

# Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie

## **"Betwixt and Between" : die Kategorie des "Dritten" als Antwort auf die Herausforderung konfessioneller Differenzierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht**

Datum der Zweitveröffentlichung: 09.09.2024

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-978987

### **Erstveröffentlichung**

Lorenzen, Stefanie (2023): „Betwixt and Between" : die Kategorie des "Dritten" als Antwort auf die Herausforderung konfessioneller Differenzierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie : ZPT ; der evangelische Erzieher, Jg. 75, Nr. 3, S. 268-280, Berlin: de Gruyter, doi: 10.1515/zpt-2023-2017.

### **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 der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

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

Stefanie Lorenzen\*

# „Betwixt and Between“ – die Kategorie des „Dritten“ als Antwort auf die Herausforderung konfessioneller Differenzierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Leicht gekürzte Version meiner Antrittsvorlesung in Bamberg am 29.6.2023, mit dem Titel „Betwixt and between“ – reflektierte Positionierung im Rahmen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“.

<https://doi.org/10.1515/zpt-2023-2017>

**Abstract:** The starting point of this article is the observation that the didactic focus on denominational similarities and differences, a characteristic trait of so-called confessional-cooperative religious education, is not suitable for all topics. Therefore, the associated problem of an “artificial” highlighting of denominational difference is traced back to its structural ground by way of considering conceptual and empirical evidence. The reduction of heterogeneity to denomination and its accompanying attributions are marked as key problems. In contrast, ethnological and postcolonial theoretical impulses lead to an awareness of the space “in-between” or the “third space”, which opens up possibilities for a trans-denominational didactics that treats heterogeneity beyond denominational attributions.

**Zusammenfassung:** Ausgangspunkt des Beitrags ist die Beobachtung, dass sich die für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht charakteristische didaktische Zuspitzung auf konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht für alle Themen eignet. Das damit verbundene Problem einer „künstlichen“ Markierung konfessioneller Differenz wird mit Hilfe konzeptioneller und empirischer Perspektiven entfaltet und auf seine strukturelle Verankerung zurückgeführt: die Reduktion von Heterogenität auf Konfession sowie die damit verbundenen konfessionellen Zuschreibungen. Demgegenüber eröffnet der Rekurs auf ethnologische und postkoloniale Theorieimpulse Möglichkeiten einer transkonfessionellen Didak-

---

\*Kontakt: Stefanie Lorenzen, E-Mail: [stefanie.lorenzen@uni-bamberg.de](mailto:stefanie.lorenzen@uni-bamberg.de)

tik im „Zwischen“ bzw. im „dritten Raum“, der Heterogenität jenseits konfessioneller Zuschreibungen sichtbar werden lässt.

**Keywords:** denominational-cooperative RE education, didactics of denominational-cooperative RE, religious heterogeneity, third space, liminality

**Schlagworte:** konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, konfessionell-kooperative Didaktik, religiöse Heterogenität, „dritter Raum“, Liminalität

## 1. Konfession „betwixt and between“: das „Zwischen“ als Irritation konfessionell-kooperativer Lehr-Lern-Settings

Den von mir gewählten Ausgangspunkt des „betwixt and between“ möchte ich einleitend mit Hilfe einiger Erfahrungen illustrieren, die ich im letzten Wintersemester in meinem ersten konfessionell-kooperativen Didaktikseminar machen konnte, das mein Kollege Konstantin Lindner und ich gemeinsam angeboten haben. Als Beispielthema wählten wir diesmal nicht einen „koko-Klassiker“ wie „evangelische und katholische Kirche“, „Abendmahl“ oder „Reformation“; wir wollten uns stattdessen mit „Konfessionskulturen“ beschäftigen.<sup>1</sup> Die Idee war entstanden, weil wir uns die konfessionell getönten Brauchtümer als besonders anschauliche Unterrichtsgegenstände vorstellten. Diese Annahme stellte sich zwar als prinzipiell richtig heraus, dennoch gab es eine interessante Irritation, die ich hier an einem Beispiel mit fränkischem Lokalkolorit konturieren möchte.

Ein wichtiger Themenbereich des Seminars betraf, jahreszeitlich passend, die (vor-)weihnachtlichen „Geschenkebringer“: Im fränkischen Raum gibt es zum Beispiel in manchen Regionen den *Pelzer Märtl*. *Märtl* ist die fränkische Form von Martin, *pelzen* bedeutet „verhauen, verprügeln“.<sup>2</sup> Etwas frei übersetzt, haben wir es also mit dem Prügel- oder Schläger-Martin zu tun. Im Raum Erlangen-Nürnberg kommt er – vermutlich seit dem 17. Jahrhundert – am 11. November. Hier ist der *Pelzer Märtl* nicht nur böse, er bringt auch kleine Geschenke. Es handelt sich also um eine evangelische Variante von Sankt Martin und Sankt Nikolaus,

---

<sup>1</sup> Vgl. Sabine Pemsel-Maier, „Besonderes bergen“. Auf den Spuren konfessioneller Mentalitäten im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. In: Mehmet Hilmi Tuna/Maria Juen (Hg.): *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*. Stuttgart (Kohlhammer) 2021, 149–166.

<sup>2</sup> Vgl. <https://bdo.badw.de/> (16.06.2023).

vermutlich auf der Grundlage einer furchterregenden Figur, die in den Tagen vor Weihnachten, passend zum grauen, nasskalten Schmuddelwetter, aus dem Wald in die Ortschaften kommt. Es liegt nahe, diese besonders konfigurierte Gestalt des fränkischen *Pelzer Märtls* als eine Reaktion auf die evangelische Skepsis gegenüber der Heiligenverehrung zu interpretieren – ähnlich wie die Neuprofilierung des Christkinds im Gefolge der Reformation.<sup>3</sup> Die Menschen brauchten also einen anderen „Aufhänger“, um das, was sie immer schon getan hatten und weiter gerne tun wollten unter den Bedingungen veränderter Konfessionalität fortzuführen. Deswegen kommt es zum Ersatz des heiligen Martin und/oder des heiligen Nikolaus durch ein Pendant, das ebenfalls Martin heißt, aber gerade nicht Martin sein soll. Der *Pelzer Märtl* ist also der *andere* Martin. Kann man nun also sagen, dass *Pelzer Märtl* und Christkind evangelisch sind? Und Sankt Martin und Sankt Nikolaus? Sind sie katholisch? Geht es hier nicht eher um Phänomene *zwischen* den Konfessionen, gar um konfessionell-kulturelle Hybride, die sich unter Beibehaltung eines Gleichen immer wieder neu an ihre Umgebung anpassen und sich genau deswegen einer Subsummierung unter „evangelisch“ und „katholisch“ entziehen? Und schließlich: Hat das für Kinder und Jugendliche heute noch irgendeine Relevanz, wo doch der Nikolaus als Weihnachtsmann zu allen Kindern kommt? Ja, ist es nicht nachgerade eine Falschinformation, Kindern beizubringen, dass es sich bei dem Nikolaus um etwas „Katholisches“ – oder gar: beim Christkind um etwas Evangelisches handele?

In die Versuchung einer solch einseitig-schematischen Darstellung könnte geführt werden, wer sich für die didaktische Aufbereitung dieses Lerngegenstandes an den gängigen „Markern“ konfessionell-kooperativer Lehr-Lern-Settings orientiert, die darauf ausgerichtet sind, „Gemeinsamkeiten“ und „Unterschiede“ zwischen den Konfessionen herauszuarbeiten.<sup>4</sup> Eben dieses Vorhaben aber wird durch *Pelzer Märtl*, Christkind und Co. unterminiert. Ich habe daher den Eindruck, dass die bislang vermittelten didaktischen Eckpfeiler konfessioneller Kooperation für viele Themengebiete problematische Auswirkungen zeitigen, weil sie zu stark auf die Herausarbeitung konfessioneller Oppositionen fokussieren. Wie sich zeigen wird, sind diese Bedenken zwar bekannt, aber konzeptionell wenig bearbeitet.

Meine diesbezügliche These ist im Titel der Vorlesung angedeutet: Ich möchte heute dafür plädieren, die *strukturell* in der Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts angelegte Fokussierung auf die Unterscheidung zwischen

---

<sup>3</sup> Vgl. Markus Bechtold, Martin Luther soll das Christkind erfunden haben. Abrufbar online unter <https://www.luther2017.de/wiki/reformation-in-der-weihnachtsstube/martin-luther-soll-das-christkind-erfunden-haben/index.html> (16.06.2023).

<sup>4</sup> S. unten, 2.1.

*evangelisch* und *katholisch* bzw. auf entsprechende konfessionelle *Zuschreibungen* durch eine besondere Wahrnehmung des „Zwischen“, als einer dritten Größe, zu unterbrechen. Diese Behauptung einer strukturell verankerten „Zuschreibungsproblematik“ werde ich zunächst näher erläutern (2), um dann (3) die theoretischen Grundlagen für eine stärkere Berücksichtigung des „Zwischen“ im Rahmen einer *ökumenisch* verorteten Didaktik konfessioneller Kooperation zu skizzieren und an einem Beispiel zu demonstrieren.

## 2. Konfessionsbezogene Differenzmarkierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht: konzeptionelle und empirische Perspektiven

Die beobachtbare Fokussierung auf konfessionelle Differenz kann als didaktische Reaktion auf die religiös-weltanschaulichen Voraussetzungen der Lernenden interpretiert werden. Schließlich eignet sich das Interpretament des „Dazwischen“ nicht nur als Beschreibung für Lerngegenstände wie die „Geschenkebringer“, sondern auch für die (Nicht-)Religiosität auf Seiten der Lernenden. In diese Richtung kann man auch den oft ventilierten Begriff der religiösen Indifferenz interpretieren: als ein „Gleich-gültig-Sein“ oder „Keinen-Unterschied-Machen“ zwischen Religion und Nicht-Religion.<sup>5</sup> Was für Religion gilt, zeigt sich auch für *Konfession*: In einem aktuellen Sammelband zur „Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“ werden „post-denominational identities“, „multiple[.] Identität“ und „transkonfessionelle Verbundenheit“ als Label für eine konfessionsbezogene „Zwischen-Religiosität“ genannt.<sup>6</sup>

---

5 Vgl. Stefanie Lorenzen, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener. Stuttgart (Kohlhammer) 2020, 24–74. – Stefanie Lorenzen, Religiöse Indifferenz – eine religionspädagogische Herausforderung zwischen Nicht-Religiosität und religiöser Unentschiedenheit. In: Bernd Schröder/Jan Hermelink/Silke Leonhard (Hg.), Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD. Stuttgart (Kohlhammer) 2017, 109–127.

6 Vgl. Bernd Schröder/Jan Woppowa, Einleitung. In: Bernd Schröder/Jan Woppowa (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch. Tübingen (Mohr) 2021, 1–61, 31. Vgl. auch die Belege in Pemsler-Maier, „Besonderes bergen“, 149–152.

## 2.1 Konfessionsbezogene Differenzmarkierungen auf didaktisch-konzeptioneller Ebene

Je stärker aber nun die benannten In-Differenz-Phänomene als problematische Ausgangskonstellation wahrgenommen werden, desto mehr tritt die Aufgabe in den Vordergrund, die Relevanz von Religion oder Konfession hervorzuheben: Es soll deutlich werden, inwiefern es einen Unterschied macht, ob man mit einer religiösen oder nicht-religiösen, evangelischen, katholischen oder orthodoxen „Brille“ auf die Welt blickt.<sup>7</sup> Parallel dazu regt die religiös-weltanschauliche Pluralität der Schüler:innen dazu an, religiöse Bildung entsprechend differenzsensibel zu gestalten und bestehende Unterschiede in den Lerngruppen angemessen zu berücksichtigen. Diese beiden Faktoren führen zur „Herausforderung“ des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, „Konfessionalität sichtbar zu machen“<sup>8</sup>. Als wichtiger didaktischer Eckpfeiler fungiert hierbei die von Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger geprägte Formel „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“<sup>9</sup>. Mein Vorgänger Henrik Simojoki hat dieses Motto in seiner Bamberger Antrittsvorlesung zu einer Trias erweitert: „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden – Besonderes bergen“, so lauten nun die didaktischen Markierungen, die die von ihm propagierte „ökumenische Differenzkompetenz“ fördern und dabei einer Überbetonung konfessioneller Unterschiede vorbeugen sollen.<sup>10</sup>

Ein weiterer didaktischer Ansatzpunkt ist mit dem u. a. von Jan Woppowa stark gemachten Prinzip der *Perspektivenverschränkung* gegeben: Ähnlich wie bei der oben beschriebenen Differenzierung von religiöser versus nicht-religiöser Sichtweise ist damit gemeint, dass die Lerngegenstände des Religionsunterrichts aus unterschiedlichen, meist konfessionell differenten Perspektiven erschlossen

---

7 Für die Alternative von Religion und Nicht-Religion können Rudolf Englerts Lehrstückdidaktik, die mit Bernhard Dressler verbundene Didaktik des Perspektivenwechsels, aber auch die konstruktivistische Religionsdidaktik als Beispiele herangezogen werden. Vgl. Henning Hupe/Stefanie Lorenzen, Zwischen Entscheidung und Unbestimmbarkeit – Möglichkeitsräume einer „Kippbild-Didaktik“. In: *Hermeneutische Blätter* 27 (1+2/2021), 154–171 (online abrufbar unter: <https://doi.org/10.51686/HBL.2021.1.9> (16.06.2023)).

8 Pemsler-Maier, „Besonderes bergen“, 155.

9 Albert Biesinger et al., *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Gütersloh (Gütersloher) 2002.

10 Henrik Simojoki, Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67(1) (2015), 68–78, 74.

werden sollen, um für eine konfessionell heterogene Lerngruppe möglichst viele Ankerpunkte zu bieten und kontroverse Auseinandersetzungen zu fördern.<sup>11</sup>

Alle Vertreter der genannten Ansätze lehnen eine einseitige Fokussierung auf konfessionelle Unterschiede im konfessionell-kooperativen Unterricht und damit einhergehende konfessionalistische Verengungen ab. Vielfach findet sich eine dezidiert ökumenische Grundausrichtung. Im Grunde aber bleibt es dabei: Die didaktische Kontur des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist bislang vor allem von der Grundfrage nach konfessionellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden bestimmt.

Neben der lerngruppenbezogenen Ausgangslage, auf die diese konfessionsbezogene Fokussierung reagiert, sind es vermutlich auch organisatorische Gründe, die dafür zu veranschlagen sind: Oftmals war und ist konfessionelle Kooperation auf zeitlich befristete Zusammenarbeit ausgelegt: In diesen überschaubaren Zeiträumen ist die konfessionsbezogene Markierung sicherlich sinnvoll. Demgegenüber deutet sich nun aber in einigen Regionen an, dass sich die konfessionell-kooperative Spielart, wahrscheinlich auch ihre Weiterentwicklung zum Christlichen Religionsunterricht, etablieren wird. Unter dieser Voraussetzung aber wird umso deutlicher, dass die oben geschilderte Fokussierung auf die Herausarbeitung konfessioneller Differenzierung nicht intendierte Folgewirkungen zeitigt. Schließlich gibt es eine Vielzahl von Themen, bei denen eine Einspielung konfessioneller Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht sinnvoll ist. Das macht es zwar vorderhand einfach, evangelische und katholische Schüler:innen gemeinsam zu unterrichten. Geschieht dies aber unter Maßgabe des oben skizzierten Ansatzes, kann es zu einer schematischen Konstruktion von „Konfession“ kommen, die sich kontraproduktiv auswirkt. Wenn sich konfessionell-kooperativer Unterricht also als dauerhafte Form durchsetzen sollte, dann wird sich auch die damit verbundene Didaktik anpassen müssen. Das zeigen auch aktuelle empirische Befunde.

## **2.2 Konfessionsbezogene Differenzmarkierungen aus empirischer Perspektive**

Die aktuell erschienenen empirischen Studien zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bestätigen die konzeptionell geäußerten Bedenken in mancher Hinsicht. Vor allem die folgenden Ergebnisse scheinen mir im Blick auf das hier diskutierte Problem relevant.

---

<sup>11</sup> Jan Woppowa, Religionsdidaktik. Paderborn (Schöningh) 2018, 185–191.

### a) Das Ineinander von Homogenisierung, essentialisierender Differenzkonstruktion und Reduktion von Heterogenität auf „Konfession“

Vor allem qualitative Untersuchungen zur unterrichtlichen Praxis deuten darauf hin, dass im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht Differenzen konstruiert werden, wo lebensweltlich kein Bewusstsein mehr dafür da ist, z. B. durch einseitige Fokussierung auf konfessionell kontroverse Lehrfragen<sup>12</sup> oder durch das kommunikative Zusammenspiel von homogenisierenden bzw. normalisierenden und distanziert-essentialisierenden Formen der Thematisierung von Konfession.<sup>13</sup> Christine Rajič zitiert aus ihrer österreichischen Studie Unterrichtspassagen, in denen die katholische Lehrkraft die gemischt-konfessionelle Lerngruppe durch Verwendung der Pronomen „wir“ und „uns“ homogenisiert, während es andererseits Momente gibt, in denen sie bestimmte Feiertage wie „Mariä Empfängnis“ als „typisch katholisch“ kennzeichnet und damit konfessionelle Differenz eher plakativ und distanziert hervorhebt.<sup>14</sup> Allerdings ist bei der Präsentation solcher vereinzelter Unterrichtsausschnitte Vorsicht angebracht: Zum einen geht es in didaktischen Settings immer auch um Reduktion, Vereinfachung und Typisierung. Differenzierung braucht den Rekurs auf das Schema, das vorher eingeführt sein muss. Zum anderen dürfte die Interaktion in einer Unterrichtsstunde so komplex sein, dass einzelne Sätze oder Ausdrücke nicht über Gebühr in den Vordergrund gehoben werden sollten. Nichtsdestotrotz sind solche Indizien hilfreich, um dem vermuteten Ineinander von Homogenisierung, essentialisierender Differenzkonstruktion und der Reduktion von Heterogenität auf Konfession auf die Spur zu kommen.

### b) Multiperspektivität als nicht eingelöste Herausforderung

Carsten Gennerich, David Käbisch und Jan Woppowa zeigen in der von ihnen für Hessen durchgeführten Studie, dass die didaktisch geforderte Perspektivenver-

---

12 Christiane Caspary, Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Münster (Lit) 2016, 186–189.

13 Für entsprechende Befunde aus dem *religionskooperativen* Unterricht vgl. Wolfgang Weirer/ Eva Wenig/Şenol Yağdı, Christlich-islamisches Team-Teaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtsetting. In: Mehmet Hilmi Tuna/Maria Juen (Hg.), Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts. Stuttgart (Kohlhammer) 2021, 35–52, 52.

14 Christine Rajič, Gekommen, um zu bleiben? Religionsunterricht in konfessionell heterogenen Lerngruppen und die Konstruktion von Konfession/-alität. In: Mehmet Hilmi Tuna/Maria Juen (Hg.), Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts. Stuttgart (Kohlhammer) 2021, 167–184, 182.

schränkung – von ihnen u. a. mit Hilfe einer Positionierungsaufgabe zum Thema Taufe operationalisiert – für die Schüler:innen eine große Herausforderung darstellt und kaum erfolgreich bewältigt wird: „Vieles deutet [...] darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler nicht so unterrichtet werden, dass sie lernen, ihr konfessionsspezifisches Wissen und ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in einer lebensweltnahen Situation anzuwenden.“<sup>15</sup> Als einen Grund vermuten die Autoren, dass die Lehrkräfte im Unterricht andere Schwerpunkte, zum Beispiel im Bereich des sozialen Lernens, setzen.

### c) Vermeidung von Kontroversen zu konfessionsbezogenen Wahrheitsfragen

Die Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen durch Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann relativiert die referierten Punkte einerseits, verweist aber gleichzeitig auf eine andere Problemkonstellation: Zum einen zeigen die Befragungen, dass der konfessionell-kooperative Unterricht nicht zu einer Rekonfessionalisierung der Schüler:innen führt. Das muss nicht bedeuten, dass die Art der Thematisierung im Unterricht nicht trotzdem konfessionalisierend erfolgt: Es könnte auch einfach sein, dass der Religionsunterricht keine tiefer gehende Wirkung auf die Religiosität der Schüler:innen ausübt. Die Autor:innen vermuten hingegen, dass es im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht kaum zur korrelativ erwünschten Diskussion um konfessionsbezogene Wahrheitsfragen komme: „Einen respektvollen Dialog, indem (sic!) um die Positionen und Ansprüche der beteiligten Konfessionen gerungen wird, scheint es im kokoRU kaum zu geben.“<sup>16</sup> Dieses Vermeidungsverhalten führen die Autor:innen u. a. auf das fehlende konfessionelle Bewusstsein der Schüler:innen zurück. Da ein solches aber als „Grundelement“ einer konfessionell-kooperativen Didaktik gelte, impliziere der Befund entsprechend kritische Rückfragen.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Carsten Gennerich/David Käbisch/Jan Woppowa, Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen. Stuttgart (Kohlhammer) 2021, 156.

<sup>16</sup> Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Stuttgart (Kohlhammer) 2022, 281.

<sup>17</sup> Ebd. 277 f, 281 f.

#### d) Konfessionsbezogene Machtkonstellationen

Bisher noch wenig erforscht ist die Frage problematischer Machtkonstellationen in konfessionell-kooperativen Formaten. Vermutet wird aber, dass sie durchaus eine Rolle spielen.<sup>18</sup> Für *religionskooperativen* Unterricht weist eine qualitative Untersuchung jedenfalls darauf hin, dass diese Problematik im Team-Teaching präsent ist, z. B. durch „[...] subtile Ängste und Befürchtungen wie etwa die der wechselseitigen ‚Missionierung‘ von Schüler\*innen [...]. Darüber hinaus scheinen [...] Exklusions- und Inklusionsphänomene und nicht zuletzt die Stellung der jeweiligen Religion als gesellschaftliche Majorität bzw. Minorität eine Rolle zu spielen.“<sup>19</sup>

*Zwischenfazit:* Auf der Grundlage dieser konzeptionell und empirisch begründeten Diagnosen scheint es ratsam, die *strukturellen Rahmungen* des konfessionell-kooperativen Settings genauer in den Blick zu nehmen. Da Heterogenität hier ausschließlich auf konfessionelle Differenz reduziert wird, fungieren Schüler:innen, Lehrkräfte und Inhalte primär als (mögliche) Repräsentant:innen bzw. Repräsentationen von Konfession, die in ihrer Unterschiedlichkeit besonders markiert wird; gleichzeitig aber sollen essentialistische Zuschreibungen und Stereotypisierungen vermieden und durch eine anspruchsvolle Multiperspektivität aufgehoben werden. Hier scheint mir ein struktureller Widerspruch vorzuliegen, der durch „optimierte“ Praxis nicht gelöst werden wird. Vielmehr sollte es darum gehen, eben diese strukturelle Rahmung genauer in den Blick zu nehmen.

Ein wichtiger Impuls in diese Richtung zielt auf eine stärker *ökumenische* Verortung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, wie sie u. a. von Henrik Simojoki, Mirjam Schambeck und Athanasios Stogiannidis propagiert wird.<sup>20</sup> Mit dieser ökumenischen Ausrichtung könnte meines Erachtens auch eine bestimmte Form *transkonfessioneller Didaktik* einhergehen. Jenseits der Zwei- bzw. Mehrpoligkeit *konfessioneller* Zuschreibungen und der damit verbundenen Machtfragen sucht diese Didaktik ihren Ausgangspunkt im „Zwischen“ des konfessionellen Settings – oder anders gesagt: in einem „dritten Raum“.

---

<sup>18</sup> Vgl. David Käbisch/Jan Woppowa, Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45(2) (2022) 33–45, 36.

<sup>19</sup> Weirer/Wenig/Yağdı, Team-Teaching, 52.

<sup>20</sup> Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki/Athanasios Stogiannidis (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext. Freiburg u. a. (Herder) 2019.

### 3. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im transkonfessionellen „dritten Raum“ des „Treppenhauses“

Für theoretische Impulse zum „betwixt and between“ recurriere ich zunächst auf die ritualtheoretische Forschung Victor Turners und den von ihm etablierten Begriff der Liminalität, also der Schwellenphasen in Übergängen. In dieser Übergangszeit sind die normalerweise geltenden sozialen Ordnungs- und Rollenkategorien außer Kraft gesetzt. Stattdessen kommt es zu Positionierungen zwischen diesen Ordnungsstrukturen, die sich durch das gleichzeitige Vorhanden- und Verborgensein der damit verbundenen Kategorisierungen auszeichnen. Durch die Analyse dieser Zwischenpositionen aber ist es dann *ex negativo* möglich, die jeweiligen kulturellen Ordnungskategorien umso deutlicher wahrzunehmen.<sup>21</sup> Im Blick auf die oben skizzierte Problematik konfessionell-kooperativer Didaktik lässt dieser Ansatz also nach der Möglichkeit fragen, Konfessionalität ausgehend vom „Zwischen“ zu rekonstruieren und dabei sowohl die Konstruktivität der „Ordnungen“ als auch ihre Durchbrechung herauszuarbeiten.

Das mit Turner verbundene Schlagwort der Liminalität ist in gesellschaftskritischer Perspektive u. a. aufgenommen worden, um den Status marginalisierter Gruppen sichtbar zu machen.<sup>22</sup> Dieses Denken von den gesellschaftlichen Rändern her konvergiert mit dekonstruktivistischen und postkolonialen Theorien, denen es ebenfalls um machtkritische Auseinandersetzung und das Aufzeigen von marginalisierten Phänomenen geht. Einer der Protagonisten des Postkolonialismus-Diskurses, Homi K. Bhabha, recurriert für seinen Ansatz beispielweise auf die Figur des Dritten und die damit verbundene Metapher vom „dritten Raum“. Diesen „dritten Raum“ beschreibt er auf verschiedene Art und Weise. Ich greife zwei Beispiele heraus, die mich im Blick auf die hier kritisch betrachteten Charakteristika konfessionell-kooperativer Didaktik in ein produktives Nachdenken gebracht haben.

Das erste Beispiel bezieht sich auf ein von Bhabha positiv aufgenommenes Zitat, in dem die raumbezogene Metapher des „Treppenhauses“ als Begegnungsort der Kulturen favorisiert wird.<sup>23</sup> Charakteristisch für das Treppenhaus ist seine Funk-

---

21 Vgl. Victor W. Turner, „Betwixt and Between“. The Liminal Period in Rites de Passage“. In: The Proceedings of the American Ethnological Society (1964). Symposium on New Approaches to the Study of Religion, 4–20, abgedruckt in: William A. Lessa/Evon Z. Vogt (Hg.), Reader of Comparative Religion. An Anthropological Approach. New York u. a. (Harper & Row) 1972, 338–347, 338 f, 347.

22 Zohar Hadromi-Allouche/Michael H. MacKay, Betwixt and Between Liminality and Marginality: Mind the Gap. Lanham (Lexington) 2023.

23 Homi K. Bhabha, The Location of Culture. London/New York (Routledge) 2004, 5.

tion als Durchgangs- und Verbindungsraum, den niemand allein für sich beanspruchen kann. Anders ist das mit den jeweiligen Etagen bzw. Wohnungen, die fest vermietet sind. Im übertragenen Sinne: Es gibt zwar die Label evangelisch, katholisch, orthodox, freikirchlich etc. und es ist auch durchaus möglich und notwendig, sich in dieser Form zum institutionellen Austausch zu treffen. Eine *transformatorische* Begegnung jenseits der mit diesen Labeln verbundenen Zuschreibungen aber wird eher unter Bedingungen des *transitorischen* „Zwischen“ stattfinden, denn ebenso wie in Turners liminalem Bereich sind feste Ordnungskategorien im Treppenhaus außer Kraft gesetzt, entsteht Raum für Hybridität: „This interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy.“<sup>24</sup> Was bedeutet das aber für die interkonfessionelle Begegnung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht? Ich bin mir bewusst, dass es sich bei dem Begriff der „Hybridität“ im Kontext konfessionell-religiöser Bildung um ein Reizwort handelt. Ich denke auch nicht, dass es im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht darum gehen sollte, Mischungen aus evangelisch und katholisch zu propagieren, also z. B. das Beten von Luthers Morgensegen mit dem Rosenkranz. Nichtsdestotrotz zeigt aber gerade das eingangs vorgestellte Beispiel konfessionskultureller Praxis, dass diese hybriden Zwischenfiguren existieren und didaktisch hoch attraktiv sind: *Pelzer Märtl*, Nikolaus, Christkind und Weihnachtsmann sind keine Produkte „rein evangelischer“ oder „rein katholischer“ Konfessionskulturen. Sie sind nicht zuordenbare Gebilde, die dennoch Konfessionalität mit sich führen, auch wenn es heute lebensweltlich gar nicht (mehr) um Konfession gehen mag.

Wie die bewusste Wahrnehmung solcher Zwischen-Phänomene zur Unterbrechung binärer Kategorisierungen und damit zu Öffnung eines „dritten Raums“ führen kann, erläutert Bhabha in dem Aufsatz „Our Neighbours, ourselves“<sup>25</sup>, ausgehend von dem bekannten Roman „Herz der Finsternis“ von Joseph Conrad. Die dort geschilderte Begegnung zwischen dem weißen Protagonisten und einem sterbenden Schwarzen im Kontext des Kolonialismus nutzt Bhabha, um zu verdeutlichen, wie die Binarität von schwarz und weiß durch ein Drittes – in diesem Fall ein weißes Wollband um den Hals des Schwarzen – dadurch unterbrochen wird, dass der Protagonist nach der Geschichte dieser individuellen Adaption eines „weißen“ Produktes durch einen „Schwarzen“ zu fragen beginnt. Mit dieser Perspektive des Anderen auf die eigene (Kolonial-)Geschichte öffnet sich ein Fenster, durch das das

---

24 Ebd. Allerdings bringt gerade die Metapher des Treppenhauses auch Hierarchie mit sich – schließlich geht es um eine Verbindung von „oben“ und „unten“ – insofern erscheint das Bild nicht ganz passend.

25 Homi K. Bhabha, *Our Neighbours, Ourselves. Contemporary Reflections on Survival*. Berlin/New York (De Gruyter) 2011.

vermeintlich „Eigene“ in seiner Verstrickung mit dem Anderen erscheint. Es gibt dann kein Schwarz oder Weiß, auch kein Grau, es geht um diese wechselseitige perspektivische Verschränkung, bei der es nicht möglich ist, sich selbst ohne Rekurs auf den Anderen wahrzunehmen und sich dabei den eigenen Grenzen anzunähern: „The third space is a challenge to the limits of the self in the act of reaching out to what is liminal in the historic experience, and the cultural representation, of other peoples, times, languages, texts.“<sup>26</sup> Zugegeben, der Vergleich zwischen der *hier-zulande* üblichen Bikonfessionalität und dem im Postkolonialismus thematisierten Herrschaftsverhältnis gelingt nicht ohne Brüche: Zwar gibt es in der Geschichte der Konfessionen in Europa zahlreiche Beispiele asymmetrischer Machtverhältnisse, gewaltsamer Konflikte und Diskriminierung. Allerdings dürften Täter- und Opferrollen hier anders verteilt sein als im Blick auf die koloniale Vergangenheit Europas. Weitet man allerdings den Blick und setzt einen globalen Bezugsrahmen an, sieht das Bild wieder anders aus.

In jedem Fall stellt die Frage nach dem „dritten Raum“ auch einen genuin *theologischen* Impuls dar, der dem *ökumenischen* Horizont, in dem der konfessionell-kooperative Religionsunterricht zu stehen kommen sollte, zugutekommen dürfte. Schließlich ist wahre Menschwerdung in der christlichen Tradition u. a. als Spiegelung vorgestellt: Erkenntnis des Eigenen geschieht im Antlitz des Anderen, Jesus Christus, dem Bild Gottes (1Kor 13,12; 2Kor 3,18; 2Kor 4,4). Gerne nehme ich an dieser Stelle Bezug auf einen Gedanken meines katholischen Kollegen Jürgen Bründl, den er in einem von uns gemeinsam gestalteten Vortrag hier in Bamberg mit Bezug auf *Gaudium et Spes 1* formuliert hat: Für die christliche Ökumene und die daraus resultierende Lerngemeinschaft ginge es demnach darum, die eigenen Begrenzungen in der Befremdung durch die Anderen aufzubrechen und in eben diesem Prozess Menschlichkeit zu erkennen. Anders gesagt: Zum Eigentlichen, zur Mensch-Werdung, kommt es vielleicht, wenn die Grenzen der eigenen Ordnungen verlassen werden, wenn man sich auf die Begegnung im „Zwischen“ einlässt und als Andere zurückfindet.

Springen wir von hier aus, etwas krude, zurück an den Anfang, zur Frage nach einer adäquaten Thematisierung der Geschenkebringer im Setting des konfessionell-kooperativen Unterrichts. Wo gibt es hier Momente, in denen etablierte Ordnungen durchbrochen werden und eine produktive Unordnung entsteht? Zum Beispiel zu der Frage, wie das Nürnberger Christkind eigentlich auszusehen hat? Sicher haben einige von Ihnen noch die Zeitungsmeldungen im Kopf, als 2019 Benigna Mumsi zum Christkind gewählt wurde. Ein rassistisch gefärbter AfD-Beitrag führte zu zahlreichen Diskussionen und Solidaritätsbekundungen für die junge

---

26 Ebd., 10.

Frau, die sich u. a. auch durch besonderes Engagement in ihrer katholischen Kirchengemeinde auszeichnete. Setzt man den didaktischen Fokus auf diesen Aspekt, dann geht es primär nicht um katholisch oder evangelisch, sondern um die Auseinandersetzung mit kulturellen Stereotypen, die mit der hiesigen Vorstellung des Christkinds und entsprechenden Ausschlussmechanismen einhergehen. Die Durchbrechung des kulturellen Ordnungsschemas lässt danach fragen, was denn eigentlich jenseits des Aussehens bzw. der Herkunft Kriterien sein könnten, um sich für die Rolle des Christkinds zu qualifizieren. Damit käme der christliche Ursprung des Weihnachtsfestes ins Spiel, die Botschaft der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus, im Anderen – so wie es Martin Luther in seinen heute nicht mehr ganz so bekannten Weihnachtsliedern beschreibt, die *sekundär* ein konfessionelles Moment beisteuern könnten. Auf dieser Basis dürfte dann beispielsweise soziales Engagement ganz oben auf der Liste der Auswahlkriterien für das Nürnberger Christkind stehen, jenseits von ethnischer, konfessioneller oder auch geschlechtsbezogener Zugehörigkeit. Davon ausgehend, könnte nach Geschenkebringern in anderen Teilen der Welt gefragt werden. *Sekundär* kommen dabei vielleicht die Sternsinger in all ihren globalen Varianten und als mittlerweile oftmals multikonfessionelles Mitmach-Event hier in Deutschland zur Sprache.

Es wäre zu hoffen, dass sich diese Art der Thematisierung von Differenzkonstellationen einerseits als lebensweltlich relevanter, andererseits als machtsensibler und drittens als stärker identitätsstiftend erweist, als es die isolierte Betrachtung von evangelischen und katholischen Auffassungen zu Abendmahl und Ämterfrage sein dürfte. Auf diese Weise könnte es gelingen, der Metapher vom ökumenisch orientierten kooperativen Religionsunterricht als einem vorbildhaften „Labor für mehr“ ein überzeugendes Gesicht zu geben.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Mirjam Schambeck, Schritte auf dem Weg zu einem konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterricht. In: Dies./Henrik Simojoki/Athanasios Stogiannidis (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Freiburg u. a. (Herder) 2019, 318–330, 329.