

Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin

Professionalisierung für konfessionelle Kooperation : Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung

Datum der Zweitveröffentlichung: 16.05.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-593990

Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin: Professionalisierung für konfessionelle Kooperation : Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In: Zukunftsfähiger Religionsunterricht : Konfessionell - kooperativ - kontextuell. Lindner, Konstantin; Schambeck, Mirjam; Simojoki, Henrik; Naurath, Elisabeth (Hg). Freiburg ; Basel ; Wien : Herder, 2017. S. 364-382.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung

Konstantin Lindner

1. Konfessionelle Kooperation. Einordnungen

Seit den 1990er Jahren finden sich verstärkte Bemühungen um einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht; vor allem seitens der Religionsdidaktik, aber auch in Dokumenten der evangelischen und katholischen Kirche. In ihren jüngsten Veröffentlichungen verweisen die beiden Kirchen angesichts sich verändernder religionsdemographischer Ausgangslagen auf die notwendige Pluralitätsfähigkeit des schulischen Religionsunterrichts, die sich in »konfessionelle[r] Bindung und dialogische[r] Offenheit«¹ manifestiert und auf »die Förderung religiöser Dialogfähigkeit mit der Entwicklung einer eigenen religiösen Position«² ausgerichtet ist. Nicht zuletzt deshalb bedarf es einer Weiterentwicklung der konfessionellen bzw. erweiterten Kooperation auf der Grundlage einer ökumenischen Grundausrichtung religiöser Lern- und Bildungsprozesse: Ein derartiger konfessioneller Religionsunterricht hält »die Vielfalt des Christlichen als Reichtum wach ..., ohne in traditionelle Muster der Konfessionalisierung zu verfallen«³. Dies bedeutet, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, im Austausch mit kon-

¹ Kirchenamt der EKD (Hg.), *Religiöse Orientierung*, 45.

² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*, 8.

³ Positionspapier (abgedruckt am Ende dieses Bandes). Henrik Simojoki verweist deshalb auf die Bedeutung so genannter »ökumenischer Differenzkompetenz« als einer Fähigkeit, der Vielfalt und Einheit des gelebten Christentums kompetent zu begegnen und »ökumenischen Feinsinn[]« zu kultivieren (Simojoki, *Ökumenische Differenzkompetenz*, 74).

fessionsgeprägten Erfahrungen und Überzeugungen sowohl die eigene Position als auch andere Ansichten ernst zu nehmen und reflexiv zu erschließen. Dabei kommt eine kritisch-produktive Auseinandersetzung mit konfessionellen Zugängen in den Blick, die dafür sensibilisiert, wie die Welt aus gläubiger Perspektive interpretierbar und gestaltbar ist. Auf diese Weise ermöglicht der Religionsunterricht den Lernenden Orientierung in einer pluralen Welt, indem ein reflektierter Umgang mit Differenz und somit gegenwartsrelevante Kompetenzen angebahnt werden. Eine kooperative Profilierung dieses Unterrichtsfaches erfordert zugleich »verstärkte Vernetzungen und kreative Zusammenarbeit mit den sog. Alternativfächern ... sowie mit dem Unterricht anderer Religionen.«⁴

Ob Religionsunterricht konfessionell-kooperativ bzw. in erweiterter Kooperation erteilt wird, hängt von spezifischen kontextuellen Voraussetzungen ab. In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass Religionsunterricht in Deutschland nicht mehr nach einem einheitlichen Format organisiert werden kann. Vielmehr gilt es zum jeweiligen Kontext passende Optionen zu entwickeln und entsprechende Absprachen zu treffen: Für verschiedene deutsche Bundesländer – z. B. Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen oder Schleswig-Holstein – finden sich bereits entsprechende Vereinbarungen⁵ zwischen den dafür jeweils zuständigen Kirchenleitungen und in Rücksprache mit staatlichen Schulaufsichtsorganen. Meistens geben die Konfessionszugehörigkeiten der Schülerinnen und Schüler den Ausschlag dafür, ob entsprechende Kooperationsformate, die eine über Einzelstunden oder Unterrichtssequenzen hinausgehende, dauerhaftere Zusammenarbeit fundieren, kirchlicher- und staatlicherseits ermöglicht werden. Gleichwohl sprechen unabhängig vom Schülerzahlen-Argument auch theologische und didaktische Gründe für eine intensiviertere Zusammenarbeit von evangelischem und katholischem Religionsunterricht.

⁴ Positionspapier (abgedruckt am Ende dieses Bandes).

⁵ Vgl. diesbzgl. den Anhang bei Bayer-Wied, Ökumenisch, 411–444.

Angesichts dieser überblicksartig skizzierten Ausgangslage stellt sich die Frage nach geeigneten Ausbildungsstrukturen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, wenn diese kooperative Lehr-Lernsettings planen, durchführen und evaluieren können sollen. Klar ist, dass es in allen drei Phasen der Lehrerbildung entsprechende Gelegenheiten braucht, die es (zukünftigen) Lehrkräften ermöglichen, Kenntnisse und Kompetenzen konfessioneller Kooperation aufzubauen. An Universitäten und Pädagogischen Hochschulen finden sich bislang vereinzelte, aber nur selten institutionell-curricular verankerte Kooperationen auf Lehrveranstaltungsebene.⁶ Auch gibt es immer mehr Lehrerfortbildungen, die sowohl thematisch als auch personell interkonfessionell angelegt sind. Gleichwohl lassen sich gegenwärtig kaum strukturbezogene und professionstheoretische Überlegungen und Operationalisierungen ausmachen.⁷

⁶ Vgl. z. B. Pemsler-Maier u. a., Religionsunterricht, 166–182; Lück/Simon, Konfessionalität, 195–199; Kalloch/Lehmann, Konfessionell-kooperative Seminare.

⁷ Lehrkräfte, die in Baden-Württemberg konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erteilen wollen, müssen im Vorab an der verpflichtenden Fortbildung »Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden« teilnehmen; diese Fortbildung läuft unabhängig von erster und zweiter Ausbildungsphase. Interessanterweise finden sich trotz der in diesem Bundesland implementierten konfessionellen Kooperation an keiner baden-württembergischen PH oder Universität explizite Module, die von Studierenden zum Erwerb von Kompetenzen konfessioneller Kooperation belegt werden könnten. Solche Optionen werden bspw. von Seiten der Evangelischen Theologie und der Katholischen Theologie an der Universität Bamberg angeboten (vgl. 3). An der Universität Paderborn wiederum ist es möglich, im Bereich freiwilliger Studienleistungen ein »Ökumenezertifikat« zu erwerben, das für den erfolgreichen Besuch von vier Lehrveranstaltungen aus mindestens drei theologischen Bereichen (biblische, historische, systematische und praktische Theologie) der jeweils anderen Konfession vergeben wird.

2. Kooperationsbefähigende Bildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern

Das Erfordernis einer Bildung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die angehende Lehrkräfte systematischer und professionsorientierter als bisher auf konfessionelle Kooperation vorbereitet, trifft gegenwärtig auf umfangreiche Neujustierungsbemühungen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Letztere »ist in Bewegung«⁸, insofern in den vergangenen Jahren deutschlandweit eine exponentielle Zunahme des Interesses an der Erforschung und Profilierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu konstatieren ist – vor allem hinsichtlich der ersten, der wissenschaftlichen Ausbildungsphase.

Die folgenden Darlegungen widmen sich dieser Phase und entfalten in Orientierung am Lehrerkompetenzmodell der CO-ACTIV-Studien Überlegungen, wie Religionslehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten auf eine gelingende konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht vorbereitet werden können.⁹

2.1 Berücksichtigungswerte Aspekte

Ausgelöst durch den so genannten »PISA-Schock« werden in der gegenwärtigen Bildungslandschaft nicht nur in Bezug auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler immense Verbesserungsanstrengungen unternommen. Auch den Lehrerinnen-

⁸ Bundesministerium für Bildung und Forschung, Neue Wege, 5.

⁹ Der Bereich einer Zusammenarbeit mit dem Unterricht anderer, nicht-christlicher Religionsgemeinschaften bleibt bei den vorliegenden Darlegungen außen vor, wenngleich Lehrkräfte auch für dieses unterrichtliche Kooperationsfeld künftig verstärkt professionalisiert werden sollten. Interessante Vorschläge dazu finden sich an der Universität Innsbruck, an der Katholische Theologie und Islamische Religionspädagogik im Projekt »Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik« in Lehre und Forschung kooperieren (vgl. Kraml/Sejdini, Religiöse Unterschiedlichkeit).

nen und Lehrern als zentralen Faktoren für Qualität und Erfolg des schulischen Bildungssystems gilt das verstärkte Augenmerk. Dabei steht im Gefolge des Bolognaprozesses besonders deren professionelle Handlungskompetenz im Fokus.

Im Gegensatz zu den seit Jahren zahlreich angestellten Überlegungen dazu, was beispielsweise eine gute Religionslehrkraft auszeichnet, über welche Kompetenzen diese verfügen sollte und wovon ihr Habitus abhängig ist,¹⁰ kommen Forschung und konzeptionelle (Neu-)Überlegungen zur Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern im Horizont der lehrerbildenden Phasen erst in jüngster Zeit in Gang.¹¹ Das Erfordernis einer konfessionell-kooperativen Ausrichtung des Religionsunterrichts stellt einen unbestreitbaren Anlass dar, entsprechende Anstrengungen anzugehen.¹²

In Orientierung am Modell professioneller Handlungskompetenz, das für die Mathematiklehrerstudie COACTIV entwickelt, empirisch fundiert und seither in zahlreichen bildungswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen rezipiert

¹⁰ Vgl. exemplarisch Burrichter u. a. (Hg.), Professionell Religion unterrichten; Grethlein, Religionslehrerbildung; Lück, Beruf Religionslehrer. Einen hilfreichen Überblick bietet Pirner, Professionsforschung.

¹¹ Vgl. u. a. die ZPT-Themenhefte »Professionalisierung und Professionalität von Religionslehrkräften« (2016, H. 2) und »Religionslehrerbildung ›nach Bologna‹« (2014, H. 2); Heller u. a. (Hg.), Universitäre Religionslehrerbildung; Pirner u. a., Religiosität. Bereits 2005/6 widmeten sich umfassender entsprechenden Fragen: Heil, Strukturprinzipien; Ziebertz u. a. (Hg.), Religionslehrerbildung.

¹² Dieses Anliegen stützen die über 170 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Religionslehrerverbandsrepräsentantinnen und -repräsentanten, die das im Dezember 2016 veröffentlichte Positionspapier »Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht« unterzeichnet haben (vgl. www.uni-bamberg.de/relpaed/forschung/laufende-forschungsprojekte/koko/positionspapier-2016; letzter Abruf am 15.06.2017). Vgl. ebenso Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen, 102; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, 33f.; Lindner/Simojoki, Forschungswerkstatt; Woppowa, Praxisrelevanz, 65. Vgl. in diesem Band u. a. die Diagnosen von Uta Pohl-Patalong, Sabine Pemsel-Maier und Clauß Peter Sajak sowie von Frank Lütze und Monika Scheidler.

wurde, lassen sich zentrale Kontexte identifizieren, die für eine Befähigung (zukünftiger) Religionslehrkräfte zur Vorbereitung, Durchführung und Evaluation konfessionell-kooperativer Lernarrangements von Bedeutung sind. Jürgen Baumert und Mareike Kunter vereinen in diesem metatheoretischen Modell ein »Bündel unterschiedlicher berufsbezogener Voraussetzungen, nämlich das Wissen, die Überzeugungen sowie motivationale und selbstregulative Merkmale, die im Wechselspiel miteinander stehen und bestimmen, wie gut eine Lehrkraft die Anforderungen ihres Berufs bewältigen kann«¹³. Dem COACTIV-Modell liegt die Annahme zugrunde, dass »Expertise in Professionen auf dem Fundament theoretisch-formalen Wissens [ruht], das i. d. R. in akademischen Kontexten erworben wird«¹⁴, also erlern- und veränderbar ist.

Das professionelle Wissen und Können differenzieren Baumert und Kunter in fünf Kompetenzbereiche:¹⁵ Neben Organisations- und Beratungswissen zählen sie dazu – in Anlehnung an einen Vorschlag von Lee S. Shulman – pädagogisch-psychologisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Die beiden letztgenannten Kompetenzbereiche sind elementar mit einander verbunden, wie empirische Studien belegen: Von einem breiten und konzeptionell grundierten Fachverständnis hängt der fachdidaktische Handlungsspielraum im Unterricht ab. Zugleich aber wirkt sich fachdidaktisches Wissen »positiv sowohl auf die Qualität des Unterrichts und der Lerngelegen-

¹³ Kunter u. a., Entwicklung, 55.

¹⁴ Baumert/Kunter, Professionelle Kompetenz, 505. »Professionswissen ist domänenspezifisch gelagert und wird hinsichtlich des Lehrerberufs durch praktisches Wissen und Können ergänzt bzw. idealerweise in dieses überführt, insbesondere wenn es sich um kommunikatives Handeln im Kontext der Schulklasse oder der Schule handelt ... (*knowledge in action*)« (ebd., 483).

¹⁵ Obwohl sie sowohl Wissen *als auch* Können meinen, bezeichnen Baumert und Kunter die fünf Bereiche als »Wissen«. Hier wäre es auf terminologischer Ebene angemessener, grundsätzlich von »Kompetenzen« zu sprechen. Insofern sich aber in der deutschsprachigen Lehrerprofessionsforschung diese Bezeichnungen etabliert haben, werden sie auch in vorliegendem Beitrag aus Gründen der Anschlussfähigkeit entsprechend rezipiert.

heiten als auch auf die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler«¹⁶ aus. Fachdidaktisches Wissen umfasst drei Dimensionen: erstens Erklärungs- und Repräsentationswissen, zweitens Wissen über Schülerdenkweisen und -vorstellungen sowie drittens Wissen über Potenziale, Einsatzgelegenheiten und Anforderungen von fachspezifischen Aufgaben. Zum Fachwissen wiederum zählt »akademisches Forschungswissen, ein profundes Verständnis der ... Hintergründe der in der Schule unterrichteten Inhalte, Beherrschung des Schulstoffs auf einem zum Ende der Schulzeit erreichbaren Niveau und ... Alltagswissen von Erwachsenen, das auch nach Verlassen der Schule noch präsent ist«¹⁷.

Den Professionsaspekt »Werthaltungen und Überzeugungen« differenzieren Baumert und Kunter in Wertbindungen im Sinne einer berufsbezogenen Moral sowie in epistemische Vorstellungen und in subjektive Theorien, die Lehrkräfte bereits unabhängig von Professionalisierungsprozessen besitzen. In Bezug auf kooperativ-religionsunterrichtliche Anforderungssituationen sind insbesondere epistemische Überzeugungen berücksichtigungswert: Sie gründen auf einem individuellen Richtigkeitsglauben und bezeichnen Vorstellungen, die (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer über »die Struktur, Genese und Validierung von Wissensbeständen«¹⁸ entwickelt haben. Auch subjektive Theorien über Lernen und Lehren sollten im Rahmen von Lehrerbildung mit alternativen, professionsorientierten Konzepten korreliert und dadurch metareflexiv dekonstruiert werden. Denn sie betreffen Unterrichtsziele, Erwartungen an das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern sowie Einschätzung und Gestaltung unterrichtlicher Situationen und prägen – wie auch epistemische Überzeugungen – das Lehrerhandeln in bis-

¹⁶ Baumert/Kunter, Professionelle Kompetenz, 493; vgl. ebd., 492.

¹⁷ Baumert/Kunter, Kompetenzmodell, 37.

¹⁸ Ebd., 41. Baumert und Kunter sprechen von »epistemologischen Überzeugungen«. Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive ist es jedoch korrekter, für das damit Bezeichnete den Terminus »epistemisch« zu verwenden, da dieser sich auf wissenstheoretische Kontexte bezieht, »epistemologisch« dagegen die Epistemologie als eigenständige Wissenschaft fokussiert.

weilen entscheidender Weise. Da sie sich durch kurzfristige Interventionen kaum bearbeiten lassen, bedarf es länger andauernder Professionalisierungsbemühungen, um sie zu aktualisieren.¹⁹

2.2 Professionalisierungsperspektiven

Unter Berücksichtigung der Maßgabe »konfessionell, kooperativ, kontextuell« entfalten die nachfolgenden Ausführungen Perspektiven, die im Rahmen universitärer Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung profiliert werden müssen, um Studierenden professionelle Handlungskompetenz in Bezug auf konfessionelle Kooperation zu ermöglichen. In Orientierung an der COACTIV-Modellierung gilt das Augenmerk dabei vor allem dem Aufbau von Professionswissen und der Arbeit an Werthaltungen und Überzeugungen.²⁰

2.2.1 Fachwissen

Die unterrichtliche Kooperation mit anderen Konfessionen stellt höhere Anforderungen an Lehrkräfte als eine monokonfessionelle Anlage des Religionsunterrichts – insbesondere auf Ebene des Fachwissens und der damit verknüpften Kompetenzen. Sie benötigen vertiefte Einblicke in theologische Deutungswelten – sowohl hinsichtlich der eigenen Konfession als auch in Bezug auf andere Konfessionen und Religionen. Besonders ökumenische Perspektiven gilt es nachhaltiger als bisher zu stärken. Dieses, akademischer Forschung entsprungene Wissen bedarf zudem einer alltagsweltlichen Kontextualisierung: Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die in unterrichtlichen Lernarrangements anderen Konfessionen gerecht werden wollen, müssen

¹⁹ Vgl. Baumert/Kunter, Professionelle Kompetenz, 499–501.

²⁰ Vgl. Kunter u. a., Entwicklung, 60: »Es ist anzunehmen, dass gerade das professionelle Wissen sowie die Überzeugungen über Lehren und den Lehrerberuf in besonderem Maße von dieser formalen Ausbildung [hier: universitäre Phase und Vorbereitungsdienst; K.L.] geprägt werden.«

diesbezügliche theologische Erkenntnisse in ihrer Relevanz für Glaubenspraxis und für davon abgeleitete Lebensgestaltungsweisen erschließen und zugänglich machen können.

Gleichwohl kann dieser Anforderungskontext nicht bedeuten, dass auf Kooperation hin befähigende Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung eine Verdoppelung oder gar Vervielfachung der fachwissenschaftlichen Studieninhalte erfordert. An ausgewählten theologischen Fragestellungen, die repräsentativ für andere Konfessionen stehen und nicht zuletzt besonders religionsunterrichtsrelevant sind, sollten für Lehramtsstudierende vielmehr Grundwissensbestände anderer Konfessionen zugänglich werden. Dabei ist es für sie im nach wie vor konfessionell verankerten Theologiestudium nötig, einen konzeptuellen Zugriff auf Wissensbestände und deren Logiken aufzubauen, der ermöglicht, Konfessionsspezifika zu entschlüsseln und damit einhergehende, unterrichtsrelevante Fragestellungen im Selbststudium zu bearbeiten.²¹ In dieser Hinsicht ist das fachwissenschaftliche Studium kooperationsbefähigend zu profilieren: Studierende benötigen angesichts der zunehmenden Komplexität und Vervielfältigung der Wissensbestände verstärkt fachpropädeutische Hinweise, die sie mit der Logik des jeweiligen theologischen Wissensbereiches vertraut machen, so dass sie ausgehend davon konzeptuelle Klassifikationssysteme aufbauen und damit ähnlich gelagerte Wissensbereiche anderer Konfessionen decodieren können. Daher sollte es zu einer grundlegenden Dimension kooperationsbefähigender, fachwissenschaftlicher Lehre werden, durch ein Transparentmachen konfessioneller Positionen sowie durch Verweise auf andere konfessionelle Positionen Studierende bei der Ausbildung eines differenzsensiblen Habitus zu unterstützen.²²

²¹ »Aufgabe der universitären Lehramtsausbildung sollte nicht sein, konkrete Handlungspläne für alle potenziellen Unterrichtssituationen zu liefern, sondern angehenden Lehrkräften einen konzeptuellen Rahmen zu vermitteln, mit dem sie neue, unbekannte Situationen theoretisch einordnen und praktisch bewältigen können.« (Kunter, Modellierung, 310)

²² Werden konfessionsspezifische theologische Positionen nicht als solche gekennzeichnet, wird es Studierenden schwer fallen, diese und damit die

In Abhängigkeit davon, ob am Hochschulstandort neben der eigenen noch weitere Theologien vertreten sind oder nicht, ergeben sich unterschiedliche Lehrformate für eine derartige Professionalisierung der Religionslehramtsstudierenden. Eine fachwissenschaftlich fundierte Kooperationskompetenz kann sowohl in monokonfessionellen als auch in interkonfessionellen Lehrformaten angeeignet werden. Das letztgenannte Format wiederum kann entweder so angelegt sein, dass im Rahmen einer monokonfessionellen personalen Konstellation eine Thematik multiperspektivisch erschlossen wird. Oder es realisiert – im Idealfall! – echte Kooperation, insofern sich Studierende und Dozierende verschiedener Konfessionen gemeinsam mit einem theologischen Sachverhalt befassen. Auf Seiten der Dozierenden erfordert dies mindestens »einen Überblick über anderskonfessionelle Theologien, Fragen, Problemstellungen, Traditionen und Denkformen«²³. Interkonfessionelle Lehrveranstaltungen oder zumindest theologisch-inhaltliche Absprachen bieten in dieser Hinsicht besondere Chancen – nicht zuletzt auf hochschuldidaktischer Ebene.

2.2.2 Fachdidaktisches Wissen

In fachdidaktischer Hinsicht gibt es zahlreiche Reflexionen darüber, was konfessionelle Kooperationen bedeuten und wie diese unterrichtlich realisiert werden können. Zugleich aber finden sich nur wenige konkrete Entfaltungen zu einer diesbezüglichen Profilierung des Religionslehramtsstudiums. Grundsätzlich gilt es, die Studierenden zur Vorbereitung, Inszenierung, Durchführung und Evaluation konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu befähigen. Dabei gibt es keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen evangelischer oder katholischer Religionsdidaktik. Abhängig von den Lerngegenständen und damit verknüpften Theologien sind vor al-

»konfessionelle Akzentuierung der Lehrenden und ihrer Theologie« (Pemsel-Maier u. a., Religionsunterricht, 179) zu erkennen.

²³ Ebd.

lem in ekklesiologischer, liturgischer, sakramenten- und hagiographie-bezogener Hinsicht Differenzierungen zu bedenken.

Zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer sollten sich bereits während des Studiums mit fachdidaktischen Konzepten vertraut machen können, die sie zu kooperativer Gestaltung von Religionsunterricht befähigen. Für die evangelische und katholische Religionsdidaktik kann dabei die von Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer profilierte Denkfigur »Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden«²⁴ als unterrichtspraktisch maßgeblich ins Studium integriert werden. Deren, von Henrik Simojoki vorgenommene Erweiterung »Besonderes bergen« kann dafür sensibilisieren, Schülerinnen und Schülern konfessionelle Weltdeutungsweisen »im dialogischen Begegnungsraum der christlichen Ökumene«²⁵ produktiv neu zu erschließen. Zusammen genommen markiert diese, dann dreiteilige Denkfigur – im Sinne von Baumert und Kunter – ein Erklärungswissen, das zukünftige Lehrende bei der Gestaltung ihres kooperativen Religionsunterrichts leiten sollte. Überdies benötigen sie Wissen über verschiedene unterrichtliche Kooperationskonstellationen und didaktische Optionen,²⁶ um die notwendige Perspektivenverschränkung²⁷ professionell initiieren zu können: in Form der Wechselwirkung, wenn konfessionelle Kooperation auf der konzeptionell-vorbereitenden und unterrichtspraktischen Zusammenarbeit zweier Lehrkräfte beruht, oder der differenzsensiblen Integration anderskonfessioneller Sichtweisen, wenn lediglich eine Lehrkraft dafür verantwortlich ist, dass in ihrem Religionsunterricht Lernenden unterschiedlicher Konfessionen Rechnung getragen wird.

Aufgrund der eben präsentierten Gründe sollten Studierende im Rahmen universitärer fachdidaktischer Religionslehrerbil-

²⁴ Schweitzer/Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken*.

²⁵ Simojoki, *Ökumenische Differenzkompetenz*, 74.

²⁶ Vgl. dazu in vorliegendem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck sf und Bernd Schröder. Bzgl. der Kooperationskonstellationen vgl. z. B. Lück/Simon, *Konfessionalität*, 191.

²⁷ Vgl. Woppowa, *Grundlegung*, 14.

dung auch auf spezifische Planungs- und Reflexionsprozesse gelingender konfessioneller Kooperationen vorbereitet werden. In entsprechenden Lehrveranstaltungen müssen Religionslehramtsstudierende insbesondere Wissen über konfessionsbezogene Schülerdenkweisen und -vorstellungen aufbauen, nicht zuletzt um fachdidaktisch adäquate Kooperationssettings initiieren und realisieren zu können. Die Ergebnisse verschiedener empirischer Studien, aber auch Erfahrungen in schulpraktischen Studienanteilen bieten dafür Professionalisierungsgelegenheiten. In unterrichtsplanerischem Interesse gilt es zum einen Kriterien und unterrichtliche Dramaturgien zu diskutieren, die bei der Erstellung kooperativer Lernsequenzen Orientierung bieten. Zum anderen sollte Religionslehramtsstudierenden ein Repertoire an Interventionsoptionen und Aufgaben- bzw. Lernformaten zugänglich gemacht werden, um Schülerinnen und Schüler zur Perspektivenverschränkung auffordern zu können.²⁸

Wie bereits hinsichtlich des fachwissenschaftlichen Wissens dargelegt, ist es einmal mehr vom Hochschulkontext abhängig, ob die betreffenden fachdidaktischen Kompetenzen in monokonfessionellen Lehrveranstaltungssettings oder in kooperativen Formaten angeeignet werden können. Vorzuziehen sind jedoch gemeinsame Lehrveranstaltungen, an denen Dozierende und Studierende unterschiedlicher Konfessionen teilnehmen, da auf diese Weise auch kommunikativ-kollegiale²⁹ Kooperationskompetenzen geschult werden können: Denn kooperative Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität bedarf der Fähigkeit, die lebensgeschichtlich und kontextuell bedingte Perspektivität des eigenen Standpunktes erkennen und authentisch kommunizieren zu können, sowie der Kompetenz, Positionen anderskonfessioneller Lehrkräfte oder Lernender dialogisch zu erschließen und diese selbst dann zu respektieren, wenn sie in Spannung zu eigenen Überzeugungen stehen.³⁰

²⁸ Vgl. Lindner, Überlegungen.

²⁹ Lindner/Simojoki, Forschungswerkstatt, 191.

³⁰ Hier ist eine entscheidende Erweiterung der Baumert/Kunter-Differenzierung fachdidaktischen Wissens um die kollegiale Perspektive notwendig.

All diese Momente fachdidaktischer Wissens- und Kompetenzaneignung gilt es im Rahmen universitärer Religionslehre- rinnen- und Religionslehrerbildung immer wieder mit den subjektiven Lehr- und Lerntheorien der Studierenden in Wechselwirkung zu setzen: Durch den Abgleich mit empirisch validierten Ergebnissen können sich Letztgenannte beispielsweise angehalten sehen, konfessions- oder religionsbezogene Stereotype bzgl. der Schülerinnen und Schüler sowie bzgl. deren Lerninteresse zu überdenken. Insbesondere das Einüben kooperationsbezogener Unterrichtsplanungs- und -vorbereitungsroutinen in Praxisformaten kann verhindern, dass religionsdidaktisch als problematisch einzuschätzende subjektive Theorien bezüglich der im kooperativen Religionsunterricht anzuzielenden Kompetenzen sowie der damit in Verbindung stehenden Unterrichtsgestaltung späteres Lehrerhandeln dominieren.

2.3 Werthaltungen und epistemische Überzeugungen

Ob konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht gelingt, entscheidet sich unter anderem an Werthaltungen, mit denen Lehrkräfte dieser Idee und vor allem ökumenischen oder interreligiösen Anliegen begegnen. Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch können in ihrer Evaluationsstudie zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen Abhängigkeiten zwischen den Wertegerüsten der Lehrkräfte und deren Präferenzen bzgl. bestimmter Konstellationen belegen: Z. B. setzen Lehrerinnen und Lehrer mit konservativen Werten vor allem auf eine intensive konfessionelle Kooperation, sich offen für Wandel zeigende Lehrkräfte tendieren gar zur Öffnung des Religionsunterrichts auf Muslime oder Religionslose hin.³¹ Im Rahmen einer kooperationsbefähigenden Religionslehrerbil-

³¹ Gennerich/Mokrosch, Religionsunterricht, 88f. Jan Woppowa weist darauf hin, dass es zur professionellen Anforderung von kooperativ unterrichtenden Lehrkräften gehöre, bereit zu sein, eigene Unterrichtsziele, -stile oder religionsdidaktisches Handeln zu hinterfragen, sich auf Neues einzulassen

dung bietet sich besonders das Lehrformat der Übung für eine berufsfeldbezogene Reflexion von Werthaltungen und Überzeugungen an, insofern hier der eigene Berufshabitus, die aktuelle Idee von Religionsunterricht oder Einstellungen zu anderen Konfessionen sowie zu kooperativen Unterrichtsformaten diskutiert, aktualisiert oder gar verändert werden können. Dabei sollte zum einen die Thematisierung von Aspekten von Religiosität und Spiritualität nicht außen vor bleiben, da diese Auswirkungen auf das »berufliche[] Denken und Handeln der Lehrkräfte«³² haben. Zum anderen gilt es, in einer auf Kooperation hin angelegten, zukunftsfähigen Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung das reflexive Format auch in Bezug auf epistemische Überzeugungen abzubilden – idealerweise als grundlegende Dimension, die verschiedenste Lehrveranstaltungen durchzieht: Subjektive »Vor-Urteile« bezüglich anderer Konfessionen, denen nicht selten ein individueller Richtigkeitsglaube zugrunde liegt, können dadurch in ihren Strukturen und potenziellen Schiefen erhellend und verifiziert bzw. falsifiziert werden.

3. Operationalisierungsoptionen

Ein Religionsunterricht, der konfessionell- bzw. erweitert-kooperativ ausgerichtet sein kann, erfordert nach wie vor eine konfessionelle universitäre Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung, die jedoch einer Justierung in Richtung kooperationsbefähigender Kompetenzen bedarf. Die oben, in modifizierender Orientierung am COACTIV-Lehrerkompetenzmodell entfalteten Aspekte sollten nicht in Abhängigkeit vom »Goodwill« und Interesse einzelner Dozierender umgesetzt, sondern institutionalisiert implementiert werden. Daher bietet sich die Modulebene an, um Lehramtsstudierende für

und »die eigene Religiosität und Spiritualität zu reflektieren und zu entwickeln« (Woppowa, Praxisrelevanz, 65).

³² Pirner u. a., Religiosität, 85–92.

konfessionelle Kooperation zu professionalisieren. Insofern »die vorliegende Forschung [zur Lehrerbildung] die deutlichsten Hinweise darauf [bietet], dass vertieftes Fachwissen der Lehrperson die Lernprozesse der Lernenden positiv beeinflusst ... und dass schließlich die Verknüpfung von theoretischem und praktischen Studienanteilen für den Aufbau von Kompetenzen im Sinne von Standards am günstigsten ist,«³³ sollten sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Module bzw. diese beiden Aspekte kombinierende Module entwickelt werden.

Eine beispielhafte Operationalisierungsoption stellen die Angebote der beiden Institute für Evangelische und Katholische Theologie an der Universität Bamberg dar. Sie ermöglichen Studierenden, zwei kooperativ ausgerichtete Wahl(-pflicht-)module zu besuchen, eines in Systematischer Theologie und eines in Religionsdidaktik. Die Grundidee ist jeweils, mindestens eine in evangelisch-katholisch-theologischer Lehrkooperation angebotene Veranstaltung in das Modul, das aus zwei Lehrveranstaltungen und einer Modulprüfung besteht, zu integrieren. In Systematischer Theologie können die Studierenden entweder ein Kooperationsmodul mit fundamentaltheologisch-dogmatischer oder mit theologisch-ethischer Ausrichtung besuchen. Dabei erwerben sie in fundamentaltheologisch-dogmatischer Hinsicht folgende Kompetenzen: Sie können die Besonderheiten der konfessionsspezifischen Ausprägung des Christlichen exemplarisch benennen und hinsichtlich ihrer Partikularität reflektieren, kennen methodische Grundlagen des interkonfessionellen Dialogs und üben diesen, können in Anknüpfung und Abgrenzung von vorliegenden Lösungsansätzen eine eigene Auffassung interkonfessionellen Theologietreibens entwickeln, formulieren und argumentativ rechtfertigen. Im Rahmen des theologisch-ethisch ausgerichteten Kooperationsmoduls lernen die Studierenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Grundlagen ethischer Urteilsfindung und speziellen Feldern

³³ Baumert/Kunter, Professionelle Kompetenz, 479.

angewandter Ethik zwischen den christlichen Konfessionen zu benennen und diese kritisch zu reflektieren.

Das Studium des religionsdidaktischen Kooperationsmoduls wiederum will zum einen dazu befähigen, konfessionsbezogene und ökumenische Ausgangslagen zu identifizieren und in deren Bedeutsamkeit für religionsunterrichtliches Handeln zu reflektieren. Zum anderen lernen die Studierenden konfessionell-kooperative Lernarrangements zu planen, in Auswahl praktisch umzusetzen und zu evaluieren. Um die Aneignung dieser Kooperationskompetenzen zu ermöglichen, bieten die beiden Bamberger Religionsdidaktik-Lehrstühle regelmäßig ein kooperativ durchgeführtes Intensivseminar an. Dabei befasst sich eine gemischtkonfessionelle Studierendengruppe mit religionsdidaktischen Grundlinien konfessioneller Kooperation und ihren diesbezüglichen Werthaltungen, mit ihren persönlichen und mit schülerbezogenen konfessionsbezogenen Einstellungen sowie mit unterrichtspraktischen Realisierungsoptionen. Entlang eines, nicht nur auf konfessionelle Differenzen, sondern auch auf christliche Gemeinsamkeiten und Besonderheiten rekurrierenden Unterrichtsthemas – z. B. Auferstehung, Luther, christlich motiviertes Engagement – werden zugleich fachwissenschaftliche Dimensionen konfessionell-kooperativer Didaktik reflektiert. Auf Basis all dieser Überlegungen planen die Studierenden in konfessionell-gemischten Gruppen kooperative Unterrichtssequenzen, die sie, begleitet von Lehrkräften an verschiedenen Schulen unterrichten und im Anschluss daran im Seminar evaluieren. So leistet dieses Intensivseminar nicht zuletzt einen Beitrag zum jüngst, im Rahmen der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« geforderten »Ausbau universitärer Lehr-Lern-Settings zur Entwicklung von unterrichtsbezogenen Handlungskompetenzen«³⁴.

Die universitäre Lehrerbildung stellt freilich nur eine von drei zusammengehörenden Professionalisierungsphasen dar.

³⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung, Neue Wege, 15. Genauere Informationen zum Intensivseminar bieten Lindner/Simojoki, Forschungswerkstatt.

Um (angehende) Religionslehrerinnen und Religionslehrer nachhaltig zu gelingender konfessioneller Kooperation zu befähigen, sind auch im Rahmen des Referendariates Justierungen nötig. Hierfür können die präsentierten Überlegungen Orientierung bieten, nicht zuletzt, um Optionen einer integrativ angelegten konfessionell-kooperativen Religionslehrerbildung in den ersten beiden Lehrerbildungsphasen auszuloten.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Dies./Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, 29–53.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 469–520.
- Bayer-Wied, Daniela, Ökumenisch ja – aber bitte getrennt? Konfessionelle Kooperation in der Grundschule (= Übergänge 20), Frankfurt a. M. u. a. 2011.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Berlin 2016.
- Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hg.), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (= Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart 2012.
- Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold, Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart 2016.
- Grethlein, Christian, Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug, in: Heller, Thomas/Wermke, Michael (Hg.), Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug, Leipzig 2013, 29–44.
- Heil, Stefan, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen. Eine empirisch-fundierte Berufstheorie (= Empirische Theologie 15), Berlin 2006.
- Heller, Thomas/Wermke, Michael (Hg.), Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug, Leipzig 2013.
- Kalloch, Christina/Lehmann, Christine, Konfessionell-kooperative Seminare als Erprobungsfeld für kontextuelles Begegnungslernen?, in: Becker,

- Ulrich/Bolscho, Dietmar/Lehmann, Christine (Hg.), Religion und Bildung im kulturellen Kontext. Analysen und Perspektiven für transdisziplinäres Begegnungslernen, Stuttgart 2008, 171–186.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.
- Kraml, Martina/Sejdini, Zekirija, Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in: ÖRF 23 (2015) 29–37.
- Kunter, Mareike, Modellierung von Lehrerkompetenzen. Kommentierung der Projektdarstellungen, in: Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev/Kenk, Martina (Hg.), Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (= Zeitschrift für Pädagogik. 56. Beiheft), Weinheim/Basel 2010, 307–312.
- Kunter, Mareike/Kleickmann, Thilo/Klusmann, Uta/Richter, Dirk, Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften, in: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, 55–68.
- Lindner, Konstantin, Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: Woppowa, Jan/Isik, Tuba/Kammeyer, Katharina/Peters, Bergit (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (= Religionspädagogik innovativ 20), Stuttgart 2017, i. E.
- Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik, Forschungswerkstatt »Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht«. Ein hochschuldidaktisches Projekt an der Universität Bamberg, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014) H. 2, 178–185.
- Lück, Christhard, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung (= ARP 22), Leipzig 2003.
- Lück, Christhard/Simon, Werner, Konfessionalität und ökumenische Ausrichtung des Religionsunterrichts, in: Kappes, Michael/Lück, Christhard/Sattler, Dorothea/Thönissen, Wolfgang/Simon, Werner (Hg.), Trennung überwinden. Ökumene als Aufgabe der Theologie, Freiburg i. Br. 2007, 138–208.
- Mendl, Hans, Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufspersonellen Habitus, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth 2008, 235–251.
- Pemsel-Maier, Sabine/Weinhardt, Joachim/Weinhardt, Marc, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart 2011.

- Pirner, Manfred L., Art. Professionsforschung, in: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 1 (2015) [<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100007/>; letzter Abruf am 15.06.2017].
- Pirner, Manfred L., Was ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hg.), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (= Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart 2012, 13–32.
- Pirner, Manfred L./Scheunpflug, Annette/Kröner, Stephan, Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt, in: RpB 75/2016, 81–92.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert zus. m. Boschki, Reinhold/Schlenker, Claudia/Edelbrock, Anke/Kliss, Oliver/Scheidler, Monika, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i. Br./Gütersloh 2002.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2010.
- Simojoki, Henrik, Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: ZPT 67 (2015) 68–78.
- Simojoki, Henrik/Schweitzer, Friedrich/Parker, Stephen/Freathy, Rob, Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und systematische Perspektiven, in: ZPT 68 (2016) 135–152.
- Woppowa, Jan, Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht, in: Ders. (Hg.), Perspektiven wechseln – Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 5–17.
- Woppowa, Jan, Zur Praxisrelevanz der neuen bischöflichen Erklärung zum Religionsunterricht, in: KatBl 142 (2017) 61–66.
- Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Mendl, Hans/Simon, Werner (Hg.), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus (= Forum Theologie und Religionspädagogik 11), Münster 2005.