

1. Einführung

Das Modell eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts findet in Deutschland zunehmend Akzeptanz und Verbreitung. Bereits im Jahr 1998 wurde in Niedersachsen eine konfessionelle Kooperation durch die niedersächsischen Landeskirchen und Bistümer ermöglicht und mit einem Modellprojekt initiiert, das später verstetigt wurde (Gennerich & Mokrosch, 2016). In Baden-Württemberg wird nach einer Vereinbarung der badischen und württembergischen Landeskirche mit den Diözesen Rottenburg-Stuttgart und Freiburg seit 2005 konfessionell-kooperativ unterrichtet (Weinhardt, 2014). Die Entwicklung der Modellprojekte ist eindrücklich: Im Schuljahr 2014/15 gab es in der badischen Landeskirche 317 genehmigte Anträge auf konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, im Schuljahr 2018/19 sind es bereits 436 (Gennerich, Schreiner & Bücker, 2019, S. 120). In der württembergischen Landeskirche ist die Anzahl der Erst- und Folgeanträge auf konfessionelle Kooperation von 242 im Schuljahr 2007/08 auf 571 im Schuljahr 2018/19 gestiegen (Gennerich et al., 2019, S. 124). In Niedersachsen wurden an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2007/08 bereits 6 % der Schülerinnen und Schüler konfessionell-kooperativ im Religionsunterricht unterrichtet; im Schuljahr 2016/17 sind es dann schon 24 % (Gennerich et al., 2019, S. 128). In anderen Bundesländern finden sich konfessionelle Kooperationen in der Vorbereitung (z. B. in Sachsen; Gennerich et al., 2019, S. 115) oder wurden jüngst gestartet (in Nordrhein-Westfalen kann seit dem Schuljahr 2018/19 konfessionell-kooperativer Religionsunterricht erteilt werden; Staatskanzlei des Landes NRW, 2019).

Das Bundesland Hessen befindet sich demgegenüber in einer eigenständigen Situation: Möglich ist hier ein Unterricht in gemischt-konfessionellen Lerngruppen, der jeweils durch die Kirchen genehmigt wird. Auf dieser Basis und mit Blick auf mögliche zukünftige Entwicklungen haben die Schulabteilung des Bischöflichen Generalvikariates des Bistums Fulda und das Religionspädagogische Institut der EKKW und der EKHN von 2016 bis 2018 unter Abstimmung mit den Staatlichen Schulämtern ein Modellprojekt zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordhessen durchgeführt. Das Modellprojekt steht im rechtlichen Kontext des 1999 erstmals verabschiedeten und 2014 aktualisierten Erlasses des Hessischen Kultusministeriums über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen (HKM, 2014). Unter Absehung der demographischen Verhältnisse und der tatsächlichen Teilnehmezahlen am Religionsunterricht geht der Erlass von dem Regelfall aus, dass Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht des eigenen Bekenntnisses teilnehmen. Nur unter bestimmten Voraussetzungen (z. B. fehlende Schülerinnen und Schüler oder Lehr-

kräfte) kann die Bildung von konfessionell gemischten Lerngruppen im evangelischen und katholischen Religionsunterricht beantragt werden (vgl. Kießling, Günter & Pruchniewicz, 2018, S. 13–18; Käbisch, Kießling & Pruchniewicz, 2020).

Auf der Basis dieses Erlasses wird bereits seit zwei Jahrzehnten an vielen hessischen Schulen in gemischt-konfessionellen Lerngruppen unterrichtet, an denen teilweise auch konfessionslose oder muslimische Schülerinnen und Schüler im Gaststatus teilnehmen. Die Schulabteilung des Bischöflichen Generalvikariates des Bistums Fulda und das Religionspädagogische Institut der EKKW und der EKHn haben dem gemeinsamen Lernen in konfessionell gemischten Lerngruppen entsprechend auch ihre Aufmerksamkeit in der Fort- und Weiterbildung und der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien gewidmet. Das von 2016 bis 2018 durchgeführte Modellprojekt mit seinen theoretisch konzipierten zentralen Studientagen in Kassel und den dezentral auf die praktischen Herausforderungen ausgerichteten Studiennachmittagen sowie die zeitgleich veröffentlichten Unterrichtsmaterialien und nicht zuletzt die in diesem Band dokumentierte wissenschaftliche Evaluation des Modellprojekts stellen demgegenüber jedoch Meilensteine für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Hessen dar. Aufgrund der immer wieder verordneten Schulschließungen während der Corona-Krise seit Frühjahr 2020 und der teilweisen Reduktion des Unterrichts auf die sog. Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch erhält die Frage nach konfessioneller Kooperation eine neue Dringlichkeit. Angesichts der organisatorischen Herausforderungen erscheint es immer weniger Schulleitungen, Eltern und Kollegien plausibel, warum konfessionelle Kooperation noch immer die Ausnahme von der Regel sein soll.

Insgesamt unterscheidet sich die Situation in Hessen damit deutlich von anderen Bundesländern, so dass eine Verständigung über das Verständnis konfessioneller Kooperation an dieser Stelle sinnvoll erscheint: Wenn in dieser Studie vom konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die Rede ist, dann bezieht sich diese Benennung zunächst von außen gesehen auf eine Organisationsform des schulischen Religionsunterrichts, die sich dadurch auszeichnet, dass nach einem schulrechtlich geregelten Verfahren über einen längeren Lernzeitraum konfessionsgemischte Lerngruppen gebildet werden. Die Bezeichnung „konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“ ist ein *terminus technicus*, mit dem diese Organisationsform unterschieden werden soll von einem konfessionsüberschreitenden allgemein christlichen bzw. ökumenischen Religionsunterricht, von einem Religionsunterricht im Klassenverband sowie nicht zuletzt von der Zusammenarbeit mit andersreligiösem Religionsunterricht (vgl. EKD, 2014, S. 49 u. 86 sowie DBK, 2016, S. 14, 23 u. 30).

Dahinter verbergen sich von innen betrachtet, das heißt im Blick auf die Praxis konfessioneller Kooperation, allerdings zwei Lesarten: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht *im engeren Sinne* zielt auf eine personelle Kooperation zwischen Lehrkräften beider Konfessionen beim Unterrichten

konfessionell gemischter Lerngruppen (durch Teamteaching oder Lehrerwechsel). Als konfessionell-kooperativen Religionsunterricht *im weiteren Sinne* gilt diejenige Realisierungsform, in der eine konfessionell gemischte Lerngruppe über einen längeren Zeitraum von einer konfessionell gebundenen Lehrkraft nach dem sog. Delegationsmodell unterrichtet wird, und zwar weitgehend ohne personelle Kooperationen (zur weiteren Vertiefung vgl. Woppowa, 2021a). Dieses weite Verständnis konfessioneller Kooperation bildet auch den Rahmen für den im vorliegenden Modellprojekt durchgeführten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an Gesamtschulen und entspricht dem beschriebenen rechtlichen Ausgangspunkt konfessioneller Kooperation in Hessen.

2. Didaktisch-methodische Rahmungen des Unterrichts und Hintergrund der Studie

Ein zentrales Anliegen des hessischen Modellprojektes bestand darin, die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer theologisch, didaktisch, methodisch und organisatorisch auf das konfessionell-kooperative Unterrichten vorzubereiten. Bei einer einführenden Fortbildungsveranstaltung für die am Modellversuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrer am 28. September 2016 in Kassel wurden daher erste grundlegende Orientierungen für einen didaktisch-methodischen Umgang mit konfessionell heterogenen Lerngruppen gegeben. Die theoretische Grundlage dafür wie auch für die folgenden Ausführungen bildete eine Zusammenfassung aus zentralen didaktischen Ansätzen (insbes. Woppowa 2016a u. 2017; vgl. zur praxiskritischen Vertiefung Woppowa, 2019 u. Woppowa & Simojoki, 2020). Zu den zentralen Inhalten dieser Veranstaltung zählte die problemorientierte Reflexion von Konfessionalität im Kontext konfessionell bzw. religiös heterogener Lerngruppen, die Grundsätze einer Didaktik der Perspektivenverschränkung sowie die Diskussion einer Lernsequenz, die sich in multiperspektivischer Absicht mit der biblischen und frömmigkeitsgeschichtlichen Marienfigur beschäftigt und die Schülerinnen und Schüler angesichts popkultureller Adaptionen zur persönlichen Positionierung herausfordert (vgl. Eickmann, 2015). Neben den genannten Inhalten der Fortbildungsveranstaltung bilden die hessischen Kerncurricula beider Fächer und die nachfolgend dokumentierten Grundsätze einer Didaktik des Perspektivenwechsels einen wichtigen Hintergrund der Studie.

2.1 *Problemorientierte Reflexion von Konfessionalität im Kontext konfessionell bzw. religiös heterogener Lerngruppen*

Konfessionalität findet sich unter den Rahmenbedingungen schulischen Lernens immer in einem Kontext künstlich inszenierter Lehr- und Lernprozesse wieder, in dem sich die ‚Religion des Religionsunterrichts‘ als Bildungsgegenstand in Reflexionsräume gestellt sieht, die deutlich zu unterscheiden sind von Orten und Formen des gelebten Glaubens. Eine solche ‚Schulreligion‘ dient im Kontext eines religiösen Bildungsprozesses in erster Linie der persönlichen Orientierung und religiös-weltanschaulichen Positionierung der Schülerinnen und Schüler. Der Religionsunterricht wird daher konfessionsübergreifend schon

lange nicht mehr als Ort der Glaubensunterweisung begriffen und folgt seinen eigenen Gesetzen religiösen Lernens in der Schule. Konfessionalität tritt daher nicht mehr im Rahmen einer Zielbestimmung des Religionsunterrichts in den Vordergrund, sondern vielmehr „*im Sinne seines Ausgangspunktes bzw. seines Bezugsrahmens*“ (Englert, 2015, S. 20). Intendiert ist nämlich nicht die Herstellung einer kollektiven Bekenntnishomogenität, sondern die individuelle Orientierungs- und Positionierungsfähigkeit in einer (religiös) pluralisierten Gesellschaft, herausgefordert durch einen traditionsbezogenen und positionellen Deutungshorizont.

Nicht nur im Kontext religiöser Bildungsprozesse muss sich die Rede von Konfessionalität gegen jedes konfessionalistische Verständnis abgrenzen. Denn insbesondere vor einem christentumsgeschichtlichen Hintergrund (historische Konfessionalisierungsprozesse seit dem Zeitalter der Reformation bis ins 19. Jahrhundert hinein) ist eine Lesart von konfessioneller Identität entstanden, die konfessionelle Zugehörigkeit und konfessionelles Selbstverständnis in erster Linie durch wechselseitige Abgrenzungen markierte und untrennbar verbunden war mit politischen und gesellschaftlichen Prozessen der Sozialdisziplinierung. In einer gegenwärtigen nachkonfessionellen Gesellschaft muss konfessionelle Identität daher um ihrer Verstehbarkeit und Relevanz willen *nicht-konfessionalistisch* redefiniert werden, auch angesichts einer ständig neu zu plausibilisierenden und zu bezeugenden Glaubwürdigkeit des Christentums und seiner universalen Heilsbotschaft gegenüber einer säkularen Gesellschaft. Konfessionalität braucht daher neue Lesarten, besonders auch im Kontext religiöser Bildung und des schulischen Religionsunterrichts.

Die verschiedenen Facetten des Konstrukts Konfessionalität und seine aus unterschiedlichen Perspektiven (etymologisch, juristisch, soziologisch, religionspädagogisch, empirisch) resultierenden Lesarten hat kürzlich Antonia Lüdtke in ihrer Arbeit über den Zusammenhang von Konfessionalität und Religionsunterricht herausgearbeitet (Lüdtke, 2020). Mit der Metapher des „*confessional gap*“ markiert die Autorin die Problemanzeige, dass Konfessionalität „im Angesicht der Realität einer hochdynamischen und äußerst plural gewordenen Gesellschaft auf dem Prüfstand“ (Lüdtke, 2020, S. 25) stehe und dass sich ein traditionelles Verständnis von Konfessionalität nicht mehr problem- und reibungslos in gegenwärtige Strukturen und Diskurse einfügen lasse. Daher verwundert es nicht, dass aus religionspädagogischer Sicht das Konstrukt Konfessionalität nicht statisch, sondern als „*relationales Prinzip*“ (Lüdtke, 2020, S. 241) in Erscheinung tritt. Es weist darauf hin, dass sich Konfessionalität als individuelle Positionalität oder relevanzerschließende Lebensüberzeugung ständig neu erweisen muss in einem wechselseitigen Prozess der Bezugnahme zwischen Personen (Lernenden wie Lehrenden), Inhalten und Lerngegenständen aus der religiösen Tradition, der Institution Kirche, der pluralen Gesellschaft und nicht zuletzt den individuellen Lebens- und Glaubensbiographien der beteiligten Subjekte.

Einen relationalen Ansatz bei einer Neubestimmung des Konfessionalitätsbegriffs hat bereits Richard Schlüter (2001) verfolgt, indem er für eine Rückbesinnung auf die im Selbstverständnis des christlichen Glaubens fundamentale Bedeutung von Konfessionalität als *confessio* (Schlüter, 2001, S. 379–380) geworben hat. Das Bekenntnis (*confessio*) im biblischen Verständnis trägt den Charakter einer Antwort, insofern es sich auf einen Glauben bezieht, der den Menschen angesichts der geoffenbarten Selbstmitteilung Gottes zur persönlichen Antwort und aktiven Entscheidung ruft. Bekenntnisse sind darum immer kontextuelle Konkretionen des christlichen Glaubens. Sie sind geschichtlich und soziokulturell eingebunden sowie Ausdruck einer persönlichen (Offenbarungs-)Erfahrung, die individuell bedeutsam ist und zugleich kollektiv glaubwürdig erscheinen muss (vgl. die lukanischen Ostererzählungen Lk 24 oder das frühe paulinische Auferstehungszeugnis 1 Kor 15,1–8). Hier wird ein persönliches Bekenntnis zum bezeugten Glaubensgrund, denn es verkapselt sich nicht privatistisch, sondern eröffnet vielmehr einen Raum der kollektiven und öffentlichen Glaubenskommunikation. Weil Konfessionalität in diesem Verstehenshorizont die „Wahrheit des Evangeliums kontextspezifisch und daher perspektivisch – somit auch innovativ – zur Sprache“ (Schlüter, 2001, S. 380) bringt, kann man sie als eine notwendige Größe für einen relevanzerschließenden Religionsunterricht bezeichnen. Der konfessionelle Religionsunterricht ist dann gerade *nicht bekenntnisförmiger* Unterricht im Sinne der Trias (d. h. der konfessionellen Einheit von Lehrinhalten, Lehrkraft und Lernenden), sondern *bekenntnisbildender* und *ergebnisoffener* Unterricht. Die Konfessionalität des Unterrichts hat damit in erster Linie einem konfessorischen, das heißt zum eigenen Standpunkt befähigenden Lernen seiner Subjekte zu dienen. Somit spricht bereits Schlüter von einer prozessualen und dialogischen Konfessionalität, insofern „der Dialog schon als ein genuines Konstitutivum von Konfessionalität überhaupt angesehen werden kann und muss“ (Schlüter, 2001, S. 379; ähnlich auch Lüdtke, 2020, S. 371–397). Eine so verstandene Konfessionalität lässt sich also konstitutiv auf den Dialog verschiedener Perspektiven ein und hebt damit Differenz nicht auf. Vielmehr bedeutet das, „dass zur Konfessionalität [...] nicht nur der Dialog, sondern auch die Differenz als eine immanente konstitutive Kategorie gehört“ (Schlüter, 2001, S. 381–382).

In der Konsequenz eines solchen relationalen, dialogischen und differenzsensiblen Begriffszugangs kann Konfessionalität für den Religionsunterricht erst *didaktisch hinreichend* genannt werden, ...

- wenn sie in ihrer Zielsetzung ergebnisoffen und an den Subjekten des religiösen Lernens orientiert bleibt. Denn aus bildungstheoretischer und subjektorientierter Sicht muss es ihr in erster Linie um die Befähigung zu religiöser Positionalität gehen, die das Bekenntnis des Individuums heraus- und einfordert (*konfessorische Konfessionalität*).

- wenn sie in konfessionsüberschreitenden und differenzsensiblen Lernarrangements mit einer Vielfalt von Bekenntnissen theologisch und didaktisch reflektiert umgeht. Denn sie wird als markante Konfessionalität einerseits zum fruchtbaren Lerngegenstand und bleibt dabei andererseits selbst entwicklungsfähig (*dynamische Konfessionalität*).
- wenn sie sich selbst dem Differenten und Anderen aussetzt. Das wiederum kann am besten in konfessionell-kooperativ bzw. konfessionsüberschreitend angelegten Lern- und Suchprozessen nach den elementaren Wahrheiten des christlichen Glaubens gelingen, in denen bestehende Differenzen zu Lerngegenständen werden (*dialogisch-kooperative Konfessionalität*).

Damit sind bereits erste didaktische Rahmungen für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gegeben, die einerseits eine professionelle Selbstreflexion der Religionslehrkräfte auf ihre sowohl gelebte als auch unterrichtlich gelehrt Religion initiieren und andererseits deren unterrichtliche Praxis, insbesondere den Umgang mit konfessioneller Differenz und religions- bzw. konfessionsbezogener Positionalität prägen können. Denn insbesondere aus empirischer Sicht hat zuletzt Lüdtke auf eine „Transparenzproblematik“ (Lüdtke, 2020, S. 365) aufmerksam gemacht, nach der Religionslehrkräfte ihre eigene Konfessionalität bzw. Positionalität zu wenig im Unterricht kommunizieren und dieser daher auch für die Lernenden nicht selten konfessionell unsichtbar bleibt.

Die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts tritt nochmals anders hervor, wenn die hessischen Schülerinnen und Schüler in die Betrachtung einbezogen werden, die weder der römisch-katholischen Kirche noch einer evangelischen Landeskirche oder sonstigen Religionsgemeinschaft formal angehören, sondern auf eigenen Wunsch im Gaststatus am konfessionellen Religionsunterricht bzw. in konfessionell gemischten Lerngruppen teilnehmen (vgl. EKKW, 2019, S. 6–7; HKM, 2020a, VI,5). Wie bei den katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern müssen bei diesen verschiedene Formen von Konfessionalität und Konfessionslosigkeit unterschieden werden, z. B. Atheisten, Agnostiker, individuell, abseits einer Religionsgemeinschaft Glaubende und religiös Indifferente (vgl. Gennerich, 2014, S. 240; Streib & Gennerich, 2011, S. 106). Entscheidend ist nicht die formale Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit zu einer Körperschaft öffentlichen Rechts, sondern die individuelle Positionalität und Perspektive. Diese wird Schülerinnen und Schülern oft erst dann deutlich, wenn sie in einem Prozess der wechselseitigen Erschließung dazu angeregt werden, diese mit anderen Positionen und Perspektiven zu vergleichen (vgl. Meyer-Blanck, 2014; Käbisch, 2014). Das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht kann dabei auf Erfahrungen und Überlegungen des interreligiösen Lernens zurückgreifen: Es geht nicht darum, den Anderen vom eigenen Glauben bzw. Nicht-Glauben zu überzeugen, zur Teilnahme an einer bestimmten Religionspraxis zu motivieren bzw. davon abzuraten oder gar zum Kircheneintritt bzw. -austritt zu bewegen.

Im Sinne einer Didaktik der Multiperspektivität und der Perspektivenverschränkung geht es stets darum, das Eigene vom Anderen her zu erschließen und auf diese Weise besser zu verstehen (vgl. zu diesen Grundsätzen religiöser Bildung Wiese, 2017 u. Käbisch & Philipp, 2017).

2.2 *Didaktik der Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung*

Multiperspektivität gilt als zentrales Prinzip der neueren Geschichtsdidaktik und reagiert in kritisch-abgrenzender Weise auf eine Geschichtsschreibung, die ohne jede Reflexion auf den subjektiven Standpunkt des Historikers bzw. der Historikerin auskommt. So wie die durch gegenwärtige Fragen und Erfahrungen bedingte Wahrnehmung historischer Quellen und Sachverhalte das subjektive bzw. standpunktgebundene historische Urteil bestimmen und darin zugleich für eine Pluralisierung historischer Perspektiven sorgen, so muss auch historisches Lernen an dieses Selbstverständnis historischer Wissenschaft anknüpfen und Geschichte multiperspektivisch lehren. Nach Klaus Bergmann impliziert das Prinzip der Multiperspektivität ein historisches Lernen, „bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden“ (Bergmann, 2011, S. 65). Dabei wird Perspektivität als „ein Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit“ (Bergmann, 2011, S. 65) verstanden, einschließlich religiöser bzw. konfessioneller Überzeugungen und Deutungsmuster, was in unterrichtlicher Hinsicht in dreifacher Hinsicht relevant wird: Über die Perspektiven historisch unmittelbar beteiligter Menschen, ihrer Zeugnisse und der so entstehenden Quellen (*Multiperspektivität im engeren Sinne*) hinaus zeigt sich Perspektivität sowohl in den auf unterschiedlichen Perspektiven beruhenden späteren Deutungen der Historiker (*Kontroversität*) als auch im Unterrichtsgeschehen selbst (*Pluralität*): „wenn die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht zu eigenen, begründeten und begründbaren Ansichten historischer Sachverhalte kommen, die zu einer Pluralität von unterschiedlichen Erzählungen über den gleichen historischen Sachverhalt führen können. An ihnen erfahren die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Perspektivität bei der Betrachtung historischer Sachverhalte“ (Bergmann, 2011, S. 65).

Insofern Geschichte „Vielfalt und zugleich auch die Erzählung von der Geschichte der Vielfalt“ (Bergmann, 2008, S. 34) ist und in dieser Weise das Materialobjekt historischen Lernens darstellt, wird ihm mit einem multiperspektivischen Lernen auch in formaler Hinsicht ein passgenauer Lernbegriff zur Seite gestellt. Das Prinzip der (Multi-)Perspektivität wird nun zur Voraussetzung

dafür, dass die Schülerinnen und Schüler über eine monoperspektivische Darstellung hinaus die Möglichkeit bekommen und Fähigkeit erwerben, mittels multiperspektivischer Zeugnisse und kontroverser Darstellungen verschiedene individuelle Urteile auszubilden, die ihrerseits kontrovers diskutiert werden können. Ein solches Lernen schließt notwendig eine eigene, selbstkritische „Standpunktreflexion“ (Bergmann, 2008, S. 38) des lernenden Subjekts mit ein, das sich selbst und seine Perspektive auf die Wirklichkeit in die Vielfalt perspektivischer Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile einordnet und in diesem selbstreflexiven und perspektivenverschränkenden Verstehensprozess zu einer „Perspektivenerweiterung durch Standpunktreflexion“ (Bergmann, 2008, S. 38) gelangen kann. Damit ist dem Gestaltungs- und Planungsprinzip der Multiperspektivität bereits ein notwendiger Prozess an die Seite gestellt, der als *Verschränkung von Perspektiven* bezeichnet werden kann.

Unterstellt man – mit guten Gründen – eine strukturelle Analogie zwischen historischem und religiösem Lernen hinsichtlich des jeweiligen Materialobjekts und formaler Lernprozesse (vgl. vertiefend Woppowa, 2016b, S. 44–47), dann lassen sich vier spezifische Merkmale eines perspektivenverschränkenden religiösen Lernens benennen, die sich zugleich inhaltlich an den beschriebenen relationalen, dialogischen Begriff von Konfessionalität anschließen:

a) Pluralitätsfähiges Lernen

Insofern man auch Religion als ein Phänomen der Vielfalt betrachten kann, gilt diese Zuschreibung insbesondere auch für die innere Pluralität des Christentums und nicht zuletzt auch für eine intrakonfessionelle Vielfalt. Ein adäquates religiöses Lernen in einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht muss sich daher insofern als pluralitätsfähig erweisen, als es zentrale Inhalte multiperspektivisch zu erschließen versucht, um Pluralität gerecht zu werden und den oben geschilderten Gefahren zu entgehen. Umso mehr gilt dies dort, wo Lerngruppen konfessionell heterogen zusammengesetzt sind. Insofern soziale Systeme wie Religionen als „perspektivische Brechungen der Wirklichkeit“ (Bergmann, 2008, 26) verstanden werden können, ist in religiösen Lernprozessen von Anfang an darauf hinzuwirken, mehrere Perspektiven miteinander zu verschränken, um nicht den Eindruck zu erwecken, eine bestimmte (historische, religiöse, konfessionelle) Perspektive sei die objektive Spiegelung der Wirklichkeit.

b) Standpunktbefähigendes Lernen

Multiperspektivisches und perspektivenverschränkendes Lernen zielen in besonderer Weise auf konfessorische, das heißt zu einem religiösen Standpunkt

befähigende Lernprozesse. Standpunktfähigkeit als Kehrseite von Pluralitätsfähigkeit impliziert idealerweise auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. zur Perspektivenübernahme, um unterschiedliche, eigene und fremde Standpunkte in ihrer Perspektivität miteinander ins Gespräch bringen zu können. Umgekehrt setzt diese mittlerweile zentrale bildungstheoretische und didaktische Leitfigur des Perspektivenwechsels (vgl. dazu die begrifflichen Unterscheidungen am Ende dieses Abschnitts) voraus, dass die Lerngegenstände des Unterrichts multiperspektivisch aufbereitet werden und ein Zugriff darauf perspektivenverschränkend erfolgt. Perspektivenverschränkendes Lernen steht damit in der Linie dieser bildungstheoretischen Leitfigur und kann in diesem Kontext einen spezifischen Beitrag leisten (im Blick auf unterrichtspraktische Konsequenzen vgl. Käbisich & Woppowa, 2020).

Zugleich ist ein konfessorisches Lernen darauf angewiesen, Religion – im Sinne der von Charles Taylor beschriebenen Mehrdimensionalität – nicht nur als kognitiv zu erfassendes System kennenlernen zu können, sondern ebenso in seiner Alltagsrelevanz als gelebte Überzeugung religiös lebender Menschen. Religion in dieser Weise zumindest im Modus des Angebots als Praxis und Lebensstil ins Spiel bringen zu können und damit zugleich die Bildung einer konfessionellen Kompetenz zu fördern, ist die besondere Lernchance eines konfessionellen Religionsunterrichts gegenüber religionskundlichen Formaten. Allerdings wäre hier nicht der eindimensionale Blick auf eine konfessionelle Praxis dem subjektiven Lernprozess dienlich, sondern die Auseinandersetzung mit einer Pluralität religiöser Lebensstile und gelebter religiöser Praxis, um darin eine eigene Perspektive und einen individuellen Standpunkt zu entwickeln. Auch weil insbesondere der Bezug auf Formen religiöser Praxis vor der oben beschriebenen Gefahr von Stereotypenbildung oder konfessionskundlicher Verkürzung steht, benötigt er den Bezug auf eine Pluralität religiöser Ausdrucksformen. Wo genau und in welcher Intensität sich Schülerinnen und Schüler auf der Skala zwischen Beobachtung und Teilnahme verorten, muss letztendlich ihrem individuellen Selbstbildungsprozess überlassen bleiben. Perspektivenverschränkender Unterricht kann hierfür die notwendigen Voraussetzungen schaffen.

c) Komplementäres Lernen

Vor diesem Hintergrund bleibt eine bewusste Thematisierung konfessionsspezifischer Perspektiven auf einen Inhalt in erster Linie immer auf das globale Lernziel religiöser Kompetenz hin ausgerichtet und nicht primär auf die Bildung konfessioneller Identität. Das gilt insbesondere auch angesichts einer zu wahrenenden religiös-weltanschaulichen Positionierungsfreiheit der Schülerinnen und Schüler. Daraus folgt, dass konfessionelle Spezifika nicht nur um ihrer Differenz willen zu thematisieren sind, sondern vielmehr als besondere Lernchancen in