

Vom ›Was‹ zum ›Wie‹ und wieder zurück

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht vor der Inhaltsfrage

Jan Woppowa

1 Einleitung

Die Beantwortung der Frage, wie ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht unterschiedlicher Formate und Realisierungsformen seine Unterrichtsinhalte generiert, scheint auf den ersten Blick trivial. Denn analog zum monokonfessionellen Religionsunterricht und seiner Ausrichtung an den Bildungsplänen der Kirchen bzw. an den obligatorischen Lehrplaninhalten folgt auch der konfessionell-kooperative Religionsunterricht diesen normativen Vorgaben. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass sich hier zwei Fächer auf ihre jeweiligen konfessionsbezogenen Lehrpläne beziehen und diese in synoptischer Weise zusammenführen müssen. Die Inhaltsfrage ist einerseits also bereits an anderer Stelle entschieden worden und der Praxis vorgeordnet, andererseits entsteht aus dieser synoptischen Konstruktionsleistung eine gewisse Dynamik und Offenheit in der Praxis selbst.

Eine Herausforderung zur Neukonstruktion, etwa im Rahmen schulinterner Curricula zur Vorlage bei der formalen Beantragung von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht bei staatlichen und kirchlichen Behörden, bedeutet auch eine Auswahl von Inhalten. So erscheint einerseits das rein additive Zusammenfügen von jeweils in den konfessionsbezogenen Lehrplänen verankerten inhaltsbezogenen Kompetenzen und Inhaltsoptionen unrealistisch (Materialüberhang und Stoffmaximierung). Andererseits ist eine Auswahl nach dem Prinzip des größten gemeinsamen Teilers (oder nichtmathematisch ausgedrückt: der größtmöglichen inhaltlichen Schnittmenge) auf Kosten konfessioneller Pluralität und Spezifika aus didaktischen Gründen nicht sonderlich sinnvoll (Homogenisierung und Differenzreduktion). Die Inhaltsbestimmung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht hat also *per se* einen konstruktiven und situativen Charakter, weil er ohne die Erstellung von lokalen Schulcurricula nicht realisiert werden kann. Was es nicht zuletzt angesichts einer fachlichen Heraus- bis Überforderung von Lehrkräften allerdings braucht, ist eine kriteriengeleitete Rekonstruktion der obligatorischen Inhalte des konfessionellen Religionsunterrichts im Sinne einer Neukonstruk-

tion spezifischer Inhalte für den Religionsunterricht *in* oder *aus* konfessioneller Kooperation (Woppowa, 2021, S. 199) in seinen verschiedenen Realisierungsformen zwischen Lehrerwechsel und Delegationsmodell. Darauf zielen die folgenden Ausführungen.

2 Vom ›Was‹ zum ›Wie‹ und wieder zurück – oder: die Inhaltsfrage von den didaktischen Prinzipien aus denken

Weil die Frage nach den Inhalten (›Was?‹) durch die normativen Vorgaben des konfessionellen Religionsunterrichts auch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht schon a priori geklärt zu sein scheint, hat sich die fachinterne Diskussion stärker der Frage nach spezifischen didaktischen Prinzipien und nach den Prozessen seiner Realisierung (›Wie?‹) gewidmet. Eine interessante Anschlussfrage, die sich nun stellt, liegt in der Umkehrung: Wirkt sich das ›Wie‹ der Planung und Durchführung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auf das ›Was‹, d.h. auf die Auswahl und Gestaltung seiner Inhalte bzw. Lerngegenstände aus? Noch schärfer gefragt: Muss sich das ›Wie‹ nicht sogar auf das ›Was‹ auswirken, wenn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht auf der didaktischen Modellebene in seiner Programmatik eines zugleich ökumenisch verorteten und konfessionell differenzsensibel zugeschnittenen religiösen Lernens weiterentwickelt werden soll? Und wenn ja, welche Folgen haben dann bestimmte didaktische Prinzipien für die Inhaltsfrage? Die Frage nach den inhaltlichen Einflussmöglichkeiten religionsdidaktischer Prinzipien wird auch deshalb virulent, weil der Verdacht nahe liegt, »dass die unterstellte Orientierungs- und Steuerungsfunktion von Lehrplänen oft reine Theorie ist« und »dass in den Schulen unterschiedliche didaktische Konzepte und unterschiedliche ›geheime‹ Lehrpläne umgesetzt werden« (Möller & Theis, 2015). Die Frage ist daher notwendig zu stellen. Ob sie hinreichende Antworten geben kann, bleibt zu klären. Ein exemplarischer Umgang mit dieser Frage soll im Folgenden am schon länger eingeführten Leitprinzip der Perspektivenverschränkung (Woppowa, 2017) erfolgen, das zugleich als didaktische Leitlinie für die theologische Fachlichkeit konfessioneller Kooperation in Anspruch genommen wird (Schröder & Woppowa, 2021, S. 39f.).

2.1 Das didaktische Prinzip der Perspektivenverschränkung und sein Einfluss auf die Inhalte des Unterrichts

Perspektivenverschränkung basiert auf dem allgemeindidaktischen Prinzip der Multiperspektivität. Diese wiederum geht von der Annahme aus, dass Erkenntnisse nie standpunktunabhängig sind, sondern immer von bestimmten (historischen, religiösen, konfessionellen etc.) Perspektiven aus gewonnen werden. Multiperspektivität folgt dem bildungstheoretischen Anspruch,

»die Vielfalt vorhandener, vielleicht noch nicht artikulierbarer Betrachtungsweisen von Wirklichkeit, wie sie in der Biografie und der Erfahrung der Schüler verankert ist, so aufzugreifen und sichtbar zu machen, dass sie mit einer anderen Vielfalt möglicher Perspektiven und Weltdeutungen in Kultur und Gesellschaft, in Wissenschaft und

Politik in ein produktives Spannungsverhältnis gesetzt werden kann« (Duncker, 2005, S. 9).

Aus bildungstheoretischer Sicht ermöglicht dieses Prinzip daher eine an den Subjekten des Lernens orientierte Auseinandersetzung mit Welt und Wirklichkeit, in der deutlich wird, dass »erst die Perspektive den Gegenstand der Betrachtung konstituiert«, dass »das Bild, das dabei entsteht, abhängig ist vom Standpunkt, der jeweils eingenommen wird« und dass es bildende Lernprozesse braucht, »die es erlauben, den eigenen, zunächst immer naiv und egozentrisch begrenzten Blick auf die Wirklichkeit zu überschreiten und neue Horizonte zu erschließen« (Duncker, 2005, S. 10f.).

Multiperspektivität kann in den Modi der Perspektivenverschränkung, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels unterrichtlich realisiert werden. Dabei bezieht sich die Perspektivenverschränkung primär auf die Planung von Unterrichtseinheiten und Lernsequenzen und widmet sich der Erschließung verschiedener Perspektiven unter der hermeneutischen Voraussetzung, dass eine einzelne Perspektive nicht die objektive Spiegelung von Wirklichkeit ist. Es schafft damit zugleich eine Grundlage für solche Unterrichtsprozesse, die auf den Modi der individuellen Perspektivübernahme und des metareflexiven Perspektivenwechsels abheben (Käbisch & Woppowa, 2020; Woppowa & Käbisch, 2023).

Wenn auf der Basis differenter konfessioneller wie religiöser Perspektiven auf die Wirklichkeit oder einen bestimmten Inhalt auf eine didaktisch inszenierte Verschränkung von Perspektiven zurückgegriffen wird, entsteht dabei im besten Fall ein kontroverser Lernprozess (Woppowa, 2017, S. 188), der wiederum notwendig ist, um eine elementare religiöse Sprach- und Urteilsfähigkeit zu fördern. Umgekehrt setzen kontroverse Lernprozesse Multiperspektivität voraus, was wiederum Konsequenzen für die Auswahl der zu bearbeitenden Quellen und Inhalte hat. Während verschiedene Perspektiven auf objektiver Ebene durch den Einbezug konfessioneller und religiöser Differenzen und Besonderheiten zu Tage treten, werden sie auf personaler Ebene dort relevant, wo die subjektiven Deutungsmuster von Lernenden und Lehrenden sowohl untereinander als auch mit den inhaltlichen Perspektiven religiöser und konfessioneller Traditionen sowie nichtreligiöser Deutungen der Wirklichkeit verschränkt werden. Kontroversität kann dann auf mehreren Ebenen entstehen: innerhalb der Lerngruppe, zwischen der Lerngruppe und den Inhalten, zwischen dem Individuum und einzelnen Inhalten, zwischen den verschiedenen inhaltlichen Perspektiven. Darüber hinaus ist ein am Prinzip der Perspektivenverschränkung ausgerichtetes Lernen durch eine inhaltliche Komplementarität gekennzeichnet, insofern konfessionelle Spezifika nicht um ihrer Differenz willen zu thematisieren sind, sondern vielmehr als besondere Lernchancen in Erscheinung treten sollen, um den Kern christlicher Gottesrede tiefgehender zu erfassen. Sie sind daher im Verhältnis einer verschiedenen Positionen nicht ausschließenden, sondern einschließenden und sich wechselseitig ergänzenden Komplementarität didaktisch fruchtbar zu machen (ebd., S. 187). Denn auch dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht muss es im Kern um eine bildende Annäherung an das Phänomen Religion bzw. an die grundlegende Gottesfrage gehen, auf die konfessionelle Standpunkte und Perspektiven in komplementärer Weise zu beziehen sind und nicht umgekehrt.

Das Prinzip der Perspektivenverschränkung ist daher in weitere didaktische Leitlinien eingebettet (Schröder & Woppowa, 2021, S. 36–44), allen voran die einer ökumenischen Differenzsensibilität. Ihr geht es um den Aufbau einer theologischen Unterscheidungsleistung, das heißt

»um die Unterscheidung zwischen solchen Unterschieden, die zu respektieren oder sogar als Bereicherung anzuerkennen sind (etwa Unterschiede in der Praxis des Gebets, in der Art und Weise theologischer Argumentation oder der Entfaltung prosozialen Engagements), und solchen Unterschieden, deren Berechtigung kritisch zu hinterfragen ist oder die als zu überwindende Übel anzusehen sind (etwa Unterschiede, die dominanz- und machtorientierten Strategien geschuldet sind – z.B. konfessionsspezifische Zulassungsregeln zu den Sakramenten). Im konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht gilt es, theologische Kriterien für diese Unterscheidung zu entwickeln oder anzueignen, um allererst einem »ökumenischen Geist« Raum geben zu können. Das wiederum ist kein statisches oder bloß deskriptives Geschäft, vielmehr ein dynamisches, auf Veränderung zielendes Geschäft, denn es geht darum, im Reichtum des Christentums die Zuwendung des einen Gottes zu erkennen und erkennbar werden zu lassen. [...] Insgesamt gilt es durch diese Unterscheidungen auch zu vermeiden, einen rein konfessionskundlichen oder gar rekonfessionalisierenden Unterricht zu erteilen, der die Frage nach Gott und Mensch bzw. nach dem elementar Christlichen aus dem Blick verliert.« (Schröder & Woppowa, 2021, S. 42f.)

Diese längere Passage lässt zweierlei deutlich werden: Konfessionelle Differenzlinien zwischen »katholisch« und »evangelisch« sind nicht absolut zu setzen, sondern in ihrer inter- wie intrakonfessionellen Differenz kritisch zu beurteilen und gegebenenfalls zu relativieren. Darin liegt zum einen eine Aufgabe für das religiöse Lehren im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, macht zum anderen aber auch einen normativen Anspruch geltend. Denn das kritische Unterscheiden von Unterschieden kann bereits im Vorfeld des Unterrichts, d.h. in einer perspektivenverschränkenden Unterrichtsplanung dazu führen, dass Inhalte mit einer bestimmten didaktischen Absicht entweder auf Differenz oder auf Komplementarität abzielend ausgewählt werden. Damit hat das Prinzip der Perspektivenverschränkung einschließlich solcher Aspekte wie Kontroversität, Komplementarität und ökumenischer Differenzsensibilität entscheidenden Einfluss auf die Inhalte des Unterrichts. So können Lehrkräfte je anders entscheiden, abhängig davon, ob etwa der Aspekt der Kontroversität stärker wiegt (bspw. durch die Auswahl kontroverstheologischer Inhalte zum Abendmahlsstreit) oder ob eine Ausrichtung am Prinzip der Komplementarität in den Vordergrund rückt (bspw. durch den konstruktiven Vergleich konfessionsspezifischer Bekenntnisse und Gebete). Der Vorzug gegenüber dem einen kann dazu führen, dass das andere aus zeitlichen und kapazitativen Gründen jeweils in den Hintergrund gedrängt wird.

Darüber hinaus zielt Perspektivenverschränkung aus bildungstheoretischer Sicht notwendig auf das Erlernen von Standpunktfähigkeit, denn multiperspektivisches Lernen führt zu einer subjektiven »Perspektivenerweiterung durch Standpunktreflexion« (Bergmann, 2008, S. 38), die wiederum unterschiedliche Standpunkte in ihrer Perspektivität miteinander ins Gespräch bringt und kritisch unterscheiden soll. Nicht der eindimensionale Blick auf konfessionelle Perspektiven wie beispielsweise konfessi-

onsspezifische Ausdrucksformen wäre hier einem individuellen Lernprozess dienlich, sondern die Auseinandersetzung mit einer Pluralität religiöser Lebensstile und gelebter religiöser resp. konfessionsbezogener Praxis, um darin einen eigenen Standpunkt auszubilden. Kurz gesagt: Auch von der Kehrseite des Prinzips der Perspektivenverschränkung, nämlich dem Ziel individueller Standpunktfähigkeit, aus gedacht, können Inhalte so konstruiert werden, dass dieses Ziel durch eine inhaltliche Perspektivenerweiterung bestmöglich erreicht werden kann. Zugleich treten hierdurch die Modi der individuellen Perspektivübernahme und des metakognitiven Perspektivenwechsels in den Vordergrund, die ebenfalls auf die Befähigung zum differenzierten Argumentieren und perspektivenabhängigen Positionieren (Käbisch & Philipp, 2017) zielen.

Kurzum: Das Prinzip der Perspektivenverschränkung und das Ziel individueller Standpunktfähigkeit implizieren eine spezifische Bestimmung und Auswahl von Inhalten für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, die dazu geeignet sind, konfessionelle Perspektiven in ihrer Pluralität einzuspielen und durch diese Multiperspektivität sowohl den elementaren Kern des Christlichen tiefgehend zu erfassen als auch eine Perspektivenerweiterung zur Ausbildung eines eigenen Standpunkts zu erreichen.

2.2 Ein Beispiel: Ausdrucksformen christlicher Religion

Der Inhaltsbereich der Ausdrucksformen des Christlichen, der so spezifisch zugeschnitten in nahezu keinem Lehrplan steht, gewinnt durch einen perspektivenverschränkenden Zugriff an inhaltlicher Relevanz für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Die grundlegende Feststellung, »Christ oder Christin zu sein, ist eine konkrete Angelegenheit.« (Dirscherl & Hailer, 2021, S. 107), erzwingt geradezu die Ausformulierung einer Mehrperspektivität und Pluralität von Dialekten und Gestalten des Christentums. Insofern lesen Dirscherl und Hailer Konfessionen als »Bündelungsapparaturen für Ausdrucksformen der christlichen Religion« (ebd.) und eröffnen damit ein Inhaltsfeld für den Religionsunterricht, das gerade aus einem multiperspektivischen Zugriff heraus entsteht – oder treffender: entstehen muss. Denn auch wenn in den konfessionsgebundenen Lehrplänen hier und da Ausdrucksformen (wie Gebete, Bekenntnisse, Sakramente etc.) eine Rolle spielen, bleiben sie doch einem Inhalt untergeordnet, der einer vorausliegenden materialdogmatischen Auswahllogik (bspw. Gotteslehre oder Ekklesiologie) folgt. Das formale Prinzip der Perspektivenverschränkung kann hingegen dafür sorgen, dass Ausdrucksformen eine inhaltsprägende Relevanz bekommen. Denn erst die Perspektivenvielfalt konfessionsspezifischer Ausdrucksformen, die unterrichtlich zur Verschränkung gebracht wird, konstituiert Christsein in seiner Ausdruckspluralität als »konkrete Angelegenheit« und damit ein eigenständiges Inhaltsfeld.

Dabei bildet sich dieses Inhaltsfeld der Ausdrucksformen sowohl in objektiv-materieller Weise als auch in subjektiver Hinsicht aus einem perspektivenverschränkenden Zugriff. Zum einen machen Dirscherl und Hailer darauf aufmerksam, »dass Religion im Allgemeinen und Christsein im Besonderen eine konkrete Angelegenheit des persönlichen und gemeinschaftlichen Lebensvollzugs sind« (Woppowa & Schröder, 2021, S. 139), thematisieren damit elementar-christliche Überzeugungen und verhindern deren rationalistische Verkürzung. Dazu entfalten sie inhaltliche Perspektiven in konfes-

sioneller Hinsicht (bspw. die Zentralität des Wortes in evangelischer Spiritualität oder die Betonung der Sakramentalität als Zentrum katholischer Spiritualität) und erweitern diese um andere christliche (orthodoxe), religiöse (jüdische, islamische) und kulturgeschichtliche Perspektiven. Zum anderen können in diesem Inhaltsfeld auch die subjektiven Perspektiven der Schülerinnen und Schüler insofern zur Geltung kommen, als deutlich wird, dass sich die bzw. der Einzelne traditionelle Ausdrucksformen christlicher und anderer Religion zum individuellen Lebensvollzug erst anverwandeln muss. Die subjektiven Perspektiven auf Religiosität und Konfessionalität spielen hierbei also eine entscheidende Rolle bei der Unterrichtsplanung und im unterrichtlichen Lernprozess. Auch von dieser Seite her wirkt das Prinzip der Perspektivenverschränkung nun inhaltlich strukturierend:

»Gerade weil aber eigene Praxis und Erfahrung auf Seiten der Lernenden eher gering einzuschätzen ist, hat es einen besonderen Wert, christliche Ausdrucksformen in ihrer (konfessionellen) Vielfalt zu präsentieren. Denn nur so kann einsichtig gemacht werden, dass die bzw. der Einzelne in ihrem bzw. seinem je eigenen historischen und gesellschaftlichen Kontext die Ausdrucksformen selbst entdecken muss und nicht einfach ›das Christliche‹ oder ›das Katholische‹ übernehmen kann. Diese Einsicht wird für Jugendliche und ihr Autonomiestreben notwendig, wenn die Lebensrelevanz des christlichen Glaubens und überlieferter Ausdrucksformen nachvollziehbar werden soll.« (Woppowa & Schröder, 2021, S. 140)

Wie jede andere Organisationsform hat der konfessionell-kooperative Religionsunterricht seine Inhalte im Sinne elementarer Strukturen von den Schülerinnen und Schülern her und im Blick auf ihre Lernprozesse zu allgemeiner religiöser Sprachfähigkeit zu bilden. Zudem rangiert eine konfessionelle bzw. ökumenische Kompetenz hinter den Zielen religiöser Sprachfähigkeit und individueller Standpunktfähigkeit, auch im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (zum dreigliedrigen Zielspektrum vgl. Woppowa, 2021, S. 201). Der Unterricht darf daher nicht der spezifischen Gefahr erliegen, primär konfessionalisierende oder konfessionskundliche Lernprozesse zu verfolgen oder konfessionelle Bewusstseinsbildung betreiben zu wollen und damit elementare religiöse Bildung zu verkürzen. Dass eine solche Verengung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in der Realität und angesichts eines fehlenden konfessionellen Bewusstseins bei Kindern und Jugendlichen scheitern muss (vgl. entsprechende Erkenntnisse bei Riegel & Zimmermann, 2022, S. 273–278), ist nachvollziehbar und nicht überraschend. Das Prinzip der Perspektivenverschränkung vermeidet solche Einseitigkeiten (vgl. auch Schröder & Woppowa, 2021, S. 3f.). Es hat die personale Dimension der individuellen Perspektiven von Lernenden konzeptionell verankert und prägt die Auswahl der Inhalte auch von dieser Seite. Beispielsweise fördert ein subjektorientierter Lernprozess im Rückgriff auf die individuellen Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen (in Kleidung, Konsum, Freizeitverhalten und social media, angeregt durch Popkultur, Musik, Sport etc.), deren Ausdrucksfähigkeit ebenso wie er individuelle Ausdrucksformen mit tradierten Ausdrucksformen »als Folie der Anregung und Abgrenzung« (Woppowa & Schröder, 2021, S. 140) zu konfrontieren vermag. Hier trifft Fachlichkeit auf Relevanz und umgekehrt. Daraus resultiert beispielsweise die elementare Lernform des spiritu-

ellen Lernens (ebd., S. 143–146), durch die der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ebenfalls in seiner Inhaltlichkeit beeinflusst wird und durch die Inhalte insofern zu Lerngegenständen formatiert werden, als hierdurch eine Tätigkeit an einem bestimmten Inhalt beschrieben wird.¹

3 Machtkritische Reflexion

Mit der Kategorie der ›Übersetzung‹ soll an dieser Stelle auf eine verdeckte Normativität aufmerksam gemacht werden, die den vorausgegangenen Überlegungen inhärent zu sein scheint. Bernhard Grümme hat kürzlich rekonstruiert, welche machtförmigen Prozesse mit dieser Kategorie verbunden sind, wenn sie in den Kulturwissenschaften und insbesondere auch in der religionspädagogischen Theoriebildung herangezogen wird, um Traditionen in einem posttraditionalen Kontext der Gegenwart kritisch-konstruktiv einzuspeisen (Grümme, 2021, S. 167–213). Genau das ist auch mitzureflektieren, wenn man danach fragt, wie der (konfessionell-kooperative) Religionsunterricht seine Inhalte gewinnt. Denn insofern der Religionsunterricht ein Ort ist, an dem religiöse resp. konfessionelle Traditionen mit den heterogenen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in ein wechselseitiges Gespräch zu bringen sind, ist dabei im »besonderen Maße [...] die Religionslehrkraft als Übersetzerin gefragt« (ebd., S. 185). Religionslehrkräfte sind demnach »vor allem Übersetzungsexperten« (ebd., S. 185), sie bedienen sich dabei didaktischer Prinzipien und greifen auf subjektive Theorien zurück. Übersetzung wird von Grümme als »Differenzpraxis qualifiziert, die Einheit und Vielfalt vermittelt« (ebd. S. 200). Sie ist »hegemonial strukturiert, von Asymmetrien geprägt, die noch den kulturellen Differenzen und der identitätslogischen wie kulturalistischen Vermittlung von Partikularität und Universalität, von Einheit und Vielfalt« (ebd., S. 200) vorausliegen. Insofern sich konfessionelle Perspektiven als (konfessions)kulturelle Differenzen begreifen lassen, dann sind auch im Blick auf die Generierung von Inhalten für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die von Grümme ins Feld geführten Fragen zu stellen: »Wer übersetzt? Wer wird übersetzt? Was wir[d] übersetzt? Was darf übersetzt werden? Und vor allem: Was wird nicht übersetzt?« (ebd., S. 200f. unter Bezugnahme auf W. Müller-Funk)

Perspektivenverschränkung als Prinzip der Inhaltsbestimmung steht vor der nicht-trivialen Herausforderung der Übersetzung, die ihrerseits hegemoniale Strukturen der Auswahl und verdeckte Normen transportiert. Folgt man der praxeologischen Kritik Grümme hieße das, dass es eine selbstkritische Reflexivität im Umgang mit solchen Leitprinzipien geben muss, um machtförmige Prozesse erkennen und mitunter korrigieren zu können. Das gilt für die Mikroebene der Unterrichtsgestaltung und Themenauswahl (vgl. oben 2.1) ebenso wie für die Makroebene institutioneller Normierungen, denn auch Lehrpläne sind Übersetzungsinstrumente und in hohem Maße anfällig für machtförmig-hegemoniale Prozesse. Insbesondere für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wird diese Unterscheidung im Sinne einer kritischen

1 Vgl. dazu den Beitrag »Fridays for Future, Abraham oder Sühneopfertheologie?« von Gojny, Schwarz und Witten in diesem Band.

Reflexivität relevant, wenn Tendenzen der Rekonfessionalisierung möglicherweise in der Lehrplankonstruktion ihren Ausgangspunkt nehmen.

4 Fazit

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist auf Ebene der Organisationsform eine Kooperation zweier autonomer Fächer, was die Inhaltsfrage trivial erscheinen lässt, denn sie wäre so gesehen auf der Ebene der Einzelfächer zu klären. Da er aber mittlerweile als didaktisches Modell qualifiziert wird und weiter zu profilieren ist, stellt sich die Frage nach seinen Inhalten neu, denn sie lässt sich auf dieser Grundlage von spezifischen didaktischen Prinzipien konfessioneller Kooperation her bearbeiten. Das Prinzip der Perspektivenverschränkung ist hier exemplarisch ausgewählt worden, weil es schon länger in den Diskurs eingeführt worden ist und auch einen materialen Anwendungsbereich (Schröder & Woppowa, 2021) gefunden hat (für weitere Prinzipien konfessioneller Kooperation vgl. bspw. Lindner, Naurath, Schambeck & Simojoki, 2017).

Obwohl für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nach wie vor und regional abhängig wichtige demographische, theologische und religionspädagogische Argumente sprechen, wird er von seiner rechtlichen, konzeptionellen und didaktischen Anlage her doch als eine Art ›Zwischenlösung‹ mit offener Zukunft wahrgenommen. Daher soll hier keine zu scharfe Abgrenzung zum aktuell in Niedersachsen diskutierten Modell eines Christlichen Religionsunterrichts² als Weiterentwicklung und ein auf Dauer gestellter Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation gezogen werden. Man begäbe sich in die Gefahr einer Scheindiskussion auf theoretischer Modellebene, denn die vorausgegangenen aufgezeigten Möglichkeiten und Herausforderungen können gleichermaßen für einen Christlichen Religionsunterricht in Anspruch genommen werden, wenn er vor die Frage nach seinen Inhalten gestellt wird. Da es dort im Falle der Einführung zuallererst um eine grundständig neue Curriculumsentwicklung gehen muss, könnte der hier skizzierte Weg sogar eine konkrete Zukunftsrelevanz entfalten.

Literatur

- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Dirscherl, E. & Hailer, M. (2021). Nach Ausdrucksformen christlicher Religion fragen. Dialekte und Gestalten des Christentums. In B. Schröder & J. Woppowa (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht* (S. 107–137). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Duncker, L. (2005). Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander & C. Surkamp (Hg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 9–20). Stuttgart: Kohlhammer.

2 Vgl. den Beitrag von Willems in diesem Band.

- Grümme, B. (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Käbisch, D. & Philipp, L. (2017). Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In K. Lindner, E. Naurath, M. Schambeck & H. Simojoki (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 238–257). Freiburg i.Br.: Herder.
- Käbisch, D. & Woppowa, J. (2020). Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. *Religion unterrichten*, 1(1), S. 10–18.
- Lindner, K., Naurath, E., Schambeck, M. & Simojoki, H. (Hg.) (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Möller, R. & Theis, J. (2015). *Lehrplan*. In WiReLex. DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Lehrplan.100094>.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. & Woppowa, J. (Hg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Woppowa, J. (2017). Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In K. Lindner, E. Naurath, M. Schambeck & H. Simojoki (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 174–192). Freiburg i.Br.: Herder.
- Woppowa, J. (2021). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In U. Kropač & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 198–204). Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, J. & Käbisch, D. (2023). Religionsdidaktik in konfessionell-kooperativer Perspektive. In B. Grümme & M. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 269–283). Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, J. & Schröder, B. (2021). Nach den Ausdrucksformen christlicher Religion fragen. Religionsdidaktischer Kommentar. In B. Schröder & J. Woppowa (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch* (S. 139–149). Tübingen: Mohr Siebeck.

