

Vom »Zauberwort« Kooperation, seinen fachdidaktischen und (schul-)pädagogischen Varianten und was es für heute und morgen austrägt

Mirjam Schambeck sf

»Kooperation« ist in den (schul-)pädagogischen und allgemein-didaktischen Debatten seit den 1970er Jahren ein viel diskutiertes »Zauberwort« geworden.¹ Um der Komplexität einer sich rasant entwickelnden Wissensgesellschaft zu entsprechen – so die weitreichende Einsicht – genüge es nicht, sich einer Fragestellung aus lediglich einer Fachperspektive zu nähern. Der Gedanke, Fächer miteinander zu verbinden, um so bestimmte Fragestellungen besser zu bearbeiten, hat schließlich auch in der Religionspädagogik und hier vor allem im so genannten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (= KoKo) seinen Niederschlag gefunden. Kooperation meint von daher mehr als eine bestimmte Unterrichtsorganisationsform. Sie impliziert pädagogische und didaktische Prämissen. Diese sind sowohl für die zwischen katholischer und evangelischer Konfession praktizierte Ökumene ertragreich als sie auch die gegenwärtig anstehende Frage orientieren, wie der Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler befähigt, mit dem Religionsplural angemessen umzugehen.

Um eine zukunftsfähige Organisationsform und passfähige Konzeptionierung des Religionsunterrichts zu erreichen, ist es deshalb hilfreich, das »Zauberwort« Kooperation auf sein prospektives Potenzial zu befragen und für eine zu entwickelnde Gestalt eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts fruchtbar zu machen. Dazu bedarf es sowohl Überlegungen, in welcher Weise das Stichwort »Kooperation« für den Religionsunterricht maßgeblich geworden ist und werden kann (1), als auch Ver-

¹ Vgl. Stübiger u. a., Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements, 377.

gewisserungen, was Kooperation im (schul-)pädagogischen und allgemeindidaktischen Diskurs bedeutet (2), um diese dann wiederum auf den Religionsunterricht zurück zu spiegeln und für eine zukunftsfähige Gestalt des Religionsunterrichts auszuloten (3).

1. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – einige Wegmarkierungen und Weichenstellungen

Konfessionell-kooperative Lernformate werden im Religionsunterricht seit gut 20 Jahren praktiziert. Spätestens mit der Etablierung des KoKo in Niedersachsen 1998 und nach einigen regional und zeitlich begrenzten Projekten in Baden-Württemberg in den 1990ern sind sie ab dem Jahr 2005 eine Art und Weise des so genannten bekenntnisorientierten Religionsunterrichts. Ebenfalls im Jahr 2005 richteten das Erzbistum Paderborn und die Lippische Landeskirche gemischt-konfessionelle Lerngruppen von evangelischen und katholischen Grundschülerinnen und -schülern ein.² Das Bistum Münster beteiligt sich mit der Westfälischen Landeskirche seit 2013 an einem Modellversuch, der sich an den Vorgaben des KoKo in Baden-Württemberg orientiert.³

Die Motive für die Einführung des KoKo reichten von der guten ökumenischen Zusammenarbeit der Landeskirchen Badens und Württembergs mit den entsprechenden (Erz-)Diözesen, die auch im Religionsunterricht einen Ausdruck finden sollte, bis hin zu Reaktionen auf die zunehmende Entkonfessionalisierung der Schülerinnen und Schüler, den immer schwerer werdenden Stand eines getrennt erteilten Religionsunterrichts in der Schule und der Klärung daraus resultierender Grauzonen.⁴

² Vgl. Sajak, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht.

³ Vgl. ebd.

⁴ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Sabine Pemsel-Maier und Clauß Peter Sajak.

Die Idee für die Einführung des KoKo wurde in einem offiziellen Kirchendokument erstmals in der Denkschrift »Identität und Verständigung« der Evangelischen Kirche in Deutschland 1994 geäußert.⁵ Nach zunächst großen Bedenken aufseiten der katholischen Kirche kam es 1998 lediglich zu einer Vereinbarung, außerunterrichtliche Kooperationsformen zu erproben, wie z. B. auf der Ebene der Fachschaften zusammenzuarbeiten, in der Planung von Unterrichtssequenzen oder der Konzeption von Unterrichtsmaterialien etc.⁶ Das jüngst erschienene Bischofspapier »Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts«⁷ kann vor diesem Hintergrund als entscheidender Fortschritt gewürdigt werden. Mit dem Untertitel »Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht« stellt es nicht mehr das »Ob« konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht in Frage, sondern formuliert Standards für deren Umsetzung. Außerdem verdeutlicht das Papier – ähnlich wie schon vorher die Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« der EKD⁸ –, dass sich die konfessionelle Kooperation nicht nur auf die evangelischen Landeskirchen bezieht, sondern analog auf anders-konfessionelle, z. B. orthodoxe Schülerinnen und Schüler auszuweiten ist.⁹

Seit KoKo erprobt wird, steht die Frage im Raum, welche didaktischen Konsequenzen sich aus dieser Organisationsform für den konkreten Unterricht ergeben. Wie wirkt sich die Zusammensetzung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Konfessionen und damit die zunehmende

⁵ Vorausgegangen waren Anregungen von Karl Ernst Nipkow schon 1969, die dann von Friedrich Schweitzer u. a. aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Vgl. Boehme, Fächergruppe Religionsunterricht, 32.

⁶ Vgl. Deutsche Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland, Zur Kooperation.

⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts.

⁸ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen, 46–48.

⁹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, 20f.

Heterogenität auf Lernprozesse aus? Welche Kompetenzen brauchen Religionslehrkräfte, um in konfessionell-gemischten Klassen zu unterrichten?¹⁰ Wie müssen Curricula verfasst sein und welche Unterrichtsmaterialien bis hin zu Schulbüchern sind für einen solchen Unterricht nötig?¹¹

Der folgende Beitrag konzentriert sich angesichts der vielen aufgeworfenen Themen auf die Frage nach den didaktischen Konsequenzen eines konfessionell-kooperativen Unterrichts. Mit anderen Worten geht es darum, spezielle didaktische Fragestellungen in den Blick zu nehmen, die für die Organisationsform und den Unterricht des KoKo typisch sind.

Da sich die ersten Überlegungen zur Etablierung des KoKo mit der Idee und Didaktik der so genannten Fächergruppe verbunden wussten,¹² wie sie in den naturwissenschaftlichen Fächern oder in Geschichte, Deutsch und Sozialkunde praktiziert werden, soll eine Vergewisserung, was Kooperation dort bedeutet, die didaktische Fundierung des KoKo orientieren. So wird es möglich, das (schul-)pädagogische und allgemein-didaktische Stichwort Kooperation auch religionspädagogisch zu wenden und damit sowohl die Organisationsform des KoKo als auch seine inhaltliche Ausgestaltung voranzutreiben.

2. »Kooperation« im »fächerverbindenden Unterricht« – Was der Blick auf andere Fachdidaktiken für konfessionell-kooperative Organisationsformen und Lernprozesse austrägt

Der so genannte »fächerverbindende« bzw. »fächerübergreifende« Unterricht hat in der pädagogischen Tradition eine lange Geschichte. Mit Wurzeln in der Reformpädagogik (Berthold Otto, Peter Petersen, Célestin Freinet) wurde er in den 1970er Jahren insbesondere in der Grundschulpädagogik wie-

¹⁰ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Konstantin Lindner.

¹¹ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Winfried Verburg.

¹² Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung, 79–81.

derentdeckt und in Form des so genannten Projektunterrichts diskutiert.¹³ Als in den 1990ern die Reform der Sekundarstufe I und II anstand, gewann der fächerübergreifende Unterricht auch für diesen Bereich an Bedeutung¹⁴ und ist seitdem aus dem Unterricht und der Fächerkultur der Schule nicht mehr wegzudenken. Die theoretischen Implikationen fächerverbindenden Lernens wie auch seine praktischen Konkretionen wurden seitdem in den unterschiedlichen Fachdidaktiken und der (Schul-)Pädagogik intensiv diskutiert¹⁵ und sollen hier zumindest in ihren grundlegenden Momenten erörtert und auf den KoKo sowie konfessionell-kooperative Lernprozesse ausgelotet werden.

2.1 Kooperation braucht Fachperspektiven – Konfessionell-kooperatives Lernen setzt »konfessionelles« Lernen voraus und braucht didaktische Organisation

So unterschiedlich die Definitionen fächerverbindenden Lernens bzw. fächerverbindenden Unterrichts ausfallen, so stimmen alle darin überein, dass dieses Lernen bzw. dieser Unterricht Fachunterricht voraussetzt.¹⁶ Mit anderen Worten gibt es kein fächerverbindendes Lernen, in dem unterschiedliche fachliche Perspektiven zusammenlaufen, ohne Lernphasen in den jeweiligen Fächern. Auch wenn länger darüber debattiert wurde, ob es einen eigenen unterrichtlichen Ort bzw. ein eigenes Fach braucht, in dem das fächerverbindende Lernen Thema ist und die unterschiedlichen Fachperspektiven zusammengeführt werden,¹⁷ haben empirische Untersuchungen verdeutlicht, dass dies nicht nur nebenbei erfolgen kann, sondern einer eigenen Rah-

¹³ Vgl. Stübiger u. a., Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements, 377.

¹⁴ Vgl. KMK (Hg.), Weiterentwicklung der Prinzipien.

¹⁵ Vgl. Labudde, Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht, 441–447.

¹⁶ Vgl. Hahn, Wissenschaftspropädeutik; Häsing, Fächerübergreifender Unterricht, 21.

¹⁷ Vgl. Tenorth, Fächerübergreifender Unterricht.

mung im Unterricht bedarf.¹⁸ Frauke Stübig, Peter H. Ludwig und Dorit Bosse argumentieren deshalb, dass es in einem fächerverbindenden Unterricht »an mindestens einer markanten Stelle im Unterrichtsverlauf«¹⁹ dazu kommen muss, das Zusammenwirken der unterschiedlichen Fächerperspektiven einzuholen. Wie dieses ausgestaltet wird, ist eine andere Frage. Unstrittig ist aber seitdem, dass das für den fächerverbindenden Unterricht charakteristische Ineinanderlesen und Aufeinanderbeziehen der Fachperspektiven nicht nur in das Subjekt verlagert werden darf. Es funktioniert also nicht, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus die in den Fächern kennengelernten Wissensbestände aufeinander beziehen, um auf die vorliegende Fragestellung zu reagieren. Dieses Ineinanderlesen der Perspektiven muss vielmehr didaktisch organisiert sein.

Für konfessionell-kooperative Organisationsformen und Lernprozesse heißt das mindestens dreierlei: 1) Erstens braucht es in der Schule einen bestimmten institutionellen Ort, damit konfessionell-kooperative Lernprozesse de facto initiiert werden. Die Etablierung von KoKo ist eine vorzügliche Weise, dass Schülerinnen und Schüler das Christentum in seiner Vielgestaltigkeit und seinen unterschiedlichen konfessionellen Ausprägungen kennenlernen und daraufhin befragen lernen, was dies für ihre eigene Position zu Religion austrägt. KoKo ist damit nicht zu reduzieren auf eine schulorganisatorische Reaktion auf demographische Faktoren. KoKo ist ein längst fälliger Ausdruck, dem Christentum gerecht zu werden, die ökumenische Offenheit zu pflegen und Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, vom Christentum in seinen auch konfessionell unterschiedlichen Prägungen zu lernen.

(2) Weil konfessionell-kooperatives Lernen nicht nebenbei erfolgt, etwa alleinig dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Konfessionen die Lerngruppen bilden und Lernanlässe dadurch sozusagen auf der Hand liegen, braucht es, – und das ist die zweite Schlussfolgerung –, im Unterricht

¹⁸ Vgl. Rabenstein, In der gymnasialen Oberstufe.

¹⁹ Vgl. Stübig u. a., Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements, 378.

einen bestimmten didaktisch ausgewiesenen Ort. D. h., dass Lernanlässe, wie sie z. B. durch eine konfessionsheterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern gegeben sind, durch entsprechendes Material eingespielt oder aufgrund des Team-Teachings von konfessionsverschiedenen Religionslehrkräften initiiert werden, auch didaktisch gestaltet sein müssen. Das konfessionell-kooperative Lernpotenzial muss im Unterricht also bewusst gehoben werden. Das kann z. B. heißen, zu erkunden, welche Bedeutung der Bibel in der katholischen Tradition zukommt und genauso in der evangelischen, aufmerksam zu werden, wo hier die Gemeinsamkeiten sind und sich Unterschiede finden lassen, und fähig werden, diese Unterschiede als verschiedene Ausprägungen des einen christlichen Glaubens zu lesen, so dass die eigene Sicht auf die Bibel und deren Bedeutung angereichert wird. Damit dieses Potenzial konfessionell-kooperativen Lernens nicht nur zufällig im Unterricht genutzt wird, steht es dringend an, eine Didaktik auszuarbeiten, die Begründungen, Maßgaben und Kompetenzen konfessionell-kooperativer Lernprozesse formuliert.²⁰

(3) Damit dies gelingt, sind – hier kommt die dritte Schlussfolgerung ins Spiel – spezifisch fachliche Lernphasen nötig. Mit anderen Worten sind konfessionell-kooperative Lernformate auf Unterrichtsphasen angewiesen, in denen die jeweiligen konfessionellen Traditionen thematisiert werden. Ob dies in speziellen Unterrichtssequenzen erfolgt, in Lerngruppen, die in einer Phase von der evangelischen, in einer anderen von der katholischen Lehrkraft und in den konfessionell-kooperativen Lernformaten von beiden zusammen unterrichtet werden, wird von den Gegebenheiten vor Ort abhängen. Wichtig aber ist, dass die fachliche Perspektive, die hier als konfessionelle Perspektive firmiert, als solche zum Tragen kommt. Im Umkehrschluss heißt das, dass dort, wo KoKo zum schulorganisatorischen Sparinstrument umfunktioniert wird, um Religionsunterricht nicht mehr

²⁰ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck sf und Bernd Schröder.

parallel als katholischen und evangelischen anbieten zu müssen, KoKo inhaltlich ausgehöhlt wird.

2.2 Kooperation dient der Fragestellung – KoKo als Antwort auf die Vielgestaltigkeit des Christentums

Noch eine andere Gemeinsamkeit teilen sich die unterschiedlichen Verstehensweisen fächerverbindenden Unterrichts bzw. Lernens. Fächerverbindender Unterricht wird dort relevant, wo Fragestellungen nicht mehr lediglich von einem Fach beantwortet werden können, sondern es unterschiedliche Fachperspektiven braucht, die in ihrer Eigenart und ihrem diskursiven Miteinander zu einem Erkenntnisfortschritt beitragen.²¹

Je komplexer also eine Fragestellung bzw. ein Phänomen ist, umso mehr ist fächerverbindender Unterricht gefragt. Was aber ist komplexer als Religion? Mittels der Erfahrungen im fächerverbindenden Unterricht kann man so weit gehen zu sagen, dass erst das konfessionell-kooperative Lernen dem Christentum in seiner Vielgestaltigkeit gerecht wird und erst ein Unterricht, in dem die Pluralität der Religionen und Weltanschauungen zum Tragen kommt, Schülerinnen und Schülern ermöglicht, den religiösen Weltzugang angemessen kennenzulernen. Wie dieser Unterricht dann ausgerichtet und konzipiert wird, ob als bekenntnisorientierter oder religionskundlicher, ist eine sich anschließende Frage.²² Festzuhalten ist, dass KoKo als Organisationsform religiösen Lernens in der Schule nicht länger als »Notnagel« verstanden werden muss, sondern als Unterricht gedacht und weiterentwickelt werden kann, der auf der Höhe bildungswissenschaftlicher, pädagogischer und theologischer Erkenntnisse ist und dem vielgestaltigen und komplexen Phänomen Religion schon in seiner Organisationsform Rechnung trägt.

²¹ Vgl. Feige, Fächerübergreifende Unterrichtsaufgaben.

²² Vgl. Schambeck, Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden?.

2.3 Kooperation vielgestaltig realisiert – Variantenreichtum als Chance auch für KoKo

Im fachdidaktischen Diskurs – und spätestens hier beginnen die Unterschiede – finden sich sehr unterschiedliche Zielsetzungen und Realisationsformen des fächerverbindenden Unterrichts.²³ Für die einen ist fächerverbindender Unterricht die Überschreitung eines Schulfachs auf ein anderes hin. Andere sehen fächerverbindenden Unterricht dort, wo die gewählten Fachperspektiven einander ergänzen oder sich auch relativieren. Während sich diese Systematisierungen von den Fachdisziplinen und deren Gewichtung ergeben, fokussieren andere die Bedeutung, die ein Schulfach für die Lösung des unterrichtlichen Problems ausstrahlt. Sie wählen damit ein didaktisches Ordnungskriterium und kommen so zu einem gleichwertigen oder auch hierarchischen Modell.²⁴ Barbara Loos und Susanne Popp klassifizieren fächerverbindenden Unterricht nach der Organisationsform und unterscheiden additive von integrativen Konzepten. Während erstere den fachgebundenen Unterricht nicht verändern, tun dies integrative Konzepte zumindest auf Zeit.²⁵

Für den KoKo ergibt sich daraus, dass nicht eine einzige Weise, sondern eine Vielzahl von möglichen Organisationsformen denkbar ist. Ob das konfessionell-kooperative Lernen auf Projektphasen begrenzt bleibt, oder sogar lediglich auf Unterrichtsphasen, ob es einen Wechsel der Religionslehrkräfte zu jedem Halbjahr, nur einmal im Jahr oder nur einmal innerhalb des Standardzeitraumes gibt, ist dann nicht mehr die erste Frage. Das Wichtigste beim konfessionell-kooperativen Lernen ist, dass die konfessionellen Perspektiven auf ein Thema zur Geltung kommen, und dass diese Perspektiven nicht unverbunden nebeneinander oder nacheinander stehen. Dazu sind entsprechende didaktische Interventionen nötig, die einen multiperspektivischen

²³ Vgl. eine schon sehr frühe Systematisierung: Huber/Effe-Stumpf, Der fächerübergreifende Unterricht.

²⁴ Vgl. Stübiger u. a., Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements, 377.

²⁵ Vgl. Loos/Popp, Praxis der gymnasialen Oberstufe.

Zugang zum Thema ermöglichen und die Schülerinnen und Schüler zu einem Perspektivenwechsel herausfordern.

Weil konfessionelle und thematische Multiperspektivität für KoKo also konstitutiv sind, müssen sie auch praktisch eingeholt werden. Mit anderen Worten ist die konfessionelle und thematische Multiperspektivität zwar nicht an eine einzige Organisationsform gebunden, aber faktisch dort wahrscheinlicher, wo gemischt-konfessionelle Lerngruppen genauso selbstverständlich sind wie wahrnehmbare Wechsel der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Außerdem wird deutlich, dass Organisationsform und die Art und Weise der Themenbearbeitung miteinander korrelieren. Während z. B. die Erarbeitung eines Themas aus unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven in einer ersten Phase durchaus in Organisationsformen erfolgen kann, in denen eine Religionslehrkraft nach der anderen das Thema in der jeweiligen konfessionellen Prägung unterrichtet, erfordert die Zusammenschau der konfessionellen Perspektiven auch den zumindest didaktisch eingeholten Dialog der unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven (mindestens über Texte).

2.4 Auf der Suche nach einer Didaktik fächerverbindenden Unterrichts – Von und mit anderen lernen

Ähnlich wie im religionsdidaktischen Diskurs die Erarbeitung einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse immer wieder als Desiderat formuliert wird, stehen auch Überlegungen zu einer Didaktik fächerverbindenden Lernens zwar nicht mehr in den Kinderschuhen, aber auch nicht als elaboriertes Konzept da.²⁶ Einige Elemente aus den Forschungen anderer

²⁶ Vgl. das didaktische Modell, das Peter Labudde zusammen mit Anni Heitzmann, Peter Heiniger und Isabelle Widmer entwickelt hat, das nicht alle didaktischen Fragen klären konnte, wie z. B. das Verhältnis der Fächer, die Bedeutung der fachlichen Perspektiven etc.: dies., Dimensionen und Facetten.

Fachdidaktiken können aber trotzdem für eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse gewonnen werden.²⁷

Das Verhältnis der Fächer klären

Eine Frage fächerverbindender Didaktik ist z. B., in welchem Verhältnis die Fächer zueinanderstehen. Ludwig Huber hat folgende Varianten der Verhältnisbestimmung vorgeschlagen:

- Komplementär: D. h., dass eine Sichtweise eine andere ergänzt.
- Konzentrisch: D. h., dass sich mehrere Sichtweisen auf einen gemeinsamen Gegenstand ausrichten.
- Kontrastiv oder dialogisch: Hier widerspricht eine Sichtweise einer anderen oder relativiert sie. Grundlegend geht es um das gegenseitige Verstehen oder Übersetzen.
- Reflexiv: Mit Hilfe anderer Sichtweisen wird die eigene bewusst wahrgenommen und als solche reflektiert.²⁸

Übertragen auf konfessionell-kooperative Lernformate kann dies heißen, dass in der Unterrichtsplanung zu bestimmen ist, wann welche konfessionelle Perspektive auf ein Thema zur Geltung kommt. Wo lohnt es, die unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven z. B. auf das Bibelverständnis im Sinne je unterschiedlicher Sichtweisen einzubringen, die jeweils einen anderen Aspekt stark machen, um im komplementären und konzentrischen Miteinander der Komplexität der Fragestellung besser gerecht zu werden und so das eigene Bibelverständnis fundierter zu klären? Wo ist es ertragreich, die Unterschiedlichkeit der konfessionellen Stile und Prägungen zu reflektieren (kontrastiv und dialogisch), um so ein besseres Verständnis der eigenen und der anderen konfessionellen Perspektive zu gewinnen (reflexiv)? Welche Verhältnisbestimmung jeweils im Vordergrund steht, hängt von der Lerngruppe, dem Thema und der Vertrautheit untereinander ab. Wo schon eine Offenheit füreinander da ist, ist es eher möglich, sich an Differenzen abzarbeiten, weil sie dann nicht verstörend oder gar kompromit-

²⁷ Vgl. Häsing, Fächerübergreifender Unterricht, 93–107.

²⁸ Vgl. Huber, Organisationsformen, 65.

tierend wirken, sondern als Lernanlass und Bereicherung wahrgenommen werden können. Wo Vertrautheit noch fehlt, ist es besser, das Gemeinsame in den Vordergrund zu rücken und gestärkt durch diese Erfahrungen auch Unterschiedliches oder Trennendes zu thematisieren.

Themenauswahl didaktisch verantwortet betreiben

Die Themenauswahl ist für den fächerverbindenden Unterricht genauso wichtig wie für den Fachunterricht, muss sich aber zudem daran bemessen, wie und welche Fachperspektiven dafür ins Spiel kommen sollen. Ludwig Huber unterscheidet dazu wiederum vier Möglichkeiten, woran sich die Themenauswahl im fächerverbindenden Unterricht entscheidet:

- Im Mittelpunkt steht die Arbeit an einer gemeinsamen Aufgabe (Problem). Die Fächer sind gefragt, zur Lösung des Problems beizutragen.
- Im Mittelpunkt stehen gemeinsame Gegenstände, wie Epochen, Räume, Gesellschaften. Die Sichtweisen der unterschiedlichen Fächer tragen dazu bei, die Komplexität des Lerngegenstands angemessener zu erfassen, indem sie sich ergänzen oder auch kontrastieren.
- Im Mittelpunkt stehen Grundbegriffe/Grundmethoden, die mehreren Fächern gemeinsam sind.
- Im Mittelpunkt steht ein Fach, das zum Lerngegenstand eines anderen Fachs wird.²⁹

Vergleicht man bestehende Beispielcurricula zum KoKo dann lassen sich ähnliche Möglichkeiten zur Themenfindung identifizieren: problemorientierte (Gemeinsam leben – wie kann das gelingen?),³⁰ inhaltlich bestimmte (voller Leben – die Bibel),³¹ methodisch zugespitzte (Wenn Gott zur Sprache kommt – Fragen, Erzählen, Deuten)³² oder auch kontroverstheologische (Gemeinsam (und) verschieden – evangelisch und katholisch).

²⁹ Vgl. Huber, Wissenschaftspropädeutik.

³⁰ Vgl. IRP Freiburg, Konfessionelle Kooperation, UE 2.

³¹ Vgl. ebd., UE 1.

³² Vgl. ebd., UE 3.

lich)³³. Die Vielgestaltigkeit, Themen zu identifizieren, ist ein wichtiges Moment, der Komplexität konfessionell-kooperativer Lernprozesse Rechnung zu tragen. Zugleich heißt das auch, die Themen so zu wählen, dass sie repräsentativ für die jeweilige Konfession und das Kooperative der Konfessionen sind.

So sehr eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse also dem Kriterium der Repräsentanz verpflichtet ist, wie es auch den fächerverbindenden Unterricht kennzeichnet, so ist dies für eine Auseinandersetzung mit Religion, wie sie im Religionsunterricht intendiert ist, nicht ausreichend. Weil Religion irrelevant ist, wenn sie von Subjekten nicht als lebensrelevant erachtet wird, muss sich eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse auch dem Kriterium der Relevanz verpflichten. Das heißt, dass sich die Themenauswahl ebenso daran bemessen lassen muss, inwieweit sie für Lebensdeutungen von Schülerinnen und Schülern relevant ist bzw. werden kann.

Damit ist eine entscheidende Frage von konfessioneller Kooperation und von Ökumene insgesamt angesprochen. Denn so wichtig Religion wieder in öffentlichen Systemen geworden ist und so resonanzfähig Jugendliche für Religion sind, so gering ist das öffentliche Verständnis für die Unterschiedenheit der christlichen Konfessionen und so unwichtig ist dieses Thema für Jugendliche. Warum es überhaupt noch nötig sein soll, zwischen katholisch und evangelisch zu unterscheiden, ist kaum noch vermittelbar und wird eher als Überbleibsel von vorgestern und kircheninterner Streitereien abgetan, denn als theologische oder gar lebensrelevante Aussage verstanden. Nicht mehr konfessionelle Kooperation, sondern der Religionsplural und die Frage, was er für die eigene Religiosität austrägt, stehen im Vordergrund. Von daher wird es bei der Themenauswahl konfessionell-kooperativer Lernformate immer auch darum gehen zu zeigen, was die unterschiedlichen konfessionellen Prägungen für die Religiosität der Schülerinnen und Schüler austragen und wie dieses differenzsensible Lernen zum Lernort

³³ Vgl. ebd., UE 6.

wird, auch größere Differenzen, wie sie zwischen den Religionen herrschen, anzugehen.

Rhythmisierung im fächerverbindenden Unterricht – Inspirationen für den KoKo

Ein anderer Baustein für eine Didaktik des fächerverbindenden Unterrichts ist die Frage der Rhythmisierung. D. h., dass zu klären ist, in welcher Weise und evtl. in welcher Gewichtung bzw. Wiederholung es Phasen gibt, in denen Unterricht in den Einzelfächern stattfindet, im fächerverbindenden Unterricht und im fächerübergreifenden Unterricht.³⁴ Mit anderen Worten ist zu entscheiden, wann konvergente Unterrichtsphasen stattfinden (Zusammenführung mehrerer Fächer) und wann divergente (Unterricht getrennt nach Fächern). Wie oben schon ausgeführt wurde, reicht es nicht, das Ineinanderlesen der Fachperspektiven in das Subjekt zu verlagern. Wie Kerstin Rabenstein empirisch ausweisen konnte, braucht die »Transzendierung fachlichen Lernens« eine besondere Rahmung. Mit anderen Worten müssen auf divergente Unterrichtsphasen auch explizit konvergente folgen, beide aufeinander abgestimmt werden und beide explizit als solche kenntlich sein. Diese Rhythmisierung wiederum ist nicht Selbstzweck, sondern hängt vom Ziel des fächerverbindenden Unterrichts ab.

Bereits im Jahr 2000 legten die beiden Kirchen Berlins einen Vorschlag vor, wie in der Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung, Differenzierungsphasen und Kooperationsphasen einander abwechseln können.³⁵ In einer ersten Phase (Differenzierungsphase) – so das Konzept – sollen Schülerinnen und Schüler an einem zuvor gemeinsam festgelegten Thema in konfessionell bzw. weltanschaulich getrennten Lerngruppen lernen. Daraufhin folgt eine zweite, mehrteilige Kooperationsphase. In dieser Phase 2 präsentieren die Schülerinnen und Schüler in der gemeinsamen

³⁴ Vgl. Häsing, Fächerübergreifender Unterricht, 101–105.

³⁵ Vgl. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg/Erzbischöfliches Ordinariat Berlin, Eine Fächergruppe.

großen Lerngruppe, was sie erarbeitet haben und tauschen sich anschließend in Phase 3 in kleinen, gemischten Gruppen darüber aus. In Phase 4 erfolgt eine Reflexion wieder in der eigenen Lerngruppe,³⁶ die damit einerseits die Kooperationsphase abschließt als auch andererseits das Gelernte wieder an die Differenzierungsphase zurückbindet und dort verankert. Clauß Peter Sajak hat einen vergleichbaren Vorschlag für das KoKo-Modell in Münster gemacht. Er unterscheidet zwischen »konfessionell spezifischen«, »konfessionell-kooperativen« und »konfessionell übergreifenden«³⁷ Themen, und schreibt dem KoKo damit eine entsprechende Rhythmisierung ein.

Wie Konvergenz eingeholt wird – Zur Bedeutung der Lernwege
Im fächerverbindenden Unterricht ist nicht nur wichtig, dass es explizite divergente und konvergente Phasen gibt. Es spielt auch die Frage eine Rolle, wie konkret, also über welche Lernwege es möglich ist, Schülerinnen und Schüler anzuregen, die unterschiedlichen Fachperspektiven für eine bestimmte Fragestellung auszuloten. Kerstin Rabenstein konnte z. B. zeigen, dass der »Zwang zum Argumentieren« nötig sei, wenn es gilt, verschiedene, z. T. einander auch widersprechende, fachliche Zugänge für die Bearbeitung eines bestimmten Themas heranzuziehen.³⁸

Dass Reden, Diskutieren, Argumentieren wichtige Lernwege auch im KoKo sind, ist unbestritten. Das gilt vor allem dort, wo es darum geht, Kontroversen zu verhandeln und deren Ertrag für die Positionierung der Schülerinnen und Schüler zu Religion zu verdeutlichen. Zugleich sind konfessionelle Unterschiede mit Ausnahme der Amts- und Abendmahlsfrage für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrkräfte wenig distinkt und relevant – anders als etwa interreligiöse Unterschiede oder Differenzen zwischen religiösen und nicht-religiösen Wirklichkeitsdeutungen. Damit ist eine erste, für konfessionell-koop-

³⁶ Vgl. Boehme, Fächergruppe Religionsunterricht, 32f.

³⁷ Sajak, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht.

³⁸ Vgl. Rabenstein, In der gymnasialen Oberstufe, 248.

ratives Lernen charakteristische Schwierigkeit formuliert. Eine zweite besteht darin, dass sich die Auseinandersetzung mit Religion auch im schulischen Kontext nicht nur auf textgebundene Lernwege und kognitive Weisen der Auseinandersetzung beschränken kann. Für konfessionell-kooperative Lernprozesse bleibt deshalb festzuhalten, dass es nicht beliebig ist, wie die unterschiedlichen konfessionellen Prägungen im Unterricht zur Geltung kommen, wie sie zueinander in Beziehung gesetzt werden und wie deren Befragung für die Positionierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler didaktisch modelliert wird. Auch wenn Unterrichtsforschungen noch ausstehen, welche Lernformate hier besonders ertragreich sind, kann schon jetzt festgehalten werden, dass ästhetische Lernwege, die Erkundung von Kirchenräumen oder die Beschäftigung mit für die Konfessionen typischen Artefakten von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern als interessante und ertragreiche Lernwege angesehen werden.

Kooperation der Lehrenden – Weichenstellung für gelingendes kooperatives Lernen

Die Variationsmöglichkeiten, wie Lehrerinnen und Lehrer im fächerverbindenden Unterricht zusammenarbeiten, sind groß. Sie reichen vom sporadischen Austausch, über gemeinsame Vor- und Nachbereitung fächerverbindenden Unterrichts, schriftliche Absprachen, regelmäßige Arbeitstreffen während der Durchführungsphase bis hin zur gemeinsamen Abnahme von Prüfungen.³⁹ In empirischen Untersuchungen wurde deutlich, dass die Intensität der Kooperation der Lehrkräfte einen Ausschlag darauf hat, wie transparent die Zusammenhänge für die Lernenden werden.⁴⁰

Von daher sind die hohen Anforderungen, die Religionslehrkräfte beispielsweise bei den ersten Durchführungen von KoKo in Baden-Württemberg zu erfüllen hatten, verständlich. Nur wer die entsprechende Fachexpertise aufweist, zur Zusammen-

³⁹ Vgl. Szlovák, Fächerübergreifenden Unterricht.

⁴⁰ Vgl. ebd., 53.

arbeit motiviert ist und KoKo curricular abstimmt, kann mit der Wahrscheinlichkeit rechnen, dass Schülerinnen und Schüler konfessionell-kooperative Lernprozesse für sich nutzen. Für das Studium, die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften heißt das, dass Religionslehrkräfte entsprechend auf konfessionell-kooperativen Unterricht vorbereitet und dafür ausgebildet werden müssen. Für die Arbeit an den Schulen bzw. die Berechnung der Stundendeputate ist einzukalkulieren, dass Abstimmungsprozesse zeitaufwändiger sind und nicht lediglich zusätzlich bewältigt werden können. Dass hier noch weite Wege zu gehen sind, ist damit auch klar.

3. Was konfessionelle Kooperation für morgen austrägt

Insgesamt wird damit deutlich, dass sowohl die Organisationsform des KoKo als auch seine inhaltliche Ausgestaltung in hohem Maße von den (schul-)pädagogischen und allgemeindidaktischen Überlegungen zum fächerverbindenden Unterricht profitiert haben und auch gut daran tun, deren Erkenntnisse noch stärker einzubeziehen. Zugleich stellt sich die Frage, was konfessionelle Kooperation für morgen austragen kann, da die gesellschaftliche Notwendigkeit, sich mit dem Religionsplural auseinanderzusetzen, die Fragen konfessioneller Kooperation überholt erscheinen lässt. Mindestens in zweierlei Hinsicht kann die konfessionelle Kooperation auch für morgen von Belang sein:

Zum einen hilft die Organisationsform des KoKo unterrichtsalltäglich zu verstehen, dass der Sache des Christentums eigentlich erst dort angemessen Rechnung getragen wird, wo auch die Vielfalt des Christentums in seinen konfessionellen Ausprägungen zur Geltung kommt. Mit anderen Worten ist KoKo eine Ausgestaltung der ökumenischen Verfasstheit und zugleich Pluralität des Christentums. Erst diese erlaubt es im Grunde, das Thema Christentum im Unterricht so anzuspielen, dass es Schülerinnen und Schüler auch angemessen kennenlernen können und positionierungsfähig in Bezug auf das Chris-

tentum werden.

Zum anderen kann das im KoKo praktizierte und eingeübte differenzsensible Lernen zum Erprobungsfeld werden, um größere Differenzen, wie sie z. B. der Religionsplural mit sich bringt, konstruktiv zu bearbeiten.

Damit wäre KoKo so etwas wie ein Experimentierfeld, wenn auch lediglich im analogen Sinn, für einen religionspluralen Unterricht. Das wäre nicht wenig angesichts dessen, was wir derzeit schulisch und gesellschaftlich brauchen.

Literatur

- Boehme, Katja, Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 31–44.
- Deutsche Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland, Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, Bonn/Hannover 1998.
- Dupuis, Jacques, Toward a Christian Theology of Pluralism, Maryknoll 2001.
- Feige, Bernd, Fächerübergreifende Unterrichtsaufgaben, in: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.), Handbuch Unterricht (= UTB 8423), Bad Heilbrunn 2006, 525–535.
- Hahn, Stefan, Wissenschaftspropädeutik: Der »kompetente« Umgang mit Fachperspektiven, in: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.), Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen, Weinheim/Basel 2008, 157–168.
- Häsing, Petra, Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie, Kassel 2009.
- Huber, Ludwig, Organisationsformen des fächerübergreifenden Unterrichts, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe: Lernen über Differenzen, Soest 1997, 53–75.
- Huber, Ludwig, Wissenschaftspropädeutik – Eine unerledigte Hausaufgabe der allgemeinen Didaktik, in: Meyer, Meinert A./Klafki, Wolfgang/Plöger, Wilfried (Hg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Reihe Pädagogik 10), Weinheim 1994, 243–253.
- Huber, Ludwig/Effe-Stumpf, Gertrud, Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer historischen Einordnung, in: Krau-

- se-Isermann, Ursula/Kupsch, Joachim/Schumacher, Michael (Hg.), Perspektivenwechsel – Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene, Bielefeld 1994, 63–86.
- IRP Freiburg, Konfessionelle Kooperation – Beispielcurriculum A für das Allgemeinbildende Gymnasium, Klassen 5/6.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.
- KMK. Ständige Konferenz der Kultusminister (Hg.), Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission, Bonn 1995.
- Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg/Erzbischöfliches Ordinariat Berlin, Eine Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung, in: Hahn, Matthias/Hartmann, Christoph/Kahl, Detlev/Plaga, Ulrich Johannes (Hg.), Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen. Dokumente konfessioneller Kooperation (= Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 7), Münster 2000, 189–193.
- Labudde, Peter, Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht: Grundlagen, in: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.), Handbuch Unterricht (= UTB 8423), Bad Heilbrunn 2006, 441–447.
- Labudde, Peter/Heitzmann, Anni/Heiniger, Peter/Widmer, Isabelle, Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 11 (2005) 103–115.
- Loos, Barbara/Popp, Susanne, Praxis der gymnasialen Oberstufe. Varianten fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens und Arbeitens, in: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard/Bosse, Dorit (Hg.), Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Reihe Pädagogik 15), Weinheim/Basel 1998, 126–149.
- Rabenstein, Kerstin, In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen (= Forschung Erziehungswissenschaft 182), Opladen 2003.
- Sajak, Clauß Peter, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 3 (2017) [<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100235/>; letzter Abruf am 15.06.2017].

- Schambeck, Mirjam, Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Religionsunterricht, in: Verburg, Winfried (Hg.), *Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?*, München 2017 i. E.
- Schambeck, Mirjam, Verschiedenheit gestalten – Wie ein theologisches Differenzmodell Inklusion religionspädagogisch entzweit, in: Dies./Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), *Inklusion?! Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg i. Br. 2014, 186–205.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*, Bonn 2016.
- Stübiger, Frauke/Ludwig, Peter H./Bosse, Dorit, Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008) 376–395.
- Szlovák, Barbara, Fächerübergreifenden Unterricht in kollegialer Zusammenarbeit erfolgreich umsetzen: Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt, in: Binggeli, Herbert/Denier, Michael/Grassi, Andreas/Koch, Robert/Labudde, Peter/Meyer, Markus/Grassi, Katy Rhiner/Schären, Beat/Scharnhorst, Ursula/Szlovák, Barbara/Wild-Näf, Martin, *Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsbildung. Ergebnisse, Positionen, Perspektiven*, Zollikon 2005, 49–58.
- Tenorth, Heinz-Elmar, »Fächerübergreifender Unterricht« – oder: Die Risiken des Wünschenswerten, in: *Seminar. Lehrerbildung und Schule* (1997) H. 4, 7–12.
- Woppowa, Jan (Hg.), *Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Paderborn 2015.