

Konfessionell-kooperativer Unterricht

Einblicke in die Situation in Niedersachsen und Baden-Württemberg

Sabine Pemsel-Maier

Der folgende Beitrag gibt Einblick in die Erfahrungen, Chancen und Grenzen mit konfessionell-kooperativem Unterricht in Niedersachsen und Baden-Württemberg. Beiden ist gemeinsam, dass dort konfessionell-kooperativer Unterricht – im Unterschied zu anderen Bundesländern, wo er derzeit noch in inhaltlich und/oder zeitlich begrenzten Modellversuchen erprobt wird –, eine reguläre Form konfessionellen Religionsunterrichts an allgemeinbildenden Schulen darstellt, in Niedersachsen seit 1998, in Baden-Württemberg nach einer längeren Zeit der Erprobung seit 2005. In Förder- und beruflichen Schulen wird angesichts der schulformspezifischen Herausforderungen ohnehin vielfach im Klassenverband unterrichtet. Im Sinne der von den katholischen Bischöfen ermöglichten »erweiterten Kooperation«¹ bleibt konfessionell-kooperativer Unterricht hier nicht auf einzelne Unterrichtsthemen oder -reihen beschränkt, sondern erstreckt sich über mehrere Jahrgänge.

1. Unterschiedliche Gegebenheiten

Dabei waren die jeweiligen Ausgangssituationen und die Gründe für die Einführung seinerzeit sehr verschieden und sind es nach wie vor. In Niedersachsen waren es spürbare Prozesse der Entkonfessionalisierung, verbunden mit schwindender Akzeptanz von Religionsunterricht überhaupt und mit der Schwierigkeit, angesichts der Diasporasituation der Katholiken

¹ DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 5.

in vielen Landesteilen konfessionshomogene Gruppen zu bilden. Aus diesem Grund wurde die konfessionelle Kooperation sehr rasch offiziell eingeführt. In Baden-Württemberg, wo katholische und evangelische Christen zahlenmäßig ausgeglichen sind, war das Motiv zunächst nicht eine Notsituation, sondern man wollte bestehende Grauzonen gemeinsamen Unterrichtens auffangen und zugleich der gut funktionierenden Ökumene auch im Schulbereich Ausdruck verleihen. Mittlerweile ist auch dort die Kooperation in Regionen mit konfessionellen Minderheiten oft eine Notwendigkeit.

In beiden Ländern werden die jeweiligen Einzelheiten, Antragsverfahren etc. durch Organisationserlasse geklärt.² In Niedersachsen, wo katholische Christen klar in der Minderheit sind, kann konfessionell-kooperativer Religionsunterricht für die Hälfte der Schuljahrgänge einer Schulform eingerichtet werden, sofern bestimmte Voraussetzungen an der Schule gegeben sind.³ Die niedersächsischen Bestimmungen eröffnen durch den Verzicht auf detaillierte Vorgaben einen großen Spielraum, der je nach Schulsituation auszugestaltet ist. In Niedersachsen wird mittlerweile mehr Religionsunterricht konfessionell-kooperativ erteilt als in katholischen Lerngruppen; der Anteil nimmt kontinuierlich zu,⁴ was auch mit der hohen Anzahl von Gesamtschulen zusammenhängt, die solchen Unterricht favorisieren. In Baden-Württemberg ist der Anteil des konfessionell-kooperativen Unterrichts mit rund 10 Prozent Anteil am gesamten Religionsunterricht deutlich geringer, aber im Wachsen begriffen; dabei besteht die größte Nachfrage an den Grundschulen. In diesem Bundesland

- ² Vgl. im Einzelnen SABINE PEMSEL-MAIER / CLAUSS-PETER SAJAK, Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – eine zukunftsorientierte Zusammenschau, in: KONSTANTIN LINDNER / MIRIAM SCHAMBECK / HENRIK SIMOJOKI / ELISABETH NAURATH (Hg.), *Der Religionsunterricht auf dem Weg in die Zukunft: konfessionell, kooperativ, kontextuell*, Freiburg i.Br. 2017, 261–280; SABINE PEMSEL-MAIER, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Das Baden-Württemberger Modell, in: HARALD SCHWILLUS / MICHAEL DOMSGEN (Hg.), *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt*, Berlin 2019, 101–127.
- ³ MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KULTUS DES LANDES NIEDERSACHSEN, *Zu Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen*. Runderlass vom 10. 05. 2011, in: KATHOLISCHES BÜRO NIEDERSACHSEN UND KONFÖDERATION EVANGELISCHER KIRCHEN IN NIEDERSACHSEN (Hg.), *Religionsunterricht in Niedersachsen. Dokumente – Erklärungen – Handreichungen*, Hannover 2012, 10–18.
- ⁴ NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, *Schulstatistik*, siehe: <https://www.mk-niedersachsen.de/startseite/service/statistik/> (Stand: 05. 12. 2019).

sind die Modalitäten durch eine gemeinsame Vereinbarung geregelt,⁵ 2015 ergänzt durch einen verbindlichen Rahmen⁶ für alle Schularten, der Erleichterungen in den Antrags- und Genehmigungsverfahren sowie stärkere Flexibilisierung vorsieht.

2. Inhaltliche Ausrichtung und Zielbestimmungen konfessionell-kooperativen Unterrichtens

Mit der Formel »Gemeinsamkeiten stärken, Unterschieden gerecht werden«⁷ wurde ein wegweisendes Prinzip für konfessionell-kooperativen Unterricht geprägt, das sowohl der Homogenität des Christlichen als auch konfessionellen Differenzen Rechnung trägt. Mittlerweile wurde es verschiedentlich variiert⁸ und erweitert um die Dimension »Besonderes bergen«⁹: Konfessionell-kooperativer Unterricht möchte das im Glauben Verbindende ebenso zur Sprache bringen wie das Unterscheidende und das Besondere.¹⁰ Das starke gemeinsame Fundament solchen Unterrichtens

⁵ DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ / EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND, Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen. Vereinbarung zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005, Novellierung Verbindlicher Rahmen vom 1. August 2009, Stuttgart 2009, unter: https://www.kirche-und-religionsunterricht.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_okr_dezernat_2.1/Schulleitung/KoKo/KoKo-Broschuere_2017.pdf (Stand: 05. 12. 2019).

⁶ Verbindlicher Rahmen, online wie Anm. 5.

⁷ Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER / ALBERT BIESINGER, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg i.Br./Gütersloh 2002; sowie die Praxis-hilfe der EVANGELISCHEN LANDESKIRCHE IN BADEN / EVANGELISCHEN LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG / ERZDIÖZESE FREIBURG / DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTGART (Hg.), *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Umsetzungsimpulse für die Unterrichtspraxis*, Freiburg i.Br. 2012.

⁸ Vgl. HERIBERT BASTEL u. a. (Hg.), *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse*, Wien 2006.

⁹ HENRIK SIMOJOKI, *Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht*, in: ZPT 67 (2015), 68–78, 72.

¹⁰ Beispiele für die aktuell gültigen, auf konfessionell-kooperativen Unterricht hin abgestimmten Bildungspläne verschiedener Schularten in Baden-Württemberg un-

ist das verbindende Christliche, das quantitativ in den Bildungsplänen deutlich dominiert; exemplarische Themenfelder und Kompetenzen sind die Gottesfrage, Schöpfung, Jesus Christus, christliches Handeln in der Welt und anderes mehr. Die zu thematisierenden Konfessionsspezifika hängen teilweise mit trennenden Lehrunterschieden zusammen, besonders in den Bereichen von Kirche, Ämtern, Sakramenten oder im Hinblick auf die Bedeutung Martin Luthers. In diesem Zusammenhang dürfen die christlichen Binnendifferenzierungen nicht ausgeblendet bleiben, die, besonders im Bereich der Ethik, bisweilen quer zu den konfessionellen Differenzen verlaufen und die Vorstellung einer gemeinsamen und scheinbar eindeutigen »christlichen Identität« als Konstrukt erweisen. Schließlich soll auch das »Besondere« zur Sprache kommen, das, was im Blick auf die eigene Konfession das Vertraute und Selbstverständliche ist, das womöglich noch nie intensiv bedacht wurde, das aber vermisst wird, wenn es fehlt. Dabei geht es nicht um Lehrdifferenzen, sondern um Brauchtum oder um Elemente konfessioneller Mentalität und Spiritualität, wie den evangelischen Posaunenchor oder den katholischen Ministrantendienst.

Auf diese Weise soll eine Vergewisserung der gemeinsamen christlichen Identität erreicht werden, die nicht zuletzt für interreligiöse Lernprozesse unerlässlich ist.

Weiter soll sowohl ein Bewusstsein für die eigene wie auch für (die) andere(n) Konfession(en) geschaffen bzw. dort, wo ein solches Bewusstsein bereits gegeben ist, dieses vertieft werden. Nicht zuletzt soll und will ein solcher Unterricht die ökumenische Offenheit der Kirche erfahrbar machen. Dabei begnügt er sich nicht allein mit der kognitiven Dimension von Konfession und Ökumene, sondern setzt, wie jeder gelungene Religionsunterricht, auf Erfahrbarkeit, Erlebbarkeit und Empathie. Er zielt nicht nur auf das Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede ab, sondern möchte auch eine Einstellung und Haltung fördern, die auf Anerkennung bedacht ist und auf Abgrenzung und Polemik verzichtet. Ein zentrales Element solchen Unterrichts ist die authentische Begegnung mit Angehörigen anderer Konfessionen, und zwar sowohl mit Mitschülerinnen und Mitschülern als auch mit Lehrkräften. So macht es einen wesentlichen Unterschied, ob katholische Schüler allein über einen Sachtext aus dem Schul-

ter <https://schulen.drs.de/religionsunterricht/konfessionelle-kooperation/downloads-koko.html>; Beispiele für konfessionelle Kooperation in Niedersachsen sowie die Kerncurricula für Evangelische und Katholische Religionslehre unter <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=203>.

buch über Ablauf und Bedeutung der Konfirmation informiert werden, oder ob Gleichaltrige von ihrer Konfirmation erzählen.

3. Formen der Unterrichtsorganisation

Die genannten Ziele werden durch gemeinsame Lernprozesse im gemischt-konfessionellen Klassenverband sowie, sofern von den Gegebenheiten her möglich, durch die Beteiligung der Lehrkräfte beider Konfessionen realisiert.

In Baden-Württemberg ist idealerweise vorgesehen, dass zwei Lehrkräfte ein Tandem bilden, das den Unterricht gemeinsam plant, vor- und nachbereitet und sich gegenseitig in konfessionsspezifischen Fragen unterstützt. Allerdings findet, von Ausnahmen abgesehen, kein Team-Teaching statt, da dies mit doppelten finanziellen Ressourcen verbunden wäre. Vielmehr wird weitgehend ein Delegationsmodell praktiziert, bei dem eine Lehrkraft für eine bestimmte Zeit beide Konfessionen im Klassenverband unterrichtet; nach diesem Zeitraum oder zum Halbjahr wird gewechselt. Dabei ist vorgesehen, dass die Lehrkraft der anderen Konfession bei Bedarf oder zu bestimmten Themen oder Anlässen in den Unterricht eingeladen wird und auch medial präsent ist. Möglich ist auch, dass Themen in konfessionell getrennten Lerngruppen parallel erarbeitet und dann gemeinsam unterrichtet werden.¹¹ Hier legen sich in besonderer Weise konfessionsspezifische Expertengruppen mit anschließendem Expertenpuzzle nahe. So werden je nach Situation vor Ort passende Unterrichtsformen entwickelt, die Differenzkompetenz und Differenzsensibilität fördern.

In Niedersachsen praktizieren laut der Evaluierung¹² des konfessionell-kooperativen Unterrichts ein Prozent der befragten Lehrkräfte Team-Teaching, sieben Prozent konfessionell getrennte Gruppen mit Lehrerwechsel zum Halbjahr, zwölf Prozent einen Wechsel zwischen Klassenverband und konfessionell getrennten Gruppen und 55 Prozent Unterricht im Klassenverband als Einzellehrkraft, teilweise mit einem Lehrerwechsel im Turnus des Schulhalbjahres. Da hier meistens nur eine Lehrkraft für die gemischt-konfessionelle Lerngruppe zuständig ist, steht diese vor der Herausforde-

¹¹ Vgl. die bereits vor Jahren unterbreiteten Vorschläge bei WOLFGANG KALMBACH, Formen der Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre. Neue Herausforderungen – neue Chancen, in: *entwurf 2* (1994), 32–34, 33.

¹² Vgl. unten Anm. 15.

rung, eigen- wie fremdkonfessionelle Spezifika zu thematisieren und zu integrieren. Am Beispiel Niedersachsens wird deutlich, dass sich konfessionell-kooperative Lernprozesse auch dann initiieren lassen, wenn die Bedingungen in einer Lerngruppe aufgrund von Majoritäts- und Minoritätsverhältnissen suboptimal und Teamlösungen auf personeller Ebene nicht möglich sind. Dann müssen der Anspruch und die Prinzipien der konfessionellen Kooperation auf andere Weise auf der unterrichtspraktischen Ebene verwirklicht werden, nämlich durch Perspektivenwechsel, innere Differenzierung und Methoden, die Kooperation und Dialog fördern.

4. Konfessionell-kooperative Didaktik: Perspektivenverschränkung und Lernen an Differenzen

Der Schlüssel zu einer konfessionell-kooperativen Didaktik ist der Dialog;¹³ darum favorisiert sie kooperative Lernformen, Gruppen- und Partnerarbeitsphasen. Ein wesentliches Element ist dabei das Lernen durch Perspektivenwechsel, »die Möglichkeit, aus der Perspektivenübernahme anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazu zu gewinnen. Der Unterricht lässt sich betrachten als ein Gefüge von Perspektiven, die die Beteiligten einander eröffnen und dabei einander auch die Begrenztheit dieser Perspektiven aufweisen. Darin vollzieht sich ein weiterführender, spontaner Lernprozess, der die eigenen Standorte nicht relativiert, sondern besser verstehen lässt und begründet.«¹⁴ Konfessionell-kooperative Lehr- und Lernprozesse haben denselben Gegenstand, etwa die Tradition der eigenen Kirche oder ethische Entscheidungssituationen, etwa Schwangerschaftsabbruch oder Sterbehilfe, aber sie betrachten diesen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven. Allein das Bewusst-Machen konfessio-

¹³ Vgl. das Grundlagenwerk für Niedersachsen: CHRISTINE LEHMANN / MARTIN SCHMIDT-KORTENBUSCH, Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht. Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme, Göttingen 2016.

¹⁴ DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996, 62; vgl. auch DAVID KÄBISCH, Didaktik des Perspektivenwechsels, in: BERND SCHRÖDER / MICHAEL WERMKE (Hg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion, Leipzig 2013, 351–379, sowie mit konkreten Unterrichtsvorschlägen JAN WOPPOWA, Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015.

neller Mehrperspektivität reicht allerdings nicht aus; gefordert ist zudem die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven.

Zur Didaktik des Perspektivenwechsels tritt das Prinzip der inneren Differenzierung, das die äußere Differenzierung nach Konfessionen ablöst. Lernen an Differenzen be- und ergreift Diversität und Pluralität nicht als Hindernis, sondern als Lernchance. Es beginnt beim Erkennen, Benennen und Deuten von konfessionellen Differenzen, setzt sich fort mit der Fähigkeit, mit Unterschieden sachlich umzugehen, sie weder harmonisierend einzebnen, noch sie für Polemisierungen zu nutzen, und der Einsicht, dass Differenzen nicht per se glaubens- und kirchentrennend sein müssen, bis hin zum Fruchtbarmachen von Differenzen für die eigene Glaubensgestalt.

5. Ergebnisse der Evaluierung – Desiderate

In beiden Bundesländern wurde der konfessionell-kooperative Unterricht evaluiert,¹⁵ in Baden-Württemberg zudem von Anfang an engmaschig wissenschaftlich begleitet und qualitativ erforscht,¹⁶ einschließlich der Biographie von Lehrkräften¹⁷ und der Rolle der Eltern.¹⁸ Die beiden Evaluationsstudien waren unterschiedlich angelegt: In Niedersachsen wurden ausschließlich Lehrkräfte, die seit Jahren konfessionell-kooperativ unterrichten, zu ihren Erfahrungen befragt. Die Baden-Württemberger Evaluierung sah neben der Befragung von Lehrkräften auch die von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulleitenden vor und führte Vergleichstests durch, die zeigen sollten, ob konfessionell-kooperativer Unterricht einen Wissenszuwachs auf Schülerseite bewirkt.

¹⁵ LOTHAR KULD / FRIEDRICH SCHWEITZER / WERNER TZSCHEETZSCH / JOACHIM WEINHARDT, Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009; CARSTEN GENNERICH / REINHOLD MOKROSCHE, Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

¹⁶ Für die Primarstufe SCHWEITZER / BIESINGER, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden; für die Sekundarstufe FRIEDRICH SCHWEITZER u.a., Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg i.Br. 2006.

¹⁷ ALBERT BIESINGER / JULIA MÜNCH / FRIEDRICH SCHWEITZER, Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i.Br. 2008.

¹⁸ FRIEDRICH SCHWEITZER / ALBERT BIESINGER, Religiöse Erziehung in evangelisch-katholischen Familien, Freiburg i.Br. 2009.

Beide Evaluierungen konnten auf unterschiedliche Weise nachweisen, dass konfessionell-kooperativer Unterricht gegenüber konfessionshomogenem einen »Mehrwert« bietet, nicht nur in Bezug auf das Wissen, sondern auch in Bezug auf die Statements der Schülerinnen und Schüler »zu konfessionellen Gemeinplätzen«. ¹⁹ Eine weitere spätere Untersuchung in Baden-Württemberg beleuchtet anhand von Unterrichtsanalysen, wie der konfessionell-kooperative Unterricht Differenzkompetenz im Umgang mit konfessioneller Pluralität aufbaut. ²⁰

Die Evaluierung in Niedersachsen verfolgte wesentlich die Frage nach der Motivation. Demnach hatten die meisten Lehrkräfte dort das Ziel, die Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen aufzuzeigen. Eine konstruktive Auseinandersetzung mit konfessionskundlichen Themen strebte nur ein Drittel an, das Aufzeigen der Unterschiede zwischen den Konfessionen nur ein Viertel. ²¹ Auch die Baden-Württemberger Evaluierung konnte eine hohe Motivation feststellen: Zahlreiche der befragten Lehrkräfte verstanden konfessionell-kooperativen Unterricht als »pädagogische Realisation versöhnter Verschiedenheit«. ²² Deutlich zeichnete sich hier die Notwendigkeit und die Bedeutung einer eigenen Qualifizierung ab; dem entsprach auch das Fortbildungsinteresse der Lehrkräfte. ²³ Dabei rangierte das Thema »Merkmale der evangelischen/katholischen Konfession« an erster Stelle, dicht gefolgt von »Konfessionelle Feiertage und religiöses Brauchtum«. Ersichtlich wird hier, ebenso wie in anderen Studien, dass konfessionelle Kooperation nicht zum Nulltarif zu haben ist, sondern der Professionalisierung bedarf.

¹⁹ KULD/SCHWEITZER/TZSCHEETZSCH/WEINHARDT, Im Religionsunterricht zusammenarbeiten, 126.

²⁰ CHRISTIANE CASPARY, Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (Ökumenische Religionspädagogik Bd. 10), Berlin/Münster/Wien 2016.

²¹ CARSTEN GENNERICH/REINHOLD MOKROSCHE, Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterricht? Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen, in: *Loccumer Pelikan* 4 (2015), 153–156.

²² KULD/SCHWEITZER/TZSCHEETZSCH/WEINHARDT, Im Religionsunterricht zusammenarbeiten, 167.

²³ A. a. O., 182.

6. Konfessionell-kooperativer Unterricht in der Aus- und Fortbildung

Wie wird solche Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung gestaltet? In Niedersachsen wird für Lehrkräfte keine eigene Fortbildung zum konfessionell-kooperativen Unterricht angeboten; ob und wie sie sich darauf vorbereiten, bleibt ihnen selbst überlassen. Geplant ist, »dass wir den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, der in seinen Anfängen als Ausnahmeregelung gedacht war, weiter entwickeln müssen. Weiter entwickeln heißt, dass wir zukünftig gemeinsame Anstrengungen unternehmen werden, wenn es darum geht, die Aus-, Fort und Weiterbildung von Religionslehrkräften zu gestalten.«²⁴ In Baden-Württemberg ist eine eintägige schulartspezifische Fortbildung verpflichtend, die allerdings von manchen Lehrkräften als unzureichend beurteilt wird; hinzu kommen weitere fakultative Fortbildungsangebote.

Darüber hinaus soll bereits das Studium für konfessionelle Kooperation qualifizieren. Für die derzeitigen Theologiestudierenden der Sekundarstufe und des Gymnasiallehramtes sieht das baden-württembergische Kompetenzprofil vor, dass sie »grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede der christlichen Konfessionen darlegen«²⁵ und »Konzepte des interreligiösen Lernens und der konfessionellen Kooperation in ihrem Unterricht umsetzen«²⁶ können.

Wie konkret angehende Lehrkräfte bereits im Studium tatsächlich auf konfessionelle Kooperation vorbereitet werden, ist allerdings nicht einheitlich, wie ein Blick auf die gegenwärtigen Studienordnungen der theologischen Lehramtsstudiengänge an den baden-württembergischen Hochschulen zeigt. Gleichermäßen gilt dies für die Hochschulen in Niedersachsen. Der Katholisch-Theologische Fakultätentag ist sich bewusst,

»dass hier Herausforderungen für die Ausbildung der angehenden Religionslehrkräfte an den Universitäten liegen: Entsprechendes Wissen über die anderen Konfessionen [...] muss auch an den Hochschulen verstärkt vermittelt

²⁴ KERSTIN GÄFGEN-TRACK / JÖRG-DIETER WÄCHTER, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: *Loccumer Pelikan* 4 (2015), 166–167, 167.

²⁵ Kompetenzprofil Lehramt Sekundarstufe I und Lehramt Gymnasium Katholische Theologie/ Religionspädagogik, in: *Gesetzblatt Baden-Württemberg* Nr. 13, vom 6. Juli 2015, 442–443, in: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/studienplanung/rv_km_la_2015_anlagen.pdf, 437.

²⁶ Ebd.

und Lehrerfahrungen in konfessioneller Kooperation wie auch auf universitärer Ebene in Seminaren wie auch schulpraktisch eingeübt werden.«²⁷

Damit ist eine dringende Aufgabe in Bezug auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften formuliert.

Ein mit einer empirischen Studie verbundenes Pilotprojekt zu konfessionell-kooperativen Lern- und Lehrprozessen, das im Lehramtsstudium in Baden-Württemberg angesiedelt war,²⁸ konnte zeigen, dass die im Team-Teaching gestaltete gemischtkonfessionelle Lehrveranstaltung nicht nur in Bezug auf die eigene wie auf die andere Konfession einen Wissenszuwachs bewirkte, sondern dass sie auch Einstellungs- bzw. Bewusstseinsveränderungen zur Folge hatte, insofern sie sowohl zu einem vertieften Bewusstsein der eigenen konfessionellen Identität als auch zu einem vertieften Verständnis der anderen Konfession führte.²⁹ Dieses Ergebnis sollte Ansporn sein, entsprechende Lehr-Lern-Prozesse bereits im Studium zu implementieren.

²⁷ STEFAN ORTH, Fakultätentag: Mehr konfessionelle Kooperation, in: HerKorr 72 (2018), 8–9, 9.

²⁸ SABINE PEMSEL-MAIER / JOACHIM WEINHARDT / MARC WEINHARDT, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart 2011. Vgl. auch KONSTANTIN LINDNER / HENRIK SIMOJOKI, Forschungswerkstatt »Kompetenzen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht«. Ein hochschuldidaktisches Projekt an der Universität Bamberg, in: Theo Web 13 (2014), 190–197.

²⁹ PEMSEL-MAIER / WEINHARDT / WEINHARDT, 163–165. Vgl. SABINE PEMSEL-MAIER, »Das Bewusstsein für meinen Glauben habe ich erst während des Studiums entwickelt.« Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung für das Lehramtsstudium in Deutschland, in: THOMAS KROBATH / GEORG RITZER (Hg.), Ausbildung von ReligionslehrerInnen: konfessionell-kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Berlin/Münster/Wien 2014, 107–132.