch legitimierte Gestalt christlicher Ökumene.

Es ist ungewiss, ob das ökumenische Ziel, in der geschöpflichen Zeit der vollen, sichtbaren Kirchengemeinschaft in der Eucharistie- und Abendmahlsgemeinschaft ‚vor Ort' Ausdruck zu geben, erreicht werden kann. Die eschatologische Dimension der kirchlichen Einheit sich zu vergegenwärtigen, ermutigt zum einen zu einer realistischen Einschätzung des Menschenmöglichen; sie birgt zum anderen aber auch die Gefahr einer Geringachtung der Überzeugungskraft der in der Zeit bereits miteinander versöhnten Christenheit. Auf dem Weg zur umfassenden (katholischen) Gemeinschaft der Getauften kann die (ausnahmsweise) gefeierte eucharistische Gemeinschaft an den Lebens- und Dienstorten der Getauften die Erfahrung bereiten, als Menschen immer in unzureichender Weise Gemeinschaft zu leben und dennoch von Gott berufen und gesandt zu sein; – als geschöpfliche Zeichen der unverbrüchlichen Gemeinschaftstreue Gottes sichtbar und erfahrbar zu wirken.

4. Perspektiven

4.1 Zeitbezug

Fragen der Ökumene sind immer in einem hohen Maße anfällig für Vorgänge in der Gegenwart. Aktuell sind die Kriege weltweit im Gespräch der Konfessionen. Situativ bedingte Stimmungen in einzelnen Konfessionen wirken sich oft rasch im Gesamt aus. Was in anderen Konfessionsgemeinschaften geschieht, bleibt nicht ohne Bedeutung in der Ökumene. Was wird morgen sein? Interesse aneinander, Weltbezug, Wachsamkeit – das sind Tugenden, die in der Ökumenischen Bewegung zu erlernen sind. Bei einer solchen Beschreibung des ökumenischen Ethos wird erneut bewusst, wie vielgestaltig die Herausforderungen sind, in denen einzelne Kirchen sich vorfinden. Irritationen des ökumenischen Miteinanders werden jedoch nicht allein von außen bewirkt. Auch innerkirchliche Vorgänge werden zum Anlass für Rückfragen – oder auch im guten Sinn für Formen der Solidarisierung, wenn beispielsweise der Bischof von Rom, der Papst, sich unter Bezug auf das christliche Evangelium für den Frieden, für die Aufnahme von Geflüchteten oder den Kampf gegen Hunger und Armut ausgesprochen hat.

4.2 Konfessionelle Optionen

Die ökumenische Hermeneutik hat Äußerungsformen zum Gegenstand der Reflexion, die dem wissenschaftlichen Ideal einer universal zustimmungsfähigen Erkenntnis nicht zu entsprechen scheinen: die religiöse Option, das persönliche Zeugnis und das konfessionelle Bekenntnis. Die Herausforderung besteht daher darin, die Rahmenkontexte von Überzeugungen intersubjektiv zu öffnen, um eine Plausibilisierung der Standorte zu erreichen. Begegnungen und Kommunikationen sind unverzichtbar in der Ökumene. Die hohe Bedeutung narrativer Zugänge zur Wirklichkeit findet in der ökumenischen Hermeneutik eine

Bestätigung. Darüber hinaus ist die Ökumenische Theologie Teil der geisteswissenschaftlichen Zunft, die historisch überlieferte Quellen sichtet und analysiert, Zusammenhänge erschließt und Handlungsfolgen konzipiert und reflektiert.

4.3 Christologisch-soteriologische Zentrierung

Im Blick auf die Kriteriologie in der ökumenischen Hermeneutik ist eines in allen christlichen Gemeinschaften unbestritten: Durch den Bezug zum Christus-Ereignis bestimmt sich die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit einer Thematik sowohl in denkerischen wie in handlungsbezogenen Kontexten. Insbesondere hinsichtlich des Verhältnisses zwischen soteriologischen und ekklesiologischen Aspekten der Ökumene ist im Grundsatz die Position einmütig klar: Auf der Basis der paulinischen Aussage, die jeden späteren Baumeister ermahnt: „einen anderen Grund kann niemand legen als den, der gelegt ist: Jesus Christus" (1 Kor 3,11), ist jede ekklesiale Form der Bezeugung des Evangeliums kriteriologisch zu befragen. Diese unstrittige Erkenntnis bringt die am 31. Oktober 1999 von Repräsentanten des Lutherischen Weltbunds und der Römisch-katholischen Kirche unterzeichnete ‚Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre' mit folgenden Worten zum Ausdruck:

> „(17) Gemeinsam sind wir der Überzeugung, dass die Botschaft von der Rechtfertigung uns in besonderer Weise auf die Mitte des neutestamentlichen Zeugnisses von Gottes Heilshandeln in Jesus Christus verweist. Sie sagt uns, dass wir Sünder unser neues Leben allein der vergebenden und neu schaffenden Barmherzigkeit Gottes verdanken, die wir uns nur schenken lassen und im Glauben empfangen, aber nie – in welcher Form auch immer – verdienen können. (18) Darum ist die Lehre von der Rechtfertigung, die diese Botschaft aufnimmt und entfaltet, nicht nur ein Teilstück der christlichen Glaubenslehre. Sie steht in einem wesenhaften Bezug zu allen Glaubenswahrheiten, die miteinander in einem inneren Zusammenhang zu sehen sind. Sie ist ein unverzichtbares Kriterium, das die gesamte Lehre und Praxis der Kirche unablässig auf Christus hin orientieren will."[10]

Bereits das 2. Vatikanische Konzil anerkannte die Nähe zum Christus-Geschehen als Ordnungsprinzip bei der Hierarchisierung wahrer Aussagen: „Beim Vergleich der Lehren miteinander soll man nicht vergessen, dass es eine Rangordnung oder ‚Hierarchie' der Wahrheiten innerhalb der katholischen Lehre gibt, je nach der verschiedenen Art ihres Zusammenhangs mit dem Fundament des christlichen Glaubens"[11]. Ökumenische Prozesse, in denen der Frage nachgegangen wird, ob die verbliebenen Differenzen in thematischen Einzelfragen oder Handlungsweisen angesichts des gemeinsamen Bekenntnisses zu Jesus Christus noch von kirchentrennender Wirksamkeit sein können, nehmen die hier beschriebenen hermeneutischen Überlegungen ernst. Die für 2025 konzipierten Formen des ökumenischen Gedächtnisses der Leidensgeschichte der Täufer sowie des Jahrestages des Konzils von Nizäa (325 n. Chr.) sind willkommene Anlässe, sich der Gemeinschaft im Glauben an Christus Jesus zu vergewissern. Die große Herausforderung in der christlichen

---

[10] Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre des Lutherischen Weltbundes und der Katholischen Kirche, in: Harding Meyer u. a. (Hg.), Dokumente wachsender Übereinstimmung, Bd. 3 (1990–2001), Frankfurt – Paderborn 2003, 419–441.

[11] UR 11.

ökumenischen Hermeneutik besteht heute vorrangig darin, das gemeinsame Bekenntnis zu Jesus Christus authentisch zu leben und gedanklich zu begründen.

Ecumenical theology has faced many challenges, and not just since today. It is characterised by a constant reference to the present. At the same time, ecumenical dialogues are tied back to questions that have arisen from the history of divisions. The article addresses the hermeneutical foundations of ecumenical theology, takes the example of the search for Eucharistic communion, and concludes with perspectives on the future. The author's consistent option is to choose the existential questions that move all people as the starting point for Christian ecumenism. Christian believers are united in Easter hope more than they could ever be divided.

MThZ 76 (2025) 74–87

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 Lüdtke,* 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 Allgemeinen[8] und die Leitlinien einer konfessionell-kooperativen Didaktik[9] im Besonderen einlösen.

Die dargestellten Beispiele gehen zurück auf teilnehmende Beobachtungen von Unterrichtsstunden sowie auf Unterrichtsvideographien zur katholisch-evangelischen Kooperation[10] 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 Unterricht[13] 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 eintägige 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 wohltätig 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 Kirchenausstattungen

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 verleiblicht. 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 Unterrichtsmaterialien[35] 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 überwundener 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.

MThZ 76 (2025) 88–102

Simultankirchen

Religionsdidaktische Chancen und Herausforderungen ihrer Wahrnehmung als Crossoverphänomene

von Kathrin Boukrayâa Trabelsi, Julia Drube und Martina Reiner

Versteht man Simultankirchen als Crossoverphänomene, in denen Grunderfahrungen des menschlichen Lebens in einer christlich deutbaren Weise Ausdruck finden, so entfalten sie religionsdidaktische Potenziale, die insbesondere für konfessionell-kooperative Settings nutzbar gemacht werden können. Eine besondere Relevanz kommt hierbei dem Umstand zu, dass Simultankirchen anhand lebensweltlicher Beispiele auf das gemeinsam Christliche verweisen, das in stets neuen, teils spannungsreichen Aushandlungsprozessen ermittelt und konfessionell-vielseitig ausgestaltet wird. Zugleich werden Herausforderungen erkennbar, die es zu beachten gilt, wo in konfessionssensibler Weise unterrichtet werden soll, ohne die Unterschiedlichkeit konfessioneller Prägungen zu homogenisieren oder zu überzeichnen.

Es gehört zu den Grundvollzügen des Christseins, sich als Gemeinschaft zu erfahren, die durch Jesus Christus gestiftet wurde. Jesus selbst setzte mit dem Herrenmahl ein Zeichen ein, das seine Anhänger:innen in eben diese Gemeinschaft mit ihm und untereinander beruft. Im frühen Christentum versammelten sich die Jesus- und später Christusgläubigen in lokalen Hauskirchen. In Hausgemeinschaften wie der von Priska und Aquila (Röm 16,5; 1 Kor 16,19), der von Philemon (Phlm 2) und der von Nympha (Kol 4,15) kamen Menschen verschiedener Statusgruppen zusammen (vgl. Gal 3,27), um sich ihrer Gemeinschaft untereinander und mit Jesus Christus zu vergewissern. Paulus buchstabierte in seinen Briefen aus, wie die christlichen Gemeinschaften sich organisieren sollten und worin ihr Selbstverständnis bestehen sollte. Beispielsweise thematisierte er die Organisation der Gemeinde und Ämter (1 Kor 12,28 ff.; Eph 4,11 f.), die Einheit der Gemeinde in Bezug auf das Selbstverständnis (1 Kor 12,12 ff.; Röm 12,4 f.) oder gab Verhaltensanweisungen für das Leben in der Gemeinde (Gal 6,1 f.; Phil 2,3 f.).

Ab der zweiten Hälfte des dritten Jahrhunderts wurden eigens für den Gottesdienst die ersten Hallen errichtet,[1] wenig später entstanden die ersten Sakralbauten und avancierten zu Gemeindezentren. Der Gottesdienst, die Liturgie, entwickelte sich zu der prominentesten christlichen Sozialform des Erlebens von Gemeinschaft der Gläubigen untereinander und mit Gott. Nicht erst als es 1054 und 1517 zu weitreichenden Kirchenspaltungen kam,

[1] Ein gut erforschtes Beispiel stellt hier die Hauskirche von Dura Europos dar. Vgl hierzu: *Ulrich Mell*, Christliche Hauskirche und Neues Testament. Die Ikonologie des Baptisteriums von Dura Europos und das Diatessaron Tatians, Göttingen 2010.

gestalteten sich die Formen dieses gottesdienstlichen Gemeinschaftserlebens ebenso unterschiedlich aus, wie die Räume, in denen Gemeinschaft praktiziert wurde. Kirchenbauten und ihre Innenausstattung, ebenso wie der Vollzug der Liturgie, gewannen im Laufe der Geschichte spezifisch orthodoxe, katholische, evangelische, anglikanische oder freikirchliche Profile, die sowohl kirchenpolitisch als auch kulturhistorisch beeinflusst sind.[2] Noch heute sind diese Profile in einer bunten, auch innerkonfessionellen Vielfalt erkennbar. Noch heute sind sie wirksam.

Dabei gilt es sich bewusst zu machen, dass die Profilierungen der Gemeinschaft, die sich im Kirchenraum unter den Gläubigen und mit Jesus Christus vollzieht, keineswegs rein konfessionell bedingt sind, sondern maßgeblich auch durch den kulturellen Kontext und die religiösen Ausdrucksformen einer Zeit sowie durch die Individuen, die jeweils zu einer feiernden Gemeinschaft zusammenfinden, geprägt sind.[3] Anders gesagt: Die Vielfalt der Vergemeinschaftungsformen und die Unterschiedlichkeit in der Ausgestaltung von Vergemeinschaftungsräumen, von Kirchen, ist auch jenseits konfessioneller Unterschiede ein Merkmal des Christentums, das oft als eine *Einheit in Vielfalt*, bisweilen sogar als eine *Vielfalt in Einheit,* gedacht wird.[4]

Kurzum: Kirchenräume sind konfessionell geprägte Räume, die viele Elemente des allgemein-christlichen Deutungs- und Praxisreservoirs bergen: Sie stehen für Vergemeinschaftung der Gläubigen untereinander, für die Gemeinschaft mit und in Jesus Christus im Herrenmahl, für Vielfalt in Einheit, für Erfahrungen der Präsenz Gottes, für das Hören und Reflektieren des Wortes Gottes und für ritualisierte Zugänge zum Heiligen. Kirchenräume sind somit ein geeigneter Gehalt für konfessionell-kooperativ gestaltete Lernprozesse, weil sie eine ganze Fülle geteilter Glaubenserfahrungen zum Ausdruck bringen.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Nutzbarmachung dieses Deutungs- und Praxisreservoirs, das Kirchengebäude bergen, in Simultankirchen auch immer Ergebnis eines konfessionell geprägten Aushandlungsprozesses ist. Zunächst wird an konkreten Beispielen darüber informiert, wodurch sich Simultankirchen auszeichnen und welche Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch Herausforderungen mit der simultanen Nutzung von Kirchenräumen einhergehen. Davon ausgehend werden religionsdidaktische Chancen und Herausforderungen einer konfessionssensiblen Thematisierung von Simultankirchen reflektiert und ihre Wahrnehmung als Crossoverphänomene in den Blick genommen. Auf lehr-& lerntheoretischer Ebene wird daraufhin untersucht, ob und inwieweit sie sich für konfessionell-kooperative Lernprozesse als ertragreich erweisen. Die Auseinandersetzung mündet in der Beschreibung möglicher Anwendungsformen des Unterrichtsgegenstandes ‚Simultankirche' für konfessionell-kooperative Lernprozesse in der Primar- und Sekundarstufe.

---

[2] Vgl. *Jürgen Bärsch*, Kleine Geschichte des christlichen Gottesdienstes, Regensburg 2015, 47–128.

[3] Vgl. *Bernhard Grümme*, Polyzentrismus. Ein altes Konzept, theologisch neu gelesen, in: Bernhard Grümme u. a. (Hg.), Globale Christentümer. Theologische und religionswissenschaftliche Perspektiven, Paderborn 2022, 23–46, hier 28 f.

[4] Vgl. *Bernhard Spielberg*, Von Einheit in Vielfalt zu Vielfalt in Einheit. An- und Aussichten einer Weltkirche im Werden, in: Katharina Karl u. a. (Hg.), Lebendige Seelsorge, Würzburg 2024, 160–165.

1. Simultankirchen als Orte der konfessionellen Kooperation

Simultankirchen bzw. Simultaneen sind besondere Kirchenräume. Ihr Spezifikum besteht darin, dass sie von unterschiedlichen Konfessionen gleichberechtigt genutzt werden. In der Regel handelt es sich um eine evangelische und eine katholische Gemeinde, die sich – gemäß dem Motto ‚Gemeinsam unter einem Dach' – die Kirchenräume teilen und abwechselnd oder auch gemeinsam ihre Messen und Gottesdienste darin feiern.

Der Begriff der Simultankirchen stammt aus dem Kirchenrecht zu Zeiten des Augsburger Religionsfriedens 1555 und des Westfälischem Friedens 1648 und bezeichnete hier ebenfalls im Sinne der skizzierten Überlegungen „ein Kirchengebäude, das (von der weltlichen Obrigkeit) zwei oder mehreren konfessionellen Gruppen zugesprochen wurde und in der Regel eine Notlösung ohne ökumenische Relevanz war, die eher als ‚gebaute Spaltung', denn als ‚gebaute Ökumene' bezeichnet werden kann."[5]

Zu den ältesten und größten der insgesamt 64 Simultankirchen[6] in Deutschland gehört die St. Petri Kirche in Bautzen (Oberlausitz), deren Funktion als Simultaneum bereits aus der Reformationszeit hervorging. Auch das 1010 bis 1122 ursprünglich als benediktinische Klosterkirche geplante und gebaute Kirchengebäude St. Michaelis in Hildesheim wurde bereits ab 1542 von evangelischer und katholischer Seite genutzt. Zeitweise waren hier Kirche und Krypta voneinander getrennt. Seit 2006 ist der Durchgang zwischen beiden Gebäudeteilen wieder geöffnet; die Sakristei steht beiden Konfessionen zur Verfügung. Die Krypta ist bis heute katholisch.[7]

Die 1100 als romanische Kirche errichtete Stadtpfarrkirche St. Martin und Maria in Biberach an der Riß (Baden-Württemberg) ist das am längsten durchgehend simultan genutzte Gotteshaus Deutschlands. Seit 1548 fungiert die Kirche als Gotteshaus für Protestanten und Katholiken – mit Ausnahme des Chores, der anfangs nur von katholischer Seite genutzt wurde. Allen Versuchen der Aufteilung oder Trennung wurde über die Jahrzehnte hinweg entgegengewirkt. Auf ihrer Homepage wird die Kirche als „lebendiges Beispiel bester Ökumene" bezeichnet.[8]

In Bayern findet man Simultankirchen heute an verschiedenen Orten: Im oberpfälzischen Illschwang wird die St. Vitus Kirche seit Mitte des 17. Jahrhunderts simultan genutzt. Hier finden sich zwei Sakristeien – im ehemaligen Chorraum die katholische, neben dem Altarraum die evangelische.[9] In Ehingen am Ries findet sonntags die katholische Messe

---

[5] *Stefan Kopp*, lex orandi - lex credendi - lex aedificandi. Zu den liturgischen Grundlagen gebauter Ökumene, in: ders.; Joachim Werz (Hg.), Gebaute Ökumene. Botschaft und Auftrag für das 21. Jahrhundert?, Freiburg i. Br. 2018, 201–228, hier 204.

[6] Ursprünglich waren es über 2000. Vgl. ebd., 204.

[7] Vgl. *EKD*. Simultankirchen. Gemeinsam unter einem Dach. https://www.ekd.de/simultankirchen-74413.htm [28.11.2024].

[8] Vgl. hierzu die Informationen auf der Homepage der Kirche: https://simultaneum.de [28.11.2024].

[9] Vgl. hierzu die Informationen zu Kirchen in der Gemeinde Illschwang auf der Homepage der Gemeinde Illschwang: https://www.illschwang.de/freizeit-und-gaeste/sehenswuerdigkeiten/kirchen/#illschwang [28.11.2024].

und im direkten Anschluss der evangelische Gottesdienst statt. Die Mesnerinnen kümmern sich um den reibungslosen Übergang.[10] Simultankirchen befinden sich außerdem an acht weiteren Orten in Bayern.[11]

Betrachtet man Simultankirchen in der historischen Zusammenschau, so zeigt sich, dass diese – sobald die finanziellen und politischen Gegebenheiten es zuließen – oft um weitere Bauten ergänzt wurden, so dass schließlich doch eine räumliche konfessionelle Trennung von Gemeinden möglich war. Im eigentlichen Sinne keine Simultankirchen waren ferner Kirchen, in denen einer Konfession die (Mit-)Nutzung von Kirchenräumen einer anderen Konfession durch diese gestattet wird. Heutige Simultankirchen sind hingegen dezidiert ökumenischer Natur: Sie sind zwar nach wie vor auch Ergebnis finanzieller Erwägungen, in ihrer Ausgestaltung aber sind sie weitestgehend im Sinne einer positiv verstandenen Ökumene, einer ‚gebauten Ökumene' motiviert.[12] Es manifestiert sich in ihnen also gewissermaßen „die erklärte Absicht zweier christlicher Gemeinden […], einen begonnenen Weg der Ökumene in Zukunft als gemeinsamen Weg fortzusetzen."[13] Gemeindemitglieder kümmern sich gemeinschaftlich um die Ausstattung und Pflege der Räumlichkeiten; es werden gemeinsame Gottesdienste und ökumenische Gemeindefeste gefeiert: „Man kennt sich gut und weiß um die jeweiligen Besonderheiten."[14] Mal gibt es getrennte Altäre, mal wird ein Altar gemeinsam genutzt. Heiligenbilder neben Reformatorenporträts, eine Lutherbibel unter dem Tabernakel – ein solcher Anblick überrascht hier kaum jemanden.[15]

Die evangelische Kirchengemeinde der Simultankirche St. Andreas im unterfränkischen Kaltensondheim wirbt auf ihrer Homepage mit ökumenischen Gottesdiensten zu Erntedank und Kirchweih, mit der ökumenischen Sternsingeraussendung sowie regelmäßig stattfindenden ökumenischen Bibelabenden in der Fastenzeit.[16] Die bereits seit 1653 simultan genutzte Kirche St. Willibald im oberbayerischen Fürnried wird ebenfalls von katholischer und evangelischer Seite genutzt. Für katholische Messen wird hier ein mobiler Volksaltar hervorgeholt und im Chorbogen aufgestellt. Die Kirche liegt am sogenannten Simultankirchen-Radweg, einer etwa 400 Kilometer langen Radstrecke, die 51 zum Teil simultan genutzte Kirchen und weitere historische Orte verbindet.[17]

Ökumenische Harmonie, wie sie heutzutage in der Regel anzutreffen ist, herrschte in den Simultankirchen allerdings nicht immer. Nachdem erste Simultankirchen bereits im Zuge

---

[10] Vgl. hierzu das YouTube-Video auf der Seite: https://gottesdienst.bayern-evangelisch.de/simultankirche-ehingen.php [28.11.2024].

[11] Sie sind zu finden in Ippesheim (St. Leonhard), in Kaltensondheim (St. Andreas), in Markt Herrnsheim (St. Martin), in Ochsenfurt (St. Johannes), in Schernnau (St. Andreas), in Altenstadt bei Vohenstrauß (St. Johannes Baptist), in Fürnried (St. Willibald) und in Untermerzbach (evangelische Pfarrkirche).

[12] *Kopp*, lex orandi - lex credendi - lex aedificandi (wie Anm. 5), 204. Es existieren allerdings auch rein evangelische Simultankirchen, eine solche ist beispielsweise im niedersächsischen Ringstedt zu finden. Hier nutzen die lutherische und die reformierte Gemeinde die Kirche St. Fabian.

[13] *Albert Gerhards*; *Stefan Kopp*, Kirchengebäude als Gradmesser konfessioneller Beziehungen, in: Albert Gerhards; Stefan Kopp (Hg.), Von der Simultankirche zum ökumenischen Kirchenzentrum. Sakralbauten im Spannungsfeld christlicher Konfessionen, Freiburg i. Br. 2021, 7–13, hier 9.

[14] *EKD*, Simultankirchen (wie Anm. 7).

[15] Vgl. ebd.

[16] Vgl. hierzu die Informationen auf der Homepage der Kirche: https://www.kitzingen-stadtkirche.de/kirchengemeinde-kaltensondheim [28.11.2024].

[17] Vgl. hierzu den Internetauftritt unter: https://simultankirchenradweg.de/ [28.11.2024].

der Reformation und weitere hunderte in der Folge des Dreißigjährigen Krieges entstanden, kam es im Laufe der Jahrzehnte immer wieder zu Auseinandersetzungen zwischen den Gemeinden: Ausstattung, Gottesdienstzeiten und Glockenläuten waren nur einige der Streitpunkte. In St. Marien im südhessischen Sulzbach befestigte der katholische Pfarrer ein Schloss am Deckel des Taufbeckens, woraufhin es ihm die protestantische Gemeinde gleichtat, so dass in der Kirche schließlich keine Taufen mehr stattfinden konnten. An manchen Orten fand man Wege, sich zu einigen, an anderen wurden getrennte Eingänge eingeführt oder Wände mitten durch den Kirchenraum gezogen.[18]

In der St.-Petri-Kirche in Bautzen entfachte sich ab 1559 eine intensive Auseinandersetzung, als der Dompropst zur seit 1523 dort gepredigten lutherischen Lehre wechselte. Der damalige Domdekan Johann Leisentritt blieb allerdings katholisch und ließ sich das Recht der alleinigen Durchführung der Kasualien nicht nehmen. Darüber hinaus verlangte er, dass Prediger an der Kirche durch das Domstift angestellt würden, so dass der lutherische Pfarrer dem zuständigen Dekan zumindest zu präsentieren war. Auch eine räumliche Trennung war hier deutlich zu sehen: „So wurde der Dom aufgeteilt – Kirchenschiff für die evangelische, Chorraum für die katholische Gemeinde – und durch ein Gitter getrennt; beide Altäre lagen dadurch dies- und jenseits des Gitters nebeneinander“[19]. Die evangelischen Kirchenmitglieder hatten nur eingeschränkten Zugang zu ihrem Bereich, da das Schlüsselrecht bei den Verantwortlichen aus dem Domstift lag. Ihnen war es dadurch möglich, protestantische Gottesdienste immer wieder zu verhindern. Weitere Streitigkeiten gab es hier zudem in Bezug auf den evangelischen Taufstein, der bereits kurz nach seiner Errichtung wieder entfernt werden musste.[20]

Die skizzierten Beispiele zeigen, dass die Etablierung von Simultankirchen nicht immer reibungsfrei verlief und mitunter sogar auf vehemente Widerstände stieß. Hierin zeigt sich ein Ringen um die je eigene konfessionelle Identität und um die Beantwortung der nicht pauschal aufzulösenden Frage danach, welche Formen und Räume es braucht, um sie zu leben. Stets finden Aushandlungsprozesse statt, um die Relevanz, Geltung und Notwendigkeit einzelner Traditionen, Utensilien und Symbole für die je eigene Frömmigkeitspraxis zu ermitteln.

2. Religionsdidaktische Chancen und Herausforderungen der simultanen Nutzung von Kirchen

Die Auseinandersetzung mit Simultankirchen in konfessionell-kooperativen Lernprozessen ermöglicht entsprechend gegenüber der Auseinandersetzung mit einseitig konfessionell geprägten Kirchenräumen ertragreiche Nuancierungen, indem die besagten Aushandlungsprozesse nachvollzogen und auch im Klassensetting differenzsensibel reflektiert

[18] Vgl. *EKD*, Simultankirchen (wie Anm. 7).
[19] *Nicole Grochowina,* Friedensinstrument oder Zankapfel? Simultaneen in der Frühen Neuzeit, in: Albert Gerhards; Stefan Kopp (Hg.), Von der Simultankirche zum ökumenischen Kirchenzentrum. Sakralbauten im Spannungsfeld christlicher Konfessionen, Freiburg i. Br. 2021, 38–55, hier 50.
[20] Vgl. ebd., 49 f.

werden können. Die Schüler:innen lernen hierbei also nicht nur die unterschiedlichen Traditionen, Symbole und Utensilien kennen, sondern erhalten auch einen Einblick in das Ringen der jeweiligen Akteur:innen um eine gelingende Ausübung des je eigenen Glaubens unter eingeschränkten kapazitären Bedingungen. Die Simultankirchen sind hierbei konkrete Beispiele dafür, dass Christ:innen schon lange damit konfrontiert sind, angesichts der Vielfalt von Traditionen und Zugängen zum Glauben zu einer verantworteten Position, ja zu einem verantworteten und im besten Sinne ökumenischen Miteinander zu finden. Sie sind konkrete Beispiele dafür, dass es möglich ist, sich bei aller Unterschiedenheit auf das Gemeinsame zu besinnen und kreative Wege zu finden, das Eigene im Miteinander zu verorten und zu erhalten. Sie sind konkrete Beispiele dafür, dass das Gemeinschaftserleben im Kirchenraum und im Gottesdienst eine alle Christ:innen verbindende Dimension sein kann und dass konfessionelle Unterschiede innerhalb dieses Rahmens, ja sogar innerhalb eines Gebäudes, von einer lebendigen Vielfalt dieses christlichen Grundvollzugs zeugen und damit seine zentrale und einende Bedeutung unterstreichen. Damit sind sie konkrete Beispiele auch dafür, dass Konfessionen in ihrer je vorfindlichen Besonderheit Gaben bereitstellen, die in ihrem Zusammenwirken neue Formen und Ausdrucksweisen christlicher Praxis ermöglichen, durch die das gemeinsam Christliche je für sich entfaltet wird.[21] An ihnen kann veranschaulicht werden, wie Menschen mindestens zweier Konfessionen sich unvertretbar in einen Raum einschreiben und ihre Zugangs- und Verstehensweisen von Gemeinschaft untereinander und mit Jesus Christus als Gaben einbringen. Diese Zugangs- und Verstehensweisen schlagen sich dabei in der Raumgestaltung ebenso nieder wie in der Raumnutzung und nicht zuletzt im Umgang mit den Angehörigen der je anderen Konfession.

Und schließlich sind Simultankirchen lehr-lern-theoretisch, insbesondere für konfessionell-kooperative und ökumenische Settings, ertragreiche Crossoverphänomene.[22] Bei ebensolchen handelt es sich um Phänomene, in denen jene Grunderfahrungen des menschlichen Lebens verdichtet Ausdruck finden, die nicht nur in säkularer Weise, sondern auch dezidiert christlich ausgedeutet werden können und somit in Bezug auf die ‚Aussagbarkeit des Christentums'[23] von Relevanz sind. Sie legen unterschiedliche Deutungsoptionen als Angebote nah,[24] wie sie etwa in verschiedenen Konfessionen mit ihren je eigenen Praktiken und Traditionen vorliegen, und ermöglichen ihre Reflexion. Das geteilt Christliche wird hierbei ebenso ersichtlich wie individuelle Ausformungen und Schwerpunkte, die wiederum dabei helfen können, Ersteres neu und anders kennenzulernen.[25] Als Crossover-

---

[21] Vgl. *Yauheniya Danilovich; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki*, Der Mensch – ein Schlüsselthema des Religionsunterrichts? Ökumenisch-didaktische Grundlegungen und Konkretisierungen am Beispiel der Theosis-Vorstellung, in: Stefan Altmeyer; Bernhard Grümme u. a. (Hg.), Herausforderung Mensch (JRP 39), Göttingen 2023, 30–47, hier 34.

[22] Vgl. ebd., 34, 41.

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

[24] Vgl. *Danilovich*; *Schambeck*; *Simojoki*, Der Mensch – ein Schlüsselthema des Religionsunterrichts? (wie Anm. 21), 44.

[25] Vgl. ebd., 44.

phänomene sind Simultankirchen materiell greifbar, weisen aber über das Greifbare hinaus: Denn es ist naheliegend, aber keineswegs hinreichend, in der Auseinandersetzung mit Simultankirchen katholische und evangelische Elemente zu identifizieren und so *materialiter* abzugrenzen, welche Prägungen wie eingebracht werden, und dabei wahrzunehmen, wie sie dennoch eine räumliche, gestalterische, ästhetische, inhaltliche etc. Einheit ergeben. Simultankirchen repräsentieren als Crossoverphänomene vielmehr christliche Sinn- und Deutebezüge, sie besitzen Aussagekraft in Bezug auf christliche Grundvollzüge und repräsentieren damit mehr als einen rein materiellen Aspekt. Sie erfüllen sowohl das Kriterium der Repräsentativität als auch das Kriterium der Relevanz:[26] Ihnen kommt Bedeutung in Bezug auf die Aussagbarkeit des Christentums zu, denn sie verdeutlichen, dass das Christentum, trotz innerer Vielfalt, eine gemeinsame Basis hat und dies auch nach außen hin sichtbar macht. Und in ihnen finden Grunderfahrungen ihren Ausdruck, die sowohl christlich als auch lebensweltlich deutbar sind. Die Grunderfahrung des gemeinschaftlichen Glaubensvollzugs wird in ihnen auf mehreren Ebenen konkret. Ebenso sind Erfahrungen von Spiritualität und Transzendenz, von Gemeinschaft, von rituell vollzogenen Lebenswenden, von Kontemplation und Meditation, von Ästhetik, von Vergebung und Versöhnung und von Angenommensein in ihnen möglich und intendiert. In ihrer nicht selten konflikthaft errungenen Ausgestaltung und Nutzung verweisen sie allerdings ebenso auf den auch ökumenisch relevanten Unterschied von ‚sichtbarer' und ‚unsichtbarer' Kirche. Die sicht- und besuchbare Simultankirche in ihrer konkreten Gestalt verweist so auf die für alle Konfessionen geltende Einsicht, dass jede Form der menschlichen Vergemeinschaftung – und so auch die Zusammenkunft im Gottesdienst – durch problematische Machtgefälle, Barrieren und sonstige Folgeerscheinungen der menschlichen Konfusion geprägt ist und eine (macht-)kritische Reflexion erforderlich macht. Als sichtbare Kirche bleibt sie ferner in allen denkbaren konfessionellen Ausgestaltungen den Uneindeutigkeiten des menschlichen Lebens in der Trennung von Gott insofern unterlegen, als dass sie als Ort der Kommunikation des Evangeliums, an dem Menschen gesammelt und zur Nachfolge aufgerufen werden, nicht unmittelbar identifiziert werden kann und entsprechend sehr unterschiedliche Anziehungskräfte auf diese ausüben kann.

Simultankirchen regen so – jenseits aller einseitigen Reflexionen oft unsachgemäß überintegrierter Konfessionsstereotypen – zur Einsicht an, dass das gemeinsam Christliche aller Konfessionen nicht nur in der Botschaft der ‚unsichtbaren Kirche' zur Sammlung der Gläubigen und Verkündigung der guten Botschaft besteht, sondern auch in der fragwürdigen, oft sogar anfechtenden Gestalt der je ‚sichtbaren Kirche', die zur (macht-)kritischen Selbstreflexion auffordert.

Schließlich ist die Auseinandersetzung mit Simultankirchen aus einem weiteren Grund bildungsdienlich: Sie weisen einen Aktualitätsbezug auf. Allein in München sind Räume in simultaner Nutzung Ausdruck und Ergebnis der Auseinandersetzung mit Multikulturalität: In der Vorbereitung auf die Olympischen Spiele 1972 legten Erzbischof Julius Kardinal Döpfner und Landesbischof Hermann Dietzfelbinger am 16. September 1970 gemeinsam den Grundstein für das *Ökumenische Kirchenzentrum* im Olympischen Dorf, in dem während der olympischen Spiele Gottesdienste in 14 Sprachen stattfanden und in dem bis heute

[26] Vgl. ebd., 44.

die katholische Gemeinde *Frieden Christi* und die evangelische *Olympiakirche* beheimatet sind.[27]

In der Messestadt Riem, einem Stadtviertel in dem Menschen aus über 100 Nationen leben,[28] vereint seit 2005 „ein einheitlicher Großbau mit weiß geschlämmten Fassaden"[29] die evangelische *Sophienkirche* und die katholische Kirche *St. Florian*. Simultane Kirchenräume sind hier Ausdruck eines Umgangs mit Multikulturalität und religiöser Vielfalt. In diesen Deutehorizont lassen sich auch zwei weitere Kirchenräume in simultaner Nutzung in München integrieren. Die alt-katholische Kirche *St. Willibrord* in München ist gleichzeitig Heimat der rumänisch-orthodoxen Kirchengemeinde *Geburt des Herrn*. Hier trifft eine Migrationsgemeinde auf eine Reformbewegung, die ihre katholische Identität in modernere Strukturen überführt, als es der katholischen Kirche zu eigen ist. Das ICF in München bedient sich in simultaner Nutzung sogar säkularer Räume: Im Nachtclub *Neuraum* wird gefeiert – sonntags Gottesdienst, anderntags alles, was man in Clubs so feiert.

Nicht nur Multikulturalität also, sondern auch die Vielgestaltigkeit der Ausprägungen von Religiosität zwischen Säkularität und Sakralität kennzeichnen die Ausgestaltung religiöser Vergemeinschaftung. Angesichts der religionssoziologischen Umbrüche und der Migrationsbewegungen, die die Zukunft verstärkt prägen, scheint es – allein beim Blick auf die Ursprünge der Münchner Simultankirchen – wahrscheinlich, dass die Anzahl an Kirchen in Simultannutzung steigen wird. Darauf deutet auch ein im März 2023 von den (Erz-)Bistümern Aachen, Essen, Köln, Münster und Paderborn sowie von den evangelischen Landeskirchen Lippe, Rheinland und Westfalen veröffentlichter Praxisleitfaden für die ökumenische Nutzung von Kirchen und Gemeindehäusern für NRW hin.[30] Eine Auseinandersetzung mit den Simultankirchen hilft den Schüler:innen also mitunter auch dabei, religiöse Prozesse der sie umgebenden, vielleicht sogar eigenen Lebenswelt besser zu verstehen und einschätzen zu können.

3. Simultankirchen als Gegenstand konkreter konfessionell-kooperativer Lernsettings

3.1 Simultankirchen als Räume christlicher Grunderfahrungen

Nur einige konkrete Anwendungssettings seien hier in Kürze skizziert. Bereits eine zusammenschauende Wahrnehmung der Lehrpläne des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts für die Grundschulen in Bayern verweist auf diverse inhaltliche Anknüpfungsmöglichkeiten der Thematik ans Unterrichtsgeschehen. Neben einer Auseinander-

---

[27] Vgl. die Informationen unter: https://www.erzbistum-muenchen.de/pfarrei/FriedenChristi/Oekumene [20.01.2025].
[28] Vgl. die Zahlenangaben unter: https://www.sankt-florian.org/ [20.01.2025].
[29] So die Formulierung in: https://strasse-der-moderne.de/kirchen/muenchen-riem-kirchenzentrum-st-florian-kath-und-sophienkirche-ev/ [20.01.2025].
[30] *Bistum Aachen* u. a. (Hg.). Praxisleitfaden für die ökumenische Nutzung von Kirchen und Gemeindehäusern für NRW, Hannover 2023.

setzung der Kinder mit christlichen Kirchen in ihrer Räumlichkeit, Funktion und individuellen Relevanz für gläubige Menschen,[31] die teils auch explizit mit einer Kirchenraumerkundung verbunden werden soll,[32] weisen diverse Inhaltsfelder der Lehrpläne selbstverständlich Bezüge zum angesprochenen *gemeinsam Christlichen* auf.[33] Dieses kann von den Kindern am Beispiel konkreter Kirchenräume – und so auch Simultankirchen – entdeckt und durchdacht werden, indem über eine funktionalistische Betrachtung ihrer einzelnen Komponenten hinaus reflektiert wird, dass der christliche Glaube notwendig mit einem Drang in die Gemeinschaft einhergeht, die in ganz unterschiedlichen konfessionellen, je für sich vermeintlich ‚normalen' Spielarten ausgestaltet wird.[34]

Am Beispiel der Simultankirchen, die nicht notwendig im Rahmen einer Exkursion besucht werden müssen, sondern auch anhand von Abbildungen, Videos oder Erzählungen der Lehrpersonen kennengelernt werden können, wird dies in besonderer Weise ersichtlich, da sie von den eingangs skizzierten, teils sehr bewegenden Aushandlungsprozessen und Suchbewegungen der Akteur:innen nach geeigneten Formen und Räumen des gemeinschaftlichen Lebens zeugen. Plausibilisiert werden könnten diese jüngeren Schüler:innen am Beispiel des mit Geschwisterkindern geteilten Zimmers, das Raum der Gemeinschaft ist und diese ermöglicht – zugleich aber auch in teils kompromisshaften Aushandlungsprozessen so gestaltet werden muss, dass alle Beteiligten mit ihren Wünschen und Bedürfnissen wahr- und ernstgenommen werden. Auch die Zimmeraufteilung auf Klassenfahrten oder im Familienurlaub kann als Referenz fungieren und zum Anlass genommen werden, um zu hinterfragen, wie Räume gestaltet und genutzt werden können, damit unterschiedliche Menschen sich in ihnen wohlfühlen und – im Fall der Simultankirchen – sogar ihren Glauben in unterschiedlichen Formen feiern, bezeugen oder leben können.

Eine vergleichende Betrachtung unterschiedlicher Kirchenräume, die neben evangelisch-lutherischen, katholischen und Simultankirchen auch reformierte oder orthodoxe Kirchen beinhalten könnte, kann die Kinder ferner dazu anregen, im Sinne des Kompetenzziels „Die Kinder erklären Kindern anderer Konfessionen oder Religionen an Beispielen, was evangelische Christen an ihrem Kirchenraum wichtig ist, und tauschen sich mit ihnen darüber aus"[35] zu besprechen oder/und gestalterisch darzustellen, was eine Kirche

[31] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 an Grundschulen, insbesondere die Lernbereiche *Kirche – Haus Gottes*, *Kirche – Gemeinschaft der Christen*, *Gemeinsam das Kirchenjahr gestalten*, *Kirchenräume – Orte der Gemeinschaft mit Gott und den Menschen* sowie Bayerischer LehrplanPLUS für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 1 und 2 an Grundschule, insbesondere der Lernbereich *In der Gemeinde leben – zur katholischen Kirche gehören*.

[32] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 1 und 2 an Grundschulen, Lernbereich *Kirche – Haus Gottes*.

[33] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 an Grundschulen, insbesondere die Lernbereiche *Nach Gott fragen – Gott begleitet* und *Jesus Christus – Gott zeigt sich.*

[34] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 3 und 4 an Grundschulen, Lernbereich *In der Gemeinde leben – zur katholischen Kirche gehören*.

[35] Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 3 und 4 an Grundschulen, insbesondere den Lernbereich *Kirchenräume – Orte der Gemeinschaft mit Gott und den Menschen*.

ihres Erachtens beinhalten muss, um als solche verstanden zu werden. In einem ‚Theologischen Gespräch' könnte ferner reflektiert werden, welche Zusprüche und Ansprüche in einer Kirche artikuliert werden und wie sie entsprechend gestaltet sein müsste, um diesen selbst zu entsprechen. Im Sinne der kinder- und jugendtheologischen Unterscheidung der Theologie von, mit und für Schüler:innen wären die Kinder hierbei nicht nur über die unterschiedlichen Arten von Kirchen und Konfessionen zu informieren, sondern auch ihre Anfragen, Irritationen, Vorstellungen und potenziell vorhandene Fehlkonzepte wären zu berücksichtigen. In Bezug auf Letztere wäre es von Relevanz, dass den Kindern bewusst wird, dass hinsichtlich der Gestaltung einer christlichen Kirche und der in ihr zelebrierten Vollzüge zwar eine große Offenheit, aber keine Beliebigkeit besteht und dass es ungeachtet der unterschiedlichen Ausgestaltungen von Glaube und Glaubenspraxis, wie sie in den Simultankirchen ansichtig werden, auch Formen von Vergemeinschaftung oder inhaltliche Setzungen gibt, die mit dem christlichen Glauben nicht zu vereinbaren wären. Im Sinne der angesprochenen Konfessionssensibilität wäre es ferner bereits hier, aber selbstverständlich auch in allen folgenden Altersgruppen von Relevanz, stets darauf hinzuweisen und zu reflektieren, dass es sich bei überintegrierten Stereotypen ‚typisch katholischer / evangelischer / reformierter' Personen und Gestaltungselemente stets um Überzeichnungen handelt, die der komplexen empirischen Realität nicht gerecht werden (können). Eine solche Vergegenwärtigung schließt selbstverständlich auch die Lehrpersonen selbstreflexiv ein, die als solche zumeist ebenfalls über eine internalisierte konfessionelle Prägung verfügen, welche die je eigenen Vorstellungen unterschiedlicher Konfessionen beeinflusst und verzerren kann.

Ein weiterer Vorzug der Auseinandersetzung mit Simultankirchen könnte ferner im Sinne der schon oben angeführten Ausführungen in ihrer Sperrigkeit und in ihrer teils konfliktbehafteten Geschichte liegen, da diese Aspekte davon zeugen, dass sich das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen – gerade dann, wenn es um ihre intimsten und existentiell bedeutsamsten Überzeugungen geht – nicht immer in Harmonie vollzieht. Die Simultankirchen verweisen vielmehr darauf, wie herausfordernd das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen sein kann, weil und zumal Einstellungen in Bezug auf ein gelingendes Zusammenleben oder gar eine angemessene Form der Glaubenspraxis notwendig voneinander abweichen. Die Kinder können somit früh lernen, dass Gemeinschaft und Frieden keine Selbstverständlichkeiten sind, sondern Kompromisse notwendig machen und einander teils mühsam abgerungen werden müssen. Wo es gelingt, den Kindern einsichtig zu machen, dass Herausforderungen nicht nur im Vorhandensein unterschiedlicher Konfessionen, Religionen, Herkünfte oder sonstiger Differenzierungsmerkmale zu begründen sind, sondern *per se* zum menschlichen Zusammenleben in einer noch unerlösten Welt gehören, werden nicht nur Lehrplanziele[36] erreicht, sondern auch wertvolle Beiträge

[36] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 an Grundschulen, insbesondere die Lernbereiche *Andere in ihrer Vielfalt wahrnehmen und eigenes Entdecken*, *Mit anderen gut zusammenleben* und *Sich Herausforderungen im Zusammenleben stellen* – Letzterer mit der Zielbestimmung „Vorstellungen von gelingendem Leben und Zusammenleben" zu reflektieren.

zu einer konfessionellen Kooperation geleistet, die die Gläubigen unterschiedlicher Konfessionen nicht nur als ebensolche wahrnimmt, sondern sie zuerst einmal als Geschöpfe Gottes in Trennung und Erlösung betrachtet.

3.2 Simultankirchen im Kontext von Ortskirchentagen

Als nicht minder gewinnbringend kann sich eine Thematisierung der Simultankirchen an weiterführenden Schulen gestalten. An einigen Schulen findet jährlich ein sogenannter ‚Ortskirchentag' statt, an dem die Schüler:innen sowohl die evangelische als auch die katholische Kirche vor Ort besuchen, die jeweiligen Kirchenräume mit ihren Einrichtungsgegenständen und bildlichen Darstellungen erkunden, anhand verschiedener Aktivitäten und Aufgaben Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken und die Kirchengemeinden mit ihren vielfältigen Aufgaben- und Verantwortungsbereichen in ihren jeweiligen Besonderheiten wahrnehmen.[37] Häufig wird der Ortskirchentag mit Klassen der fünften Jahrgangsstufe durchgeführt und bildet somit einen Teil der Ausgestaltung von Lernbereichen wie beispielsweise dem *Lernbereich 5: Spuren des Glaubens* im LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium.[38]

Die Überschneidungen in den Lehrplanthemen der beiden Konfessionen legen eine gemeinsame Durchführung der Ortskirchentage nahe. Kompetenzerwartungen wie die Wahrnehmung und Erläuterung von Gebäude- und Ausstattungselementen, Zeichen und Symbolen in Kirchenräumen oder die Beschreibung von Grundzügen und Aufgaben einer Kirchengemeinde (verschiedene Gottesdienstformen, Personen und ihre Ämter und Funktionen, Aktivitäten im Gemeindeleben usw.) finden sich beispielsweise sowohl im evangelischen als auch im katholischen Lehrplanbereich für die fünfte Jahrgangsstufe am Gymnasium. In beiden wird die Exkursion zu einer Kirchengemeinde vorgeschlagen bzw. vorausgesetzt. Vergleichbare Kompetenzbereiche sowie Inhalte zu den Kompetenzen werden auch für dieselbe Jahrgangsstufe an der Realschule und an der Mittelschule formuliert.

Wie auf den Homepages der Schulen berichtet, spielen sich Exkursionen nach dem Modell des Ortskirchentags in der Regel so ab, dass zunächst die Kirche der einen und anschließend die der anderen Konfession aufgesucht wird, so dass sich die Schülerinnen und Schüler nacheinander mit den einzelnen Kirchen befassen und dabei gegebenenfalls auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachvollziehen können. Dies scheint ein sinnvoller

---

[37] Vgl. z. B. die Angaben auf den Homepages des Schyren-Gymnasiums Pfaffenhofen unter: https://schyren-gymnasium.de/2019/07/ortskirchentag-auf-in-die-kirchen-der-stadt/ [28.11.2024], und des Gymnasiums Olching im Landkreis Fürstenfeldbruck unter: https://www.gymolching.de/religion.html [28.11.2024]. Einen ausführlichen Bericht über eine entsprechende, jedoch nicht als ‚Ortskirchentag' bezeichnete Exkursion der 5. Jahrgangsstufe eines oberpfälzer Gymnasiums findet man unter: https://ehg-wen.de/exkursion-zu-josefskirche-und-michaelskirche/ [28.11.2024].

[38] Parallel finden sich im bayerischen LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 5 an Realschulen der *Lernbereich 4: Glaube wird sichtbar und hinterlässt Spuren*, an Mittelschulen der *Lernbereich 4: Glaube wird sichtbar*. Für den katholischen Religionsunterricht der 5. Jahrgangsstufe an Gymnasien sieht der LehrplanPlus den *Lernbereich 5: Heilige Orte: Kirchen als Mittelpunkte christlichen Glaubens und Lebens* vor, an Realschulen den *Lernbereich 5: Leben in der Pfarrgemeinde – Eingebundensein in die Kirche*, und an Mittelschulen den *Lernbereich 5: Leben in einer Gemeinde – den Glauben an Jesus Christus feiernd ausdrücken*.

Weg zu sein, um Kompetenzen, wie die im Lernbereich 4 des Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht an Realschulen formulierte, anzubahnen: „Die Schülerinnen und Schüler […] zeigen an einem Beispiel auf, wie verschiedene […] Konfessionen *nebeneinander* [Herv. KBT] existieren und sich gegenseitig *tolerieren* [Herv. KBT] können."[39] Auch hier bleibt allerdings darauf zu achten, keine überintegrierten und schon daher verkürzten Konfessionsstereotypen zu aktivieren oder abzublenden, dass viele Menschen zwar *pro forma* einer konfessionell klar beschreibbaren Landeskirche zugehörig sind, sich mit den jeweiligen konfessionellen Ausgestaltungen theologisch-frömmigkeitsrelevanter Vollzüge aber nicht (völlig) identifizieren oder sie auch nur klar benennen können. Den unlängst bekannten Engführungen einer einseitigen Differenzhermeneutik, die in den Lehrplänen vorgeschlagenen Ideen latent angelegt zu sein scheinen, ist somit im Sinne der oben dargestellten (selbst)reflexiven und differenzierenden Maßnahmen zu begegnen.

Der Besuch einer Simultankirche bietet Schüler:innen dann die Gelegenheit, weniger ein Nebeneinander als vielmehr ein Miteinander und dadurch möglicherweise eine stärkere gegenseitige Akzeptanz anstelle von bloßer Toleranz zu erleben und das gemeinsam Christliche in einer der Komplexität der (Lebens-)Welt angemessenen Weise zu reflektieren, die keine eigene, oft ohnehin nicht gegebene (emotionale) Beteiligung erforderlich macht. Architektonische, ausstattungsbezogene wie auch liturgische Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden für die Schüler:innen direkt vor Ort erkennbar. Simultankirchen erzählen die Geschichte von Krisen und Konflikten sowie von deren Überwindung und zeigen so, wie Gemeinschaft trotz Verschiedenheit gelingen kann. Gespräche mit Gemeindemitgliedern lassen die Schüler:innen erfahren, auf welche Weise hier Vorurteile abgebaut und Dialog und Gemeinschaft gelebt werden. Die Lehrpersonen sollten auch dabei um die (möglicherweise fehlenden) Erfahrungen der Schüler:innen in Bezug auf Kirchenräume wissen und sie berücksichtigen.

Selbstverständlich sind Exkursionen zu Kirchen nicht auf den Religionsunterricht der fünften Jahrgangsstufe begrenzt, sondern können auch in anderen Jahrgangsstufen durchgeführt werden. An bayerischen Gymnasien wäre beispielsweise das Angebot eines P-Seminars denkbar, in dessen Rahmen der sogenannte Simultankirchen-Radweg gefahren wird. Hierbei wären auch Kooperationen mit dem Fach Geschichte oder dem Fach Sport möglich.

Eine Herausforderung liegt vermutlich darin, dass Simultankirchen nicht im näheren Umkreis jeder Schule zu finden und Exkursionen zu solchen dort nur schwierig umzusetzen wären. Die Gestaltung digitaler Formen von Lehr-Lern-Settings zur virtuellen Erkundung von Simultankirchenräumen würde dieser Herausforderung entgegenwirken.

3.3 Problem-Based-Learning *am Beispiel Simultankirche*

In der Mittelstufe können die Schüler:innen das in der fünften Jahrgangsstufe erworbene Wissen zur Ausgestaltung und Nutzung evangelischer und katholischer Kirchenräume in

[39] Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 5 an Realschulen, *Lernbereich 4: Glaube wird sichtbar und hinterlässt Spuren.*

Hinblick auf die Thematisierung der Reformation[40] und das daraus erwachsene jeweilige Selbstverständnis der katholischen und evangelischen Kirche sowie im Hinblick auf die Frage nach der Ökumene[41] reaktivieren und anwenden. Auch innerhalb dieser Lehrplanthemen erweist sich das Beispiel der Simultankirchen als ertragreicher Gegenstand.

Anhand der Frage, ob Simultankirchen ein tragfähiges Modell angesichts zu erwartender Reduktionen von Kirchengebäuden in kirchlicher Nutzung sind, lässt sich beispielsweise wie folgt eine Thematisierung anhand des *problem-based-learnings* in den sieben Schritten skizzieren, die Baumert und Teschmer[42] in der Modifikation des Ansatzes nach Barrows[43] für konfessionell-kooperative Lernsettings vorschlagen.

Dabei wird zunächst das Problem erfasst und differenziert dargestellt (Schritt 1). Berücksichtigung sollte hierbei finden, dass beide Kirchen massiv an Mitgliedern verlieren, dass damit gravierende finanzielle Einbußen verbunden sind, dass die Erhaltung und der ‚Betrieb' von Kirchengebäuden kostspielig ist und dass dies in absehbarer Zukunft dazu führen wird, dass eine große Anzahl an katholischen und evangelischen Kirchengebäuden aus der kirchlichen Nutzung entäußert werden. Im Anschluss wird das Problem definiert (Schritt 2): Es steht zur Diskussion, ob die simultane Nutzung von Kirchengebäuden ein Zukunftsmodell darstellt. Diese Fragestellung lässt sich zuspitzen auf die Frage, ob eine katholische oder evangelische Kirche vor Ort in die Simultannutzung überführt werden solle. Die Problemanalyse (Schritt 3) erfordert dann, dass die Schüler:innen lernen, was Simultankirchen sind, was sie kennzeichnet und wie sie ‚funktionieren'. Anschließend bedarf es einer Strukturierung des Problems (Schritt 4), das heißt einer Unterteilung des Problems in Einzelfragen, etwa: Braucht es zukünftig noch christliche Kirchengebäude und wenn ja wofür? (Diese Frage zielt darauf, dass sich die Schüler:innen der geteilten Grunderfahrungen vergewissern, die im Zusammenhang mit Kirchengebäuden anklingen.) Welche konfessionsbedingten Grenzen gibt es in der gemeinsamen Nutzung von Kirchen: Was ist kirchenrechtlich erlaubt und was nicht? Was eint katholische und evangelische Gemeinden? Welche Bedarfe haben die katholische und die evangelische Gemeinde vor Ort im Hinblick auf Angebote, Strukturen, Ausstattung etc., was erscheint verzichtbar? Welche Vorteile sind mit einer simultanen Nutzung verbunden und welche Herausforderungen bestehen? Welche Alternativen sind denkbar?

Nach einer Bearbeitung dieser Einzelfragen in Expert:innen-Gruppen werden die Ergebnisse zusammengetragen (Schritt 5). Schließlich erfolgt eine Synthese (Schritt 6): Es werden Vorschläge zur Lösung der Ausgangsfrage erarbeitet. Dabei geht es nicht nur darum, ob

---

[40] Bayerischer LehrplanPLUS für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 8 an Gymnasien, *Lernbereich 3: Der Mensch vor Gottes Gerechtigkeit. Das religiöse Ringen in Reformation und katholischer Reform;* und evangelischerseits Jahrgangsstufe 8 an Gymnasien *Lernbereich 1: Befreit vor Gott und Mensch? - Voraussetzungen und Folgen der Reformation*.

[41] Bayerischer LehrplanPLUS für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 7 an Realschulen *Lernbereich 4: Ökumene - Verbindendes führt zusammen* und an Gymnasien *Lernbereich 4: Zur Kirche gehören - aus dem Glauben handeln*; sowie evangelischerseits in der Jahrgangsstufe 8 an Realschulen *Lernbereich 2: Ökumene - Einheit in der Vielfalt* und an Gymnasien *Lernbereich 5: „Was glaubst denn du?" - Vielfalt des Glaubens*.

[42] Vgl. *Britta Baumert*; *Caroline Teschmer*, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine Fachdidaktik, Stuttgart 2024, 154.

[43] Vgl. *Howard S. Barrows*, Problem-Based-Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. New Directions for Teaching and Learning, Hoboken 1996, 3–12.

Simultankirchen ein tragfähiges Zukunftsmodell darstellen, sondern vor allem auch um die Begründung dieser Einschätzung. Die Ergebnisse dieser Arbeitsphase werden schließlich präsentiert und im Plenum diskutiert (Schritt 7). Über diesen Siebenschritt nach Baumert und Teschmer hinaus, lässt sich schließlich metareflexiv besprechen, was die Schüler:innen durch die Arbeit zu dieser Fragestellung in dem konfessionell-kooperativen Lernsetting gelernt haben und welche Erkenntnisse sie aus dem Projekt im Hinblick auf ökumenische Bestrebungen und im Hinblick auf Simultankirchen erinnern möchten.

Es ist offensichtlich, dass der hier vorgestellte Ansatz des *problem-based-learnings* auf vielgestaltige Weise zur Kompetenzentwicklung beiträgt: Die Schüler:innen erleben sich als Akteur: innen, arbeiten sich fachlich ein, um das Problem und mögliche Lösungswege zu verstehen, gelangen zu Urteilen, nehmen verschiedene Positionen wahr, kommunizieren diskursiv und gestalten Lösungsansätze. Dabei erkennen sie, dass „die Verbundenheit in Jesus Christus bleibender Auftrag für die katholische Kirche sowie für andere christliche Konfessionen ist“[44], sie „benennen wichtige Unterschiede zwischen der evangelischen und der katholischen Sicht von Kirche und setzen sie in Beziehung zu gegenwärtigen ökumenischen Bestrebungen“[45] ohne dabei in einer Differenzhermeneutik zu verbleiben, sie „erkennen Kirche als Ort gelebten Glaubens“[46] und nehmen die „Selbsterneuerung als ständige Aufgabe“[47] wahr.

Ein ähnliches Vorgehen ist darüber hinaus auch mit älteren Schüler:innen möglich. Etwa, wenn es darum geht, ökumenische Bestrebungen in der Gegenwart[48] zu thematisieren, „Herausforderungen für die Kirche heute“[49] zu diskutieren, „ausgewählte Veränderungen im Selbstverständnis der Kirche im Verhältnis zu anderen Konfessionen“[50] sichtbar zu machen oder die „Rolle von Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft zu beschreiben“[51].

Besonders lohnend erscheint hier, dass in konfessioneller Kooperation quasi performativ an Lösungsansätzen für ein gemeinsames Problem gearbeitet wird: Schüler:innen unterschiedlicher Konfessionen bringen sich im Falle des hier skizzierten Projekts mit ihrer konfessionellen Geprägtheit oder zumindest mit ihrem konfessionell geprägten Vorwissen in einen Aushandlungsprozess ein und erfahren dabei möglicherweise selbst, was es bedeutet, sich über Trennendes hinweg für die gemeinsame Sache Jesu verantwortlich zu zeichnen.

---

[44] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 8 an Gymnasien, *Lernbereich 3: Der Mensch vor Gottes Gerechtigkeit: Das religiöse Ringen in Reformation und katholischer Reform.*
[45] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 8 an Gymnasien, *Lernbereich 5: „Was glaubst denn du?“ - Vielfalt des Glaubens.*
[46] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 8 an Gymnasien, *Lernbereich 4: Zur Kirche gehören - aus dem Glauben handeln.*
[47] Ebd.
[48] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 10 an Realschulen, *Lernbereich 4: Kirche in der Welt - Christsein heute.*
[49] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 10 an Realschulen *Lernbereich 3: Kirche in der Welt.*
[50] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 11 an Gymnasien, *Lernbereich 1: Zwischen Tradition und Aufbruch - Kirche im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess.*
[51] Vgl. Bayerischer LehrplanPLUS für den evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 12 an Gymnasien, *Lernbereich 4: Mittendrin?! - Christsein in der Gesellschaft.*

Zusammenschauend betrachtet eröffnen Simultankirchen in ihrer Wahrnehmung als Crossoverphänomene somit religionsdidaktische Potenziale, indem sie es nicht schlicht ermöglichen, konfessionelle Unterschiede – etwa im Kirchen- oder Sakramentsverständnis – in konfessionskundlicher Weise zu diskutieren, sondern das gemeinsam Christliche in seinen unterschiedlichen, konfessionellen Färbungen zu erkunden.

Die Untersuchung der Simultankirchen macht es hierbei notwendig, nicht das je Trennende zu fokussieren oder – nicht minder problematisch – bestehende Differenzen zu homogenisieren. Stattdessen soll die Auseinandersetzung mit ihnen, mit den mit ihnen verbundenen Erinnerungen und mit sonstigen lebensweltlichen Erfahrungen dazu anregen, die unterschiedlichen konfessionellen Deutungen dessen, was das gemeinsam Christliche ist, auf ebendieses hin zu befragen und bei der eigenen Meinungsbildung zu helfen.

Die Simultankirchen und ihre konfessionell freilich unterschiedlichen Nutzungen verweisen so – wie eingangs skizziert – auf die in der göttlichen Offenbarung in Jesus Christus und seiner Zuwendung zum Menschen gestiftete Gemeinschaft, der sich die Gläubigen in ihren Gottesdiensten mit all ihren Zusprüchen und Ansprüchen vergewissern. Dass diese Vergewisserung für sie von einer solchen Relevanz war, dass sie sie durch Verfolgung und sonstige Repressalien hindurch aufrechterhielten und noch heute erhalten, bezeugen die Simultankirchen ebenso eindringlich wie den kontinuierlichen Wandel der christlichen Verkündigung und ihrer Ausgestaltung, die immer auch von der religionssoziologisch beschreibbaren Gegenwartssituation beeinflusst wird. Im Zentrum aber bleibt durch alle Zeiten und Ausgestaltungen seiner Verkündigung hindurch der Gemeinschaftsstiftende selbst, der die Versammlung der Gläubigen in all ihrer Vielfalt zuallererst provozierte und immer von neuem ins Sein ruft.

If interconfessionally used churches are understood as crossover phenomena in which basic experiences of human life find expression in a way, that can be interpreted in Christian terms, they unfold religious didactic potential that can be utilized in particular for denominationally cooperative settings. Of particular relevance is the fact that interconfessional church buildings utilize life-world examples to point to the shared Christianity that is identified in constantly new, sometimes tense, negotiation processes and is shaped in a denominationally diverse way. At the same time, challenges become apparent that need to be taken into account when teaching in a way that is sensitive to confessional differences, without homogenizing or exaggerating the diversity of confessional backgrounds.

MThZ 76 (2025) 103–104

Buchbesprechung

William T. Cavanaugh, Migrationen des Heiligen. Gott, der Staat und die politische Bedeutung der Kirche. Aus dem Englischen übersetzt und herausgegeben von Barbara Hallensleben, Epiphania, Bd. 17, Münster: Aschendorff-Verlag 2023, XI + 237 S., € 24,80; ISBN 978-3-402-12063-7.

von Stephan Tautz

Das Stichwort ‚Postsäkularität' wird im deutschen Sprachraum zumeist mit Jürgen Habermas verbunden, der 2001 anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels die Säkularisierungsthese für gescheitert erklärte und damit den Weg frei machen wollte für eine Kooperation religiöser und säkularer Sinngehalte auf dem Forum einer pluralistischen Vernunft. Etwa zeitgleich entspann sich auch im angloamerikanischen Raum die Diskussion um ‚Postsäkularität'. Im Fokus stand hier Charles Taylors *A Secular Age* (2007), das beinahe den Charakter eines rückschauenden Testaments aufweist. Die Narrative beider Autoren treffen sich an dem Punkt, wo die Säkularisierung zwar nicht mehr die notwendige, aber gleichwohl unhintergehbare und bleibende Neuerung mit sich brachte, dass religiöse Überzeugungen zu einer Option unter vielen geworden sind. Damit stellt sich die Frage nach dem Potenzial von Religion im öffentlichen Raum in radikal neuer Weise. Im deutschsprachigen Raum bewegte sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten der Fokus der politischen Theologie dementsprechend weg von einem Nachholen der Moderne hin zur Frage, wie religiöse Überzeugungen produktiv und für alle verständlich in den öffentlichen Diskurs eingespeist werden können.

Das Buch des US-amerikanischen katholischen Theologen William T. Cavanaugh (*DePaul University Chicago*), das erstmals 2011 im Englischen bei *Eerdmans* erschienen ist und nun in deutscher Erstausgabe vorliegt, muss vor diesem Hintergrund verstanden und eingeordnet werden. Titel und Untertitel fassen dabei den Inhalt sachgerecht und pointiert zusammen. Einerseits verbirgt sich hinter dem Titel *Migrationen des Heiligen* die zentrale These Cavanaughs, die in einem gewissen Widerspruch steht zu den Narrativen von Habermas und Taylor: Religion – verstanden als Form öffentlicher Frömmigkeit – ist im Verlauf der Neuzeit nie verschwunden; stattdessen ist sie migriert in den Bereich der Politik des Nationalstaates. ‚Migration' ersetzt also ‚Säkularisation'. Unter dieser Prämisse geraten politische Diskurse und Akteure in einen durchaus theologieproduktiven Blick, denn sie sind nicht Ausdruck einer rein säkularen Ideenwelt, sondern vielmehr einer bestimmten Theologie: einer säkularen *politischen* Theologie. Entsprechend entwickelt für Cavanaugh die moderne Politik ihre ganz eigenen Erlösungsstrategien, wie sich z. B. auch der nationale Sozialstaat als Garant eines bestimmten – säkularisierten – Konzeptes des Gemeinwohls sieht. Als dezidiert säkular-politische Theologie kann damit ein jegliches politisches Programm auch in Konkurrenz mit klassisch ‚religiöser' Theologie treten, die für Cavanaugh nicht minder politisch ist. Andererseits verweist der Untertitel *Gott, der Staat und die politische Bedeutung der Kirche* auf das Feld dieser theopolitischen Auseinandersetzung. Nicht so sehr der öffentliche Diskurs, sondern die verschiedenen politischen Körper – ‚Staatskörper' und ‚Leib Christi' –, die anhand der unterschiedlichen theopolitischen Diskurse gebildet werden, treten hier in Beziehung und ggf. in Konkurrenz mit- bzw. zueinander. Folglich wird der in der Liturgie gebildete Leib Christi so zu einem ‚subversiven' politischen Körper, der aufgrund seiner eschatologischen Ausrichtung jeglichen weltlich-politischen Herrschaftsanspruch kritisch unterläuft – weltliche Herrschaftsansprüche der Kirche ausdrücklich miteingeschlossen.

Die neun Kapitel des Bandes sind Explikationen zu verschiedenen Themenschwerpunkten dieses generellen theopolitischen Ansatzes, welchen Cavanaugh grundlegend bereits in vorangegangenen Publikationen wie *Torture and the Eucharist. Theology, Politics, and the Body of Christ* (Oxford 1998) und *Theopolitical Imagination* (New York 2003) entwickelt hat. Da die Kapitel unabhängig voneinander gelesen werden können und sich so ideal als Einführung in Cavanaughs Ansatz unter bestimmten Gesichtspunkten eignen, seien im Folgenden die einzelnen Themen knapp skizziert. Die ersten fünf Kapitel sind vornehmlich dem kritisch-dekonstruktiven Aspekt seines Ansatzes zuzuordnen und konzentrieren sich auf das, was Cavanaugh die ‚Pathologien' des modernen Staates und moderner Politik nennt: das Konzept der Nation als quasinatürliche politische Ordnung (Kapitel 1), den gesellschaftlichen Pluralismus, der um den Preis einer übergeordneten Einheit auf der Ebene des Staates tatsächlichen politischen Pluralismus gefährdet (Kapitel 2), und die Globalisierung, deren Werte von Mobilität und Identität auch prekäre negative Folgen zeitigen können und denen Cavanaugh in der Form einer Gegenüberstellung der Figuren von ‚Migrant – Tourist' und ‚Pilger – Mönch' eine positive christliche Alternative entgegensetzt. Das vierte und fünfte Kapitel konzentrieren sich auf den US-amerikanischen Kontext des Autors und zeigen auf, inwiefern auch eine liberale politische Ordnung der Gefahr eines säkularen Götzendienstes ausgesetzt ist, wie die Diskussionen der Themenfelder der sog. ‚messianischen Nation' und des sog. ‚Krieges gegen den Terror' aufweisen. Demgegenüber kommt in den letzten vier Kapiteln der konstruktiv-ekklesiologische Aspekt von Cavanaughs Ansatz zum Tragen. Hier wird die besondere Form von Kirche als öffentlicher und politischer Raum näher bestimmt. Dies erfolgt in Kapitel 6 zunächst in einer Gegenüberstellung der Liturgien von Staat und Kirche, wobei besonders davor gewarnt wird, kirchliche Liturgie in einen (semi-)privaten, sakralen Raum abzuschließen, da in jeder Liturgie gewissermaßen ein eigner politischer Körper gebildet wird (Kapitel 7). Dass dies nicht auf einen kirchlichen Triumphalismus hinauslaufen soll, will Cavanaugh in Kapitel 8 aufzeigen, in dem er Buße für die eigene Sündhaftigkeit als konstitutives Moment kirchlicher politischer Betätigung herausarbeitet. Das abschließende neunte Kapitel stellt eine Kommentierung des intensiven Gedankenaustausches seines theologischen Lehrers Stanley Hauerwas mit dem (Radikal-)Demokratietheoretiker Roman Coles dar, anhand dessen Cavanaugh den Charakter theopolitischer Präsenz der Kirche skizziert. Die Zeugenschaft für den gekreuzigten Christus wird hier zu einer Politik im Zeichen der Vulnerabilität.

Aufgrund der thematischen Geschlossenheit der einzelnen Kapitel dient der vorliegende Band insgesamt einer breiteren Rezeption von Cavanaughs Ansatz, die im deutschen Sprachraum allmählich einsetzt. Da Cavanaughs im englischsprachigen Raum viel diskutierte politische Theologie in gewisser Weise einen Gegensatz zum bisherigen deutschsprachigen Diskurs bildet, kann durch die nun vorliegende deutsche Ausgabe ein umso fruchtbarerer Austausch entstehen. Dazu tragen die gut verständliche und präzise Übersetzung sowie das Geleitwort (VII–XI) der Herausgeberin bei, das zudem einen ersten Einblick in den Gesamtentwurf der Cavanaugh'schen Theologie bietet.

MThZ 76 (2025) 105–109

Buchbesprechung

Edeltraud Koller, Die Wissenschaften als Erkenntnisquelle der katholischen Morallehre. Die Päpstliche Akademie der Wissenschaften als Modell der ethischen Integration eines Locus theologicus alienus, Aschendorff-Verlag, Münster 2020 (= Studien der Moraltheologie. Neue Folge 13), 480 S., € 64,00; ISBN 978-3-402-11947-1.

von Konrad Hilpert

I.

In den meisten Debatten über kirchliche Positionen zu moralischen Fragen, im Binnenraum der Kirche ohnehin, aber auch dort, wo die größere Öffentlichkeit sich beteiligt, geht es auch um den Streit über die Erkenntnisquellen der kirchlichen Morallehre und der theologischen Ethik insgesamt. So gut wie immer betrifft dieser Streit ‚die' Tradition, die häufig unter der Hand mit Äußerungen der Päpste aus den letzten 150 Jahren gleichgesetzt wird, einzelne biblische Aussagen und Texte, die herkömmlich zur Begründung angeführt wurden oder neuerdings ins Spiel gebracht werden, die Erkenntnisse ‚der' Humanwissenschaften, das Gewicht des *sensus fidei* bzw. *sensus fidelium*, die ‚Erfahrungen' der (sei es gläubigen, sei es ungläubigen) Menschen, oder ganz fundamental ‚den Willen Gottes'.

Die vorliegende umfangreiche Arbeit der jetzigen Inhaberin des Lehrstuhls für Moraltheologie an der *Philosophisch-Theologischen Hochschule Sankt Georgen* in Frankfurt am Main möchte sich in diesem irisierenden Gewirr von starken Behauptungen und heftigen Bestreitungen der tragenden Grundlagen versichern, indem sie nach dem theoretischen Handwerkszeug im eigenen Fach sucht und dazu den Facetten der methodischen Disziplin ausführlich nach-denkt, und das dezidiert auf dem Boden der (vielfach nicht gekannten) Tradition. Die Arbeit – das ist wichtig, um das aufwändige Recherchieren und Belegen zu verstehen – ist eine Habilitationsschrift, die die Verfasserin 2018/2019 an der Katholischen Privat-Universität Linz vorgelegt hat und mit der sie sich für Forschung und Lehre und alles, was sonst noch zum Amt eines Professors bzw. einer Professorin gehört, qualifiziert hat. Es ist – so viel sei an dieser Stelle vorausgreifend gesagt – eine sehr fleißige und gelehrte Arbeit, und sie füllt eine schon seit langem klaffende Leerstelle.

Beginnen tut sie in Teil I ganz klassisch mit der Exposition des als „Integration der Wissenschaften im Rahmen der päpstlichen Morallehre" umschriebenen Problems und der Darstellung der Lösungsperspektiven, die sich aus der dem Spektrum der diversen vorhandenen Fächer der Theologie eröffnen, sowie einer präzisen Darstellung des Forschungsstandes.

Die Anerkennung der Bedeutung der Erkenntnisse der Wissenschaften für die kirchliche Lehre steht der Vf.in zufolge außer Frage und manifestiert sich exemplarisch in der 1936 errichteten *Päpstlichen Akademie der Wissenschaften* sowie weiterer *Päpstlicher Akademien* (u. a. der 1984 gegründeten *für das Leben* und der im selben Jahr errichteten *der Sozialwissenschaften*). Diese Akademien haben nicht nur die Aufgabe, über den neuesten Stand der Erkenntnis zu informieren und dessen Relevanz für das eigene Lehren einzuschätzen, sondern auch den Auftrag, den Fortschritt der Erkenntnis in diesem Wissensbereich sowie den interdisziplinären Diskurs zu fördern; und darüber hinaus den, der Welt der Wissenschaften die kirchliche Lehre und deren Grundorientierungen verständlich zu machen. Die eigentliche Herausforderung sieht die Autorin darin, die vorausgesetzte

Anerkennung der Erkenntnis von nichttheologischen Wissenschaften für die kirchliche Lehre in Fragen des Sittlichen angemessen zu fassen. Hierzu schlägt sie vor, auf die Lehre von den *loci theologici* des Melchior Cano zurückzugreifen, und dabei die Erkenntnisse der Wissenschaften den *loci alieni* zuzuordnen. In der neueren erkenntnistheoretischen Debatte hatte vor allem Peter Hünermann dieses methodische Vorgehen vorgeschlagen, ohne dies aber hinsichtlich des Komplexes der Moral zu konkretisieren.

In Teil II folgt eine Untersuchung der Normentwicklung der päpstlichen Morallehre. Es handelt sich hierbei um die Binnensicht des päpstlichen Lehramts in Moralfragen. Forschungsobjekt ist aber nicht, wie es sich nahezulegen scheint, die Untersuchung ausgewählter Normen zu konkreten Fragen des Umgangs mit den Anderen und dem Leben in Gesellschaft und Staat, dem Umgang mit dem Leben am Anfang und am Ende, der Praktizierung des Glaubens in Frömmigkeit und Alltag u. a. m. Vielmehr konzentriert sich die Vf.in auf die mit entsprechenden Äußerungen des Lehramts verbundenen theoretischen Selbstverständnis-Elemente, fokussiert auf deren ‚Dienst' für die Sicherung und Entfaltung der kirchlichen Identität. Dieser funktionale Aspekt ist neu, begründet aber auch die zwingende Notwendigkeit, die höchstamtliche Morallehre samt deren wahrgenommenen Veränderungen von vornherein als ‚Entwicklung' zu nehmen und zu interpretieren (vgl. 26 f.; 429 u. a.).

Der dritte Teil will den Beitrag der Wissenschaften für die (normative) ethische Erkenntnis herausarbeiten. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit zunächst auf die Theorie und danach auf den Bereich der konkreten Urteilsfindung. Für die praktizierte Methode exemplarisch ist, was im folgenden Passus ausgeführt wird:

> „Die ethische Reflexion auf Moral zielt darauf, wahrhaftes Menschsein realisieren zu können. In ethischer Perspektive setzt menschliches Verhalten, das sich als ‚humanes' Handeln erweist, Moral voraus, die seinen Sinn bestimmt. Dabei ist ‚Freiheit' als zentraler Begriff zu beachten, weil Freiheit philosophisch »den Kern des Selbstverständnisses des Menschen als eines sittlichen Subjekts« bildet. Die Moral zeigt speziell durch die in einer Gemeinschaft geltenden sittlichen Normen, wie Freiheit in dieser Gemeinschaft begriffen wird. Demnach ist Moral der konkrete Ausdruck von Freiheit. Ethik als Reflexion auf Moral ist damit *insgesamt* auf das Ziel gerichtet, *Freiheit als den Sinngrund menschlichen Handelns* zu begründen und nachzuweisen. Das ist nun für die ethische Theoriebildung bedeutsam: Die Ethik muss die faktisch geltende Moral in der Gesellschaft und in Teilbereichen wahrnehmen. Denn dadurch trifft die Ethik unausweichlich auf das Freiheitsverständnis in der Gesellschaft […]." (144)

Es handelt sich also bei der vorliegenden Forschungsarbeit als gesamter weniger – wie man vielleicht erwarten könnte – um eine Untersuchung des Anspruchs und des Selbstverständnisses der die Moral betreffenden kirchlichen bzw. päpstlichen Lehre, sondern um den Versuch oder besser ein Angebot aus der Theologie, diese autoritative Lehre mit einem erkenntnistheoretischen Fundament auszustatten bzw. dieses, sollte es unausgesprochen vorhanden sein, ans Licht zu bringen. Explizite theologische Selbstreflexionen finden in den Lehrdokumenten ja nur ausnahmsweise statt, am ausführlichsten noch im Zusammenhang der Einführung des Topos ‚Zeichen der Zeit' in der Enzyklika *Pacem in terris* und in der Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils (vgl. 201–203) sowie im Zuge der kritischen Beanstandungen von Entwicklungen im Fach Moraltheologie durch die Enzyklika *Veritatis splendor* (vgl. 292–295). Das gesuchte Fundament selbst wird deshalb zum überwiegenden Teil mithilfe und aus vorhandenen moraltheologischen Ethik-Konzepten mittelbar bzw. analog erschlossen. Das ist eine weitreichende Entscheidung. Dass hierbei in nicht geringem Maß auf Autoren und Konzepte Bezug zurückgegriffen wird, die vom kirchlichen Lehramt kritisch gesehen und teilweise in deutlicher, wenn auch nicht namentlicher Bezugnahme gerügt wurden – wie diejenigen von Alfons Auer, Franz Böckle und Wilhelm Korff –, gehört zu den Überraschungen dieser Arbeit, legt aber letztlich nur einmal mehr offen, dass auch die Lehramtsverlautbarungen theoretisch auf

Theologie angewiesen und eben nicht autark sind, auch wenn manchmal dieser Anschein verbreitet bzw. in apologetischer Absicht suggeriert wird.

Im vierten Teil ihrer Arbeit möchte die Vf.in zeigen, dass die Wissenschaften nicht nur für das theologisch-ethische Reflektieren, sprich: für die akademischen Disziplinen Moraltheologie und Christliche Sozialethik und deren Akteure von größter Relevanz sind, sondern eben auch von der Morallehre qua Doktrin und aktiver Verkündigung sowie insbesondere vom päpstlichen Lehramt als notwendige und bedeutsame Erkenntnisquelle behandelt werden, auch wenn dies selten ausdrücklich in Worte gefasst ist. Den gewichtigsten und eindrucksvollsten Beleg hierfür erkennt die Autorin in der Beschäftigung und in den Bemühungen zahlreicher Organe der Römischen Kurie mit den nichttheologischen Wissenschaften (für eine Aufzählung vgl. 280–285).

Die Funktion der Wissenschaften für die Morallehre gemäß dem Verständnis des Lehramts selber wird näherhin charakterisiert erstens als „Hilfe für die ethische Erkenntnis" (297), mit anderen Worten als „Abstützung der Morallehre"; an früherer Stelle (114) findet sich sogar die Formulierung, „im Bereich der Sittlichkeit die Offenbarung […] schützen" zu sollen; zweitens als „Unterstützung der praktischen Umsetzung der Morallehre" (298), was gleichbedeutend ist mit der Auslegung des Glaubens in Fragen des Sittlichen (vgl. 117); und drittens als „Potenzial, durch neue Ansätze und Leitkonzepte die sittliche Lehre weiter zu entwickeln" (305); das bedeutet im Klartext, die christliche Botschaft in der jeweiligen Zeit und situationsbezogen zu verkünden (vgl. 118).

Im fünften Teil schließlich geht es um Strukturen und Institutionen, die dem Lehramt den Zugang zu den Informationen der Wissenschaften gewährleisten können. An vorderster Stelle untersucht die Vf.in hierzu die *Päpstlichen Akademien* im Hinblick auf deren Aufgabenstellung, Arbeitsweise und Funktion. Sodann richtet sie ihr Augenmerk auf die Aufnahme von Erträgen von deren Podien, Veranstaltungen und Veröffentlichungen in den Texten der offiziell verlautbarten Morallehre und Moralverkündigung. Wegen der zahlreichen aktuellen Probleme, die in den Akademien verhandelt werden (vgl. etwa 359 f.), kann das nur exemplarisch anhand ausgewählter Themen (Vf.in: „Fälle") geschehen (vgl. 366–419). Die Vf.in konzentriert sich auf die drei großen Themen Frieden, Atomwaffen und Sicherung der Welternährung, zu denen reichlich Äußerungen vorliegen. Eine Rezeption im strengen Sinn einer wörtlichen Übernahme oder wenigstens eines evidenten Einflusses kann sie hierzu wegen der Vertraulichkeit der Unterlagen über die Arbeit in diesen Kommissionen zwar nicht nachweisen. Was sie immerhin aufzeigen und bestätigen kann, ist das Vorhandensein thematischer Nähe mittels Themenvergleich und die Ähnlichkeit in manchen Argumentationen mittels Analyse von Inhalten und Begründungen in Texten lehrhafter Art und in zeitlich benachbarten ‚Produkten' der Akademien.

Teil VI besteht nicht aus einer eigenständigen Facette der Problematik, sondern bietet ein Fazit. Darin werden noch einmal und pointiert die Päpstlichen Akademien der Wissenschaften als Modell für eine Integration der nichttheologischen Wissenschaften in die lehramtliche Morallehre herausgestellt. „Der Vatikan verfügt (also) über Einrichtungen, die dem Lehramt in Fragen der Moral den *Anschluss an den aktuellen Stand der Wissenschaften* ermöglichen" (426). Derlei Wahrnehmung sei freilich „auch [noch] auf anderen Wegen" möglich, sprich durch einzelne mitarbeitende Personen, durch Vertreter der theologischen Ethik sowie durch persönliche Kontakte des Papstes (ebd.).

II.

Die vorliegende Arbeit lässt in formaler Hinsicht keine Wünsche offen. Die Gedankenführung ist logisch und in gut nachvollziehbare Schritte unterteilt. Besonders hervorgehoben zu werden verdienen die zahlreichen Schemata, in denen die wichtigen Ergebnisse festgehalten und übersichtlich präsentiert werden. Der Wille zur Gründlichkeit der Recherchen, der Fleiß in der Auswertung von Fachliteratur und die Sorgfalt bei der Darstellung von Positionen nötigen Respekt ab.

Wenn man nach Lektüre des gesamten Werks aber inhaltlich etwas nicht unhinterfragt stehen lassen möchte, ist es am ehesten die selbstverständliche und affirmative Rede von ‚der' Morallehre der Kirche bzw. von ‚der' Päpstlichen Morallehre. Welche Bedeutung und noch mehr welche Berechtigung diese Denk- und Redeform hat, ist eine Frage, die sich gerade im Kontrast zur Denkform der modernen Wissenschaft kaum unterdrücken lässt. Und nicht zuletzt auch nicht im Kontrast zum Anspruch des Evangeliums und der gesamten biblischen Botschaft.

Die ausdrücklich einem Diktum von Bernhard Fraling folgende Feststellung, dass „die päpstliche Morallehre eine spezifische Form der theologischen Ethik ist" (31) mit der Konsequenz, dass eine „strenge Abgrenzung von den Funktionen und Spezifika der theologischen Ethik nicht möglich" sei (ebd.), ist keineswegs so harmlos, wie es den Anschein haben kann. Denn sie stellt zunächst ganz allgemein das Mitsprechen-Dürfen der Vielen, die konkret auch zur Kirche gehören – konkret also der ‚einfachen' Priester, der Laien, der Frauen, der in den kirchlichen Sozialräumen engagierten Gläubigen und vieler anderer – unter den ekklesiologischen Vorbehalt, dass es schon vorweg und unabhängig davon eine kompetentere und verlässlichere theologische Erkenntnis gibt. Und sie zeigt sich weder von der Tatsache irritiert, dass in Bezug auf immer mehr ethische Problemstellungen und Orientierungsfragen eine Pluralität von als verpflichtend oder auch nur erlaubt angesehenen Verhaltensweisen, normativen Einschätzungen und Traditionsbezügen besteht; noch von der Möglichkeit, dass Erkenntnisse aus dem Bereich der nichttheologischen Wissenschaften überlieferte normative Positionierungen in ihrer Zeitbedingtheit aufscheinen lassen und damit ihren Geltungsanspruch zumindest teilweise relativieren bzw. nach Korrekturen rufen.

Ein weiterer Gedanke, der sich in diesem Zusammenhang einstellt, ist die Frage, ob die Kategorie der ‚Integration' als Grundfigur der Berücksichtigung von Erkenntnissen nichttheologischer Wissenschaften in das verbindliche amtliche Lehren und Verkündigen ausreichend den Umfang der Aufgabe und die faktische Brisanz umfasst, die aus dem – sei es eher zufälligen, sei es provozierten – Aufeinandertreffen von überlieferten bzw. fordernd wiederholten Positionierungen und neuen Erkenntnissen entstehen können. Denn diese ‚Begegnung' ist, gerade wenn es um Themen und Probleme der Moral geht, in den letzten Jahrzehnten häufig konfliktär verlaufen, wenn eine bestimmte Lehre von den Erkenntnissen der Humanwissenschaften zu dieser Frage nicht wie erwartet bestätigt wurde. Und obendrein häufig so, dass sich der Konflikt gerade und stellvertretend auf den Gegensatz zwischen der auf nachvollziehbaren Gründen insistierenden Moraltheologie und dem Beharren auf dem Wortlaut der vorhandenen und kodifizierten kirchlichen Morallehre zugespitzt hat.

Diese Konflikte werden zwar erwähnt (vgl. 298–303), spielen aber systematisch keine oder jedenfalls eine viel zu wenig gewichtige Rolle. Und das, obschon sie vor allem für die involvierten Moraltheologen (und teilweise auch deren Schülerschaft) in nicht wenigen Fällen mit ehrenrührigen, existenzbedrohenden, ja tragischen Konsequenzen verbunden waren! Bedeutet ‚Integration' in diesem Zusammenhang also, dass diese heftigen Konflikte bei richtiger Sichtweise und korrekter Handhabung der Rezeption der entsprechenden Erkenntnisse der Wissenschaften in die normativ-theologischen Bemühungen des Lehramts ausgeblieben wären? Oder gehen sie in der eigenen kirchlichen und Treue verlangenden Sicht eben doch zulasten der Einsichts- und Selbstkorrekturwilligkeit der moraltheologischen Akteure? Ist der schwere innerkirchliche Konflikt um *Humanae vitae* samt all den Folge-Konflikten (bis hin zu den Auseinandersetzungen im Rahmen des im Bereich der *Deutschen Bischofskonferenz* durchgeführten Prozesses *Synodaler Weg*) nicht ein Beispiel dafür, dass eine Berufung auf den Dienst der Wahrung und Entfaltung kirchlicher Identität das Problem nicht löst, sondern möglicherweise verschärft? Spricht es nicht Bände, dass, wie die Vf.in selbstfeststellt (vgl. 302), in vielen Dokumenten des Lehramts ausdrücklich davor gewarnt wird, die Erkenntnismöglichkeiten der Wissenschaften zu überschätzen?

Stattdessen könnte man aber auch fragen, was es theologisch eigentlich bedeutet, wenn das Lehramt selbst in den letzten Jahren auffällige Anstrengungen unternommen hat, im Vorfeld von Synoden durch Befragungen der künftigen Adressaten ein genaueres (das heißt doch wohl: einerseits realistisches und andererseits differenziertes) Bild von der Praxis und den diesbezüglichen Über–zeugungen ihrer Gläubigen zu bekommen (vgl. 290). Und was es bedeutet, dass das Lehramt seine eigenen paternalistischen Verfahren der Text-Produktion durch organisierte dialogische Diskussionsphasen erweitert hat und wenigstens vereinzelt, aber immerhin unübersehbar, Versuche unternommen hat, die Beschränkung auf die eigene Selbstreferentialität aufzubrechen und ganz offiziell auch Überlegungen anderer Herkunft (hierarchisch und geografisch) einzubeziehen. Vielleicht stellt ja auch das in der Arbeit ausführlich gewürdigte internationale politische und diplomatische Agieren des Vatikans für Frieden, Konfliktmoderation und ein besseres Miteinander der Religionen (vgl. 388, 399) faktisch eine Schwerpunktverschiebung dar vom bloßen Lehren und Belehren über Moral zum aktiven Ermöglichen und Schaffen von Strukturen und Praxen der Konfliktmoderation, des exemplarischen gerechten Austauschs und der respektvollen Unterstützung bisher wenig beachteter autochthoner Kulturen.

Die Vf.in macht in ihren Schlussfolgerungen sehr deutlich, dass die Leit- und Zielidee der kirchlichen Morallehre und -verkündigung der Zukunft nur eine Erkenntnistheorie sein kann, wie sie im Konzept der sogenannten autonomen Moral im christlichen Kontext von Alfons Auer und anderen auf der Basis der entsprechenden Aussagen der Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* des Zweiten Vatikanischen Konzils zugrundegelegt wurde (vgl. 315–321 u. 430–437) und in der Arbeit der *Päpstlichen Akademien der Wissenschaften* ohne Aufsehen bereits schon seit Jahrzehnten praktiziert wird. Die jahrelange und intensive Auseinandersetzung darüber in der Moraltheologie wird deshalb von ihr ausführlich und vergleichsweise detailliert referiert (vgl. 42–48 u. 49–66 sowie 309–315). Dies ist wegen der grundsätzlichen Klärungen des Verhältnisses von Glaube, Vernunft und Handeln, die hier stattgefunden haben, wichtig. Allerdings hat sich der Bezugsrahmen des Frage-‚Raums' in den ungefähr fünfzig Jahren seither verschoben: Autonomie erweist sich heute als ein Ideal, das individuell, gesellschaftlich wie auch erkenntnistheoretisch nicht ‚für sich', sondern immer nur kontextuell (sozial wie auch kulturell), graduell und annäherungsweise erreicht werden kann und als leitende Perspektive taugt. In der globalisierten Gesellschaft und in der informell unbegrenzt erweiterten Welt zieht ‚theologale Autonomie' als Inbegriff des Selbstverständnisses der Theologischen Ethik automatisch die Frage nach dem Essentiellen, nach dem Besonderen, nach dem Eigenen der christlichen Positionen im bestehenden Wettbewerb der pluralen Angebote und Ansprüche nach sich. Das gilt heute schon in Bezug auf jedes Krankenhaus, wenn es um die Frage der Erhaltung und Investition für die Zukunft geht, ja auch für jede soziale Einrichtung, die auf die Beteiligung an der Finanzierung durch die öffentliche Hand angewiesen ist. Es gilt aber auch für die öffentlichen Debatten über Projekte der gesetzlichen Gestaltung ethisch sensibler Bereiche. Der emphatische Hinweis auf Autonomie und Vernünftigkeit reichen da, selbst wenn sie von amtlicher kirchlicher Seite vorgetragen würden, allein nicht aus. Um mitsprechen zu dürfen, wird man auch das Eigene, das vielleicht in traditionellen Formeln abgespeichert ist und aufgehoben wurde, erklären können müssen.

MThZ 76 (2025) 110

Nachruf auf P. Prof. Dr. Ulrich Horst OP

von Isabelle Mandrella

Die Katholisch-Theologische Fakultät und das Martin-Grabmann-Forschungsinstitut für mittelalterliche Theologie und Philosophie der Ludwig-Maximilians-Universität München trauern um P. Prof. Dr. Ulrich Horst OP, der von 1985 bis 1999 als ordentlicher Professor für Geschichte der Theologie seit dem Ausgang der Väterzeit und als Leiter des Grabmann-Institutes an der Fakultät forschte und lehrte.

Ulrich Horst wurde am 6. April 1931 in Schellen (Ostpreußen) geboren. Nach dem Abitur 1951 in Ibbenbüren (Westfalen) erfolgte der Eintritt in den Dominikanerorden. Von 1952 bis 1955 studierte er Theologie und Philosophie an der Philosophisch-Theologischen Ordenshochschule in Walberberg und in Salamanca. Am 25. Juli 1957 wurde Horst in Köln zum Priester geweiht. 1963 promovierte er in München und war anschließend bis 1978 als Dozent für Fundamentaltheologie an der Philosophisch-Theologischen Ordenshochschule Walberberg tätig. 1978 erfolgte die Habilitation für das Fach Theologiegeschichte in München. Von 1978 bis 1985 war Horst Professor für Historische Theologie an der Hochschule Rheinland (später Pädagogische Fakultät der Universität Bonn), um schließlich als Professor für Geschichte der Theologie seit dem Ausgang der Väterzeit und als Leiter des Grabmann-Instituts nach München zurückzukehren, wo er bis zu seiner Emeritierung 1999 tätig war.

Ulrich Horst war ein ausgezeichneter Kenner der mittelalterlichen Theologie und Dogmengeschichte. Bereits seine Dissertation beschäftigte sich mit dem Frühmittelalter und behandelte – unter Einbeziehung auch handschriftlicher Quellen – die Trinitäts- und Gotteslehre des Robert von Melun, dem Horst später noch weitere kleine Schriften widmete. In seiner Habilitationsschrift mit dem Titel „Papst – Konzil – Unfehlbarkeit" befasste sich Horst mit der Ekklesiologie der Summenkommentare der spanischen Spätscholastik von Cajetan bis ins 17. Jahrhundert. Weitere Monographien und zahlreiche Aufsätze zur Geschichte des päpstlichen Lehramtes und der Unfehlbarkeitsdiskussion schlossen sich an, in denen Horst die historische Untersuchung vom Mittelalter bis zum I. Vatikanischen Konzil ausdehnte. Ein weiterer Schwerpunkt seiner Forschungen lag auf der Geschichte seines Ordens, insbesondere auf Thomas von Aquin und dessen dominikanischer Spiritualität. Ob es das thomanische Verständnis der Seelsorge, der sieben Gaben des Heiligen Geistes oder der Theologie des Ordensstandes war – Horst gelang es immer wieder, eine Seite des Thomas darzustellen, die in der stark philosophisch bestimmten Thomas-Forschung unterzugehen drohte. Im Zusammenhang der Erforschung der Geschichte des Dominikanerordens griff er – ähnlich wie im Fall der Unfehlbarkeitsdebatte – aktuell strittige Themen auf, von denen er zeigte, dass sie bereits im Mittelalter kontrovers diskutiert worden waren, wie es etwa die Monographien zur Diskussion um die *Immaculata Conceptio* im Dominikanerorden oder zur Kontroverse um die evangelische Armut im 13./14. Jahrhundert eindrücklich zeigen. Zu seinen wichtigsten Herausgeberschaften zählen die beiden Bände zu den *Relectiones* des Francisco de Vitoria, dessen bedeutende Texte dank deutscher Übersetzung einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden konnten.

Ulrich Horst war ein Wissenschaftler, der bescheiden auftrat und seine breite fachliche Gelehrtheit stets an der Sache orientierte, die für ihn an erster Stelle stand. Er scheute keineswegs davor zurück, die aktuellen und kontrovers diskutierten Themen seiner Zeit wie die von theologischer Seite stark kritisierte päpstliche Unfehlbarkeit und unbefleckte Empfängnis Mariens oder die befreiungstheologisch neu entfachte Diskussion um die Armut aufzugreifen und zu thematisieren. Seinen Beitrag sah er darin, die damit verbundenen Fragestellungen streng sachlich und ohne Polemik aufzuarbeiten, um die historisch genauen, objektiven Informationen bereitzustellen, die als unverzichtbare Grundlagen der Debatten dazu beitragen konnten, eine Klärung zu bewirken. Im Sinne dieser Verbindung von historischem und systematischem Ansatz war Horst nicht nur als Forscher und Lehrer tätig, sondern gestaltete auch das Grabmann-Institut mit und prägte es, nicht zuletzt durch seine spezifische Perspektive, nachhaltig.

Ulrich Horst ist am 9. Dezember 2024 verstorben und auf dem Friedhof Ohlsdorf in Hamburg bei Kapelle 13, der Grabstelle der Dominikaner, begraben. *Requiescat in pace*! Die Katholisch-Theologische Fakultät und das Martin-Grabmann-Forschungsinstitut für mittelalterliche Theologie und Philosophie der LMU München verlieren mit ihm einen hochgeschätzten Wissenschaftler und werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Verzeichnis der Mitarbeitenden

Dr. *Kathrin Boukrayâa Trabelsi*, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Praktische Theologie II: Evangelische Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Evangelisch-Theologische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

Dr. *Julia Drube*, Akademische Rätin am Lehrstuhl Praktische Theologie II: Evangelische Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Evangelisch-Theologische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

Prof. em. Dr. *Konrad Hilpert*, ehemaliger Inhaber des Lehrstuhls für Moraltheologie, Katholisch-Theologische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

Prof. Dr. *Konstantin Lindner*, Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, An der Universität 2, 96047 Bamberg.

Prof. Dr. *Stefanie Lorenzen*, Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Institut für Evangelische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, An der Universität 11, 96047 Bamberg.

Prof. Dr. *Isabelle Mandrella*, Inhaberin der Professur für Philosophie und philosophische Grundfragen der Theologie, Katholisch-Theologische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

Prof. Dr. *Sabine Pemsel-Maier*, Inhaberin der Professur für Dogmatik und ihre Didaktik, Abteilung Katholische Theologie am Institut der Theologien der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg i. Br.

Dr. *Martina Reiner*, Akadem. Rätin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Katholisch-Theologische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

Prof. Dr. *Dorothea Sattler*, Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für Ökumenik und Religionskunde sowie Leiterin des Ökumenischen Instituts, Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Münster, Johannisstraße 8-10, 48143 Münster.

Prof. Dr. *Mirjam Schambeck* sf, Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Katholisch-Theologische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

Prof. Dr. *Bernd Schröder*, Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

Prof. Dr. *Henrik Simojoki*, Lehrstuhlinhaber für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin, Theologische Fakultät, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Dr. *Stephan Tautz*, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Liturgiewissenschaft, Katholisch-Theologische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

Prof. Dr. *Ulrike Witten*, Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls Praktische Theologie II: Evangelische Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Evangelisch-Theologische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

Prof. Dr. *Jan Woppowa*, Inhaber der Professur für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn.

Die Münchener Theologische Zeitschrift (MThZ) erscheint vierteljährlich im
© EOS Verlag Erzabtei St. Ottilien · D-86941 St. Ottilien · www.eos-verlag.de

Herausgegeben von den Professoren der Katholisch-Theologischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität München

Anschrift der Redaktion:
Prof. Dr. Thomas Schärtl-Trendel (Hauptschriftleiter)
LMU, Kath.-Theol. Fakultät
Lehrstuhl für Fundamentaltheologie
Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München
E-Mail: MThZ@kaththeol.uni-muenchen.de
www.kaththeol.uni-muenchen.de/publikationen/mthz

Mitglieder der Schriftleitung:
Prof. Dr. Dr. Burkhard Josef Berkmann – Prof. Dr. Gerd Häfner – Prof. Dr. Bertram Stubenrauch –
Prof. Dr. Klaus Unterburger

Mitarbeiter der Redaktion: Mag. Theol. Lukas Metz, B. A. und Mag. Theol. Marie Benkner

Umschlagbild: Fenster in Taizé (© Elisabeth Wöhrle sf)

Die gesamte Korrespondenz und alle Rezensionsexemplare sind an die Redaktion zu senden.
Die Zeitschrift kann direkt über den EOS-Verlag oder über den Buchhandel bezogen werden.
Preise: Jahresabonnement 56 €, Studentenabonnement 38 €
Eine digitale Version für Abonnenten ist beziehbar auf Nachfrage an: mail@eos.books.com
Einzelheft 16 €. Jeweils zzgl. Versandkosten
Nachdruck nur mit Genehmigung der Schriftleitung.
Eine Besprechung der unaufgefordert eingesandten Schriften erfolgt nach Tunlichkeit.