



Forschungswerkstatt „Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht“. Ein hochschuldidaktisches Projekt an der Universität Bamberg

von
Konstantin Lindner & Henrik Simojoki

Abstract

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht stellt höhere Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte als ein monokonfessionell geschlossener Unterrichtstypus. Um Lehrer/innen zu einer professionellen Realisierung dieser Option zu befähigen, ist es wichtig, evangelisch- und katholisch-theologische Lehre an den akademischen Lehrer/innenbildungseinrichtungen verstärkt kooperativ und abgestimmt anzulegen. Hier setzt das Bamberger Projekt „Forschungswerkstatt: Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht“ an: In enger Verzahnung von Reflexion und Praxis sollen Studierende jene kommunikativen, reflexiven, fachlichen, subjektorientierten und im engeren Sinne didaktischen Kompetenzen erwerben, die für eine konfessionell-kooperative Unterrichtsplanung und -gestaltung notwendig sind.

1. Hintergründe

Wenn man mit Lehrerinnen und Lehrern über die Möglichkeit konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht spricht, stößt man immer wieder auf eine ähnliche Mischung von prinzipieller Befürwortung und gleichzeitiger Praktikabilitätsskepsis: Grundsätzlich fände man das ja gut und würde sich gerne engagieren, aber in der konkreten Unterrichtspraxis sei das dann doch eher schwer zu bewerkstelligen. Diese Problematik ist nicht von der Hand zu weisen und indiziert eine gewisse Schieflage in den bisherigen Bemühungen um eine Etablierung dieses Kooperationsmodells.

Auf der einen Seite ist der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, dank einer intensiven Begleitforschung vor allem in Baden-Württemberg und Niedersachsen, in seltenem Maße solide konzeptionell reflektiert, empirisch fundiert und auch umfassend evaluiert worden (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002; Schweitzer, Biesinger, Conrad & Gronover, 2006; Kuld, Schweitzer, Tzscheetzsch & Weinhardt, 2009). Auf der anderen Seite fehlt es noch an Hilfestellungen, die Lehrerinnen und Lehrer konkret dazu befähigen, die dialogischen Potenziale einer solchen Kooperation tatsächlich zu nutzen. Denn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht stellt höhere Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte als der herkömmliche monokonfessionell ausgerichtete Unterrichtstypus. Sie benötigen mehr Fachwissen, müssen über ein höheres Maß an professioneller Reflexivität verfügen und sind auch auf der Ebene der didaktischen Planung und Gestaltung stärker gefordert. Um konfessionelle Zusammenarbeit im Religionsunterricht zu fördern, sind daher verstärkt didaktische Perspektiven und Hilfestellungen nötig, angefangen von Modellen der Unterrichtsplanung über entsprechend ausgerichtete Lehrbücher und Materialien bis hin zu einer – und darauf kommt es uns hier an – Lehrer/innenbildung, die auch strukturell darauf aus ist, spezifische professionelle Kompetenzen konfessioneller Kooperation auszubilden.

An diesem Punkt setzt die von uns gemeinsam verantwortete Forschungswerkstatt „Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht“ an. Sie befindet sich in Einklang mit den an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe vorangetrie-

benen Bemühungen, Religionslehrer/innenbildung konfessionell-kooperativ weiterzuentwickeln (vgl. Pemsel-Meier, Weinhardt & Weinhardt, 2011), und knüpft in mancher Hinsicht konstruktiv an das von Petra Freudenberger-Lötz in Kassel hochschuldidaktisch etablierte Modell kinder- und jugendtheologischer Professionalisierung an (vgl. Freudenberger-Lötz, 2007; Freudenberger-Lötz & Reiß, 2009): In enger Verzahnung von Reflexion und Praxis sollen die Studierenden schrittweise jene professionellen Fähigkeiten erwerben, die für eine konfessionell-kooperative Unterrichtsplanung und -gestaltung notwendig sind.

2. Leitende Perspektiven

Konzeptionell richtet sich das Intensivseminar an der für uns leitenden Perspektive einer „ökumenischen Differenzkompetenz“ aus (zu dieser Perspektive vgl. Simojoki, 2015). Der Begriff zeigt an, dass es in ökumenischer Bildung weder um die Festigung noch um die Nivellierung konfessioneller Identitäten und Differenzen geht, sondern um deren produktive Neuerschließung im dialogischen Begegnungsraum der christlichen Ökumene. Denn Ökumene ist eine eigene Art der Wirklichkeitsauslegung, die das Differente im Horizont bereits realisierter oder noch ausstehender Einheit deutet und eben durch diesen Akt des Unterscheidens in Besonderes überführt. Versteht man Ökumene in diesem Sinn, dann dienen ökumenische Bildungsprozesse im Religionsunterricht vor allem dazu, *Besonderes zu bergen*. Um diesen, salopp ausgedrückt, „ökumenischen Mehrwert“ konfessioneller Kooperation zu sichern, haben wir die von Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger etablierte Leitvorstellung „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ um dieses dritte Satzglied ergänzt.

3. Kompetenzbereiche konfessionell-kooperativer Professionalität

Im Einzelnen unterscheiden wir vier zusammenhängende Bereiche konfessionell-kooperativer Professionalität, die sich wie folgt grafisch veranschaulichen lassen:



Abb.1: Kompetenzbereiche konfessionell-kooperativer Professionalität

Erstens setzen kooperativ angelegte Bildungsprozesse voraus, dass die beteiligten Lehrkräfte gut interagieren und vertrauensvoll zusammenarbeiten können: *kommunikativ-kollegiale Kooperationskompetenz*. Auf dieser Ebene äußert sich konfessionell-kooperative Lehrer/innenprofessionalität zunächst in der Fähigkeit, die lebensgeschichtlich und kontextuell bedingte Perspektivität des eigenen Standpunktes zu erkennen und authentisch kommunizieren zu können. Umgekehrt ist es genauso wichtig, die thematisch relevanten Positionen der anderskonfessionellen Lehrkraft dialogisch zu erschließen und sie auch dann zu respektieren, wenn sie in einer Spannung zu den eigenen Überzeugungen stehen. Dabei ist zu bedenken, dass auch Lehramtsstudierende an den für heutige Jugendkohorten diagnostizierten kon-

fessionellen Diffundierungstendenzen teilhaben. Daraus erwächst hochschuldidaktisch die Aufgabe, solche Kompetenzen dialogischer Reflexivität mit den Studierenden in konkreten Dialogsettings probeweise einzuüben.

Inhaltlich äußert sich konfessionell-kooperative Lehrerprofessionalität in der Fähigkeit, konfessionelle Spezifika religiösen Denkens und Lebens im übergreifenden Horizont der christlichen Ökumene wechselbezüglich zu deuten: *fachliche Kooperationskompetenz*. Das setzt bei den beteiligten Lehrkräften vertiefte Einblicke in die Glaubenspraxis und die theologischen Deutungswelten nicht nur der eigenen, sondern auch der anderen Konfession voraus. Zudem sollten sie in der Lage sein, die jeweiligen Sichtweisen unter dem Leitgesichtspunkt ökumenischer Sensibilität kritisch-konstruktiv aufeinander zu beziehen. Hier deutet sich eine Reformperspektive an, die weit über die Religionspädagogik hinausweist: Offensichtlich sind die bislang fast durchgängig konfessionell versäulten Studienordnungen an den Religionslehrer/innenbildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum noch viel zu wenig darauf angelegt, die ökumenische Urteilskraft künftiger Lehrkräfte in dieser Weite fachlich zu fundieren (als innovatives Gegenbeispiel vgl. Krobath & Ritzer, 2014).

Wer Religionsunterricht konfessionell-kooperativ anlegen will, muss drittens in der Lage sein, die Perspektive der Kinder und Jugendlichen konstruktiv in die didaktischen Reflexions- und Planungsprozesse einzubinden: *subjektorientierte Kooperationskompetenz*. Das setzt ein gutes Gespür dafür voraus, dass, ob und wie heutige Schüler/innen konfessionelle Identität und Differenz auf ihre eigene Weise wahrnehmen und zur Sprache bringen. Die Tübinger Untersuchungen zum konfessionellen Religionsunterricht bieten eine hilfreiche Grundlage für eine solche perspektivische Annäherung an die subjektiven Konzeptualisierungen heutiger Kinder und Jugendlicher (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, 23ff; Schweitzer, Biesinger, Conrad & Gronover, 2006, 14ff). Freilich fallen die Orientierungsimpulse noch nachhaltiger aus, wenn sie im unmittelbaren Gespräch mit den eigenen Schülerinnen und Schülern im Horizont des jeweiligen Unterrichtsthemas gewonnen werden.

Viertens bedarf ein kooperativ verantworteter Religionsunterricht einer eigenen Didaktik: *didaktische Kooperationskompetenz*. Aus der spezifischen didaktischen Konstellation erwachsen neue Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten, die wiederum revidierte Modelle von Unterrichtsplanung fordern. Aus unserer Sicht tritt die Eigenlogik konfessionell-kooperativer Unterrichtsplanung besonders klar zutage, wenn man den Religionsunterricht als dramaturgisches Geschehen versteht. Diese Auffassung ist bislang in erster Linie für die Vorbereitung und Reflexion einzelner Unterrichtsstunden fruchtbar gemacht worden (vgl. bes. Dressler, Klie & Kumlehn, 2012). Allerdings kommen konfessionell-kooperative Unterrichtsdramaturgien auf der Planungsebene von Einzelstunden kaum zur Entfaltung. Vielmehr werden die entscheidenden Akzente auf der Ebene der Sequenzplanung gesetzt.

4. Zur Gesamtanlage der Forschungswerkstatt

Wie wird nun diese Professionalisierungsperspektive in unserem Projekt hochschuldidaktisch umgesetzt? Die Forschungswerkstatt findet in zwei Seminarblöcken aus je zwei Tagen statt. An beide Blöcke schließt sich eine schulpraktische Einheit an. Unterstützt werden wir durch Lehrkräfte, die an ihren Schulen selbst konfessionell-kooperativ zusammenarbeiten, uns ihre Klassen für die schulpraktischen Phasen zur Verfügung stellen und die Studierenden als Mentorinnen und Mentoren während der schulpraktischen Phasen begleiten. Abgerundet wird die Veranstaltung durch eine

Abschlusssitzung, in der die Erfahrungen der letzten Praxisphase besprochen und der gesamte gemeinsame Lernprozess reflektiert wird.



Abb. 2: Verlaufsübersicht „Forschungswerkstatt Kompetenzen konfessioneller Kooperation im RU“

Im Folgenden soll der rote Faden der Forschungswerkstatt „Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht“ entlang der oben skizzierten Kompetenzbereiche dargestellt werden.

4.1 Kommunikativ-kollegiale Kooperationskompetenz

Kongruent zu den konzeptionellen Überlegungen setzt der intendierte Lernprozess auf der personal-kommunikativen Ebene an. Gleich zu Beginn werden Tandems aus einer/-m evangelischen und einer/-m katholischen Studierenden gebildet. In diesen Tandems, die bis zum Ende der Veranstaltung bestehen bleiben, werden die angezielten Kompetenzen konfessioneller Kooperation erworben und eingeübt. Es ist für den weiteren Arbeitsprozess ausgesprochen wichtig, dass die Studierenden sich kennen, einander verstehen und vertrauensvoll zusammenarbeiten können. Dazu

gehört nicht zuletzt, sich der theologischen, religiösen und didaktischen Standpunkte des jeweiligen Gegenübers bewusst zu werden und diese zu respektieren.

Nach einer kurzen Kennenlernphase tauschen sich die Studierenden über die Frage aus: „An meinem Evangelisch-Sein bzw. Katholisch-Sein ist mir wichtig ...“, und bringen auch ihre bisherigen Assoziationen und Erfahrungen mit der jeweils anderen Konfession mit ein. Angestrebt wird eine möglichst offene Gesprächsatmosphäre, die es erlaubt, auch Kritik, Klischees oder Vorurteile zu verbalisieren. Zwei Erfahrungswerte wollen wir hier eigens hervorheben: Mehrheitlich haben unsere Studierenden eine gleichsam selbstverständliche ökumenische Identität – und entsprechend wenig konfessionelle Abgrenzungsbedürfnisse. Sie fühlen sich tendenziell in erster Linie als Christen und akzentuieren folglich vor allem das, was sie als grundlegend für den christlichen Glauben ansehen. Im Austausch mit dem anderskonfessionellen Gegenüber zeigt sich dann aber oft, dass ihr Verständnis des gemeinsam Christlichen de facto doch um einiges stärker konfessionell geformt ist, als es ihnen selbst bewusst war.

An diese Einstiegsphase schließt sich ein Infoblock an, der das Grundkonzept des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts vorstellt und die Zielperspektive des gemeinsamen Lernweges ebenso offenlegt wie den Aufbau der Gesamtveranstaltung. Zudem lernen die Studierenden ihre Mentorinnen und Mentoren aus den Kooperationsschulen kennen und treffen mit ihnen bereits erste terminliche Absprachen.

4.2 Subjektorientierte und fachliche Kooperationskompetenz

Wie bei allen religiösen Bildungsprozessen werden auch im konfessionell-kooperativ angelegten Religionsunterricht Kompetenzen an Inhalten erworben (vgl. u. a. Lindner & Simojoki, 2014). Gemäß unserer oben skizzierten Leitperspektive sind wir davon überzeugt, dass ökumenische Wirklichkeitsauslegung im Religionsunterricht über die Grenzen im engeren Sinne kirchlicher Gegenstandsbereiche hinausreicht. Daher entschieden wir uns dazu, uns in unserer ersten Forschungswerkstatt mit eschatologischen Fragestellungen zu befassen, und waren gespannt, ob konfessionelle Zusammenarbeit auch auf diesem Gebiet dazu beitragen kann, im oben vorgezeichneten Sinne Besonderes zu bergen. Im laufenden Wintersemester geht es um ein in konfessioneller Hinsicht wesentlich pointierteres Thema: die Frage des Amtes in der evangelischen und katholischen Kirche.

Bei der inhaltlichen Erschließung werden – im Sinne einer elementarisierenden Themenkonstitution – subjektorientierte und fachliche Aspekte mehrschichtig miteinander verschränkt. Wir beginnen bewusst nicht mit der theologischen Erschließung, sondern leiten die Studierenden dazu an, sich mit Hilfe von empirischen Befunden schrittweise der Perspektive der Schüler/innen anzunähern. Zunächst befassen sie sich mit der Frage, wie heutige Kinder und Jugendliche konfessionelle Identität und Differenz wahrnehmen, erfahren und deuten. Danach geht es um deren spezifische Sicht auf das jeweilige Thema.

Auf diese erste Annäherung an die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen folgt dann die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Pointe konfessioneller Kooperation besteht darin, dass der Unterricht von beiden Lehrkräften gemeinsam verantwortet wird. Folglich wird auch die fachlich-theologische Erschließung im Tandem vorgenommen, anhand einer eingegrenzten Literaturgrundlage. An diesem Punkt machen sich die Grenzen des Veranstaltungsformats besonders bemerkbar. So ist der für diesen Schritt zur Verfügung stehende Zeitrahmen zu eng, um die ökumenische Diskussion etwa um die Amtsfrage hinrei-

chend nuanciert aufzuarbeiten. Hier bewahrheitet sich einmal mehr, was von uns bereits oben angemerkt wurde: In einer konfessionell-kooperativ angelegten Lehrer/innenbildung müssen fachdidaktische und fachwissenschaftliche Lehre gut aufeinander abgestimmt sein.

Am Ende dieses Arbeitsblocks verlagert sich der Fokus erneut auf die Schüler/innen: In der ersten schulpraktischen Einheit führen die Studierenden – auch hier im Tandem – Kleingruppengespräche mit Schüler/innen aus den Klassen, in denen sie später unterrichten werden. Die Gespräche orientieren sich an einem Interviewleitfaden, der von uns vorbereitet und am Ende des ersten Seminarblocks mit den Studierenden besprochen wird. Die Interviews dauern zehn Minuten und sollen die thematisch relevanten Einstellungen und Vorverständnisse der Schüler/innen einfangen. Sie werden transkribiert und bilden eine wichtige Grundlage für die didaktischen Planungsprozesse im zweiten Seminarblock.

4.3 Didaktische Kooperationskompetenz (Unterrichtsplanung und -gestaltung)

Der zweite Seminarblock hat seinen Schwerpunkt auf der konkreten Sequenz- und Unterrichtsplanung. Gemäß unserer konzeptionellen Vorüberlegungen schenken wir der übergeordneten Planungsebene besondere Beachtung. Die Studierenden konzipieren eine Sequenz von vier bis sechs Stunden und sollen die didaktische Dramaturgie des konfessionell-kooperativen Lehr-Lernprozesses auf DIN A1-formatigen Plakaten optisch veranschaulichen.

In unserer ersten Forschungswerkstatt übten die Gespräche mit den Schüler/innen einen richtungsweisenden Einfluss auf die Sequenzplanung aus. In den Interviews zum Themenfeld „Eschatologie“ zeigte sich erwartungsgemäß, dass die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zum Tod und ihre Vorstellungen hinsichtlich dessen, was auf den Tod folgen könnte, kaum konfessionell gefärbt sind. Nicht antizipiert hatten die Studierenden allerdings, dass die für den christlichen Glauben grundlegende Auferstehungshoffnung in den Aussagen der interviewten Kinder und Jugendlichen ebenfalls nur rudimentär präsent war. So sehr sich die von ihnen entworfenen sequenziellen Dramaturgien im Einzelnen auch unterschieden, war ihnen doch die aus dieser Erkenntnis resultierende Entscheidung gemeinsam, die Potenziale der kooperativen Konstellation vor allem dazu zu nutzen, den Glauben an die Auferstehung von den Toten als den für beide Konfessionen gemeinsamen und gleichermaßen grundlegenden Kerngehalt christlicher Eschatologie und Existenz subjektnah zu erschließen.

An die gemeinsam erarbeiteten Sequenzen anknüpfend werden in einem nächsten Schritt die Einzelstunden geplant. Hier erscheint es uns wichtig, die Anforderungen nicht zu hoch anzusetzen – die meisten Studierenden haben lediglich im Rahmen ihres Praktikums Unterrichtserfahrungen gesammelt. Im Vordergrund des Planungsprozesses steht vielmehr die Begründbarkeit der jeweils gefällten didaktischen Entscheidungen. Nach einem Feedback durch die Mentorinnen und Mentoren führen die Tandems ihre Unterrichtsstunde in den Kooperationsklassen durch. Je nach Schule wird der Unterricht entweder audio- oder videographiert und im Anschluss an die gehaltene Stunde nachbesprochen.

Am Ende des Semesters trifft sich die gesamte Seminargruppe zu einer Abschlussreflexion. Die Studierenden tauschen sich über die beim Unterrichten gemachten Erfahrungen aus, diskutieren Gelungenes und Verbesserungsfähiges, reflektieren ihren eigenen Lernfortschritt und evaluieren die gesamte Lehrveranstaltung.

5. Erfahrungen und Ausblick

In der Rückschau auf unsere Veranstaltung fühlen wir uns in unserem Grundanliegen bestätigt, sehen aber auch gleichzeitig an einzelnen Punkten Modifikationsbedarf. Die Studierenden haben die Lehrveranstaltung im Ganzen äußerst positiv evaluiert. Der ökumenisch erweiterte Reflexions-, Planungs- und Gestaltungshorizont wurde von ihnen mehrheitlich nicht nur in didaktischer, sondern auch in theologischer Hinsicht als Bereicherung empfunden. Besonders positiv wurden die allgemeine Lernatmosphäre sowie die Verschränkung von universitärer Lehre mit schulpraktischen Erprobungsphasen bewertet.

Was aus ihrer und unserer Sicht verbessert werden sollte: In der skizzierten Form ist die als Intensivseminar konzipierte Veranstaltung teilweise überfrachtet. Das liegt vor allem daran, dass der konfessionell-kooperative Kompetenzerwerb in mancher Hinsicht grundlegende fachwissenschaftliche und didaktische Fähigkeiten voraussetzt, die bei unseren Studierenden nur teilweise vorhanden waren und daher im Seminar gewissermaßen „nebenbei“ adressiert und angebahnt werden mussten. In ihren Evaluationen geben auffällig viele Teilnehmende an, sich in der Kooperation gelegentlich aufgrund fehlender Kenntnisse über die andere Konfession unsicher gefühlt zu haben. Herausfordernd ist auch die mangelnde Schulpraxis der Studierenden, die besonders bei der Vorbereitung der konfessionell-kooperativen Einzelstunden zutage trat. Daher streben wir an, die Forschungswerkstatt besser mit dem weiteren Lehrangebot zu verzahnen: einerseits mit fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, andererseits, was leichter zu bewerkstelligen ist, mit den studienbegleitenden Praktika für den Religionsunterricht.

Besonders beeindruckt sind wir von dem Engagement, mit dem sich die Studierenden auf dieses für sie neue Feld begeben haben. Aus ihren rückblickenden Reflexionen geht hervor, dass sie die Planung und Durchführung von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht als komplex und fordernd wahrgenommen haben. Um gewinnbringend konfessionell zusammenarbeiten zu können, müssten – so ist in ihren schriftlichen Rückmeldungen zu lesen – die Lehrkräfte „ein gewisses Maß an Kritikfähigkeit und Toleranz mitbringen“. Ferner sollte man „seinen eigenen Standpunkt fundiert vertreten können“, dürfe „sich jedoch anderen Ansichten gegenüber nicht verschließen“. Besonders das gemeinsame Unterrichtshandeln müsse gut abgesprochen sein, nicht zuletzt „um sich nicht gegenseitig ins Wort zu fallen oder gar in persönliche Auseinandersetzungen zu geraten.“ Ungeachtet der hohen Hürden zeigten sich die Studierenden durchgängig motiviert, diese Perspektive künftig in ihr eigenes Unterrichtshandeln zu integrieren. Wesentlich pointierter bringt es eine katholische Werkstatt-Teilnehmerin zum Ausdruck, der wir daher das letzte Wort lassen wollen:

„Was spricht also gegen eine Zusammenarbeit zwischen evangelisch und katholisch? Meiner Meinung nach NICHTS. Also nehme ich mir selbst vor, dies später einmal umzusetzen: Wer nicht wagt, der nicht gewinnt.“

Literaturverzeichnis

- Dressler, B., Klie, T. & Kumlehn, M. (2012). *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“. Das Karlsruher Projekt und seine Folgen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6(2), 7–26.
- Freudenberger-Lötz, P. & Reiß, A. (2009). Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Ein Einblick in die Arbeit der Kasseler Forschungswerkstatt zu Möglichkeiten einer Jugendtheologie. *Katechetische Blätter* 134, 97–102.
- Krobath, T. & Ritzer, G. (2014). *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig* (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 9). Berlin u.a.: LIT.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W. & Weinhardt, J. (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindner, K. & Simojoki, H. (2014). Was Religionsunterricht erreichen will. Bildungsstandards und Kompetenzen. In G. Hilger, W.H. Ritter, K. Lindner, H. Simojoki & E. Stögbauer. *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*. Überarbeitete Neuauflage (S. 78–91). München: Kösel & Stuttgart: Calwer.
- Pemsel-Maier, S., Weinhardt, J. & Weinhardt, M. (2011). *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A., zusammen mit Boschki, R., Schlenker, C., Edelbrock, A., Kliss, O. & Scheilder, M. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg u.a.: Herder & Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg u.a.: Herder.
- Simojoki, H. (2015). Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67(1) (im Erscheinen).

Dr. Konstantin Lindner, Professor für Religionspädagogik und Didaktik des katholischen Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Dr. Henrik Simojoki, Professor für Evangelische Theologie, Religionspädagogik und Religionsdidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.