peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Rehberg-Schroth, Kerstin

"... weil sie uns wachsen lassen". Eine qualitative Untersuchung zu Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts in konfessionell gemischten Gruppen im hessischen Teil des Bistums Mainz

Mainz 2025, 283 S.

Quellenangabe/ Reference:
Rehberg-Schroth, Kerstin: "... weil sie uns wachsen lassen". Eine qualitative Untersuchung zu Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts in konfessionell gemischten Gruppen im hessischen Teil des Bistums Mainz. Mainz 2025, 283 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333556 - DOI: 10.25656/01:33355

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333556
https://doi.org/10.25656/01:33355

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

„… weil sie uns wachsen lassen“

Eine qualitative Untersuchung zu Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts in konfessionell gemischten Gruppen im hessischen Teil des Bistums Mainz

Kerstin Rehberg-Schroth

Bistum Mainz, im Jahr 2025

Inhalt

0 Vorwort und Dank 11

1 Einleitung und Hinführung 11

1.1 Gedanken vorab 11

1.2 Aufbau der vorliegenden Dokumentation 13

1.3 Relevanz des Themas 14

1.3.1 Die Deutschen Bischöfe 16

1.3.2 Zur konfessionellen Situation in Hessen 19

1.4 Unterrichtsforschung als Weg zum Ziel 23

1.4.1 Was ist Unterrichtsforschung? 23

1.4.2 Theologische Begründung des Forschungsdesigns 24

1.4.2.1 Bedeutsamkeit empirischer Forschung für die Religionspädagogik 24

1.4.2.2 Das Jesus-Video – eine christliche Sehnsucht? 27

1.4.2.3 Kommunikative Theologie 27

1.4.2.4 Empirische Religionspädagogik 30

1.4.3 Forschungsdesign: Qualitativ- und quantitativ-empirische Untersuchungen 31

1.4.4 Schwerpunkt: Videographie 31

1.5 Vorstudien und unsere Studie 35

1.6 Rechenschaft über die Ausgangshaltung der Forschenden 38

2 Qualitative Studie 40

2.1 Vorentscheidungen und Planungsphase 40

2.1.1 Unterrichtsforschung! 40

2.1.2 Leitfadengeleitete Interviews 41

2.1.3 Langzeitstudie oder Vielfalt an Kurzbesuchen? 43

2.1.4 Auswahl des Schuljahrgangs 44

2.1.5 Konfessionell gemischte und homogene Gruppen 45

2.1.6 Die besuchten Lehrkräfte 46

2.1.7 Die ökumenische Ausrichtung 46

2.1.8 Kriterienbildung zur Auswahl der Unterrichtsgruppen 47

2.1.9 Weitere Aspekte der Planungsphase 48

2.2 Ziel unserer Untersuchung und weitere Vorgehensweise 49

2.2.1 Setting, thematische Vorgaben und Leitfäden für Unterrichtsbeobachtung und Interviews 50

2.2.1.1 Unterrichtssequenz im Themenfeld Kirche und Gemeinde 50

2.2.1.2 Leitfadengestützte Interviews – Vor- und Nachgespräche als Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsforschung 51

2.2.2 Zur Analyse 51

2.2.2.1 Mögliche Analysemethoden ... 51
2.2.2.2 Wahl der klassischen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ... 53
2.2.2.3 Unsere gewählten Analyseschritte ... 55
2.2.2.4 Philipp Mayring und MAXQDA ... 56
Die Quantität in der Qualität ... 59
2.3 Die Unterrichtsbesuche ... 59
2.3.1 Kurzportraits der teilnehmenden Unterrichtsgruppen ... 59
2.3.1.1 Die Unterrichtsgruppen ... 60
2.3.1.1.1 Konfessionell gemischte Gruppen ... 60
2.3.1.1.2 Konfessionell gemischte Unterrichtsstunden bei evangelischen Lehrerinnen ... 60
2.3.1.1.3 Konfessionell gemischte Gruppen: Katholische Lehrkraft – (fast) ausschließlich evangelische Kinder ... 61
2.3.1.1.4 Konfessionell homogene Lerngruppen ... 61
2.3.1.2 Zusätzliche Gespräche ... 62
2.3.2 Exemplarische Einzelportraits ausgewählter Unterrichtsgruppen und -stunden mit Analyse ... 62
2.3.2.1 Multikulturelle heterogene Taufstunden bei Montessori-erfahrener Methodenexpertin ... 62
2.3.2.1.1 Aussagen zur Lerngruppe ... 62
2.3.2.1.2 Informationen über die Lehrerin ... 63
2.3.2.1.3 Ziele und Inhalte, die der Lehrerin im Religionsunterricht wichtig sind ... 64
2.3.2.1.4 Zur Frage, ob die Lehrkraft gemeinsamen Religionsunterricht oder getrennte Gruppen vorzieht ... 65
2.3.2.1.5 Zum Inhalt der Stunden ... 68
2.3.2.1.6 Fortbildungswünsche ... 71
2.3.2.2 Eine Unterrichtsstunde im Klassenverband zum Jahreskreis bei der hessischen Handwerkerin ... 71
2.3.2.2.1 Zu Schule und Klasse ... 71
2.3.2.2.2 Zu den Unterrichtsstunden ... 72
2.3.2.2.3 Zur Lehrerin ... 74
2.3.2.2.4 Zum Thema: Konfessionell gemischte Gruppen ... 74
2.3.2.2.5 Was ist typisch katholisch? Und was ist typisch evangelisch? ... 75
2.3.2.3 Taufe zwischen Spiel und Reflexion – eine evangelische Unterrichtsstunde ... 76
2.3.2.3.1 Situation an der Schule – und ein Gesamteindruck ... 76
2.3.2.3.2 Lerngruppe ... 76
2.3.2.3.3 Zum Unterricht ... 77
Gebet im RU ... 77

Thema der Einheit: Taufe 78
Zwischen Drin-Sein und Meta-Ebene 79
2.3.2.3.4 Person der Lehrerin – einige Fakten 81
2.3.2.3.5 Frau Höhns Ziele im Religionsunterricht und deren Umsetzung 81
2.3.2.3.6 Macht die Konfession einen Unterschied im Religionsunterricht? 82
2.3.2.3.9 Typisch evangelisch – typisch katholisch 84
2.3.2.3.10 Fortbildungswünsche 84
2.3.2.4 Allerseelen: wichtigstes Fest im Jahreskreis? - Eine Unterrichtsstunde in einer sozialen Brennpunktklasse bei spirituell distanzierter Lehrerin 84
2.3.2.4.1 Ein erster Eindruck 84
2.3.2.4.2 Die Kinder 84
Fakten und Zahlen 84
Bedeutung des Religionsunterrichts für die Kinder 85
Kompetenzen und religiös-konfessionelle Identitätsbildung der Kinder 85
2.3.2.4.3 Die Unterrichtsstunden 86
Gebet 86
Thema der besuchten Unterrichtseinheit: Feste im Jahreskreis 86
Wichtigstes Fest: Allerseelen 86
Wichtigstes Fest: Pfingsten 87
2.3.2.4.4 Zur Lehrerin – einige Fakten 87
2.3.2.4.5 Machen Unterschiede für sie Unterschiede? 88
2.3.2.4.6 Ziele im RU 88
2.3.2.4.7 Frau Otto, die Kirche und Glaube 88
2.3.2.4.8 Haltung zur Konfessionalität im Religionsunterricht 89
2.3.2.4.9 Chancen von konfessionell gemischten Gruppen 90
2.3.2.4.10 Grenzen von konfessionell gemischten Gruppen 90
2.3.2.4.11 Wunsch nach Fortbildung 90
2.3.2.4.12 Und wo sind die Kinder? 90
2.4 Zum Curriculum – die Themen im Religionsunterricht 91
2.4.1 Themen der besuchten Unterrichtsstunden im Themenfeld „Kirche und Gemeinde“ 91
2.4.1.1 Thema: Taufe 91
2.4.1.2 Thema: Religiöse Feste und Kirchenjahr 95
2.4.1.3 Thema: Allerseelen und Friedhof 97
2.4.1.4 Thema: evangelisch – katholisch 98
2.4.1.5 Thema: Kirchbausteine 101
2.4.1.6 Thema: Kirchen und Synagogen 101

2.4.1.7 Thema: Kirche als Zelt 102
2.4.1.8 Thema: Erstkommunion 103
2.4.1.9 Thema: Weltreligionen 104
2.4.1.10 Thema: Krippen und Krippenspiele 105
2.4.1.11 Thema: Gebet 107
2.4.1.12 Thema: Maria und der Rosenkranz 107
2.4.2 Weitere konfessionell relevante Themen im Themenfeld „Kirche und Gemeinde“ aus Unterrichtsstunden oder Interviews 110
2.4.2.1 Thema: Heilige 110
2.4.2.2 Thema: Beichte 111
2.4.2.3 Thema: Hirtenamt 112
2.4.2.4 Thema: Bibel 112
2.4.2.5 Thema: Gottesdienst 113
2.4.2.6 Thema: Martin Luther und Reformation 114
2.4.3 Allgemeine Aussagen zur Frage nach konfessionellen Themen in gemischten Gruppen 114
2.4.3.1 Allgemeine Aussagen zum Themenfeld „Kirche und Gemeinde“ 115
2.4.3.2 Unterschiede in gleichen Themen 116
2.4.3.3 Welchen Raum erhalten die konfessionellen Themen? 116
2.4.3.3.1 Welche konfessionellen Themen kommen vor – welcher Lehrplan entscheidet? 116
2.4.3.3.2 Konfessionelle Themen der anderen Konfession: Allgemeinbildung oder überflüssig? 118
2.4.3.2.3 Wie werden konfessionelle Themen unterrichtet? 118
2.4.4 Ein gemeinsames Curriculum – undenkbar, Wunsch oder Wirklichkeit? 119
2.4.4.1 Machen Unterschiede Unterschiede? Wenn ja, was dann? 119
2.4.4.1.1 Die meisten Themen: gleich?!? 119
2.4.4.1.2 Und wenn’s Unterschiede gibt … 120
2.4.4.2 Schulcurriculum 121
2.4.4.3 Der Wunsch nach einem gemeinsamen Curriculum im Konsens von Kirche und Staat 122
2.5 Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts in verschiedenen Zusammensetzungen 123
2.5.1 Die Situation an den Schulen 123
2.5.1.1 Konfessionen und Religionen an den Schulen und in den Gruppen 123
2.5.1.2 Gruppengröße 125
2.5.1.3 Erfahrungen mit gemischten Gruppen und Planungen 126
2.5.1.4 Alternativen zum Religionsunterricht 127
2.5.1.5 Nicht christliche Kinder im Religionsunterricht 129

2.5.1.6 Kinder konfessionsverschiedener Eltern 130
2.5.2 Konfessionell homogene Gruppen 130
2.5.2.1 (Konfessionelle bzw. religiöse) Pluralität in homogenen Gruppen 130
2.5.2.2 Jahrgangs- und klassenübergreifende Religionsgruppen 133
2.5.2.3 Chancen homogener Gruppen 134
2.5.3 Konfessionell gemischte Gruppen 135
2.5.3.1 Konfession und Position in konfessionell gemischten Gruppen 135
2.5.3.1.1 Bedeutung der Konfession in konfessionell gemischten Gruppen 135
2.5.3.1.2 Machen Unterschiede Unterschiede? 136
2.5.3.1.3 Glaubenswissen vor Konfessionalität/Bekenntnis? 137
2.5.3.1.4 Katholischer Religionsunterricht – konfessionsübergreifend, -verbindend oder überkonfessionell? 137
2.5.3.2 „Bei ‚Grenzen' komm ich jetzt an meine Grenzen" – Grenzen des Unterrichts in gemischten Gruppen 138
2.5.3.2.1 „Evangelische Kinder unterrichten ist schwierig" 138
2.5.3.2.2 Ein anderer Standpunkt … 139
2.5.3.2.3 Längere Vorbereitungszeit 140
2.5.3.2.4 Nur evangelischer oder katholischer Unterricht – kein Unterricht für alle 140
2.5.3.2.5 Fehlender Gemeindebezug und fehlende Themen 141
2.5.4 Spezialfall der konfessionell gemischten Gruppe: Unterricht im Klassenverband 142
2.5.4.1 Am besten für die Jüngsten? 142
2.5.4.2 Vertrauen, Seelsorge und (Klassen-)Gemeinschaft 143
2.5.4.3 Chance oder Manko für nicht christliche Kinder? 145
2.5.4.3.1 Klassenverband minus einige wenige!?! 145
2.5.4.3.2 (Noch-)Nicht Getaufte 146
2.5.4.3.3. Kinder anderer Religion 146
2.5.4.4 Spezialfall des Spezialfalls: Klassenlehrerin = Religionslehrerin 147
2.5.4.4.1 Vorteile 147
2.5.4.4.2 Nachteile 148
2.5.5 Gemeinsamer Unterricht – nur in Jahrgangsstufe 1 und 2 oder auch in 3 und 4? 148
2.5.5.1 Mit der Erstkommunion: Trennung – Vor- und Nachteile 149
2.5.5.2 Gemeinsames Unterrichten in konfessionell relevanten Themenfeldern 151
2.5.5.4 Man mag, was man kennt? 152
2.5.6 Konfessionell gemischte Gruppen als Chance für konfessions-verbindende Familien 152
2.5.7 Noch mehr Chancen 153
2.5.7.1 Mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede 153
2.5.7.2 „Ich mach es gern" 153

2.5.7.3 Austausch, Kennenlernen, Wertschätzen von Unterschieden 154
2.5.7.4 Toleranz und Offenheit 154
2.5.7.5 Ein Grund, beide Konfessionen kennenzulernen 155
2.5.7.6 Den eigenen Glauben viel besser entwickeln 157
2.5.7.7 Mehr Fülle 157
2.5.7.8 Relevanz der Konfession durch die Trennung 158
2.5.7.9 Zukunftsvision: nur eine einzige christliche Kirche 159
2.5.7.10 Ein größerer Stellenwert im Lehrerkollegium 159
2.6 Die Kinder: Geprägt durch den Religionsunterricht? Oder: Wo geschieht (religiöse) Identitätsbildung? 159
2.6.1 Wie geschieht Identitätsbildung? 159
2.6.2 Geprägt durch Liebe 160
2.6.3 Konfessionelle oder religiöse Prägung 161
2.6.3.1 Konfessionelle oder religiöse Identitätsbildung – lässt sich diese messen? 162
2.6.3.2 Konfessionelle Identitätsbildung in der Schule - im Kontakt mit den Lehrkräften 163
2.6.3.3 Im Elternhaus 167
2.6.3.4 In der Gemeinde 168
2.6.3.5 Resümee 169
2.6.4 Wissen um Konfession 170
2.6.4.1 Wissen der Kinder um die eigene Konfession 170
2.6.4.2 Wissen der Lehrkräfte um die Konfession der Kinder 171
2.6.4.3 Wissen der Kinder um die Konfession der Lehrkraft 172
2.6.5 Wissen um Glauben 173
2.6.6 Religiöse Sozialisation 173
2.7 Religiöse Handlungen in Religionsunterricht und Schule 174
2.7.1 Gottesdienste 175
2.7.2 Kirchenbesuche 176
2.7.3 Singen und Beten 177
2.7.3.1 Beten im Religionsunterricht? 177
2.7.3.2 Vater Unser 177
2.7.3.3 Ave Maria und andere Gebete zu Maria und Fürbittgebet 178
2.7.3.4 Weitere Gebete und Gebetshandlungen 178
2.7.3.5 Gebetbuch 179
2.7.3.6 Amen 179
2.7.3.7 „Christenhaftes Beten“ 180
2.7.3.8 Gebetshaltungen 180

2.7.3.9 Innere Haltung und (erwartete) Ruhe beim Gebet 181
2.7.3.10 Rituale 181
2.7.3.11 Kreuzzeichen und Weihwasser 182
2.7.4 Taufen und andere Sakramente – gespielt 183
2.7.5 Auf Schatzsuche 185
2.7.6 Religiöse Handlungen anderer Religionen 185
2.7.7 Lieder und Musik 186
2.7.8 Kirchen- und Gemeindebezug 187
2.7.9 Machen Unterschiede hier Unterschiede? 189
2.8 Sachlich, katechetisch, begrifflich 190
2.8.1 Religionsunterricht als Sachunterricht oder Katechese 190
2.8.2 Machen Unterschiede Unterschiede im Unterrichten? 190
2.8.3 Begriffliches 191
2.9 Bedeutung der Lehrkräfte 192
2.9.1 Lehrperson: wichtiger als die Konfession? 192
2.9.2 Welche Unterschiede bergen die Unterrichtsziele? 193
2.9.2.1 Allgemeine Unterrichtsziele 194
2.9.2.2 Ziele in gemischten Gruppen 196
2.9.2.3 Gemeinde- und Kirchenbezug 197
2.9.2.4 Ziele in Bezug zur Konfession 198
2.9.2.5 Welche Wege führen zum Ziel? 199
2.9.3 Prägung der Lehrkräfte 200
2.9.4 Konfession und Positionierung der Lehrkräfte 202
2.9.4.1 Konfession 202
2.9.4.2 Position 204
2.9.5 Spiritualität der Lehrkräfte 206
2.9.6 Wissen über Konfessionen und Religionen 208
2.9.6.1 Typisch katholisch – typisch evangelisch 210
2.9.6.1.1 Was ist typisch katholisch? 210
2.9.6.1.2 Was ist typisch evangelisch? 211
2.9.6.1.3 „Weil ich es vorgelebt bekommen hab“ 214
2.9.6.1.4 Unterschiede – bereichernd und belebend 214
2.9.7 Zum ersten Mal … 215
2.9.8 Kooperation der Lehrkräfte 216
2.9.8.1 Formen der erlebten Kooperation 216
2.9.8.2 Erlebte Schwierigkeiten bei der Kooperation 217

2.9.8.3 Der Wunsch zu kooperieren 219
2.9.9 Und die Kinder der Lehrkräfte? 220
2.10 Weitere einflussnehmende Personen und Faktoren für den (gemeinsamen) Religionsunterricht 220
2.10.1 Unterschiedliches Curriculum als Grenze des gemeinsamen Unterrichtens 221
2.10.2 Materialien für den Unterricht in konfessionell gemischten Gruppen 222
2.10.3 Unterschiede in Aus- und Fortbildung 224
2.10.4 Die Eltern 225
2.10.4.1 Wissen oder Nicht-Wissen um konfessionell gemischte Gruppen 225
2.10.4.2 Reaktionen 225
2.10.4.3 Vermutungen der Lehrerinnen 226
2.10.4.4 Die Nicht-Befragten 228
2.10.4.4.1 Konfessionen im Gemeindeleben 229
2.10.4.4.2 Meinungen zum Religionsunterricht in der virtuellen Welt 230
2.10.4.4.3 Und im Zeugnis? 232
2.11 Unsicherheiten 232
2.11.1 Wer darf wen unterrichten? 233
2.11.2 Nur die anders konfessionellen Kinder in katholischen Gruppen im Blick? 234
2.11.3 Wo bleiben die katholischen Kinder? 234
2.11.3.1 Im Unterricht mit katholischen Lehrkräften 234
2.11.3.2 Im Unterricht mit evangelischen Lehrkräften 235
3 Wünsche, Optionen und Ausblick 236
3.1 Fort- und Ausbildungsbedarf 237
3.1.1 Explizite Wünsche 237
3.1.2 Implizite Wünsche 240
3.1.3 Organisatorische Umsetzung 241
3.2 Der Wunsch nach Anerkennung, Legitimation und rechtlicher Sicherheit 241
3.3 Der Wunsch, unkompliziert in gemischten Gruppen unterrichten zu dürfen 242
3.4 Kooperation oder gemeinsam verantworteter Religionsunterricht der beiden Kirchen? 243
3.4.1 Gewünschte Kooperation 243
3.4.2 Kein eigener Unterricht, sondern nur Gäste? 244
3.4.3 Ein gemeinsames Curriculum von Seiten der Kirchenleitungen? 245
3.4.4 Gemeinsam verantworteter Unterricht 247
3.4.4.1 Konfessionelle Kooperation 247
3.4.4.2 Institutionalisierte Kooperation 249
3.4.4.3 Ein gemeinsamer Religionsunterricht 250

3.4.5 Gemeinsame Ausbildung, Vocatio und Missio 251
3.5 Abschließender Ausblick 253
4 Anhang 256
4.1 Die Thesen – gemeinsam entwickelt im Austausch mit meiner Kollegin zu den hier ausführlich dargestellten Untersuchungsergebnissen 256
4.2 Brief, der vorab an die Grundschulen verschickt wurde 268
4.3: Die Leitfäden für die Gespräche mit den Lehrkräften 269
5 Literaturverzeichnis 271

0 Vorwort und Dank

Die vorliegende Studie entstand während einer Forschungszeit in den Jahren 2013-2018 im Kontext eines vom Bistum Mainz in Auftrag gegebenen Forschungsprojekts unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling. Aus verschiedenen Gründen konnte diese begleitende Analyse zu den Forschungsergebnissen bislang nicht veröffentlicht werden.

Danken möchte ich den SchülerInnen, die ich filmen durfte, und den Eltern, die erlaubt haben, dass wir ihre Kinder im Unterricht filmen durften. Danke sage ich allen Lehrkräften, die uns ihren Klassenraum geöffnet haben, allen Rektorinnen und Rektoren, die uns in ihren Schulen haben forschen lassen und sich teilweise sehr interessiert an unseren Forschungsergebnissen zeigten. Danken möchte ich dem gesamten Team in St. Georgen und hier vor allem meiner Kollegin Sandra Sichmann, die wie ich Schulen besucht, Unterrichtsstunden videographiert und Lehrer*innen interviewt hat, die sich zum Ende hin dann auf den zweiten Teil unserer Untersuchung, den quantitativen Forschungsteil spezialisiert hat. Mit ihr habe ich bis zum Schluss letztlich sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Schritte besprochen. Wir haben uns in unserem Tun, in unseren Voraussetzungen und Fähigkeiten ergänzt. Der Austausch mit ihr hat mich immer wieder bereichert und ist bis heute für mich sehr wertvoll.

Außerdem danke ich den damals Verantwortlichen seitens des Bistums Mainz, Ordinariatsdirektorin Dr. Gertrud Pollak sowie Dr. Andreas Günter und Dr. Stephan Pruchniewicz.

Ich gehe davon aus, dass die Studie auch zur aktuellen Diskussion beitragen kann und freue mich auf Rückmeldungen.

1 Einleitung und Hinführung

1.1 Gedanken vorab

Karl Kardinal Lehmann beauftragte im Jahr 2013 unsere Studie zu Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts in gemischten Gruppen. Ihm war es ein Anliegen, hier einen der zunehmenden Pluralität gerecht werdenden Weg zu finden, wie Religionsunterricht künftig aussehen kann. Im selben Jahr veröffentlichte er im September einen Artikel in der Kirchenzeitung des Bistums „Glaube und Leben". Dieser sei nun dieser Dokumentation vorangestellt, um die Ausgangssituation, mit der wir an die Studie herangeführt wurden, aufzuzeigen:

„Die Konfessionslosigkeit wird damit eine viel größere Bedeutung erhalten. Schon heute erscheinen die Konfessionslosen vielen nicht mehr als eine Besonderheit. In der Tat wird sie durch diese Entwicklung immer stärker zu einer Norm. Ja sie können dann relativ leicht wie eine neue und andere ‚Konfession' erscheinen. Wir können dies heute auch bereits in der gesellschaftlichen Möglichkeit entdecken. Die ungetauften - auch von christlichen Eltern - Schülerinnen und Schüler nehmen sehr zu. Dies wirkt sich auch dadurch aus, dass der Religionsunterricht unter Umständen durch die geringe Zahl der Mitglieder einer Konfession am konkreten Ort nicht mehr zustande kommt. Gemischtkonfessionelle Lerngruppen werden zunehmen. Damit wird die konfessionelle Prägung zum Beispiel des katholischen Religionsunterrichts schwächer. Diese Zahlen schrecken uns auf, aber wir haben wohl die Wirklichkeit in ihren letztlich massiven Veränderungen noch nicht voll wahrgenommen. Es ist gut, dass auch die Praktische Theologie und besonders auch die Religionspädagogik sich intensiver diesen Fragen zuwenden. Auch die Verantwortlichen für den schulischen Religionsunterricht in den Kirchen sind alarmiert. […] Es gibt dabei viele Fragen, die unser eigenes katholisches Christsein betreffen: Wie können Kinder und Jugendliche in einer so pluralen Welt ihre eigene konkret kirchliche, das heißt eben auch konfessionelle Identität leben? Wie kann man inmitten so vieler Stimmen auf der einen Seite auf echte Weise dialogfähig werden; wie kann man auf der anderen Seite bei aller Offenheit die eigene Überzeugung wahren? Welchen konkreten Rang erhält die Konfession, wenn sie mitten in einer solchen Verschiedenheit lebt und darauf antwortet? Was kann in dieser Perspektive die Ökumene leisten? Wir spüren überall schon kräftige Anfänge einer solchen Entwicklung. Sie bietet auch Chancen, Menschen in neuer Weise auf den Glauben anzusprechen, der ihnen bisher fehlte. Dabei wird es vor allem darauf ankommen, dass man selbst in einer konkreten kirchlichen, also konfessionellen Kultur lebt, die zugleich entschieden und dialogbereit zu den eigenen Überzeugungen steht und doch eine große Offenheit besitzt, ohne dass man sich deshalb rasch anderen religiösen oder weltanschaulichen Systemen an den Hals wirft. In diesen Auseinandersetzungen

kann der gelebte Glaube auch in einer neuen Weise anziehend wirken. Wir brauchen einen solchen neuen Mut, wenn unser Glaube zukunftsfähig bleiben will."[1]

Hierin ist zusammengefasst, was Kardinal Lehmann und das Dezernat Schulen und Hochschulen im Bistum Mainz im selben Jahr veranlasste, unsere Studie in Auftrag zu geben: Die konfessionelle Situation gerade in den hessischen Regionen des Bistums Mainz wird zunehmend pluraler. „Konfessionell" im Sinne von „das Bekenntnis betreffend" bezieht sich hier auf die üblichen christlichen Konfessionen, zunächst katholisch, lutherisch und reformiert bzw. in Hessen uniert, aber auch die verschiedenen orthodoxen Konfessionen. Zunehmend sind hiermit jedoch auch andere religiöse Positionen gemeint: Menschen unterschiedlichster Bekenntnisse treffen in der Mitte Deutschlands aufeinander – nicht erst, aber vermehrt, seit die jüngste Flüchtlingswelle die Vielfalt in unserem Land nochmals deutlicher werden lässt. Diese konfessionelle und religiöse Pluralität zeigt sich zuerst und besonders an den Grundschulen. In immer weniger Schulen lässt sich daher Religionsunterricht gleichzeitig in geeignet großen rein katholischen und rein evangelischen Gruppen eines Jahrgangs verwirklichen, so dass die rein formale Notwendigkeit besteht, hier nach anderen Wegen zu suchen. Bereits von mehr als fünfzig Prozent aller Schulen im Untersuchungsgebiet erhält die Schulabteilung des Bistums regelmäßig Anträge, zumindest in einzelnen Jahrgangsstufen Religionsunterricht in gemischten Gruppen stattfinden zu lassen. Diese Anträge werden gewöhnlich geprüft und genehmigt. Es ist davon auszugehen, dass in naher Zukunft die Zahl dieser Anträge nicht ab-, sondern zunimmt. Daher ist es wichtig, diese Situation nicht passiv hinzunehmen, sondern aktiv zu gestalten.

Diesen Wunsch hatten die Verantwortlichen im Bistum Mainz, als sie die vorliegende Studie in Auftrag gaben. Hier sollte nun zunächst die Situation empirisch erfasst und ausgewertet werden, um aus den Gegebenheiten Chancen und Grenzen darzustellen und Umgangsweisen aufzuzeigen.

Machen Unterschiede Unterschiede? So lautete der Titel unserer Untersuchung. Unter diesem Titel ist bereits eine erste Veröffentlichung zum Projekt erschienen[2]. Daher entschied ich mich, diesem Buch einen anderen Namen zu geben: „… weil sie uns wachsen lassen". Dieser Titel zitiert einen Satz, den Papst Franziskus im Dokumentarfilm von Wim Wenders „Papst Franziskus – ein Mann seines Wortes", ausgestrahlt im Jahr 2018, sprach. Zur Tatsache, dass wir Menschen manchmal Neuem und Fremdem gerne ausweichen, hat er gesagt: „Unterschiede machen uns Angst, weil sie uns wachsen lassen."[3]

Gerne verleugnen wir heute Unterschiede – der Harmonie zuliebe und vielleicht in der konkreten Schulsituation, weil wir glauben, durch das ausschließliche Betonen der Gemeinsamkeiten den Klassenzusammenhalt zu stärken[4]. Auf der anderen Seite wirken Unterschiede als Bedrohung. Papst Franziskus dagegen macht Mut, Unterschiede gerade aufzuzeigen, denn sie lassen wachsen, sind eine Bereicherung. In der Hinsicht geht dieses Zitat vielleicht über den ursprünglichen Titel unserer Studie hinaus, die zunächst einmal fragt, ob Unterschiede denn überhaupt Unterschiede machen. Möglicherweise macht es an Schulen gar keinen Unterschied mehr, ob die Kinder – und auch die Lehrkräfte – katholisch oder evangelisch sind, so wie es eben „Aldi und Lidl" gibt, wie Reinhold Boschki es einmal

[1] Lehmann, Karl, Artikel in Glaube und Leben, 1. September 2013.
[2] Vgl. Kießling, Klaus; Günter, Andreas; Pruchniewicz, Stephan, Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten – Einsichten – Aussichten, Göttingen 2018.
[3] Vgl. http://www.meppen-ost.de/aktuelles/pgr-besucht-den-film-papst-franziskus-ein-mann-seines-wortes.html, eingesehen zuletzt am 25.8.2018.
[4] Vgl. zu diesen Überlegungen Gennerich, Carsten; Mokrosch, Reinhold, Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Unterricht? Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen. In: Loccumer Pelikan 4, 15, 153-156, 155.

von einem Religionslehrer gehört hat[5]? In einer Gesellschaft, in der auch die Zahl der Angehörigen nicht-christlicher Religionen oder der Menschen, die sich keiner Religion zugehörig fühlen, zunimmt, mag das – zumindest nach außen hin – so aussehen, vielleicht sogar als wünschenswert erscheinen.

Dennoch: Die Studie wird zeigen, dass es bleibende Unterschiede gibt, die Bedeutung auch der einzelnen Konfessionen nicht aufzuheben ist. Andererseits zeigen sich Unterschiede auch je inner-konfessionell. Es zeigen sich Unterschiede in heutigen Lerngruppen nicht nur in Bezug auf religiöse Fragen. Lehrkräfte sind heute vielfach und zunehmend gefordert, mit solchen Unterschieden umzugehen. Ist also ein Unterschied in konfessionellen Fragen so relevant, um hierfür Unterrichtsgruppen trennen zu müssen, während gleichzeitig in vielen anderen Bereichen Integration gefördert wird?

„Machen Unterschiede Unterschiede?" Obwohl die Studie zunächst auf den gemeinsamen Unterricht von evangelischen und katholischen Kindern ausgelegt war, haben wir den Titel im Forschungsteam bewusst offen formuliert. Insgesamt sollte sich das als durchaus sinnvoll zeigen: Denn es zeigte sich sehr früh in unserer Untersuchung, dass es um sehr viel detailliertere Unterschiede ging als nur um die Frage nach der Konfession, schon gar nicht nur um die beiden Konfessionen evangelisch und katholisch: Kinder sind unterschiedlich; sie sind unterschiedlich geprägt. Sie unterscheiden sich in ihrer Konfession, in der Frage, ob sie überhaupt bzw. wie sie religiös geprägt sind, wie sehr sie am Religionsunterricht interessiert sind. Genau so sehr unterscheiden sich die Lehrkräfte. Und wie sich Kinder und Lehrkräfte unterscheiden, so unterscheidet sich auch der jeweilige Unterricht. Wir beobachteten eher religionskundlichen Unterricht und anderen, der an Katechese erinnerte, Unterricht, in dem Konfession eine Rolle spielt, und Unterricht, den vermutlich auch eine nicht religiöse Fachkraft hätte ähnlich erteilen können.

Unterschiede machen hier Unterschiede! Die Frage ist viel eher, inwiefern die jeweilige Konfession heute Auswirkungen auf den Unterricht hat und welche Chancen und Grenzen die jeweiligen Konstellationen heute mit sich bringen. Und vor allem lassen sich diese Unterschiede im Licht des Papstwortes betrachten: „Unterschiede machen uns Angst, weil sie uns wachsen lassen." – Was uns jedoch wachsen lässt, sollte uns keine bleibende Angst machen, sondern uns vielmehr antreiben, fröhlich nach Wegen zu suchen, diese Unterschiede tatsächlich als Gewinn zu erkennen und sie so fürs Wachstum fruchtbar machen[6].

1.2 Aufbau der vorliegenden Dokumentation

Dies wird in der vorliegenden Studie aufgezeigt: Einleitend wird die Bedeutung des Themas dargestellt, zum einen in Bezug zu den Worten der Deutschen Bischöfe zum Thema, zum anderen für die spezifische Situation im Untersuchungsgebiet: den hessischen Teil des Bistums Mainz. Anschließend wird die Form der Unterrichtsforschung als adäquate Form, eine Antwort auf unsere Fragestellung zu finden, vorgestellt werden mit Hinweis auf entsprechende Vorstudien. Da die empirische Forschung zwar möglichst objektiv sein sollte, jedoch auch immer subjektiv beeinflusst ist, folgt im Anschluss Rechenschaft über die Positionen der Forscherinnen, insbesondere meiner eigenen Position als Verfasserin[7] dieser Dokumentation.

Im Hauptteil folgt dann zunächst eine Ausführung zu Vorentscheidungen in Bezug auf die Unterrichtsforschung im Rahmen der Planungsphase, eine Darstellung unserer Ziele und des Forschungsdesigns.

[5] Vgl. Boschki, Reinhold, „Aldi oder Lidl?" – Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz. In: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg – Basel – Wien 2017, 159-173, 159. Vgl. aber auch S. 170: Die Konfessionen sind „nicht wie ‚Aldi oder Lidl', sondern sind Bekenntnis- und Lebensgemeinschaften".

[6] Vgl. hierzu die parallelen weiteren Ausführungen Papst Franziskus' im zitierten Film.

[7] Die im Text verwendete Gegenwart, auch was Formulierungen zu meiner Person bzw. Erfahrungen als Mutter angeht, bezieht sich hierbei jeweils auf die Jahre 2013-2018, als ich den Text verfasst habe.

Anschließend werden die von uns besuchten Unterrichtsgruppen zunächst zusammenfassend dargestellt, bevor exemplarische Einzelportraits von vier der zwanzig besuchten je besonderen Unterrichtsgruppen folgen.

In einem nächsten Teil werden die Themen der Religionsstunden in ihrer Bedeutung für Konfessionalität ausgewertet, anschließend Chancen und Grenzen von Religionsunterricht in verschiedenen Zusammensetzungen aufgezeigt. In einem nächsten Abschnitt werden die Kinder in ihren Prägungen und Zusammenhängen der Identitätsbildung betrachtet. Daran schließt sich ein Teil über religiöse Handlungen im Religionsunterricht bzw. an Schulen an, die wir bei unseren Besuchen erlebten oder die in den Interviews zur Sprache kamen, weil es hier Besonderheiten, manchmal Unsicherheiten gibt, wie in konfessionell gemischten Gruppen mit diesen umgegangen werden sollte. Es folgt ein kurzer Abschnitt zur Frage, inwiefern und wo sich Religionsunterricht zwischen Sachunterricht und Katechese einreiht.

Ein nächster großer Abschnitt betrachtet die Bedeutung der Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler, z.B. in ihren Unterrichtszielen, besonders jedoch in ihrer eigenen Prägung, Konfession und Positionierung, Spiritualität und in ihrem Wissen. Ein Unterkapitel hier ist die erlebte Konfession an den Schulen vor Ort. Es schließt sich ein Abschnitt über weitere den Unterricht beeinflussende Faktoren und Menschen an, so z.B. die Unterrichtsmaterialien und Curricula, die Ausbildung, aber auch die Eltern. Im letzten Abschnitt des Hauptteils werden Unsicherheiten und Fragen der Lehrkräfte in Blick genommen.

Diese Fragen münden in den Schlussteil, der den Aus- und Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte und weitere von ihnen geäußerte Wünsche zum künftigen Religionsunterricht darstellt. Darauf folgen die sich aus der Untersuchung ergebenden Optionen zur künftigen Kooperation mit einem zukunftsweisenden Ausblick.

1.3 Relevanz des Themas

Nach Art. 7, Abs. 3 GG ist der Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft erteilt; das staatliche Aufsichtsrecht bleibt dabei gegeben. Kein Lehrer darf gezwungen werden, Religionsunterricht zu erteilen.

Doch was lässt sich tun, wenn die Zahlen derjenigen schwinden, die am katholischen Religionsunterricht und/oder am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen? Wenn die Zahlen der Getauften abnehmen? Was lässt sich tun, wenn auch die Zahl derjenigen abnimmt, die ausgebildet und bereit sind, Religionsunterricht zu erteilen? Kein Lehrer darf gezwungen werden, das Fach Religion zu unterrichten.

Andreas Verhülsdonk zeichnet diese Entwicklung für eine „zunehmende Zahl von Schulen“, in denen künftig „die parallele Einrichtung von katholischem und evangelischem Religionsunterricht“ nicht mehr möglich sein wird, „weil die für die Einrichtung von Lerngruppen notwendige Zahl von Schülerinnen und Schüler einer oder gar beider Konfessionen nicht erreicht wird.“ Jan Woppowa stellt rein quantitativ mit Blick auf die demographischen Zahlen eine „Dekonfessionalisierung durch den Rückgang von getauften Schülerinnen und Schülern“ fest, die „je nach Region mehr oder weniger dramatisch“[8] ausfalle. Aus theologischer Perspektive sei „nach einem adäquaten Verständnis von Konfessionalität zu fragen, das anschlussfähig ist an das von der Vorstellung eines nachkonfessionellen Zeitalters […] geprägten religiösen Bewusstseins vieler Menschen, insbesondere auch Jugendlicher.“[9] Dabei gehe „es um die bildungstheoretische Reflexion eines unterrichtstauglichen Begriffs sowie um das theologische und religionspädagogische Potenzial von Konfessionalität […]. Und nicht zuletzt steht man damit vor

[8] Woppowa, Jan, Impulse für einen konfessionell-kooperativen RU. In: Katechetische Blätter 6/15, 442-447, 442.
[9] Woppowa, Jan, Impulse für einen konfessionell-kooperativen RU. In: Katechetische Blätter 6/15, 442-447, 442.

der Frage nach einem notwendigen und hinreichenden Wandel der Organisationsform des schulischen Religionsunterrichts in Richtung eines Ausbaus des bereits etablierten konfessionell-kooperativen Modells oder sogar hin zu einem ökumenisch verantworteten christlichen Religionsunterricht."[10] Die Frage, „ob die Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht nicht erweitert und die Einrichtung gemischt-konfessioneller Lerngruppen ermöglicht werden soll", stellt sich daher mit immer größerer Dringlichkeit, kann und soll aber, so schreibt es Andreas Verhülsdonk, nicht durch „die Schulstatistik" oder auch „nur schulorganisatorisch" beantwortet werden. „Diese Frage muss vor allem theologisch und religionspädagogisch reflektiert werden."[11]

Bereits jetzt gibt es im Untersuchungsgebiet viele Schulen, auf die diese Problematik zutrifft. Als Mutter zweier Kinder im Grundschulalter bin ich Autorin dieser Zeilen: Wir leben in einer Gegend, in der wir Katholiken in der Minderheit sind, Eltern im Nachbardorf durchaus bei der Schulanmeldung gefragt wurden, ob ihr Kind denn am evangelischen oder syrisch-orthodoxen Religionsunterricht teilnehmen solle. Die Zahl derjenigen Schulen, die in den letzten Jahren keinen Religionsunterricht mehr anbieten konnten, stieg in den letzten Jahren und wird voraussichtlich weiter zunehmen. Im Untersuchungszeitraum lagen im Untersuchungsgebiet für ca. die Hälfte aller Schulen Anträge vor, konfessionell gemischte Gruppen bilden zu dürfen. Als Mutter bin ich daher froh, dass meine Kinder an ihrer nichtkonfessionellen Privatschule *Religionsunterricht* haben, es der Schulleitung wichtig ist, dass alle Kinder der Schule am Religionsunterricht teilnehmen. Ob die Lehrkräfte katholisch oder evangelisch sind, musste der Rektor auf meine Nachfrage hin zunächst in seinen Unterlagen überprüfen, um mir dann mitzuteilen: Sie sind alle evangelisch. *Christlicher* Religionsunterricht ist ihm wichtig, die Konfession dagegen irrelevant.

Kinder haben das Recht auf Religionsunterricht in ihrer eigenen Konfession; kommt keine Gruppe von mindestens acht Kindern einer Konfession zusammen, muss die Schule keinen Religionsunterricht dieser Konfession anbieten. Dass hier zwei Rechtsansprüche kollidieren, wird unmittelbar deutlich. Die aktuelle Praxis stellt das Recht der Schule in den Vordergrund, keinen Unterricht in einer Konfession anbieten zu müssen, wenn es nicht genügend Kinder dieser Konfession gibt – auf Kosten derjenigen Kinder, die als Minderheit in ihrer Konfession diese Schule besuchen.

Gemäß dem Erlass des Hessischen Kultusministeriums ist es in Hessen seit 1999 möglich, einen Antrag auf Bildung konfessionell gemischter Gruppen in den Jahrgangsstufen zu stellen, in denen keine solche ausreichend große konfessionelle Unterrichtsgruppe gebildet werden kann, oder auch dann, wenn nicht ausreichend Lehrkräfte mit Fakultas für Katholische oder Evangelische Religionslehre zur Verfügung stehen. Nach positiver Prüfung durch Staatliches Schulamt und kirchliche Behörden wird dann ein solcher Unterricht gemischter Gruppen erteilt.[12]

Dieser Unterricht wird dann als evangelischer oder katholischer Unterricht – entsprechend der Konfession der Lehrkraft erteilt. Durch diese Möglichkeit erhalten Kinder meist dennoch qualitativen Religionsunterricht – jedoch ohne dass die Lehrkräfte der anderen Konfession explizit gefordert wären, die Anwesenheit von Kindern anderer Konfession zu berücksichtigen. Denn sie erteilen Religionsunterricht ihrer Konfession. Katholische Kinder in überwiegend evangelischen Gebieten erhalten dann meist evangelischen Religionsunterricht; wenn die evangelischen Kinder in der Minderheit sind, erhalten diese katholischen Religionsunterricht.

[10] Woppowa, Jan, Impulse für einen konfessionell-kooperativen RU. In: Katechetische Blätter 6/15, 442-447, 442-443.

[11] Verhülsdonk, Andreas, http://www.rpp-katholisch.de/Nachrichten/Detail/tabid/230/ctrlToLoad/Details/nid/10149/Default.aspx, am 18.4.2017.

[12] Vgl. hierzu ausführlich Günter, Andreas, Konfessionell gemischte Lerngruppen. Ansichten zu einer wechselvollen Geschichte. In: Kießling, Günter, Pruchniewicz, Machen Unterschiede Unterschiede?, 9-31, bes. 13f.

In Ausnahmesituationen erhalten solche Gruppen mit nur wenigen katholischen Kindern dennoch Unterricht durch eine katholische Lehrerin – dann nämlich, wenn keine evangelische Lehrkraft zur Verfügung steht. Offiziell erhalten hier also die vielen evangelischen Kinder katholischen Religionsunterricht. Das Dilemma bleibt: Kindern haben ein Recht auf einen Religionsunterricht in ihrer jeweiligen Konfession. Dem kann de facto oft nicht nachgegangen werden.

In der vorliegenden Studie wird geschaut, wie mit diesem Dilemma im Untersuchungsgebiet umgegangen wird. Es werden Wünsche der Beteiligten in den Blick genommen und Optionen aufgezeigt, wie künftig mit dieser Situation umgegangen werden könnte.

1.3.1 Die Deutschen Bischöfe

Die Realität an Grundschulen heute ist plural und heterogen. Die Kinder sind immer weniger konfessionell gebunden. Es fragt sich, welche Form des Religionsunterrichtes Kindern in dieser Situation am ehesten darin unterstützt, die eigene (konfessionelle) Identität zu bilden. Hierzu haben sich die Deutschen Bischöfe seit dem Beschluss der Würzburger Synode in mehrjährigen Abständen immer wieder geäußert[13]: Ziel religiöser Bildung sei die Entwicklung einer „eigene(n) kulturelle(n) Identität, die sich mit anderen kulturellen Identitäten verständigen kann. Diese Fähigkeit ist heute ein wichtiges Element von Bildung. Inzwischen gehört sie zum Herzstück jeder Allgemeinbildung. Diese muss also verstanden werden als *Kommunikationsfähigkeit über die eigene regionale Kultur hinaus*."[14]

Anders als die evangelische Kirche in ihrer Denkschrift „Identität und Verständigung" bereits 1994 die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts bereits in einem konfessionell-kooperativen beschrieb und zumindest den eigenen Unterricht auch für Kinder anderer Konfession als offen betrachtete[15], gingen die katholischen Bischöfe bislang davon aus, dass religiöse Bildung am besten in Korrespondenz mit einer konkret erfahrbaren, konfessionell geprägten Glaubensgemeinschaft gelinge, es zunächst der Selbstvergewisserung bedürfe, um so dialogfähig zu werden[16].

---

[13] Vgl. zunächst den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht „Der Religionsunterricht in der Schule". In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg – Basel – Wien 1976, 113-152 und dann die folgenden Texte: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik, Bonn 1993 (= Die Deutschen Bischöfe 13); Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996 (= Die Deutschen Bischöfe 56); Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II, Bonn 2003; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005 (Die Deutschen Bischöfe 80),; Sekretariat der Deutschen Bischöfe (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006 (Die Deutschen Bischöfe 85); Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2010 (= Die Deutschen Bischöfe 93) und schließlich zuletzt Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016 (= Die Deutschen Bischöfe 103).

[14] Die Deutschen Bischöfe 56, 28f.

[15] Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994, 87-89.

[16] Im Vergleich der beiden Dokumente „Identität und Verständigung" und „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts" geht Friedrich Schweitzer bereits 1999 davon aus, dass „das Modell eines konfessionellen Religionsunterrichts angesichts der pluralen Situation in der Gesellschaft freilich nur dann eine Überlebenschance [habe], wenn es im Rahmen eines pluralen Angebots von Religons- und Ethikunterricht verwirklicht wird, d.h. wenn ein Angebot in Religion oder Ethik nicht nur wenigen offensteht." (Schweitzer, Friedrich, „Identität und Verständigung" und „Bildende Kraft des Religionsunterrichts". Zum Vergleich von EKD-Denkschrift und Bischofswort aus

Dies bestätigen die katholischen Bischöfe in ihrem Dokument „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ im Jahr 1996 zwei Jahre nach der evangelischen Denkschrift: Unterrichtsstoff, Lehrkraft und Kinder sollten im Normalfall katholisch sein[17]: „Für die Identität des katholischen Religionsunterrichtes sind und bleiben die drei Bezugsgrößen Lehrer, Schüler und Lehrinhalt konstitutiv. Diese Trias bildet auch weiterhin die Grundlage für die kirchliche Prägung des Unterrichtsfaches. Dies gilt besonders für Schulanfänger und die Grundschule. Gerade hier darf – entgegen mancher Behauptungen – beim Kind die Beheimatung im konkreten Glauben einer erfahrbaren Gemeinschaft nicht preisgegeben werden.“[18] Konfessionalität und Selbstvergewisserung sollte dabei jedoch nicht verwechselt werden mit Selbstbeharrung, Abgrenzung und Selbstisolierung.[19] Gleichzeitig wünschten die Bischöfe daher „eine grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft.“[20] Nach bisheriger katholischer Auffassung gehört zu dieser Öffnung jedenfalls zunächst eine Reflexion der eigenen Geschichte, eine Orientierung an der je eigenen Konfession bzw. das Kennenlernen derselben, weil es kein konfessionsloses oder überkonfessionelles Christentum gebe.[21] Katholische und evangelische Kirchenleitungen sind sich einig, „daß konfessioneller Religionsunterricht immer auch im ökumenischen Geist erteilt wird“[22]. Wie dieser ökumenische Geist sich jedoch zeigen sollte, das wurde bislang unterschiedlich gedeutet. Für die katholische Kirche war die Offenheit auf andere hin bislang wesentlich „von der Besinnung und Reflexion auf das eigene Glaubenszeugnis“[23] motiviert. Gleichzeitig wird immer deutlicher, dass von einem Bildungsverständnis mit dem Prinzip der „wechselseitigen Perspektivenübernahme“ wichtige religionspädagogische Impulse ausgegangen sind.[24] Die evangelische Kirche bestätigt in einem Papier von 2014[25] die bereits zwanzig Jahre alte Aussage aus „Identität und Verständigung“, dass man einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht befürworte[26]. Die Evangelische Kirche Deutschlands stellt fest, dass es inzwischen bereits mehr als 1500 Schulen gebe, „an denen ausdrücklich nach dem konfessionell-kooperativen Modell unterrichtet wird.“[27] In diesem neuen Dokument sucht die evangelische Kirche nun explizit „Wege zu einer dialogischen Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt“[28].

---

evangelischer Sicht. In: Frieling, Reinhard; Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionen (Bensheimer Hefte, Bd. 88), Göttingen 1999, 71-86, 83.)

[17] Vgl. Die Deutschen Bischöfe 56, 50-56. Auch hier wird jedoch nicht ausgeschlossen, dass der Religionsunterricht sich zeitweise ökumenisch öffnet und vor allem auch nicht oder noch nicht konfessionell gebundene Kinder in die Religionsgruppen aufgenommen werden können. Vgl. a.a.O. 50.

[18] Die Deutschen Bischöfe 56, 80. – Allerdings zeigt sich gerade in diesem Zitat, dass sich die Fragestellung nahelegt, ob es den Bischöfen hier tatsächlich um die Identität des Kindes und dessen positive Entwicklung geht oder vielmehr um die – wie hier geschrieben – Identität des Religionsunterrichtes, der nicht mehr gewahrt würde durch eine dauerhafte Kooperation mit einer anderen Konfession. Doch sollte dieser Religionsunterricht nicht Selbstzweck sein, sondern dem Wohl der Kinder dienen.

[19] Vgl. Die Deutschen Bischöfe 56, 49.

[20] Die Deutschen Bischöfe 56, 76.

[21] Vgl. Die Deutschen Bischöfe 56, 53f.

[22] Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland, Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. Würzburg, Hannover 1998. https://archiv.ekd.de/download/konfessionelle_kooperation_1998.pdf, eingesehen 5.7.2018.

[23] Die Deutschen Bischöfe 56, 45.

[24] Vgl. Grundlagenplan gymnasiale Oberstufe 2003, 31-39.

[25] 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 ²2014. (Auch die erste Auflage stammte aus demselben Jahr!)

[26] Vgl. EKD, Religiöse Orientierung 82.

[27] EKD, Religiöse Orientierung 83.

[28] EKD, Religiöse Orientierung 106. Vgl. S. 106-125.

Das jüngste Papier der deutschen Bischofskonferenz „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“[29] schließt ebenfalls an vorausgegangene Papiere an und eröffnet gleichzeitig neue Perspektiven: Während die Bischöfe im Jahr 2005 noch nur sehr zaghaft feststellen, „dass die phasenweise und didaktisch reflektierte Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht ein Gewinn für beide Unterrichtsfächer sein kann“[30], wird die Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht auch in größerem Umfang nun insgesamt positiv dargestellt und als teilweise notwendig erachtet. Anscheinend haben die mehr als 1500 Modellprojekte hier Früchte getragen: Die Kooperation könne Gemeinsamkeiten stärken und Unterschieden gerecht werden.[31] Ein solcher Unterricht bleibe jedoch in rechtlicher Hinsicht entweder evangelischer oder katholischer Religionsunterricht.[32] Hervorgehoben werden die in einigen Bistümern bereits existierenden religionspädagogischen Formen der Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, von denen „die unterschiedlich motivierte Einrichtung gemischt-konfessioneller Lerngruppen in manchen Regionen und Schulformen“ zu unterscheiden sei.[33] Als Gründe hierfür würden von den Schulleitungen z.B. „organisatorische Probleme oder Religionslehrermangel“ genannt. Die deutschen Bischöfe kritisieren in ihrem Schreiben, dass diese Formen (noch) „in einer rechtlichen ‚Grauzone‘“ stattfänden und „religionspädagogisch bisher kaum reflektiert und begleitet“ würden.[34] „In diesem Unterricht werden Religionslehrerinnen und Religionslehrer nicht selten mit Fragen und Problemen konfrontiert, auf die sie in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurden.“[35]

Die Deutschen Bischöfe nehmen in ihrem Schreiben vor allem Bezug auf die Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Dieser unterscheide sich grundlegend „von Modellen eines multireligiösen oder eines religionskundlichen Unterrichts, der auf einer religionswissenschaftlichen Grundlage erteilt wird.“[36] Dennoch spricht das Papier von einer „wünschenswerte[n] Zusammenarbeit“ mit dem Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften.[37]

Ganz besonders weisen die Bischöfe in ihrem Schreiben darauf hin, dass man innerhalb der deutschen Diözesen sehr differenziert schauen müsse, wie man vor Ort einen konfessionell sensiblen Unterricht gestalten könne. Das Papier erteilt daher keine allgemeingültigen Empfehlungen, sondern empfiehlt, jeweils vor Ort die Situation zu analysieren und ortsgebundene Entscheidungen zu treffen, denn es könne „kein bundeseinheitliches Modell der Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht geben“.[38] Daraus folgern die Bischöfe: „Es liegt somit in der Verantwortung der Diözesen, gemeinsam mit den Landeskirchen und in Abstimmung mit den zuständigen staatlichen Stellen Modelle zu entwickeln, die den Gegebenheiten vor Ort gerecht werden und den konfessionellen Religionsunterricht in der Schule stärken.“[39] Jede Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht müsse dabei gemäß Art. 7 Abs. 3 GG den Grundsätzen der katholischen Kirche[40] „entsprechen, d. h. die Kooperation beider Fächer ist *theologisch* zu reflektieren und zu rechtfertigen.“[41]

[29] Vgl. Die Deutschen Bischöfe 103.
[30] Die Deutschen Bischöfe 80, 11.
[31] Vgl. Die Deutschen Bischöfe 103, 20.
[32] Vgl. Die Deutschen Bischöfe 103, 21.
[33] Vgl. Die Deutschen Bischöfe, 103, 23.
[34] Vgl. Die Deutschen Bischöfe 103, 23.
[35] Die Deutschen Bischöfe 103, 23.
[36] Die Deutschen Bischöfe 103, 30.
[37] Vgl. Die Deutschen Bischöfe 103, 30.
[38] Vgl. Die Deutschen Bischöfe 103, 23 und 25, Zitat 25.
[39] Die Deutschen Bischöfe 103, 25.
[40] Gleiches gilt mit Bezug auf das Grundgesetz dann ebenfalls bzgl. der Grundsätze der evangelischen Kirche!
[41] Die Deutschen Bischöfe 103, 26.

Dem gerecht wurde unsere Studie, die bereits drei Jahre bevor die Bischöfe dies in ihrem Papier festhielten, begann, via Unterrichtsforschung zunächst qualitativ, dann aber auch quantitativ-empirisch die Situation im hessischen Teil des Bistums Mainz zu untersuchen. Um dauerhaft auf diese Situation nicht nur reagieren, sondern sie aktiv gestalten zu können, hat das Dezernat Schulen und Hochschulen damals unsere Studie mit einer Laufzeit von vier Jahren in Auftrag gegeben – als Bestandsaufnahme mit Aus- und Weitblick.

Gemäß den Aufträgen der Deutschen Bischofskonferenz wurde hier also bereits zuvor damit begonnen, die Situation vor Ort zu sichten, um daraus „Modelle zu entwickeln, die den Gegebenheiten“[42] hier im Bistum gerecht werden. Diese Modelle künftiger Kooperation sollen in dieser Studie nicht nur pragmatisch, sondern vor allem auch theologisch betrachtet, hinterfragt, begründet werden. Aus den Ergebnissen der Studie heraus sollen im Bistum Mainz künftig Konzepte der Aus- und Fortbildung entwickelt werden, die Fragen und Probleme aufgreifen, mit denen Lehrkräfte in konfessionell gemischten Gruppen konfrontiert werden.

Nur „ein von beiden Kirchen gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht“ könne „die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts angesichts demographischer und gesellschaftlicher Entwicklungen sicherstellen“[43]. So schreiben es der katholische Fachverband für religiöse Bildung und Erziehung (dkv) und der evangelische Dachverband evangelischer Lehrerverbände (aeed) in einer gemeinsamen Presseerklärung im Jahr 2014. Hieraus ergeben sich zwei weitere Fragen, deren Antworten mit der vorliegenden Studie gesucht werden sollen:

Ist gemeinsamer Unterricht eine eher organisatorische, formale „Notlösung“, ohne die der Unterricht zukünftig nicht mehr stattfinden würde? Oder bietet der gemeinsame Unterricht nicht vielmehr als die rein formalen organisatorischen, nämlich tatsächlich religionspädagogisch wünschenswerte inhaltlich theologisch-pastorale Chancen und sollte nicht nur dann stattfinden, wenn kein konfessioneller Unterricht angeboten werden kann, sondern immer erste Wahl heutigen Unterrichts sein?

Außerdem greift diese Presseerklärung über das Papier der Bischofskonferenz hinaus, indem es nicht eine reine Kooperation von evangelischem und katholischem Unterricht befürwortet, sondern bereits einen gemeinsam verantworteten Unterricht als dauerhafte Lösung ansieht.

Dieser gemeinsam verantwortete Unterricht wird sich im Laufe der Studie als dauerhaft bestmögliche Option des Religionsunterrichts zeigen.

1.3.2 Zur konfessionellen Situation in Hessen

In Auftrag gegeben wurde die Studie vom Bistum Mainz. Die Gebiete der Bistümer decken sich nicht mit den Flächen der Bundesländer. Zum Bistum Mainz gehören hessische und rheinland-pfälzische Gebiete. Dass der erste Teil der Studie sich auf den hessischen Teil des Bistums Mainz beschränkte, mag zunächst verwundern. Doch ist Schulpolitik Ländersache, und auch bzgl. des Religionsunterrichts gibt es landesspezifische Regelungen, so dass es unlauter wäre, hier beide Seiten einfach so zu vergleichen. Nur in Hessen ist es bislang erlaubt, auf Antrag gemischte Gruppen zu unterrichten. Schon allein daher wäre es nicht möglich gewesen, gemischte Gruppen in Rheinland-Pfalz empirisch zu untersuchen, weil es diese dort theoretisch überhaupt nicht geben kann.

[42] Die Deutschen Bischöfe 103, 25.

[43] Gemeinsame Erklärung von dkv und aeed zur Zukunft des Religionsunterrichts anlässlich der gemeinsamen Studientagung am 4./5. April 2014 in Würzburg. http://www.aeed.de/publikationen/pdf-Dateien/PMWrzburger-Erklrung.pdf, eingesehen am 8.12.2016.

Aus katholischer Perspektive scheint ein Blick ausschließlich auf die hessischen Teile des Bistums jedoch viel notwendiger: Während im Jahr 2011 in Rheinland-Pfalz insgesamt noch 45% der Gesamtbevölkerung katholisch und 31% evangelisch waren und nur 4% der Bevölkerung dem muslimischen Glauben angehörten und 20% konfessionslos waren bzw. einer anderen Religion angehörten, waren im selben Zeitraum in Hessen bereits 29% konfessionslos oder Mitglieder einer anderen Religion. Der Anteil der Muslime war mit 7% zwar ebenfalls nicht sonderlich hoch, jedoch fast doppelt so hoch wie in Rheinland-Pfalz. Vor allem aber unterschied sich das Verhältnis von Katholiken und Protestanten wesentlich: In Hessen gehörten im Jahr 2011 40% der Menschen der evangelischen und nur 25% der katholischen Kirche an.[44]

Es gab also gemäß der Statistik mehr Konfessionslose als katholische Christen – zwar nicht direkt im Untersuchungsgebiet, jedoch im gesamten Bundesland Hessen. Die katholischen Christen sind in Hessen gegenüber den evangelischen Christen recht deutlich in der Minderheit. Wie sich auch in der weiteren Untersuchung zeigen wird, hat die Minderheit eher ein Interesse an der Kooperation als die Mehrheit. Daher gibt es – aus katholischer Perspektive – die entsprechend größere Notwendigkeit, eine solche Untersuchung für den hessischen Teil des Bistums Mainz durchzuführen als für den rheinland-pfälzischen.

Die folgenden Angaben treffen zwar nicht exakt das Untersuchungsgebiet, da nur ein Ausschnitt aus Hessen, nämlicher derjenige Teil, der zum Bistum Mainz gehört, betrachtet wurde, erscheinen jedoch trotzdem relevant für die Untersuchung:

Das hessische Ministerium der Justiz, für Integration und Europa veröffentlichte im Jahr 2013 eine repräsentative Umfrage zu Religionszugehörigkeit und Religiosität in Hessen. In ihr finden sich zunächst Daten aus den Jahren 2010 und 2011 zur Konfessionszugehörigkeit.[45] Im Jahr 2017 veröffentlichte das Ministerium erneut eine aktualisierte Studie mit neuen Daten.[46] Danach bzw. nach den Angaben der Landeskirchenämter und der Deutschen Bischofskonferenz, die hier benutzt wurden, gehörten 2010 39,4% der evangelischen und 24,5% der katholischen Kirche an. Diese Zahlen differieren leicht zu den Zahlen des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 2011, nach denen 40,9% der hessischen Bevölkerung zur evangelischen und 25,6% zur katholischen Kirche gehörten. Für andere Kirchen wie für den Islam konnte man bis dahin nur Schätzungen vornehmen. Für den Islam vermutete man einen Wert zwischen 6 und 7% der Bevölkerung.

Im Jahr 2017 gehörten der evangelischen Kirche nur noch 36% an, der katholischen Kirche immerhin noch 24%. Auch hier ist der Anteil also gesunken – eventuell sogar wegen der Flüchtlinge, die, wenn sie christlich sind, entweder orthodox oder katholisch sind, nicht ganz so stark wie der Anteil der evangelischen Christen. 32% der Hessen sind im Jahr 2017 konfessionslos.

Interessant aus den hier vorgestellten Werten ist außerdem die Tatsache, dass nach einer in die Studie aufgenommenen Auswertung des Sozioökonomischen Panels ca. 36% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der katholischen Kirche angehören, 16% der evangelischen und 9% anderen christlichen Kirchen. Von dieser Personengruppe gehörten ca. 19% dem Islam an.[47] Entgegen der Vermutung, dass

[44] Vgl. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/, eingesehen am 2.10.2017.

[45] Vgl. Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, „Wie hast du´s mit der Religion?“ Eine repräsentative Umfrage zu Religionszugehörigkeit und Religiosität in Hessen 2013, online: http://www.integrationskompass.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaadngd, eingesehen am 6.7.2018.

[46] Vgl. Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, „Wie hast du´s mit der Religion? II“ Eine repräsentative Umfrage zu Religionszugehörigkeit und Religiosität in Hessen 2018, online: http://www.integrationskompass.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaafwvk, eingesehen am 6.7.2018.

[47] Vgl. für diese Angaben: Wie hast du´s mit der Religion?, 14.

durch Migration der Anteil der Christen abnehmen würde, sind auch im Jahr 2017 noch mehr als die Hälfte aller Menschen mit Migrationshintergrund Christen.[48]

Die Zahlen der Konfessionszugehörigkeit zur katholischen und evangelischen Kirche insgesamt konnten durch die Umfrage im Jahr 2013 bestätigt werden; der Anteil der Muslime dagegen beschränkt sich auf lediglich 4%.[49]

Trotzdem gingen die Autoren bereits in der ersten Studie von einer „wachsende[n] Vielfalt der hessischen Gesellschaft" aus, die „sich auch in der Zunahme der Anzahl der Personen [zeige], die nicht einer der beiden traditionell im Land verwurzelten großen christlichen Kirchen – der evangelischen oder der katholischen – angehören." Dies bestätigen sie 2017: So gebe es zwar einerseits eine „Ausweitung des Religiösen" bei gleichzeitiger Zunahme der „Vielfalt der religiösen Praktiken", überhaupt der Religionsgemeinschaften und derjenigen, die ihren privaten eigenen religiösen Vorstellungen anhängen.[50]

Diese Entwicklung zeigt sich sehr deutlich in den beiden nur vier Jahre auseinanderliegenden Studien: Allein in dieser kurzen Zeit habe sich der Anteil derjenigen, die einer der großen christlichen Kirchen angehören, um fünf Prozentpunkte verringert, während der Anteil der Konfessionslosen um sechs Prozentpunkte gestiegen sei.[51] Erschreckend lässt sich aus katholischer Sicht feststellen, dass zwischen dem Wert von 40% bzw. nur noch 36% im Jahr 2017 für die evangelische Bevölkerung und dem katholischen Anteil von 25% die Zahl von 26% bzw. im Jahr 2017 bereits 32%[52] derer liegt, die überhaupt keine Religionszugehörigkeit angaben.[53] Dazu kommen weitere Ergebnisse der Selbsteinschätzung: So bezeichneten sich bei der ersten Studie noch 10% aller Befragten als sehr religiös und weitere 45% als eher religiös, so waren dies bei der aktuellen Studie lediglich noch 8% bzw. 38%. Lediglich 2% gaben bei der ersten Untersuchung an, einer anderen christlichen Kirche anzugehören[54]; diese Zahl vergrößerte sich zur nächsten Studie auf 3%[55].

Die Tendenz abnehmender Christlichkeit wird sich fortsetzen, denn allein bei der Altersstruktur der Konfessionen zeigt sich, dass der Anteil der Konfessionslosen und anders Religiösen zunimmt, je jünger die Befragten sind, während der Anteil derjenigen, die einer christlichen Kirche angehören, mit abnehmendem Alter sinkt: So waren bei den Befragten zwischen 18 und 25 Jahren nur noch 47% Christen, während noch 72% der über 60-Jährigen christlich waren.[56] Außerdem sahen sich in der Gruppe der 18-29-Jährigen 40% als gar nicht religiös an, während es unter den 30-44-Jährigen noch 31% waren

[48] Vgl. Wie hast du's mit der Religion? II, 6. Insgesamt sind demnach ungefähr gleich viele Migranten evangelisch wie auch katholisch, nämlich je ein (gutes) Viertel aller Migranten.
[49] Vgl. Wie hast du's mit der Religion?, 10 bzw. 24.
[50] Vgl. Wie hast du's mit der Religion? II, 9-10.
[51] Vgl. Wie hast du's mit der Religion? II, 21.
[52] Vgl. Wie hast du's mit der Religion? II, 6 bzw. 20.
[53] Vgl. Wie hast du's mit der Religion?, 24.
[54] Vgl. Wie hast du's mit der Religion?, 24.
[55] Vgl. Wie hast du's mit der Religion? II, 20.
[56] Vgl. Wie hast du's mit der Religion? II, 21. Gleichzeitig steige im Übrigen der Anteil der Konfessionslosen mit dem Bildungsabschluss: Personen mit Hauptschulabschluss sind nur zu 25% konfessionslos, Menschen mit Abitur oder Hochschulabschluss zu 38%. Vgl. Wie hast du's mit der Religion? II, 22. – Aus religionspädagogischer Sicht mag sich hier die Frage auftun, welche Auswirkungen der längere Religionsunterricht, den Abiturienten erhalten, hier auf die Religionszugehörigkeit der Befragten hat. Dieser Frage nachzugehen, ist nicht Aufgabe dieser Studie, die sich mit dem Unterricht der Primarstufe befasst, wird aber als wichtige künftige Aufgabe religionspädagogischer Forschung angesehen: Welchen Zusammenhang gibt es zwischen der Gestaltung des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe und der höheren Austrittsbereitschaft von Menschen mit Abitur? Bzw. wie sollte der Religionsunterricht der Sekundarstufe gestaltet sein, um diese Schere zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Bildungsschichten zu überwinden, die Zugehörigkeit zu einer christlichen Kirche mit Vernunft und Intellekt in Einklang zu bringen?

und in den beiden Gruppen 45-59 und 60 Jahre und älter nahezu gleichbleibend 20 bzw. 19%.[57] Die Gruppe derjenigen, die nicht religiös sind, nimmt also offensichtlich rapide zu.

Die Ergebnisse dieser Studien stützen einerseits den Untersuchungsaufbau, vor allem den gemeinsamen Unterricht von evangelischen und katholischen Kindern anzuschauen, weil diese hier erwartungsgemäß doch in der Mehrzahl sein werden gegenüber Kindern anderer Konfession oder Religion. Andererseits zeigt dies gleichzeitig, dass die Pluralität insgesamt zunehmen wird, dauerhaft bei Fragen der Kooperation nicht ausschließlich evangelische und katholische Kinder und auch nicht ausschließlich evangelische und katholische Lehrkräfte im Blick bleiben werden: An den Schulen sind zunehmend konfessionslose Kinder.[58]

Im Verlauf der Dokumentation wird sich zeigen, dass die gemäß der Statistik der beiden hessischen Studien nur 3% Angehöriger anderer christlicher Konfessionen in den Klassen, die wir besuchten, deutlich überrepräsentiert zu sein schienen. Möglicherweise liegt dies daran, dass der Anteil der anders konfessionellen *Kinder* höher ist als der der Gesamtbevölkerung. Auf jeden Fall begegneten uns in vielen Klassen Kinder anderer christlicher Konfession. Diese Kinder und deren Eltern haben durchaus berechtigtes Interesse an Religionsunterricht, der den Anliegen der eigenen Konfession gerecht wird.

Interessant für unsere Studie ist auch die Tatsache, dass in Hessen unter den Einwohnern mit Migrationshintergrund 27% Katholiken sind, 25% Protestanten und nur 13% Muslime, während unter den Bewohnern ohne Migrationshintergrund 39% evangelisch und 23% katholisch sind.[59] D.h. ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist sowohl in den rein katholischen als auch in den gemischten Gruppen zu erwarten: Zur religiösen Pluralität kommt also immer und möglicherweise besonders sogar in den rein katholischen Gruppen auch eine kulturelle Pluralität, denen die Lehrerinnen begegnen. Diese Form der Pluralität war nicht direkter Forschungsgegenstand, wird aber indirekt selbstverständlich immer wieder beobachtet, weil sie viele der Gruppen prägt.

Eine weitere wichtige Erkenntnis lässt sich der Studie des Ministeriums entnehmen: Hier wurde nach der subjektiven Wahrnehmung der Religiosität gefragt, und ein sehr deutliches Bild zeigt sich: Empfinden sich in den Gruppen der über 50-Jährigen noch jeweils ca. 60% als religiös, sehen sich in der Gruppe der 30-39-Jährigen 5% als sehr und 43% als eher religiös, insgesamt also weniger als 50%. In der Gruppe der 40-49-Jährigen sind dies 9 bzw. 39%. – Dies dürfte die Gruppe der meisten Eltern umfassen: Die Eltern der Kinder im Religionsunterricht halten sich selbst also zu mehr als 50% für nicht religiös.[60] – Leider nicht auf die Altersgruppen verteilt, sondern nur allgemein dargestellt, sehen sich von den Katholiken 12% als sehr und 55% als eher religiös. Dabei sind, wie fast zu erwarten war, diejenigen mit Migrationshintergrund diejenigen, die insgesamt häufiger (16%) angeben, sehr religiös zu sein, als Menschen ohne Migrationshintergrund (9%). Aus dieser Gruppe geben dagegen 47% an, eher nicht oder gar nicht religiös zu sein, während dies mit Migrationshintergrund nur 37% sagen.[61] Nichtsdestotrotz gilt für beide Gruppen insgesamt, dass selbst unter denjenigen, die von sich behaupten, mindestens ein wenig religiös zu sein, in der Altersgruppe zwischen 30 und 39 Jahren nur 10% angaben, sich in einer religiösen Vereinigung zu engagieren. Unter den 40-49-Jährigen waren dies zwar immerhin, aber auch nur 20%. Dabei seien die Angehörigen anderer christlicher Konfessionen jedoch deutlich häufiger (nämlich zu 46%) engagiert als diejenigen der evangelischen (20%) und katholischen (17%),

[57] Vgl. Wie hast du's mit der Religion? II, 25.
[58] Hier gewinnen Fragen nach Alternativen zum Religionsunterricht an Bedeutung. In der Studie wird sich zeigen, dass viele Lehrkräfte den Unterricht im Klassenverband präferieren. Doch wirft gerade dieser im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Studie die Frage auf, ob ein solcher künftig dann überhaupt noch christlich sein könnte.
[59] Vgl. Wie hast du's mit der Religion? II, 22. Vgl. auch die Zahlen in der ersten hessischen Studie: Wie hast du's mit der Religion?, 26.
[60] Vgl. Wie hast du's mit der Religion?, 28-29.
[61] Vgl. Wie hast du's mit der Religion?, 30.

aber auch der muslimischen Religion (sogar nur 14%).[62] Dieses letzte Ergebnis verwundert besonders: In den Interviews taucht immer wieder die Vermutung und Wahrnehmung auf, dass Katholiken in ihren Gemeinden deutlich häufiger aktiv seien als evangelische Christen. Dass die Zahlen hier das Gegenteil zeigen mögen, fällt zumindest auf. Die öffentliche Wahrnehmung vermutet häufig ein stärkeres Engagement muslimischer Mitbürger in ihren Gemeinden, als dies de facto der Fall zu sein scheint.

Für die Teilnahme an Gottesdiensten oder anderen religiösen Versammlungen trifft die vermutete Reihenfolge zu: Hier sind es 25% der Muslime, 12% der Katholiken und 7% der Protestanten, die angegeben haben, mindestens einmal wöchentlich eine solche Veranstaltung zu besuchen.63

Dass es Angehörige anderer christlicher Gemeinden sind, die sich am stärksten engagieren, verwundert dagegen nicht: Hier mögen es vor allem die Angehörigen von Freikirchen sein, bei denen die Mitgliedschaft ja eher eine Überzeugungsmitgliedschaft ist als eine Zugehörigkeit qua Taufe. Außerdem kann vermutet werden, dass auch Mitglieder verschiedener Ostkirchen sich in diesen engagieren, auch weil dieses Engagement für sie vor allem eine Verbindung zu ihrer eigenen Kultur darstellt.[64] Diese Gruppe besuchte im vergangenen Jahr zu 37% mindestens wöchentlich einen Gottesdienst oder eine ähnliche religiöse Veranstaltung.[65]

Zu vermuten ist nach diesen Ergebnissen das, was der Wahrnehmung der Lehrkräfte entspricht, dass nämlich die Kinder in unseren Gruppen zu großen Teilen Eltern haben dürften, denen selbst die Religion nicht sonderlich wichtig ist, weil sie sich selbst nicht als religiös ansehen.

1.4 Unterrichtsforschung als Weg zum Ziel

1.4.1 Was ist Unterrichtsforschung?

Unterrichtsforschung ist ein besonders in den Erziehungswissenschaften üblicher Weg zur Datengewinnung. Es geht ihr darum, das gesamte Geschehen im Klassenzimmer, also den Unterricht in all seinen Facetten der Lehrer-Schüler-Kommunikation in möglichst vielen seiner Haupt- und Nebenschauplätze zu beschreiben und dabei aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Dies ist auf vielerlei Weise möglich: Unterrichtsmaterialien können analysiert, Lernfortschritte überprüft werden – z.B. durch Tests oder das Schreiben von Unterrichtstagebüchern; Unterrichtende und Schülerinnen und Schüler können zu Interviews eingeladen werden. Am realistischsten spiegeln Fotografien und Tonaufzeichnungen oder gar Videoaufzeichnungen das, was im Unterricht geschieht. Sinnvoll ist es hierbei, dass die Forschenden (als teilnehmende Beobachterinnen und Beobachter) an den Unterrichtsstunden teilnehmen, um zusätzlich zu den Ton- oder Filmaufnahmen auch eigene Eindrücke einbringen zu können. Denn selbst Videoaufnahmen stellen nicht einfach ein realistisches 1:1-Abbild der Situation dar, sondern auch sie sind z.B. durch die Perspektive, aus der sie aufgenommen werden, begrenzt; sie können menschliche Regungen und Stimmungen nur eingeschränkt wiedergeben. Nicht alle Perspektiven können, aber möglichst viele sollten eingenommen werden, um den Ist-Stand möglichst treffend zu dokumentieren. Ein besonderer Schwerpunkt dieser videografischen Unterrichtsforschung liegt dabei im Blick auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die entscheidend für die Unterrichtsqualität gilt, die jedoch nur durch Teilnehmende Forschung, nicht jedoch durch Interviews oder Fragebögen wahrgenommen werden kann. Letztere beide lassen jeweils nur einen Teil der die Beziehung gestaltenden Personen zu Wort kommen, während im Unterrichtsgeschehen beide Personen und das Miteinander wahrgenommen werden können.

[62] Vgl. Wie hast du's mit der Religion?, 34.
[63] Vgl. Wie hast du's mit der Religion?, 38-39.
[64] So erklärte mir eine an der Unterrichtsforschung beteiligte Lehrerin außerhalb des Interviews, dass der syrisch-orthodoxe Religionsunterricht für die Kinder oft gleichzeitig Sprachunterricht in aramäischer Sprache darstelle.
[65] Vgl. Wie hast du's mit der Religion?, 38-39.

Über die pure Dokumentation hinaus geht es der Unterrichtsforschung darum, aus diesem beobachtenden Erleben bzw. dieser Sicht der schulischen Praxis Konsequenzen zu ziehen und Ideen für die Zukunft zu entwickeln.

Für unser Projekt hieß das Ziel, zu sehen, wie mit dem Dilemma umzugehen ist, dass Kindern einerseits konfessioneller Unterricht angeboten werden sollte, dies andererseits faktisch häufig nicht mehr möglich ist, welche Bedeutung hier konfessionell gemischte Gruppen haben und wie katholisch oder evangelisch Unterricht in solchen gemischten Gruppen sein kann. Aus all diesen Erkenntnissen sollten schließlich Optionen für den künftigen Unterricht und Ideen für zukünftige Aus- und Fortbildungskonzepte, die dieser Situation gerecht werden, entwickelt werden. Dies alles sollte nicht nur in der Theorie entwickelt werden, sondern in möglichst großer Nähe zu dem Feld[66], in dem der Unterricht stattfindet – also im Blick auf die Kinder, die Unterrichtssituationen und im Gespräch mit den Lehrkräften.

1.4.2 Theologische Begründung des Forschungsdesigns

1.4.2.1 Bedeutsamkeit empirischer Forschung für die Religionspädagogik

„Empirische Forschung steht im Bereich von Theologie und Kirche hoch im Kurs. Menschen werden befragt und kirchliche Projekte evaluiert“[67], so schreibt es Claudia Schulz im Vorwort ihrer Habilitationsschrift zur empirischen Forschung als Praktische Theologie. „[…] fast möchte man meinen, es gehöre zum Pflichtprogramm der praktisch-theologischen Wissenschaft, in jedem Fall auch ‚etwas Empirisches‘ zu machen und die jeweiligen Zielgruppen mit Interviews oder Fragebögen so eng wie möglich in Augenschein zu nehmen.“[68] Doch lässt sich eine solche Vorgehensweise überhaupt (theologisch) begründen? Welche Bedeutung haben Erkenntnisse aus solcher empirischen Forschung?

Offensichtlich besteht unter Religionspädagogen und Pastoraltheologen weitgehend Konsens darüber, dass empirische Forschung zumindest nicht mehr generell abgelehnt wird.[69] Eigentlich „verfuhren ReligionspädagogInnen stets empirisch, dies selbst dann, wenn sie entsprechende Methoden zurückdrängten und sich dabei auf ihre Erfahrungen beriefen“, ist sich Anton A. Bucher sicher[70]. Nach Boris Kalbheim reflektiere Religionspädagogik schon immer „die Bedeutung dieser Veränderungen [in der

[66] Vgl. hierzu die Ausführungen von Gerold Scholz zur Feldforschung: „Sowohl der Begriff ‚Feld‘ als auch der des Forschers als ‚key instrument‘ können nun präziser bestimmt werden. ‚Feld‘ ist danach jene Art von Kommunikation zwischen Menschen, mit denen sie sich versichern, was die Handlungen bedeuten, die sie gerade durchführen. Nur wer an dieser Kommunikation beteiligt ist, versteht diese Rahmung. Diese Kommunikation geschieht in der Regel nonverbal, sie geschieht im Wissen um Situationen. Sie kann nur von demjenigen verstanden werden, der an der Situation teilnimmt und zwar leiblich. Dies ist die Bedeutung des Forschers als ‚key instrument‘. Alles, was er sonst noch an Daten sammeln mag – Interviews, Gespräche, Fotos, Videoaufzeichnungen, Tonbandmitschnitte – bleibt in diesem Sinne ‚sinnlos‘, wenn ein Wissen über die Rahmung der Situation fehlt, in der die Dokumente erhoben werden.“ (Scholz, Gerold, Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim – Basel ²2012, 116-133, 124, 132.)

[67] Schulz, Claudia, Empirische Forschung als Praktische Theologie. Theoretische Grundlagen und sachgerechte Anwendung (Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie, Band 76), Göttingen 2013, 11. Vgl. Schulz, Claudia, Empirische Forschung 25.

[68] Schulz, Claudia, Empirische Forschung 25.

[69] Vgl. hierzu Schreiner, Peter; Schweitzer, Friedrich, Religiöse Bildung erforschen, wie und warum. In: Schreiner, Peter; Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster 2014, 17-32, 23.

[70] Bucher, Anton A., Geschichte der empirischen Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard; Güth, Ralph (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (Empirische Theologie, Bd. 7), Münster – Hamburg – London 2000, 11-20, 17.

Gesellschaft] für religiöse Lehr-Lern-Prozesse“ und nutze dafür Methoden der „empirischen Theologie“[71]. Hans-Günter Heimbrock und Peter Meyer schreiben: „Den Bezug zur Wirklichkeit und zur konkreten Lebenswelt von Menschen zur Geltung zu bringen, ist heute in der kirchlichen Praxis selbstverständlich, das machen jeder gute Prediger und jede gute Gemeindeberaterin.“[72] Letztlich geht jede Religionslehrkraft auf ihre Schüler ein und verhält sich damit gewissermaßen ebenfalls empirisch. Kein Unterricht, kein Sprechen über Religionsunterricht oder über die Entwicklung der Kinder tut dies, ohne auf diese einzugehen, ohne die eigenen Erfahrungen oder Forschungsergebnisse zu beachten, also letztlich ohne Empirie. Die Tatsache, *dass* Empirie so schon lange und viel genutzt wird, sagt jedoch noch nichts über die theologische Bedeutsamkeit dieser Forschungsergebnisse aus.[73]

Dies gilt so für qualitative Forschung auch in anderen Bereichen. So betont beispielsweise Astrid Baltruschat, dass es bei der Interpretation von Filmmaterial um das Was und das Wie ginge, also einerseits nicht bewertend dargestellt würde, *was* geschehen ist, und außerdem erklärt würde, *wie* das Geschehen „von den Akteuren dargestellt, wie sie verortet und begründet werden“, nicht aber darum, aus dem filmisch dokumentierten Geschehen irgendeine Richtigkeit oder Berechtigung abzuleiten oder diese zu bewerten.[74] Übertragen auf unsere Forschungssituation hieße dies, dass wir zwar darstellen können, wie Unterricht im Untersuchungsgebiet aktuell abläuft und weshalb dies so ist, hieraus aber keine Geltungsansprüche ableiten könnten. Stefan Heil sieht die Aufgabe empirischer Forschung immerhin darin, „Hypothesen über die Praxis zu liefern, um über diese aufzuklären, nicht im Sinne unmittelbarer Anwendung, jedoch in der Bereitstellung von Wissen über Praxis.“[75] Auch hier bleibt die Bedeutsamkeit des empirischen Materials für die Zukunft und für normgebende Aussagen jedoch sehr eingeschränkt.

Entsprechend sehen Peter Schreiner und Friedrich Schweitzer, obwohl sie selbst die empirische Forschung im Bereich der Religionspädagogik vorangebracht haben, es als grenzüberschreitend an, Glauben oder Lehren des Glaubens empirisch zu überprüfen. Für sie bezieht sich empirische Forschung „allein auf die weltliche Seite des Lehrens und Unterrichtens“, die geistliche Dimension ist damit der

[71] Kalbheim, Boris, Grundlagen und Entwicklung einer empirischen Theologie. In: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen (Empirische Theologie, Bd. 24), Berlin 2011; 263-272, 263.

[72] Heimbrock, Hans-Günter; Meyer, Peter, Einleitung: Im Anfang ist das Staunen. In: Dinter, Astrid; Heimbrock, Hans-Günter; Söderblom, Kerstin, Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007, 11-16, 14. – Und das machen Theologen nicht erst heute. Der Bezug zur Empirie hat damit in beiden Kirchen eine lange Tradition, weshalb Günter Stachel beispielsweise seinen Sammelband von Aufsätzen aus zwei Jahrzehnten bereits 1982 benennt „Erfahrung interpretieren“, denn um diese geht es in jedweder Religionspädagogik. Vgl. Stachel, Günter, Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich – Köln 1982.

[73] Obwohl empirische Methoden innerhalb der Religionspädagogik gängige Praxis sind, stellt Viera Pierker noch kürzlich fest: „Eine wissenschaftstheoretische und methodische Grundlegung empirischer Forschung *als* theologischer Forschung steht indes weiterhin aus.“ (Pierker, Viera, Rezension zu Kaupp, Angela, Junge Frauen erzählen …. In: FQS Volume 8, No. 1, Art 18, 10f.) – Dagegen betonen z.B. Ottmar Fuchs und Klaus Kießling die theologische Bedeutung der empirischen Forschung. Vgl. Fuchs, Ottmar, Wie funktioniert die Theologie in empirischen Untersuchungen? In: Theologische Quartalschrift 180 (2000) 191 – 210, bzw. darauf bezugnehmend Kießling, Klaus, Praktische Theologie als empirische Wissenschaft? In: Nauer, Doris; Bucher, Rainer; Weber, Franz (Hg.), Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven. Ottmar Fuchs zum 60. Geburtstag, Stuttgart 2005, 120 – 127.

[74] Vgl. Baltruschat, Astrid, Der Interpretationsprozess nach der dokumentarischen Methode am Beispiel von Kurzfilmen über Schule. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010, 241-267, 242.

[75] Heil, Stefan, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker; Schöll, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster – New York – München – Berlin 2003, 13-35, 26.

Empirie entzogen.[76] Überprüfbar wäre daher nur die weltliche Seite des Religionsunterrichts; nur weltlich relevante Folgen, nicht aber theologische Folgen wären dann den Ergebnissen zu entnehmen.

Für unsere Studie würde dies bedeuten, dass wir die Bedeutung konfessionell gemischter Gruppen für die Identitätsentwicklung der Kinder u.U. erforschen könnten, eventuell auch Ausbildungsmodelle entwickeln, die den Bedürfnissen der Lehrer und der Unterrichtssituation gerecht werden, nicht jedoch der Frage nachgehen könnten, inwieweit konfessionell kooperative Modelle bzw. gemeinsam verantworteter Religionsunterricht *theologisch* sinnvoll und erforderlich sind. Wie jedoch sollte sich auf dieser Basis die Ausbildung der Lehrkräfte begründen lassen? Nur psychologisch-pragmatisch, nicht aber theologisch? Erst recht wäre diese Begründungsgrundlage für einen veränderten Religionsunterricht unzureichend.

In der hier vorliegenden Studie jedoch wird von einer weitergehenden Bedeutsamkeit empirischer Forschung ausgegangen: Im Paradigmenwechsel gegenüber der früheren Selbstverständlichkeit, die Theologie von der Norm, allenfalls noch von der Bibel und Tradition her zu entwickeln, soll hier begründet werden, weshalb die Ergebnisse empirischer Forschung gerade normativ werden können für weitere theologische Aussagen bzw. religionspädagogisches Handeln. Nach dieser Auffassung ruht die Quelle der Theologie (auch) in jedem getauften Menschen, in der von Gott geschaffenen Schöpfung, in die Gott seinen Geist der Wahrheit gelegt hat. Glaubenswahrheiten werden damit nicht empirisch überprüft, sondern genau in dieser Empirie gefunden.[77]

„Es gehört also zur inneren Verfassung der Theologie, dass sie den Spezifika sozialer Situationen als sozialen Situationen besondere Beachtung schenkt“, so schreibt Hans-Günter Heimbrock[78]. Dem sei hier voll zugestimmt. Daher sollte eigentlich nicht nur die Religionspädagogik, sondern jedwede Theologie grundsätzlich empirisch forschen. Dabei meint „empirisch forschen“ nicht zwingend die aktuell üblichen Formen der Sozialforschung, in denen die Empirie bereits viel länger wesentliche Grundlage von Forschung ist; doch meint empirisch Forschen im wahrsten Sinne des Wortes schlicht „von der Erfahrung her kommend forschen“. Die reale Erfahrung des Menschen wird Grundlage aller Theologie, wenn wir ernst nehmen, dass Gott Mensch und somit real wurde. Mit den Worten von Bernd Jochen Hilberath sei dies so ausgedrückt:

„Da Gottes befreiendes und rechtfertigendes Wort uns Menschen als ‚leibliches Wort‘ erreicht, ist die konkrete Gestalt des Leibes (zwar theologisch sekundär, weil von Gott bestimmt, aber) nicht irrelevant. Von den Schlüsselstellen der Kirchenkonstitution (LG 1 und 8) her ist erneut einzuschärfen: Wenn das Konzil von der Kirche als *mysterium/sacramentum* spricht, meint es damit nicht die geheimnisvolle

[76] Vgl. Schreiner, Peter; Schweitzer, Friedrich, Religiöse Bildung, 23.

[77] Vgl. hierzu die sozialwissenschaftliche Haltung, wie sie Stefan Heil und Hans Georg Ziebertz beschreiben: „Durch abduktives Schließen werden Lösungen für überraschende Phänomene gefunden, die häufig neues Wissen einführen und nicht nur vorhandenes überprüfen.“ (Heil, Stefan; Ziebertz, Hans-Georg, Eine Religionsunterrichts-Stunde – abduktiv erforscht. In: Fischer; Elsenbast; Schöll, Religionsunterricht erforschen, 103-119, 103.) – Zwar mag auch die Überprüfung des Vorhandenen manchmal wichtig sein; doch rechtfertigt sie allein nicht die hohe Bedeutung, die der Empirie in den Sozialwissenschaften und auch in der Theologie heute zukommt. Diese ergibt nur Sinn in der Annahme, dass aus der überprüften Wirklichkeit neue Wirklichkeit entsteht, sich aus ihr neue Tatsachen, Normen, Handlungsoptionen ableiten lassen, sie über sich selbst, also das rein Geschehene hinausragt.

[78] Heimbrock, Hans-Günter, Von der „Lebensnähe“ zur „Lebenswelt“. Forschungsgeschichtliche Durchblicke zur „Empirischen Theologie“. In: Weyel, Birgit; Gräb, Wilhelm; Heimbrock, Hans-Günter, Praktische Theologie und empirische Religionsforschung, Leipzig 2013, 100-117, 117.

innere Seite der Kirche, die sich jeder Betrachtung von außen, also etwa mit soziologischen oder psychologischen Augen, entziehe. Gemeint ist zwar eine Tiefendimension, aber gerade als eine, die sich ausdrückt, die im Sichtbaren erscheint."[79]

1.4.2.2 Das Jesus-Video – eine christliche Sehnsucht?

Jesus selbst war ein solches sichtbares, qualitatives Exempel. Gott wurde Mensch, hat uns seine Theologie leibhaftig in die Welt geschickt. Romane und Filme wie das „Jesus-Video" [80] zeigen unsere Sehnsucht, von diesem Menschen Jesus nicht nur zu lesen und in der Predigt zu hören, sondern sein Leben wirklich zu sehen, zu erfassen, ihn am allerliebsten tatsächlich leibhaftig spüren zu können. Er hat seine Theologie nicht nur verkündet; er hat sie gelebt. Christliche Theologie ist damit mehr als nur eine Theologie des Wortes. Sie ist Theologie des Leibes, Theologie, die die Sinne anspricht. Daraus entsteht unsere Sehnsucht, unser Wunsch, diesen Jesus wenn nicht hautnah zu erleben, so wenigstens im Film zu sehen.

Nun könnte man sagen: Das war Jesus; sein Leben reicht – zur Begründung *aller* christlicher Theologie. Tatsächlich sagt uns der christliche Glaube jedoch, dass Jesus nach seiner Auferstehung (und Himmelfahrt) uns Menschen seinen Heiligen Geist geschickt hat, so dass wir als Getaufte alle zu Trägerinnen und Trägern der christlichen Botschaft werden. Also ist das Leben der Getauften heute relevant, wenn es darum geht, die christliche Botschaft heute weiter zu schreiben. Darum gibt es Filme über Heilige, Filme über wichtige Glaubenszeugen, z.B. zuletzt über und direkt mit Papst Franziskus. Auf diese Weise kommen diese Menschen sinnenhaft – zumindest in Wort und Bild – mit möglichst vielen interessierten Menschen in Kontakt. Franziskus' Botschaft, „… weil sie uns wachsen lassen", sprach mich unmittelbar an.

Katholische Theologie lässt von ihrem Ursprung her nicht nur das Wort der Schrift, sondern auch die Tradition als Quelle gelten. Doch beschränkt sich diese Tradition erlebbar oft auf Worte der Kirchenväter, auf die Heiligen, auf Dogmen, letztlich auf Entscheidungen des Lehramts. Das Leben der „normalen" Menschen, das Leben aller Getauften ist nur indirekt relevant für die Fortschreibung dieser Tradition – nämlich insofern es die Gelehrten erkannten und in ihren Gedanken aufnahmen.

Papst Franziskus ist der erste, der auch offiziell hier einen Wandel vornimmt: Vor der Familien- wie auch vor der Jugendsynode ließ er Menschen zu Wort kommen. Menschen aus aller Welt durften ihre Meinung äußern, so sie schreiben konnten und auf seine Anfrage reagierten.

Die Heiligen mögen nach Jesus, *dem* ersten und eigentlichen qualitativen Exempel die nächsten typischen qualitativen Beispiele sein, deren Leben zu betrachten lohnt. Doch zählen letztlich alle – lebenden wie toten – Getauften zur großen Gemeinschaft der Heiligen, so dass hier *alle* Getauften als potentielle qualitative Beispiele anzusehen sind. Alles gelebte Leben wird so zur Quelle von Theologie.

1.4.2.3 Kommunikative Theologie

Immer mehr setzt sich unter Theologinnen und Theologen daher das Verständnis durch, dass nicht Lehrmeinungen und auch Theologien, die am grünen Tisch verfasst werden, allein maßgeblich sind, um eine theologische Meinung zu entwickeln. Nein, viel mehr wird der Heilige Geist als Wirkender in allen Getauften wahrgenommen, so dass der gelebte Glaube Grundlage der Theologie werden muss.

---

[79] Hilberath, Bernd Jochen, Vorgaben für die Ausarbeitung der Communio-Ekklesiologie. In: Hilberath, Bernd Jochen, Communio – Ideal oder Zerrbild von Kommunikation? (QD 176), Freiburg – Basel – Wien 1999, 277-297, 279.

[80] Eschbach, Andreas, Das Jesus Video, München 1998. Vgl. auch den nachfolgenden Band: Eschbach, Andreas, Der Jesus-Deal, Köln 2014.

Im Optimalfall sind so die Heilige Schrift, Lehrmeinung, wissenschaftliche Theologie, Liturgie und gelebter Glaube aller Getauften miteinander im Gespräch. Grundlage hierfür sind u.a. auch die Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils, hier insbesondere die Pastoralkonstitution „Gaudium et Spes".[81]

Wenn katholische Theologie so seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zur Überzeugung gelangt ist, dass Gott „den Menschen jederzeit in den geschaffenen Dingen Zeugnis von sich" (DV 3) gibt und „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute […] auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi" (GS 1) sind, so können wir die Spuren Gottes in den „Zeichen der Zeit" (GS 4) und vor allem in den „human living documents"[82] erkennen. Um Theologie zu treiben, die diesen Voraussetzungen entspricht, dürfen und müssen wir auch all diese Quellen „lesen" und in ihnen den sensus fidelium (LG 12 und LG 35), den Glaubenssinn der Gläubigen aufspüren. Denken, Reden und Handeln der Menschen lassen sich mit dem ins Gespräch bringen, was sich in der Bibel zeigt, was das kirchliche Lehramt vertritt und was auf anderen Wegen theologisch erarbeitet wurde.

Zunächst ist hier auf der dogmatischen Seite sicherlich die Communio-Ekklesiologie zu nennen, die „Kirche gleichsam [als] die Ikone der trinitarischen Gemeinschaft von Vater, Sohn und Hl. Geist"[83], die spätestens seit der Außerordentlichen Römischen Bischofssynode 1985 als ekklesiologische Leitidee des Zweiten Vatikanischen Konzils angesehen wurde.[84] Aus diesem Leitbild entstand einerseits die Versuchung eines äußerst kirchenzentrierten Denkens und Handelns[85], andererseits bietet das Modell die Basis, in der Analogie über die reinen innerkirchlichen Strukturen hinauszudenken: Wenn die Trinität in der Beziehung der Personen in Gott Bild ist für die Gemeinschaft der Kirche, dann erschließt sich nicht, weshalb sich dieses Bild nur auf die institutionalisierte Kirche erstrecken sollte. Vielmehr gehören dann zur Gemeinschaft der Kirche, die auf diese Weise „Ikone"[86] Gottes ist, alle Getauften. Den Worten Matthias Scharers schließe ich mich an: „Die ganze Kirche, nicht das Amt oder das Pastoralmanagement für sich, ist Sakrament des allen Menschen geschenkten Wir Gottes."[87] Aus dieser Interpretation des Communio-Verständnisses, die communio nicht als etwas Statisches, Amt-Behaftetes, sondern als biblische communio = koinonia anzusehen, entsteht eine Öffnung dahingehend, dass das, was die Getauften denken, reden, tun, kirchenbildend ist. Die Ekklesiopraxie folgt nicht mehr einfach aus einer theoretisch erdachten Ekklesiologie; sondern um die Ekklesiologie – und dies trifft für fast alle Bereiche der Theologie zu – zu verstehen, ist die konkrete Gestalt der Kirche, sind die heute lebenden Menschen, ihr Miteinander, ist die heutige Praxis zu betrachten. Denn aus der Summe aller getauften Christen entsteht die Gemeinschaft, entsteht Kirche; und dabei ist jeder einzelne wichtig – keiner wichtiger als die andere.

---

[81] Vgl. z.B. GS 15: „In Teilnahme am Licht des göttlichen Geistes urteilt der Mensch richtig […]."

[82] Vgl. Zu dem von Anton T. Boisen geprägten Begriff z.B. Gerkin, Charles V., The living human documents. Re-Visioning Pastoral Counseling in a Hermeneutical Mode, Nashville [4]1991.

[83] Dubach, Alfred, Die Communio-Ekklesiologie – eine zeitadäquate Konzeption von Kirche? In: Hilberath, Bernd Jochen (Hg.), Communio – Ideal oder Zerrbild von Kommunikation? (QD 176), Freiburg – Basel – Wien 1999, 54-68, 55.

[84] Vgl. Hilberath, Bernd Jochen, Einführung des Herausgebers. In: Hilberath, Communio 9-16, 9. Außerdem Nitsche, Bernhard, Die Analogie zwischen dem trinitarischen Gottesbild und der communialen Struktur von Kirche. Desiderat eines Forschungsprogrammes zur Communio-Ekklesiologie. In: Hilberath, Communio 81-114, 81.

[85] Vgl. Dubach 58.

[86] Diesen Begriff nutzt nicht nur Alfred Dubach im oben zitierten Artikel, sondern bereits Walter Kasper im Jahr 1987: Kasper, Walter, Kirche als Communio – Überlegungen zur ekklesiologischen Leitidee des II. Vatikanischen Konzils, in: Kasper, Walter, Theologie und Kirche, Mainz 1987, 272-289, 284: „Die Kirche ist also gerade als communio Ikone der Trinität."

[87] Scharer, Matthias, Wie wird Kirchliche Bildung marktgerecht oder: Welche Bildung macht den Markt gerecht? Communiotheologische Überlegungen zum kirchlichen Bildungsgeschehen. In: Hilberath, Communio, 235-242, 240.

Sinnvollerweise sollte dies bei allen dogmatischen Überlegungen beachtet werden. Exemplarisch tut dies die Kommunikative Theologie.[88] Die Glaubenspraxis wird hier „als Ausgangspunkt, als bleibender Bezugs- und Zielpunkt theologischer Arbeit“[89] angesehen, Theologie ist sozusagen „Glaubenspraxis-wissenschaft“: Denn würde Theologie nur als Glaubenswissenschaft angesehen, wird Glaube oft als „das Fürwahrhalten von Glaubenssätzen“ verstanden, obwohl es beim Glauben tatsächlich um „Leben/Handeln von ChristInnen als glaubenden Menschen“ geht.[90] Kommunikative Theologie reflektiert daher diese „kommunikative Praxis der Communio der Glaubenden“[91]. Eine solche Theologie ist selbst wiederum kommunikativ, theologische Sätze entstehen nicht am Schreibtisch, sondern im Gespräch, in der Wahrnehmung von Menschen und Handlungen, wird kommunikativ fortgeschrieben. Denn: „Theologie als ‚Gott-Rede‘ ist im christlichen Sinn immer gleichzeitig Rede vom Menschen. Sie ist die Rede vom menschlichen Kommunikationshandeln angesichts des sich auf vielerlei Weise, letztlich in Jesus Christus selbst-mitteilenden Gottes. Wir können auch sagen: Der Gegenstand der Theologie ist das Kommunikationshandeln aus dem Glauben an den einen und dreieinen Gott, der in sich Beziehung ist und der sich mitteilt. […] In diesem Sinn kann man Theologie auch als ein Verstehen und Explizieren dessen bezeichnen, was sich im menschlichen Kommunikationsgeschehen an gott- und menschengerechtem Handeln ereignet oder nicht ereignet und was christlichem Glauben an Kommunikationskraft eingestiftet ist.“[92] Theologische Sätze im Bereich der Dogmatik werden so im Hören und Schauen auf das, was diejenigen, die es betrifft, sagen, denken, tun, glauben, erstellt.

Erst recht gilt dies für die Bereiche der praktischen Theologie – Pastoraltheologie und Religionspädagogik: Eine Theologie, die hier nicht auch der Realität vor Ort entspricht, kann nicht dem Anspruch genügen, dass Gott als Mensch leben wollte und auch heute unter uns Menschen leben will. Nicht nur, aber gerade auch in der (praktischen) Theologie ist so die Erfahrung von Menschen „für die Wissenschaft relevant“[93]. Es ist die Erfahrung, die im persönlichen Gespräch mitgeteilt werden kann, weshalb Formen von Interviews hilfreich sind. Es ist aber auch nicht nur die Erfahrung, sondern, wenn wir ernst nehmen, dass Gott nicht nur Mensch wurde, sondern er sich in seiner ganzen Schöpfung offenbart hat, so ist es auch die ganze Schöpfung, aus der die Theologie herausgelesen werden kann. Insbesondere sind es aber die Menschen, ist es zum einen die persönliche Erfahrung, ist es viel mehr aber noch das zwischenmenschliche Geschehen, sind es Interaktionen, in denen sich der dreifaltige Gott offenbart. Theologie schreibt sich so im Leben. Theologie schreibt sich – nun auf die Religionspädagogik übertragen – im Schulunterricht, in Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, in Beziehungen, in denen Kinder, in denen Menschen lernen, also auch zwischen Kindern und Lehrern, zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch zwischen Lernenden und Lernenden und Lehrenden und Lehrenden – überall dort, wo Menschen miteinander leben, miteinander wachsen.

Wissenschaftliches Erfassen dieser Theologie braucht nun lediglich Wege, das, was im Leben schon längst geschrieben steht, auch anderen zugänglich zu machen. Hierfür könnte die Theologie nun eigene Wege entwickeln, kann aber auch diejenigen Methoden derjenigen aufgreifen, die bereits Erfahrung darin haben, empirisch zu forschen – und das sind die Sozialwissenschaften – und diese den eigenen Bedürfnissen gemäß adaptieren.

---

[88] Vgl. hierzu insbesondere, Scharer, Matthias; Hilberath, Jochen, Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, Mainz 2002.

[89] Scharer, Hilberath, Kommunikative Theologie 20.

[90] Scharer, Hilberath, Kommunikative Theologie 21.

[91] Scharer, Hilberath, Kommunikative Theologie 24. Als Kommunikation werden dabei nicht nur verbale Äußerungen, sondern auch alle non-verbalen Äußerungen verstanden, kurz alle Praxis, alles Leben.

[92] Scharer, Hilberath, Kommunikative Theologie 25.

[93] Blittersdorf, Maria, Geistliche Begleitung in Gruppen. Ein Beitrag zum Neuwerden der Kirche, Ostfildern 2014, 199.

1.4.2.4 Empirische Religionspädagogik

Insbesondere die Religionspädagogik wie auch die Pastoraltheologie innerhalb der theologischen Fachbereiche – als Wissenschaften im engen Miteinander von Theologie und Sozialwissenschaften, Pädagogik und Psychologie – verstehen die erfahrungsbasierten Ansätze als eigene Handlungsgrundlage, ja als eine wesentliche Weise, heute Theologie zu treiben. Die Religionspädagogik nutzt die empirischen Methoden der Sozialwissenschaften, um die Praxis insbesondere an Schulen zu erforschen: „Durch qualitative Forschung, vor allem durch Teilnehmende Beobachtung lässt sich eine sehr gute Einsicht in die Binnenstrukturen kindlichen Denkens und Handelns gewinnen. Eine Absicht dieser Forschung könnte darin bestehen, Grundlagen für effektivere Erziehungsmaßnahmen zu erarbeiten. […] Das Interesse der Forschung ist – im Kern – die Veränderung der Erforschten.“[94] Ob nun diese Veränderung der Erforschten im Rahmen der Religionspädagogik und insbesondere gemäß einer oben beschriebenen Kommunikativen Theologie immer Ziel der Forschung ist oder sein sollte, mag hier bestritten werden. Hier geht es viel eher darum, aus dem Erlebten, aus den Menschen Schlussfolgerungen zu ziehen, wie ihre inneren Einstellungen, ihr So-Sein die Theologie formt, welche Schlüsse aus den konkreten Unterrichtssituationen für künftigen Religionsunterricht zu ziehen sind.

Es ist davon auszugehen, dass jedem Religionsunterricht eine explizite oder implizite theologische Grundhaltung zugrunde liegt, die sich prägend auf den Unterricht auswirkt. Erforscht wird das System des Religionsunterrichts, das besteht aus allen Agierenden:

- den Lehrkräften, die den Unterricht leiten und in ihren persönlichen Einstellungen und Haltungen auch dann präsent sind, wenn sie versuchen, „objektive“ Inhalte widerzugeben, die sie nicht völlig vertreten
- den Kindern, die mit ihrer je eigenen Prägung am Unterrichtsgeschehen teilnehmen
- den Eltern, die erziehend Einfluss auf ihre Kinder nehmen und teilhaben am Unterrichtsgeschehen, insofern sie ihre Kinder beeinflussen, aber auch mit den Lehrkräften Gespräche führen bzw. insofern Lehrkräfte Einstellungen der jeweiligen Eltern vermuten
- Schulleitungen sowie staatlicher und kirchlicher Unterrichtsaufsicht.

Dazu kommen dann Lehrpläne – des Kultusministeriums und jeweils schulinterne. Der Unterricht wird geprägt durch die Aus- und Vorbildung der Lehrkraft, deren Methodenkompetenz und persönliche Ausstrahlung. Der Unterricht wird aber auch bestimmt durch das Setting an den Schulen, den Raum, die Unterrichtszeit, Störungen z.B. durch Durchsagen oder fehlende Kinder wegen Parallelveranstaltungen[95]. Viele Personen und Aspekte haben Einfluss auf das jeweilige Unterrichtsgeschehen.

Mit empirischer Forschung soll dieses so authentisch wie nur möglich erfasst werden. Hier folgt die Theologie Wegen, wie sie benachbarte Human- und Sozialwissenschaften wie Soziologie, Psychologie und Pädagogik eingeschlagen haben: Diese Methoden lassen sich in qualitative und quantitative unterscheiden. Beide Vorgehensweisen liefern eigenständige Ergebnisse und werden je nach Forschungsaufgabe exklusiv genutzt, oft aber auch in einer Kombination im Sinne von „mixed methods“[96].

Während qualitative Methoden die Einmaligkeit eines einzelnen oder einer Gruppe von Menschen und die Charakteristika einer spezifischen Lebenswelt sehen lassen, eignen sich quantitative Forschungen

[94] Scholz, Gerold, Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung 116-133, 124.
[95] Erlebt haben wir während unserer Unterrichtsbesuche, dass z.B. Kinder wegen parallel stattfindendem Förder-, insbesondere Sprachunterricht nicht am Unterricht teilnehmen konnten oder Teile der Gruppe nicht anwesend waren, weil eine der Parallelklassen eine Klassenfahrt unternahm.
[96] Vgl. hierzu ausführlich die Artikel in Gläser-Zikuda, Michaela u.a. (Hg.), Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung, Münster – New York – München – Berlin 2012. Auch: Schreier, Margrit; Odag, Özen, Mixed Methods. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, 263-277.

dazu, die dabei zutage geförderten Inhalte zu gewichten und zu klären, inwiefern sie den sensus fidelium als common sense des ganzen Volkes Gottes (bzw. einer bestimmten Gruppe innerhalb dieser Gemeinschaft) aufzeigen.

1.4.3 Forschungsdesign: Qualitativ- und quantitativ-empirische Untersuchungen

Auch für unsere Fragestellung haben wir die Entscheidung getroffen, empirisch zu forschen, um der Praxis nahezukommen; dieses Projekt ist im Bereich der Unterrichtsforschung angesiedelt. Interreligiöser, konfessionell-kooperativer Unterricht und solcher mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern stattfindender sei ein aktueller Schwerpunkt empirisch-religionspädagogischer Forschung.[97] Unser Projekt schließt also unmittelbar an diese Reihe empirischer Forschung an.

Nicht nur Interviews sollten die Meinungen der Lehrkräfte wiedergeben, sondern auch die nicht durch die Lehrkraft vorreflektierte Praxis, nämlich die konkreten Unterrichtsstunden sollten betrachtet werden. Die Interviews dienten der Vor- und Nachbesprechung des Unterrichts, boten gleichzeitig den Rahmen, allgemeine Unterrichtspraxis sowie konfessionelle Vorerfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte zu reflektieren. Keine Zeit blieb im Rahmen des Projekts für Gespräche mit Eltern und Kindern. Die Kinder kamen lediglich durch ihre Beteiligung am Unterricht und teilweise durch bereits oder noch gefilmte Kurzgespräche vor oder nach den Unterrichtsstunden zu Wort.

1.4.4 Schwerpunkt: Videographie

Aus dem oben Aufgezeigten wird deutlich, dass die Videographie eine besondere Möglichkeit darstellt, das Geschehen und hier insbesondere die Personen zu erfassen und ihr Handeln als Grundlage qualitativer Arbeit zu betrachten: Es werden so nicht nur Stimmen erfasst, sondern möglichst authentisch auch Stimmungen, Bewegungen, Mimik und Gestik, der Rahmen des Geschehens, der nicht unwesentlichen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben kann. Allerdings ist auch hier zu bedenken, „dass Filmaufnahmen nur den ausgewählten Blick des oder der Filmenden wiedergeben [...]. Zu bedenken ist ferner, dass jede Beobachtung bereits eine Interpretation beinhaltet und bei der Anfertigung von Beobachtungsprotokollen die Gefahr besteht, erwachsenenzentrierte Wahrnehmungen zu fixieren. Bei der teilnehmenden Beobachtung (ohne oder mit Kamera) wirken der Forscher oder die Forscherin immer bei der Herstellung dessen mit, was beobachtet wird.“[98] Immer häufiger wird im Rahmen der Verhaltensforschung über Kinder mit Video gearbeitet; „dennoch gibt es kaum Beiträge in der Fachliteratur darüber, welche methodischen Probleme und Konsequenzen Videoaufnahmen beinhalten.“[99] Dass der Unterricht, der gefilmt wird, jedoch wegen der Kamera ein Unterricht in absolutem Ausnahmezustand sei und deswegen nicht der Normalität entspreche, widerlegt Sibylla Leutner-Ramme. Die Kamera als solche würde nicht wesentlich das Unterrichtsgeschehen verzerren. Allerdings stellt sie durchaus fest, dass mit der Aufnahme niemals das gesamte Geschehen abgebildet werden könne, dass auch die Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen des Beobachters diese Beobachtung präge, erst mehrere Beobachter die Resultate der Forschung wirklich objektivierbar machten, obwohl selbst eine

---

[97] Vgl. Beier, Miriam; Heller, Thomas; Wermke, Michael, Religionsunterricht erforschen – Stand und Perspektiven. In: Schreiner, Schweitzer, Religiöse Bildung erforschen 149-164, 151-153.

[98] Heinzel, Friederike, Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim-Basel ²2012, 22-35, 30. Es ist daher immer zu beachten, dass für das weitere Geschehen wesentliche Ereignisse durchaus auch außerhalb der Kameraperspektive gelegen haben können oder dass wichtige Bemerkungen nicht von den Raummikrofonen erfasst worden sein können. Vgl. hierzu z.B. auch Irion, Thomas, Hypercoding in der empirischen Lehr-Lern-Forschung. Möglichkeiten der synchronen Analyse multicodaler Datensegmente zur Rekonstruktion subjektiver Perspektiven in Videostudien. In: Corsten; Krug; Moritz, Videographie, 139-161, 141.

[99] Huhn, Norbert; Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild; Schneider, Kornelia, Videografieren als Beobachtungsmethode – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzel (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung 134-153, 134.

Gruppe von Beobachtern und mehrere Kameras das gesamte Geschehen nicht vollständig wiedergeben könnten. Dennoch habe die Videoaufnahme den Vorteil, dass im Anschluss die „Analyse mit mehr Personen durchgeführt und abgeglichen werden kann, als in der Aufnahmesituation anwesend sein können.“[100]

Ein weiterer Vorteil der Kamera zeigt sich: „Das optische System [des menschlichen Auges und der Kameralinse] ist noch vergleichbar, doch wir entscheiden in Bruchteilen von Sekunden, ob etwas interessant und wichtig ist. Wenn wir es schon kennen oder glauben zu kennen, dann ‚vergessen' wir es möglichst schnell.“[101] Die Kamera bietet daher die Chance, dieselbe Situation mehrfach zu betrachten und damit auch Aspekte des Geschehens wahrzunehmen, die bei einmaliger Beobachtung vielleicht sogar gesehen, aber wegen – intuitiv – vermuteter Unbedeutsamkeit vergessen würden.

Andererseits bleibt die Kamera jedoch „beschränkt in ihrem Blickfeld, in der Räumlichkeit der Tonaufnahme, in ihrem endlichen, zeitlichen Ausschnitt, in der Reduzierung auf nur zwei Sinne.“[102] Dieser Mangel kann jedoch ansatzweise aufgehoben werden durch die persönliche Anwesenheit der forschenden als filmenden Person, die neben der Aufnahme auch direkte Beobachtungen erhebt. Die filmende und forschende Person ist damit gleichzeitig teilnehmende Beobachterin: Wir erlebten dies, insofern wir manchmal insbesondere am Anfang oder Ende der Unterrichtsstunde ins Geschehen mit einbezogen wurden.[103] Außerdem konnte die Kamera durch unsere Anwesenheit so an einem von uns gewählten Standpunkt stehen, etwa direkt von der Forscherin gehalten werden, so dass Kamera und Forscherin den gleichen Blickwinkel einnehmen und so den gleichen Eindruck erhalten. De facto haben wir im Projekt jeweils zwei Kameras genutzt – normalerweise eine Kamera fest installiert an einem Punkt, von dem aus ein möglichst großer Winkel einsehbar war, eine andere Kamera als Handkamera in den Händen der Forscherin bzw. auf einem Stativ in ihrer unmittelbar Nähe in Griffbereitschaft, sollte eine bestimmte Situation unmittelbar zu filmen sein, so dass wir selbst aktiv Entscheidungen treffen konnten, aus welcher Perspektive wir das jeweilige Geschehen filmen wollten. Auch die „fest installierte“ Kamera wechselte von Zeit zu Zeit ihren Platz, wenn in einzelnen Unterrichtsgruppen ein Wechsel im Raum stattfand, die Gruppe beispielsweise von den Sitzplätzen in den Stuhlkreis am Rand des Klassenraumes wechselte.[104] Die Videoaufnahme wird so zum gleichzeitig objektiven wie subjektiven Untersuchungsmittel, wie Norbert Huhn u.a. es beschreiben: „In dem Moment, in dem ich durch den Sucher blicke und mich entscheide, den Einschaltknopf zu drücken, wird Video zum Protokoll, zum Protokoll einer subjektiven Wahrnehmung, wie die Bezeichnung der Apparatur schon sagt: ‚Video' = ‚ICH sehe', nicht die Kamera.“[105] Und dennoch galt jeweils nicht nur ein „*ich* sehe“ (für uns Forscherinnen als Einzelpersonen), sondern wir konnten Szenen im Team betrachten und so gemeinsam analysieren bzw. konnten diese Szenen unabhängig voneinander betrachten, analysieren und die Ergebnisse untereinander abgleichen.

---

[100] Vgl. Leutner-Ramme, Sibylla, Schüler vor der Kamera: Es war interessant gefilmt zu werden – aber sonst war es gut wie immer. In: Knauth, Thorsten; Leutner-Ramme, Sibylla; Weiße, Wolfram, Religionsunterricht aus Schülerperspektive (Jugend – Religion – Unterricht, Bd. 5), Münster-New York-München-Berlin: 2000, 231-250, 231-232.

[101] Huhn u.a., Videografieren 136.

[102] Huhn u.a., Videografieren 137.

[103] Vgl. Kochinka, Alexander, Beobachtung. In: Mey, Mruck, Handbuch Qualitative Forschung 449-461, 453.

[104] Um den Problemen zu begegnen, um tatsächlich dafür zu sorgen, dass die Kamera die gleiche Perspektive einnimmt wie die forschende Person, haben wir im Forschungsteam überlegt, Helmkameras einzusetzen. Wir haben uns dann jedoch dagegen entschieden, weil das Filmmaterial dadurch zu wacklig und damit unpräzise wäre. Stattdessen haben wir jeweils zwei Kameras aus unterschiedlicher Perspektive gewählt. – Um gleichzeitig aber die Technik so unauffällig wie möglich zu gestalten, wählten wir schlichte Videokameras, die vielen Kindern aus Alltagszusammenhängen bekannt sein dürften, und verzichteten außerdem auf zusätzliche Raummikrofone.

[105] Huhn u.a., Videografie 137.

Diese Vorteile der Videographie bewogen uns, nicht ausschließlich auf Tonmaterial zu setzen, sondern Filmmaterial hinzuziehen, auch wenn wir in der Auswertung vor allem das gesprochene Wort analysierten. Es ging der Gruppe bei der Videographie nicht in erster Linie um die Auswertung von Gesten oder um die Auswertung mit anderen ansonsten in der Videographie üblichen Methoden[106]. In erster Linie stellte die Videographie für uns ein Hilfsmittel zur Zuordnung der Stimmen dar; sie wird gesehen „primär in ihrer *ergänzenden Funktion zur Gesprächsanalyse*“[107]. Entsprechend haben wir die Unterrichtsmitschnitte nicht anhand des Bildmaterials ausgewertet, sondern die Sprache komplett transkribiert, dabei jedoch Auffälligkeiten im Raum, Gestik, Mimik etc. ebenfalls in die Transkripte aufgenommen. Da die Videographie so Hilfsmittel war und nicht an sich im Vordergrund stand, haben wir durch diese Vorgehensweise in Kauf genommen, wovor Stefan Hampl warnt, „nämlich das Videomaterial stillschweigend durch Videotranskripte zu ersetzen.“ Dies wäre für ihn eine „vorschnelle[…] Reduktion der Daten zu einem frühen Zeitpunkt im Forschungsprozess“[108]. Eine solche umfassende Transkription

[106] Vgl. die „üblichen“ Methoden nach Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010; Reichertz, Jo; Englert, Carina Jasmin, Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissens-soziologische Fallanalyse, Wiesbaden 2011; Tuma, René; Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert, Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen, Wiesbaden 2013; Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias, Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung, Wiesbaden 2009. Die vier „üblichen“ Methoden wären danach Segmentierungsanalyse, Konfigurationsanalyse, Sequenzanalyse und Konstellationsanalyse (vgl. Dinkelaker; Herrle, Erziehungswissenschaftliche Videographie 52f.) bzw. die Varianten Interpretativer Videoanalysen, nämlich Dokumentarische Methode, Hermeneutische Videoanalyse und Konversationsanalytisch orientierte Verfahren der Videoanalyse (vgl. Tuma; Schnettler; Knoblauch, Videographie 49-59).

„Üblich“ steht hier jedoch sehr bewusst in Anführungszeichen. Denn auch wenn es inzwischen einige sozialwissenschaftliche Literatur zur Videographie gibt, so steht diese Methode dennoch noch in ihren Anfängen, so dass es hier noch keine einheitliche Vorgehensweise gibt. (Vgl. Bohnsack, Ralf, Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In: Corsten; Kurg; Moritz, Videographie 271-294, 276 und bes. 291.) Daraus folgt für unsere Arbeit, dass es keinen Grund gibt, uns streng an etwaige vorbestimmte Methoden zu halten. Es ist wichtig, diese zu kennen, auch um Bedenken zu wissen, inwiefern es wesentlich sein kann, das Bildmaterial durchaus eigenständig zu betrachten und dabei vom „sprachlich-textlichen Vor-Wissen“ zu eliminieren. (Vgl. auch hierzu Bohnsack, Zugänge 291.) Eine einheitliche Vorgehensweise wäre nach Hubert Knoblauch ohnehin nicht wünschenswert! Er kritisiert nämlich die Tendenz zur Standardisierung der qualitativen Methoden überhaupt, die zwar wohl kaum vermeidbar sei, sofern qualitative Forschung institutionalisiert sei, doch sollte nicht alle qualitative Forschung einer solchen Standardisierung von Methoden unterworfen sein, weil das gerade wieder ihrem eigenen Anliegen widerspreche. (Vgl. hierzu Knoblauch, Hubert, Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen, Wiesbaden 2014, 73-85, bes. 82.) Auch für Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle ist daher klar, dass „je nach Fall und Fragestellung immer wieder neu angemessene Formen der Bearbeitung gefunden werden“ müssen. (Dinkelaker; Herrle, Erziehungswissenschaftliche Videographie 42.I) Viele nutzen bei der Auswertung videographierten Materials ein Ratingmanual. Das Material kann damit auf besondere Weise gleichzeitig qualitativ wie quantitativ ausgewertet werden. Vgl. z.B. Riegel, Ulrich, Religionsdidaktische Kompetenz messen. Auf dem Weg zu einem Ratingmanual zur Erfassung religionsdidaktischer Kompetenz auf der Grundlage videographierter Religionsstunden. In: Riegel, Ulrich; Macha, Klaas (Hg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4), Münster – New York – München – Berlin 2013, 267- 282. Um jedoch ein solches Modell überhaupt erst zu erstellen, müssen Vorentscheidungen getroffen werden, die nicht unbedingt das komplette Forschungsfeld erfassen (vgl. seine eigenen Anmerkungen am Schluss seines Beitrages S. 280). Ein solches Vorgehen schien uns für unser Forschungsanliegen nicht passend.

[107] Bohnsack, Ralf, Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode, Opladen – Farmington Hills ²2011, 137.

[108] Hampl, Stefan, Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In: Corsten; Krug; Moritz, Videographie 53-88, 54. Allerdings würde eine solche Analyse der Videodaten nur um den Preis dessen möglich sein, dass nicht das komplette Material analysiert werden könnte. Dabei ist zu beachten, dass nach Aussagen von René Tuma, Bernt Schnettler und Hubert Knoblauch sich „mehr als ein bis drei Minuten Videomaterial […] in

stellt dabei tatsächlich selbst schon Analyse dar.[109] Gleichzeitig stellt nicht erst die Transkription eine solche Interpretation dar, sondern beginnt diese bereits mit der Beobachtung der Unterrichtsstunden, bei denen die Forscherinnen ja mit den Kameras anwesend waren und ihre eigenen, ersten Eindrücke bereits vor Ort gewinnen und teilweise den Kamerawinkel entsprechend ihrer Wahrnehmung lenken konnten.[110] Das Bild- und Filmmaterial stand dann auch bei der Auswertung immer im Hintergrund; wir zogen es vor allem bei unklaren Situationen hinzu, und es brachte so manche überraschende Wirklichkeit zu Tage, die wir bei einer ausschließlichen Tonaufnahme im wahrsten Sinne des Wortes übersehen hätten.

---

einer Stunde Analysearbeit kaum sorgfältig interpretieren" lassen. (Tuma, Schnettler, Knoblauch, Videographie 2013, 85.) Für Jörg Dinkelaker z.B. ist dies bei Videographien so auch nicht gewünscht. Er sieht im Gegenteil den Anspruch der Vollständigkeit, den die Analyse eines Audiotranskriptes mit sich bringt, „erkauft durch eine Vorabfestlegung auf die Beobachtung einer spezifischen sequentiellen Ordnung im Interaktionsgeschehen: der verbalen Kommunikation." Bei der Analyse videographischen Materials sei „ein solcher Anspruch auf die Analyse all dessen, was dokumentiert ist, weder sinnvoll noch realisierbar" (Dinkelaker, Jörg, Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: Corsten; Krug; Moritz, Videographie 91-118, 94.).

Auch Thomas Irion warnt davor, das Videomaterial „lediglich als Basis für Transkriptionsprozesse" zu verwenden; denn dies sei „häufig eine unangemessene Einschränkung des Datenreichtums von Videodaten" und bedinge „meist ohne forschungsmethodologische Rechtfertigung – eine Beschränkung der Perspektive auf das transkribierte Material." (Irion, Hypercoding, 151f.)

Andere Autoren dagegen sind durchaus der Überzeugung, dass die Transkription des videographierten Materials notwendig ist, „um die sequentielle Ordnung des Geschehens für die Analyse aufzubereiten und methodisch von fundamentaler Bedeutung" (Tuma, Schnettler, Knoblauch, Videographie 81.).

Dies durchaus beachtend haben wir auf das Tonmaterial den Schwerpunkt gesetzt, ohne dabei jedoch die anderen Daten auszuschließen. Dies war methodologisch jedoch von vornherein so gewollt, weil uns die gesprochenen Worte in einer möglichsten Vollständigkeit interessiert haben. Diese wäre aber wie oben dargestellt, gar nicht erreichbar gewesen, hätten wir diese Schwerpunktsetzung nicht vorgenommen – auch in kauf nehmend, dass wir unter Umständen eine wichtige Geste übersehen würden. Dies wäre allerdings selbst bei einer vollständigen Analyse des visualisierten Material so möglich, weil die Videoperspektive ebenfalls immer eine Einschränkung darstellt, Vollständigkeit von vornherein ausgeschlossen ist.

[109] Vgl. Heinrich Bauersfeld: „Wer versucht hat, Videoaufzeichnungen von Unterricht zu verschriftlichen und zu analysieren, der weiß um die Probleme des Herstellens einer angemessenen Beschreibung einer Interaktionssituation. Zunächst kämpft man um das Erfassen des hörbar Gesagten, den Text. Dann bemerkt man, dass für die Rekonstruktion paralinguistische Elemente wie Tonhöhe, Dehnungen/Sprechgeschwindigkeit, Sprechmelodie, Pausen usw. – die Prosodie – einen ganz wesentlichen Bestandteil der Interaktionsprozesse bilden; also fügt man Klammern mit entsprechenden Bemerkungen ins Transkript ein (wobei diese Texte unausweichlich bereits subjektive Interpretationen des Transkribierenden darstellen). Zur weiteren Vertiefung der Rekonstruktion sucht man die nonverbalen Kommunikationsanteile auf, die Mimik, Gestik und Körpersprache insgesamt (kinesics) usw. Und dabei ist man schon tief ins Interpretieren des angeblich objektiv Gegebenen geraten. Das Transkript differenziert/entwickelt sich mit der sich vertiefenden Interpretation und damit auch in enger Abhängigkeit vom jeweils spezifischen Interpretationsfokus, den Zielsetzungen. Je mehr man diese paralinguistischen und nonverbalen Kommunikationsanteile einbezieht, desto deutlicher wird, wie wenig der reine Sprechtext „für sich" spricht, d.h. zureichend interpretierbar ist […]. Dass insbesondere Kinder vor und während der Eroberung der Sprechsprache gänzlich oder doch weitgehend auf die Interpretation der paralinguistischen und nonverbalen Akte angewiesen sind, sollte unmittelbar einleuchten […]. Dennoch wird der Einfluss dieser Kommunikationsanteile im frühen Schulalter in der Regel erheblich unterschätzt." (Bauersfeld, Heinrich, Fachdidaktische Unterrichtsforschung – wozu? In: Fischer; Elsenbast; Schöll, Religonsunterricht erforschen, 36-50, 44.)

[110] Vgl. hierzu auch Asbrand, Barbara, Beobachten und Analysieren einer Unterrichtsepisode. Teilnehmende Beobachtung und Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Forschung. In: Fischer; Elsenbast; Schöll, Religonsunterricht erforschen, 65-84, 68: Weil die Interpretation bereits mit der Beobachtung beginne, folgerte sie für ihr Projekt, dass sie sogar auf ein wörtliches Transkript der Tonbandaufnahmen verzichtete, sondern die Aussagen in diesem Schritt bereits paraphrasierte. So weit sind wir nicht gegangen, hatten bis zum Schluss alles Material: die Originale und die Transkripte griffbereit. Nichtsdestotrotz ist diese erste Analyse während der Beobachtung wahrzunehmen.

Unser Forschungsziel legte diese Vorgehensweise nahe, weil die Konfessionalität sich vor allem an Inhalten festmacht, manchmal aber auch durch Gestik – wie z.B. in einem Kreuzzeichen, einer Segenshandlung o.ä. – unterstützt oder ergänzt wird und weil Mimik unter Umständen etwas über die Haltung der Personen zueinander oder zu Inhalten verraten kann.

Die anfängliche Vermutung, dass der Verfremdungseffekt durch eine Kamera lediglich am Anfang zu beobachten wäre, die Kinder die Kamera aber bald nicht mehr beachten würden, weil sie mit solchen technischen Geräten vertraut sind, sie auch aus Unterrichtssituationen bereits kennen, erweist sich in fast allen besuchten Schulen als korrekt.

1.5 Vorstudien und unsere Studie

Religionslehrerforschung wie auch Unterrichtsforschung wurde in den vergangenen Jahren viel betrieben, wurde auch vielfach in den einzelnen Publikationen jeweils neu zusammengestellt, so dass ein Grobaufriss hier genügen sollte und ansonsten auf die Zusammenstellung an anderen Orten verwiesen werden kann[111]. Hier wird deutlich, dass es bereits einige Forschungsarbeiten gibt, die in einem ähnlichen Bereich angesiedelt sind wie unser Thema[112]. Daher stellt sich die Frage, worin das Spezifikum unseres Projektes liegt.

Natürlich sind diese bisherigen Forschungen jeweils regional individuell zu sehen. Gemäß dem letzten Schreiben der Deutschen Bischöfe macht genau dies Sinn, denn sie fordern auf, den Religionsunterricht in Formen der Kooperation jeweils regional zu reflektieren.[113] Selbst wenn es also ein identisch aufgebautes Forschungsprojekt an anderem Ort gäbe, so würde unseres dennoch notwendig sein, weil keine Unterrichtssituation an anderen Orten 1:1 auf den hiesigen Untersuchungsraum übertragen werden könnte. Denn die Untersuchungsräume unterscheiden sich in konfessioneller Verteilung, in Verteilung der Einwohner auf die Fläche[114] und in weiterer Hinsicht. Viele Spezifika machen eigene Konzepte notwendig.

Das zeigen bereits die bisherigen Forschungsprojekte, die jeweils sozusagen in hervorgehobenen Räumen stattfanden: nämlich zum einen in Niedersachsen, wo schon lange die katholische Bevölkerung

[111] Ganz besonders sei hier verwiesen auf Kießling, Klaus, Religionsunterricht in der Primarstufe im deutschsprachigen Raum. Einsichten empirischer Forschung bis 2017. In: Kießling, Günter, Pruchniewicz, Machen Unterschiede Unterschiede? 32-63, bes. ab 39. Ebenfalls Kießling, Klaus, Machen Unterschiede Unterschiede? In: WzM 68/3 (2016), 244-269, bes. 254-265; Kießling, Klaus, Religionsunterricht in heterogenen Lerngruppen. Zur Genese eines Forschungsprojekts in der Primarstufe. In: Heimbrock, Hans-Günter (Hg.), Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International contributions (Religious Diversity and Education in Europe, V. 33), Münster – New York 2017, 181-193, bes.185-189. Außerdem z.B. Könemann, Judith; Sajak, Clauß Peter; Lechner, Simone, Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden 2017, 21-28. Vgl. auch Heil, Stefan, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte. In: Fischer; Elsenbast; Schöll, Religionsunterricht erforschen, 13-35.

[112] Exemplarisch seien hier genannt die Studie zur konfessionellen Kooperation und Team-Teaching in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert u.a., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg – Gütersloh 2002; Schweitzer; Friedrich u.a., Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg 2006; Kuld, Lothar u.a. (Hg.), Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009. Mit Blick auf den Norden unseres Landes sei als zweites Beispiel die Studie zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen angeführt: Gennerich, Carsten; Mokrosch, Reinhold, Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

[113] Vgl. Die deutschen Bischöfe 103, 26 bzw. vor allem 41.

[114] So bilden städtische Räume andere Möglichkeiten auch für den Religionsunterricht als dörfliche Gegenden.

die Minderheit darstellt (18% neben 50% evangelischem Bevölkerungsanteil), katholischer Religionsunterricht alleine meist nicht möglich wäre, zum anderen in Baden-Württemberg bei einer ungefähr gleichen Verteilung katholischer und evangelischer Kinder, allerdings regional sehr verschieden. Eine weitere Studie sei hier beispielhaft genannt, und zwar zum Religionsunterricht in einer religiös pluralen Stadt Österreichs, konkret Wien[115], in der jedoch bei aller Pluralität eine klare Mehrheit der katholischen Kinder gegeben ist; eine andere Studie stammt aus der Schweiz[116]. Entsprechend individuell sind die Modelle, die jeweils präferiert werden: Ist es in Baden-Württemberg das Modell des Team-Teachings, was gerade bei einer gleichmäßigen Verteilung von katholischen und evangelischen Kindern wie Lehrern eine sehr attraktive und vermutlich die wünschenswerteste Variante darstellen mag, denkt das Forschungsteam in Niedersachsen bereits über die konfessionelle Kooperation hinaus an einen religions-kooperativen Unterricht[117].

In Baden-Württemberg wurde daher auch nicht irgendwelcher Religionsunterricht aus dem Alltag erforscht, sondern es handelte sich beim Forschungsprojekt um einen „Schul- bzw. Unterrichtsversuch mit kooperativem Religionsunterricht", der „aus der Perspektive der Kinder ebenso wie aus der des Unterrichts sowie der Lehrerinnen und Lehrer" ausgewertet wurde; außerdem wurden „auch die Sichtweisen der Eltern sowie der Schulleitung bzw. der Klassenlehrerinnen und -lehrer berücksichtigt."[118] Entscheidender Unterschied zu unserem Projekt ist also, dass es hier um *einen Unterrichtsversuch* ging, also ein *Modell*, das man bewusst auf diese Weise erforschen wollte: Man hatte quasi vor Beginn des Projektes eine mögliche Antwort auf die Situation, die im Rahmen der Forschung evaluiert wurde. Dagegen wurde bei unserer Studie im Bistum Mainz die bisherige Umgangsweise der Lehrkräfte mit der Situation betrachtet, um erst aus diesen verschiedenen Fragen und Antworten, die schon längst in den unterschiedlichen Gegenden auf die Situation gegeben werden, Modelle für die Zukunft aufzuspüren und daraus Aus- und Fortbildungskonzepte zu entwickeln.

Eine solche Bestandsaufnahme ist allerdings nicht nur räumlich spezifisch zu verstehen, sondern auch zeitlich gebunden: Regional unterschiedlich nahmen in den letzten Jahren die Zahlen der christlichen Kinder an vielen Schulen – in unserem Untersuchungsgebiet – kontinuierlich ab. Entscheidungen, die vor zwanzig oder auch noch vor zehn Jahren getroffen wurden, können heute so schon wieder nicht mehr geeignet sein, weil die Gruppen seitdem – nicht nur, aber auch durch Zuzüge, z.B. aus den Kriegsgebieten des Nahen Ostens – zunehmend pluraler geworden sind. Auch nach dieser Untersuchung und nach der Entwicklung passender Konzepte besteht daher weiterhin die Notwendigkeit, diese reflektierend zu begleiten, um zu überprüfen, ob sie weiterhin der Wirklichkeit gerecht werden. Eine Studie

[115] Klutz, Philipp, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien (Religious Diversity and Education in Europe, V. 28), Münster – New York 2015. Aus Wien gibt es bereits eine zehn Jahre ältere Studie zu einem Projekt konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts: Vgl. Bastel, Heribert u.a. (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse (Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik, Bd. 1), Wien 2006.

[116] Vgl. Jakobs, Monika u.a., Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz (Beiträge zur Pastoralsoziologie, Bd. 13), Zürich 2009. Vgl. hierzu auch die Beiträge in Helbling, Dominik u.a. (Hg.), Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013.

[117] Vgl. Gennerich, Carsten; Mokrosch, Reinhold, Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterricht. Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. In: Loccumer Pelikan 4/15, 153-156, Schlussfolgerung in 156. Dort kann man zumindest in Langenhagen im Jahr 1999 bereits auf fünf Jahre konfessionsverbindenden Religionsunterricht zurückblicken. (Vgl. Aschmutat-Hesse, Cornelia; Geißler, Ingrid, Konfessionsverbindender Religionsunterricht an der Grundschule. Das Langenhagener Modell. In: Frieling; Scheilke, Religionsunterricht und Konfessionen 87-93.)

[118] Schweitzer; Biesinger, Gemeinsamkeiten 11.

aus dem Jahr 2000 könnte deshalb heute im Versuchsaufbau identisch wiederholt werden und zu anderen Ergebnissen führen.

Noch gab es kein Projekt zum Thema[119], das mit Videographie in dem von uns betriebenen Umfang vollzogen wurde[120]. Es ist die Vielzahl der Unterrichtsgruppen, die wir verteilt im Untersuchungsgebiet betrachten. Vor allem jedoch liegt das hiesige Untersuchungsgebiet in der Mitte Deutschlands, kennt Regionen, in denen die Katholiken in der Überzahl sind, kennt auch Regionen, in denen die beiden Konfessionen gleichmäßig verteilt sind, kennt aber besonders Diasporagebiete aus katholischer Sicht, da die konfessionelle Verteilung bei 25% Katholiken und 40% evangelischen Christen liegt[121]. Wie die Bischofskonferenz in ihrem aktuellen Schreiben darstellt, sind hier der Situation angepasste Wege zu gehen und wissenschaftlich zu erforschen. Solche wissenschaftliche Begleitung eingeschlagener Modelle wird also langfristig flächendeckend notwendig sein.

Bislang sieht der Weg, der im Untersuchungsgebiet eingeschlagen wird, so aus, dass jeweils Einzelfallerlaubnis zum Unterrichten gemischter Gruppen ausgesprochen wird, so dass anders als z.B. in der Baden-Württemberger Studie nicht davon auszugehen war, dass wir hier Gruppen mit Modellcharakter in dem Sinne antreffen würden, dass diese entsprechend aufs komplette Untersuchungsgebiet auszudehnen wären. Selbstverständlich haben die jeweiligen Unterrichtsgruppen Modellcharakter, insofern sie qualitative Exempel sind, nicht nur, aber auch weil es sich ja gerade um „Ausnahmesituationen“ handelt. Die Studie möchte hier daher nicht wie die Baden-Württemberger Studie ein noch recht neues bzw. die niedersächsische ein bereits seit Jahren bestehendes Modell evaluieren oder begleiten, sondern zunächst Fakten erheben und aus diesen Fakten heraus Empfehlungen aussprechen, wie der Weg zukünftig gehen könnte. Hier wird dann eine weitere wissenschaftliche evaluierende Begleitung sinnvoll und notwendig sein.

---

[119] Ein zweites solches Projekt findet sich in unmittelbarer Nachbarschaft an der Hochschule in Siegen aktuell in Planung.

[120] Ist die Forschung via Video in der interpretativen Sozialforschung bereits seit den 80er Jahren eine üblicher werdende Methode (vgl. Witte, Nicole; Rosenthal, Gabriele, Analyse videographierten Datenmaterials. In: Rosenthal, Gabriele, Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim – München ³2011, 121-138, 121), ist deren Nutzung doch innerhalb der theologischen Wissenschaften noch unverbraucht: Eine Pilotstudie zur Unterrichtsforschung – ähnlich konzeptioniert wie nun unsere Studie – erfolgte an drei verschiedenen Schulen in Frankfurt, Duisburg und in Sindelfingen. Dokumentiert ist diese Studie in: Biesinger, Albert; Kießling, Klaus; Jakobi, Josef; Schmidt, Joachim (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011.
Insgesamt gehört die Videographie zwar in den Sozialwissenschaften zu den inzwischen anerkannten Methoden, zu denen es bereits umfangreiches Material gibt. Im Rahmen der Religionspädagogik dagegen steht die Videographie noch in ihren Anfängen: In seiner umfangreichen Auflistung qualitativ-empirischer Methoden in der Religionspädagogik im Jahr 2000 hat Burkard Porzelt diesen Typ der Datenerhebung noch nicht einmal erwähnt (vgl. Porzelt, Burkard, Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Güth, Empirische Religionspädagogik 63-81, 68). Doch in den letzten Jahren wurde die Religionspädagogik auf diese so wertvolle Möglichkeit qualitativ-empirischen Forschens aufmerksam:
Eine weitere videographische Studie, die sich an Fragebögen und Interviews anschloss und so in der zu unserem Projekt umgekehrten Reihenfolge vorging, allerdings mit einer anderen inhaltlichen Zielsetzung als der unseren und als Langzeitstudie angelegt, ist die von der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen durchgeführte Studie: Vgl. Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth; Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, München 2014.
Außerdem sei hingewiesen auf die Studie von Renate Hofmann zur religionspädagogischen Kompetenz von Lehrerinnen: Vgl. Hofmann, Renate, Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen (THEOS Studienreihe Theologische Forschungsergebnisse, Bd. 84), Hamburg 2008. Auch sie nutzte die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zur Auswertung ihrer Daten. Vgl. zur Videographie hier bes. S. 204-221.

[121] Vgl. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/, abgerufen am 2.10.2017.

Daher genügt uns nicht ein einseitiger Blick auf die Religionslehrer[122], auch nicht ein einseitiger Blick auf die Schülerinnen und Schüler[123]. Die vorliegende Studie wählt eine Kombination aus Unterrichtsforschung und Lehrerinterview. Ergänzend sinnvoll, aber zeitlich zu aufwändig wären wie bereits erwähnt zusätzliche Kinder- und Elterninterviews gewesen.[124]

1.6 Rechenschaft über die Ausgangshaltung der Forschenden

Wissenschaft soll voraussetzungslos und möglichst objektiv geschehen. Das ist allen Beteiligten am Projekt bewusst. Dennoch ist klar, dass auch die Forschenden Menschen, in unserem Fall Theologinnen mit eigener Haltung und eigenen Voraussetzungen sind. Jede Forscherin und jeder Forscher muss sich darüber Rechenschaft ablegen, dass er oder sie selbst Vorannahmen hat. Sich dessen bewusst zu sein und diese Voraussetzungen zu reflektieren, gehört zur Wissenschaftlichkeit[125]. Da insbesondere die qualitative Forschung, wie oben bereits deutlich wurde, sehr an die Person des Forschers gebunden ist[126], ist dies hier besonders notwendig, um als Person im Forschungsprozess zwar aufzutauchen, aber sich gleichzeitig immer wieder zurückzunehmen und die Forschungsergebnisse nicht durch eigene Haltungen und Vorannahmen bestimmen zu lassen – weder bewusst noch unbewusst. Denn nicht unsere persönliche Haltung wollten wir mit unserer Forschung überprüfen, sondern diese reflektiert habend so vorbehaltlos und objektiv wie eben möglich an die Forschung herangehen.

---

[122] Bislang liegt hier ein wesentlicher Schwerpunkt von Forschung zum Unterricht. Vgl. z.B. Klutz, Philipp, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien (Religious Diversity and Education in Europe, V. 28), Münster – New York 2015: Philipp Klutz führt seine Studie an zwei Schulen durch im Rahmen von Gruppendiskussionen, an denen bis auf je einen Schülervertreter und zwei bis drei Elternvertreterinnen ausschließlich Lehrkräfte teilnahmen (vgl. Klutz 71). Auch das ältere Wiener Projekt wird ausschließlich durch Befragung der Lehrkräfte (hier ausschließlich in Form von Fragebögen) evaluiert: Vgl. Bastel, Heribert; Miklas, Helene, „Ich bin informierter und persönlich gestärkt in meinem Glaubensverständnis“ oder Zusammenarbeit der ReligionslehrerInnen verschiedener christlicher Konfessionen – ein empirisches Forschungsprojekt. In: Bastel, Das Gemeinsame entdecken, 43-57. Auch eine Studie zum Religionsunterricht im Klassenverband bezieht sich auf Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern: Vgl. Hütte, Saskia; Mette, Norbert u.a., Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen (Theologie und Praxis Abteilung B, Bd. 16), Münster 2003.

[123] Auch eine solche Studie hätte sicherlich ihren eigenen Reiz. Bislang gibt es wenige Studien, die ausschließlich die Kinder – als wesentlichste Beteiligte am Religionsunterricht – zu Wort kommen lassen. Eine solche Erhebung und Analyse liegt vor in: Hennecke, Elisabeth, Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht (Religionspädagogische Bildungsforschung, Bd. 2), Bad Heilbrunn 2012.

[124] Nicht nur einmal wurden wir gefragt, wo denn die Kinder in unserem Forschungsprozess gehört werden. (Vgl. z.B. Otto, Nachgespräch 373.) Denn die Kinder „vergisst man halt oft und die ham, die ham da schon auch tolle Ideen, was se gerne machen würdn.“ (Otto, Nachgespräch 411.)

[125] Vgl. hierzu auch die Ausführungen bei Hans-Georg Soeffner zur Interpretativen Sozialwissenschaft: Er betont, „dass alltägliches Handeln und Deuten einerseits und wissenschaftliches Interpretieren andererseits zwar auf prinzipiell unterschiedene „Sinnbezirke“ […] bezogen sind und sowohl aus einer unterschiedlichen Haltung als auch aus einem unterschiedlichen Erkenntnisstil […] hervorgehen, dass sie aber dennoch auf einem gemeinsamen Repertoire von Erfahrungen, Fertigkeiten und Verfahren aufbauen. Dabei sind die wissenschaftlichen Verstehensleistungen weitgehend ähnlich strukturiert wie die alltäglichen, aus denen sie herrühren und deren Verfahren und Kriterien sie oft eher unbewusst oder implizit als bewusst und kontrolliert ausleihen.“ (Soeffner, Hans-Georg, Interpretative Sozialwissenschaft. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen Wiesbaden 2014, 36-53, 37.) – Um so wesentlicher ist ein reflektiertes Bewusstsein um diese Prägungen und „alltäglichen menschlichen Verstehensleistungen und -fertigkeiten“, die „von der frühesten Kindheit an intersubjektiv entfaltet“ werden. (Ebd.)

[126] Vgl. hierzu auch das Prinzip der Parteilichkeit Qualitativer Forschung: Der Forscher nimmt einen Standpunkt ein und beobachtet von diesem aus das Fremde/den Fremden. Vgl. hierzu z.B. Fuhs, Burkhard, Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Darmstadt 2007, 24.

Ist daher also das Ergebnis dieser Studie durch die Voreinstellungen der Forschenden bereits vorgegeben? Sehr gut war es, hier im Team zu arbeiten und im Austausch der Argumente auch Vertreterinnen einer anderen Grundhaltung zu begegnen, eher ökumenisch skeptischere und offenere Kolleginnen bzw. Kollegen mit völlig anderer Ausgangshaltung sozusagen als Korrektiv beieinander zu haben. Da wir im Miteinander des Forschungsteams abschließend zu einem gemeinsamen Ergebnis gelangt sind, mag dies dafür sprechen, dass uns eine intersubjektive Verständigung gelungen ist.

Der wissenschaftlichen Redlichkeit halber sei diese meine Grundhaltung bzw. meine Vorerfahrung hier mitgeteilt: Als Verfasserin dieser Dokumentation war mir von Anfang an bewusst, dass ich mit positiver Grundeinstellung zu jeder Form von konfessioneller Kooperation ins Projekt gehe. Habe ich doch zuvor über Jahre an einer gemeinsamen Theologie von Firmung und Konfirmation geforscht und habe ich vor allem lebensgeschichtlich die Erfahrung sammeln dürfen, dass ein ökumenisches Studienjahr in Jerusalem mich bereits vor über zwanzig Jahren dazu geführt hat, zum Abschluss sagen zu können, dass mir die evangelische Konfession noch nie so nahe und lieb war, wie sie mir dort geworden ist, dass ich aber auch gerade deswegen so gerne katholisch bin wie nie zuvor. Erst im Miteinander und in der konfessionellen Begegnung sind mir die Stärken meiner eigenen Konfession – wie auch die der anderen – so bewusst geworden wie nie zuvor.

Dazu kamen meine Erfahrungen, die ich als Mutter in einer eher evangelisch geprägten Wohngegend zeitgleich machte: Meine Töchter besuchten den (evangelischen) Religionsunterricht für alle an einer nicht kirchlichen Privatschule. Mit Freude konnte ich an dieser Schule feststellen, dass die Schulleitung seit vielen Jahren die nicht selbstverständliche Haltung einnimmt, dass *alle* Kinder am Religionsunterricht teilnehmen müssen. Dies wird nicht formal (wegen Betreuungs- und Aufsichtsverpflichtungen) erklärt, sondern inhaltlich begründet: Wir lebten in einem christlichen Land und da sollten alle Kinder mit dieser Kultur vertraut sein. Um allen Kindern gerecht zu werden, wurde dieser Religionsunterricht zu einem kombinierten Religions- und Ethikunterricht. Ob es mehr ein Religions- oder mehr Ethikunterricht wurde, war jeweils durch die unterrichtende Lehrperson geprägt. Die Lehrkräfte waren ausschließlich (frei-)evangelisch, was vermutlich damit zusammenhängt, dass wir hier in einer eher evangelischen Gegend wohnen. Doch dennoch unterschied sich ihr Unterricht voneinander: So schien die eine Lehrkraft konsequent abzuwechseln zwischen Religions- und Ethikthemen, eine andere erteilte ausschließlich Ethikunterricht, während wieder eine andere sehr stark frei-evangelisch geprägten Unterricht gab – jede Lehrkraft sicherlich auf ihre Weise sehr gut und engagiert.

Dennoch hätte ich mir vielfach gewünscht, dass hier transparenter wäre, welche Lerninhalte den Kindern vermittelt werden sollten: Meine ältere Tochter hat ganz anderen Unterricht erhalten als die jüngere, obwohl nur drei Schuljahrgänge zwischen den Kindern liegen.

Obwohl wir hier in einer evangelischen Gegend wohnen, waren in der Klasse meiner großen Tochter mindestens fünf katholische Kinder. Diese Ausgangssituation ließ mich auch sehr persönlich die oben angeschnittene Frage formulieren: Haben diese fünf katholischen Kinder keinen Anspruch darauf, dass auch „ihre“ Themen behandelt werden? Dass ihre Erstkommunion im Religionsunterricht thematisiert wird? Nein, rechtlich hätten sie auch an einer staatlichen Schule keinen Anspruch darauf gehabt; denn fünf Kinder sind zu wenig, um Religionsunterricht in ihrer Konfession anzubieten. Dieses „Schicksal“ teilen hier im evangelischen Raum viele katholische Kinder und ihre Eltern; in katholischen Gebieten geht es umgekehrt den evangelischen Kindern so. Wie also sollte heute Religionsunterricht aussehen, um Kindern konfessionell gerecht werden zu können?

2 Qualitative Studie

2.1 Vorentscheidungen und Planungsphase

2.1.1 Unterrichtsforschung!

Auf der Grundlage des bisher Gesagten zur Bedeutung von Empirie innerhalb der Religionspädagogik lag die Entscheidung nahe, auch die vorliegende Fragestellung entsprechend empirisch anzugehen. Wir entschieden uns hier für Unterrichtsforschung, um nicht nur mit einzelnen Beteiligten über Unterricht zu sprechen, sondern diesen selbst zu ergründen. Unterrichtsforschung bezeichnet insbesondere in den Erziehungswissenschaften einen Weg zur Datengewinnung. So lässt sich das Geschehen im Klassenzimmer beschreiben und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Es geht dabei jedoch nicht nur darum, den Ist-Stand zu dokumentieren, sondern auch darum, aus der gewonnenen Nähe zur schulischen Praxis Konsequenzen für diese zu ziehen und für die Zukunft Inspirierendes zu entwickeln. Unterrichtsforschung lässt sich auf viele verschiedene Weisen betreiben: indem Unterrichtsmaterialien analysiert und Lerneffekte überprüft werden, beispielsweise in Gestalt von Tests, von schriftlichen oder mündlichen Prüfungen; indem Lehrende und Lernende gebeten werden, Unterrichtstagebücher zu schreiben, die als Datenquelle dienen können; indem Unterrichtende sowie Schülerinnen und Schüler zu Interviews eingeladen werden.

Wie oben bereits dargestellt spiegeln Fotografien und Tonaufzeichnungen oder eben Videoaufzeichnungen das Geschehen im Unterricht am deutlichsten. Dabei ist es sinnvoll, dass die Forschenden (als teilnehmende Beobachterinnen und Beobachter) selbst an den Unterrichtsstunden teilnehmen, um jenseits der Aufzeichnungen auch eigene Eindrücke zu gewinnen.

Für unser Forschungsvorhaben schien in der ersten Forschungsphase eine Kombination zum einen aus dieser videografierten Beobachtung, zum anderen aus Interviews einiger, nämlich derjenigen Lehrkräfte, deren Unterricht wir besucht haben, später in der zweiten Forschungsphase einer quantitativen Befragung möglichst vieler Lehrkräfte sinnvoll. Dies sollte garantieren, dass künftige Aus- und Fortbildungskonzepte aus möglichst großer Nähe zu ihrem Feld, nämlich zum Unterricht und zu denjenigen, die an den Aus- und Fortbildungskonzepten teilnehmen werden, entwickelt werden können. Im Mittelpunkt der ersten Forschungsphase stand deshalb die Unterrichtsforschung: Forscherinnen und Forscher suchten die Schulen auf, in denen die Unterrichtenden vor den genannten Herausforderungen stehen und diesen mit eigener Kreativität und konzeptionell unterschiedlich begegnen. An diesen Schulen besuchten sie möglichst je zwei Unterrichtsstunden bzw. an den Schulen, an denen Doppelstunden üblich sind, zwei solche Doppelstunden zur Unterrichtsbeobachtung und videographischen Datenerhebung. Es war uns wichtig, an je zwei unterschiedlichen Terminen den Unterricht zu filmen, um tagesformabhängige Situationen zu minimieren. Hinzu kamen je zwei Interviews mit den Lehrkräften vor und nach den Unterrichtsstunden. Das videographische Erfassen als solches ist dabei auch im Rahmen der Erforschung von Religionsunterricht nicht ganz neu. Bislang sind solche Studien jedoch teilweise eher dokumentarisch angelegt; es fehlt u.U. eine unter Forschungsgesichtspunkten geleistete Auswertung. Friedrich Schweitzer begründet dies mit fehlenden forschungsmethodischen Standards bzw. den „Grenzen aller Zugänge zu den Erfahrungen und Denkweisen von Kindern“ und daraus folgender methodischer Unsicherheit[127] und, wie oben bereits dargestellt, mit der Unmöglichkeit, Glauben empirisch zu überprüfen, erst recht zu begründen. Manch einer nutzt lieber quantitative Formen der Forschung, so wie auch Psychologie und Sozialwissenschaften lange Zeit einen Schwerpunkt auf quantitative Methoden gelegt haben, weil diese ähnlich exakt wie Naturwissenschaften schienen[128].

[127] Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh ^{7}2010, 55.

[128] Vgl. Flick, Uwe, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg ^{3}2010, 23.

Anspruch dieser Dokumentation dagegen ist es, gerade nicht nur zu dokumentieren, sondern – theologische, religionspädagogische – Schlussfolgerungen zu ziehen, teilweise angelehnt an die Vorgehensweise der Pädagogik, teilweise mit dem bislang in Theologie und Religionspädagogik üblichen Instrumentarium.

Im Verlauf unseres Projektes zeigte sich, dass die Kombination aus Videografie und Interviews sich als sehr geeignet erwies: Wir stellten fest, dass die Interviews sehr wichtig sind, weil hier viel Experten*wissen* gesammelt werden kann. Hätten wir uns jedoch auf die Interviews begrenzt, wäre die Auswertung einseitig geworden: Wie sich im Verlauf der Untersuchung zeigen wird, sind z.B. vielen so manche blinde Flecken im Blick auf die Frage der Konfessionalität nicht bewusst: Hält sich eine Lehrkraft für besonders ökumenisch und ist sich sicher, dass sie auf den Bedarf jeder Konfession eingeht, so ist dennoch nicht ausgeschlossen, dass sie in ihrem Unterricht sehr katholische Elemente bearbeitet, Handlungen vollzieht etc. Und andererseits meinten viele Lehrkräfte, ihren Schülern sei ihre Konfessionalität nicht bewusst und wichtig, während wir in der Unterrichtsbeobachtung durchaus erleben konnten, wo die Konfessionalität auch bei den Kindern zum Tragen kommt. Sowohl im Unterrichten der Lehrkräfte als auch im Tun und Reden der Kinder konnten wir auf jeden Fall insgesamt jede Menge Experten*handeln* sammeln und für unsere Ergebnisse nutzen. Das Filmmaterial bot außerdem die Möglichkeit, Beziehungen und Interaktionen zu analysieren, die Forschung so nicht – wie z.B. bei Interviews oder bei der Analyse von Unterrichtstagebüchern – ausschließlich auf einzelne Personen zu beziehen, sondern das Miteinander zweier oder mehrerer Personen in den Mittelpunkt zu rücken. Dies ist wichtig, weil sich das Handeln einzelner oft leiten lässt durch andere Personen, eine Person in einem anderen Rahmen u.U. ganz anders handeln, andere Dinge sagen würde.

Interviews und videografiertes Material ergänzten sich: Die Interviews wurden so jeweils Basis auch für die Auswertung des Filmmaterials. Im Gespräch mit den Unterrichtenden und durch videographische Aufzeichnung von zwei Unterrichtsstunden dokumentierten wir die didaktischen Wege der Unterrichtenden, um einzuschätzen, welche Bedeutung unterschiedlichen Vorgehensweisen zukommt, welche Chancen und Grenzen Lehrende und Lernende in der jeweiligen Unterrichtssituation wahrnehmen und welche Unterstützung die Beteiligten hierfür brauchen.

Auf dieser Grundlage erstellten wir im Übergang zur Forschungsphase 2 einen Fragebogen, den wir den Lehrerinnen und Lehrern im Forschungsfeld, also zunächst im hessischen Teil des Bistums Mainz, aber letztlich auch im rheinland-pfälzischen Bistumsgebiet, vorlegten. Dies wird aber in einer eigenen Dokumentation durch Sandra Sichmann dargestellt.[129]

2.1.2 Leitfadengeleitete Interviews

Beide Forscherinnen gingen sowohl als Wissenschaftlerinnen als auch selbst als ausgebildete Seelsorgerin bzw. Coach in die Gespräche. So führten sie die Interviews nicht einseitig als Frage-Antwort-Geschehen, sondern im Sinne des Persönlichen Gesprächs nach Inghard Langer, zu dem es, wie Maria Blittersdorf schreibt, gehört: „Er [der Fragesteller] sollte nicht nur den anderen, sondern gleichzeitig sich selbst wahrnehmen können, die Resonanz spüren, die durch den anderen im Gespräch ausgelöst wird, die eigenen körperliche Präsenz, die Gefühle und Gedanken. Der authentischen Haltung entspricht es, auch von sich etwas zu zeigen, sich nicht ganz zurückzunehmen, sondern durch das Gespräch angeregte Aspekte der eigenen Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand einzubringen, das eigene Erfahrungsmuster zu zeigen oder auch im Fall einer Fremdheit gegenüber einer erzählten Begebenheit dies offen anzusprechen und gemeinsam nach einem Weg zur Verständigung zu suchen.

[129] Vgl. hierzu außerdem die bereits vorliegende Veröffentlichung, bes. Kießling, Klaus, Religionsunterricht in der Primarstufe heute. Einsichten einer empirischen Studie: Rahmen, Resultate, Reflexionen. In: Kießling, Günter, Pruchniewicz, Machen Unterschiede Unterschiede? 64-112.

Authentizität ist dabei – und zwar auf Seiten beider Gesprächspartner – immer eine selektive Authentizität oder selektive Offenheit und Aktivierung, d.h. es wird nicht alles mitgeteilt, was einen bewegt. Indem auch der Wissenschaftler sich einbringt, können sich im Verlaufe des Gesprächs für beide Gesprächspartner neue Aspekte ergeben, anstelle eines einseitigen Gebens kann sich ein gegenseitiges Geben und Nehmen entwickeln."[130] Ein solches Interview ist nach Arnulf Deppermann als Interaktion anzusehen, bei dem beide Partner wechselseitig aufeinander Bezug nehmen, gemeinsam Sinn erstellen[131]: „Interviewer_innen sind also unweigerlich Mitkonstrukteure des im Interview entstehenden Sinnes […]. Ohne ihren Beitrag könnten die diskursiven Aktivitäten und Sinnherstellungsleitungen der Befragten nicht die Form annehmen, die sie in ihrem interaktiven Kontext gewinnen."[132] Dies ist zu beachten; Interviewerbeiträge sollten daher mitanalysiert werden.[133]

Dem entgegen stünde nach Inghard Langer eine Form des Interviews, in der die fragestellende Person „der informationsgebenden Person eher fern und verschlossen"[134] bleibt. „Jegliche persönliche Preisgabe von Seiten der interviewführenden Person gilt als Beeinflussung der erzählenden Person und damit als potentielle Verfälschung dessen, was sie ‚ursprünglich' erzählen wollte oder sollte. Eine so strukturierte Situation zwischen zwei Menschen begrenzt jedoch die Möglichkeiten eines vertrauten Austausches in starkem Maße."[135] Dennoch wünscht Helga Kelle Interviews, bei denen „Enthaltsamkeit das entscheidende Stichwort" für Interaktionen von Seiten der Interviewer sei.[136] Dabei stellt sie jedoch bereits selbst fest, dass diese „in Widerspruch zu den allgemeinen Geboten der Höflichkeit geraten" kann, denn „immer stumm lächeln, ist sicher nicht die gebotene Reaktion, wenn Forscher z.B. offensiv nach ihrer Bewertung gefragt werden."[137] Allerdings fragt sich, ob eine solche hier offensichtlich erwünschte Objektivität überhaupt *möglich* wäre, denn selbst *ein stummes Lächeln* positioniert den Interviewer, kann also u.U. den Interviewpartner beeinflussen. Beim nicht gefilmten, sondern lediglich per Tonband aufgenommenen Interview sind positionierende Worte daher sogar deutlicher, weil sie und eine eventuelle Beeinflussung des Interviewpartners im Rahmen der Auswertungen nachvollziehbar sind, seine Worte mit in die Analyse eingehen können, während ein leitendes Lächeln nicht gesehen werden kann.

Doch wäre eine solche „enthaltsame" Form der Interviewführung unserer Forschungssituation ohnehin nicht gerecht worden. Die besuchten Lehrkräfte hatten zu Recht auch Fragen an uns, waren interessiert an unseren Rückmeldungen zum erlebten Unterricht. Diese Kommunikation floss in die Interview-Situation der Vor- und Nachgespräche mit ein.

Außerdem kritisiert Inghard Langer: „Wenn sich die gesprächsführende Person, die Wissenschaftlerin, der Wissenschaftlicher selbst aus dem Thema herausnimmt, sich also auf eine ‚neutrale' registrierende Position zurückzieht und die andere Person mit ihren Themen zu einem ‚Objekt der Forschung' erklärt, wird eine erhebliche zwischenmenschliche Distanz aufgebaut."[138] Ein solcher Interviewpartner würde

[130] Blittersdorf, Maria, Geistliche Begleitung in Gruppen 202.
[131] Vgl. Deppermann, Arnulf, Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen, Wiesbaden 2014, 133-149, 136f.
[132] Deppermann, Das Forschungsinterview 137.
[133] Vgl. Deppermann, Das Forschungsinterview 137.
[134] Langer, Inghard, Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, Köln 2000, 32.
[135] Langer, Das Persönliche Gespräch 32.
[136] Vgl. Kelle, Helga, Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In: Einsiedler, Wolfgang u.a., Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung, Münster u.a. 2013, 59-91, 84.
[137] Kelle, Theorie-Empirie-Verhältnis 84.
[138] Langer, Das Persönliche Gespräch 32.

„zumindest als fremd, möglicherweise sogar als ‚von oben herab'" erlebt[139]. Langer vermutet daher, dass auf diese Weise die wesentlichen Informationen absichtlich oder auch unbewusst zurückgehalten würden, wesentliche Daten damit nicht mehr zur Sprache kämen.[140] Das so vermutet objektive Gespräch wäre damit gerade *nicht* objektiv. Stattdessen ist es demnach wichtig, sich als Forscherin ins Geschehen einzubinden, präsent zu sein. Hierfür wiederum ist es jedoch wichtig, sich seines eigenen Standpunktes so bewusst zu sein, dass dieser nicht unbewusst das Gespräch bestimmt.

Zur Frage, ob die Forscherin dann nicht unbewusst durch die eigene Meinung das beeinflusst, was der Interviewpartner sagt, schreibt Inghard Langer: „Die Verfälschungsgefahr durch unsere persönliche Beteiligung als Gesprächsleiterin, als Gesprächsleiter – wie sie in der gesamten Interviewliteratur vielfältig diskutiert wird – ist um so geringer, je persönlicher das Gespräch gelingt. In gegenseitiger Achtung, Wertschätzung und Wohlgesonnenheit kann sich die Person, die uns von sich erzählt, frei fühlen, ihre Individualität auszubreiten […]"[141]. In einer solchermaßen vertrauensvollen Atmosphäre wird sie ehrlicher und offener ihre Ansichten mitteilen – ob sie nun mit denen der interviewenden Person übereinstimmen oder auch differieren. Beide, Interviewer wie Interviewte, erleben eine solche Gesprächssituation als Gewinn für sich.[142]

Mit dieser Vorgehensweise könne „keine „Sättigung" erreicht werden, wie sie z.B. im Rahmen der qualitativen Methode der Grounded Theory gewünscht ist, „weil mit jeder Person neue Aspekte hinzukommen und gleichzeitig andere Aspekte nicht zur Sprache kommen werden. Er wird damit sowohl der Würdigung der Vielfalt menschlichen Lebens als auch der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit gerecht."[143]

2.1.3 Langzeitstudie oder Vielfalt an Kurzbesuchen?

Das Forschungsdesign war im Vorfeld vom Auftraggeber der Studie und der Studienleitung so entschieden worden, bevor wir als Forschungsmitarbeiterinnen mit in die Gruppe kamen. Zur Vorentscheidung gehörte es auch, dass möglichst viele Schulen besucht werden sollten, anstatt eine Langzeitstudie zu vollziehen, um auf diese Weise Identitätsbildung beobachten zu können. Dennoch tauchte auch innerhalb der Forschungsgruppe die Frage auf, ob im Sinne der Feldforschung nicht eine längere Begleitung einzelner Unterrichtsgruppen sinnvoller wäre als die Kurzbesuche in vielen Klassen. Dadurch ließe sich ein längerer Identitätsbildungsprozess beobachten und Verfremdungseffekte durch die Besucherinnen und insbesondere die Kamera würden minimiert, weil in einem längeren Forschungsprozess die Forscherin bzw. das zugehörige Equipment der Gruppe bereits vertraut wären.

Aus sozialwissenschaftlicher, qualitativer Perspektive wäre eine solche intensive Langzeitstudie erstrebenswert; es wäre sinnvoll, eine oder zwei Klassen dauerhaft und längerfristig zu begleiten. Doch hätten wir dies nur um den Preis möglich gewesen, dass wir dann nur sehr wenige Schulen hätten besuchen können. Anders als in qualitativer Forschung sonst manchmal üblich[144], haben wir im Forschungs-

[139] Langer, Das Persönliche Gespräch 33.
[140] Vgl. Langer, Das Persönliche Gespräch 33.
[141] Langer, Das Persönliche Gespräch 33f.
[142] Vgl. Langer, Das Persönliche Gespräch 33. Entsprechend erlebten wir die Interviews auch jeweils als persönliche Bereicherung und hoffen, dass die von uns interviewten Personen diese Zeiten und Gespräche ebenfalls als wertvoll erfahren durften.
[143] Blittersdorf 211.
[144] Häufig geht es den Forschern eher um einige wenige Einzelbeispiele, als darum, anhand der Forschungsergebnisse quasi repräsentative Aussagen zu machen. Dies beabsichtigten wir so auch nicht, weil qualitative Forschung dies nicht leisten kann, nutzten jedoch die in diesem Rahmen generierten Hypothesen, um daraus eine repräsentative Befragung zu erstellen. Um hierfür hilfreiche Thesen zu erhalten, war es uns wichtig, an möglichst verschiedenen Stellen qualitative Einzelsituationen zu besuchen und erforschen.

design Wert auf eine gewisse Repräsentativität der besuchten Lerngruppen gelegt und so exemplarische Standorte nach kontrastierenden Kriterien festgelegt, die unten genauer aufgeführt werden, um ein möglichst breites Spektrum an Kompetenzen aufzuweisen, die für die Lernenden, aber auch die Lehrkräfte heute wichtig sind bzw. wichtig sein können. Durch die Entscheidung gegen eine längerfristige Begleitung und vor allem auch gegen eine Vielfalt von Besuchen an jedem einzelnen Schulort konnten wir eine Vielfalt an Schulen besuchen und dadurch ein möglichst buntes Bild des Untersuchungsgebietes gewinnen, um nicht ausschließlich regionale Besonderheiten weniger Gegenden zu sichten.

Da diese qualitative Untersuchung zwar einerseits als eigenständige Untersuchung anzusehen ist, sie andererseits gleichzeitig aber erste Forschungsphase war, die zur zweiten Forschungsphase, der quantitativen Untersuchung hinführen sollte, war es notwendig, ein breites Datenspektrum zu erhalten, um Hypothesen bilden zu können, die für die unterschiedlichen Unterrichtssituationen im Untersuchungsgebiet Relevanz besitzen. Eine Langzeitstudie hätte diese Vielfalt unmöglich gemacht, weil wir uns dann mit wenigen Orten und Personen hätten begnügen müssen. Die Vielfalt der Schulen war aber sowohl wegen der örtlichen Besonderheiten sinnvoll als auch, um möglichst viele Lehrerpersönlichkeiten kennenzulernen. Anders als die Entwicklung der konfessionellen Identität der Kinder, die in einer Langzeitstudie natürlich wesentlich besser wahrnehmbar gewesen wäre, zeigen sich die Besonderheiten, die die unterschiedlichen Lehrkräfte ins Geschehen einbringen, sehr schnell. Explizite wie auch manche implizite Theologie[145] der Lehrkräfte zeigt sich in den Gesprächen und im Unterrichten. Daher war es der Projektleitung und auch uns Forschenden von Anfang an wichtig, möglichst vielen Klassen zu begegnen und möglichst viele Lehrkräfte zu Wort kommen zu lassen.

So mag dennoch ein etwas unangenehmer Nachgeschmack bleiben, jeweils nur zwei Einzel- oder Doppelstunden besucht zu haben. Doch im Nachhinein betrachtet, wog die Vielfalt der unterschiedlichen Unterrichtsgruppen, die wir durch diese Vorentscheidung besuchten konnten, diesen Nachteil auf. Auch zeigten sich Spezifika der einzelnen Klassen oft sehr schnell bereits in der ersten Stunde. Eine echte Langzeitstudie wäre im Rahmen der vier Jahre sowieso nicht möglich gewesen. Um Identitätsbildung umfassend zu beobachten, wäre eine viel längerfristige Begleitung – dann nicht einzelner Klassen, sondern der Schülerinnen und Schüler einzelner Klassen notwendig. Hierfür bedürfte es aber eines völlig anderen Projektaufbaus und vor allem viel Zeit. Insbesondere das Zeitargument spricht jedoch gegen diese Untersuchungsform, da kürzerfristige Ergebnisse notwendig sind, um Schlussfolgerungen für den künftigen Unterricht zu ziehen. Nichtsdestotrotz wäre es sicher sinnvoll im Rahmen der begleitenden Evaluation des Religionsunterrichts hier eine zusätzliche Untersuchung zu planen.

Aber auch für unser Projekt hielten wir uns immerhin offen, die Klassen auch zumindest ein wenig länger – vor oder nach den Aufnahmen zu besuchen. De facto geschah dies letztlich jedoch nur an einer Schule: Hier wünschte die Lehrerin, dass die Forscherin bereits vor den Aufnahmeterminen an die Schule kam, damit die Klasse die Forscherin bereits vor dem Filmen kennenlernen konnte. Auf die Eindrücke bei der Filmaufnahme hatte dies jedoch keine Auswirkung.

2.1.4 Auswahl des Schuljahrgangs

Relativ schnell war für uns klar, dass wir im Forschungsprojekt einen Schwerpunkt auf die jüngsten Schulklassen setzen wollten: In den bis dahin existenten Bischofspapieren wurde ausgedrückt, dass Kinder für ihre Identitätsbildung gerade zu Beginn ihrer Schulzeit – also in der Grundschule – konfessi-

[145] Gemeint sind u.a. Haltungen, Weltanschauungen, die den Lehrkräften selbst nicht unbedingt bewusst sind, die sie aber den Kindern vermitteln, die Ziele, die sie bewusst oder auch unbewusst verfolgen. Vgl. hierzu auch z.B. Zonne, Erna, Der Umgang mit religiöser Pluralität in der Grundschule. In: Dinter, Astrid; Heimbrock, Hans-Günter; Söderblom, Kerstin, Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007, 148-157, 152f.

onsgebundenen Religionsunterricht benötigen, um zunächst eine eigene Identität zu entwickeln, bevor von diesem eigenen Standpunkt aus das Gespräch mit dem Anderen gesucht wird. Religionsunterricht in gemischt konfessionellen Gruppen schien nach diesem Verständnis also in älteren Jahrgängen weniger „problematisch“ zu sein, wenn denn am Anfang des Schullebens die entsprechenden Grundlagen gesetzt wären, also anfangs konfessioneller Unterricht stattfände.

Dem widerspricht allerdings die Praxis, dass die Anfragen für konfessionell gemischte Gruppen im Grundschulbereich vor allem für die Schuljahrgänge 1 und 2 gestellt wurden. Sollte nicht konsequenterweise gerade hier dann konfessionell unterrichtet werden, wenn die These stimmen sollte, dass es zunächst der klaren konfessionellen Prägung bedürfe, bevor Dialog sinnvoll möglich ist?

Wir entschieden uns, nach Möglichkeit Gruppen des zweiten Schuljahrgangs zu besuchen. Das hatte mehrere Gründe: Allein weil die Anfragen vor allem für die ersten beiden Schuljahrgänge kommen, ist es sinnvoll, auch genau einen dieser Jahrgänge zu besuchen, zumal es hier eine größere Auswahl an konfessionell gemischten Unterrichtsgruppen gibt. Dabei schied Jahrgangsstufe 1 in unseren Überlegungen aus, weil wir ursprünglich schon im ersten Halbjahr kurz vor oder nach den Herbstferien die Unterrichtsbesuche absolvieren wollten. Da schien uns Jahrgangsstufe 1 noch zu sehr mit Ankommen und Klassenfindung beschäftigt zu sein, so dass wir weder sie noch ihre Lehrkräfte durch unseren Besuch belästigen wollten. In Jahrgangsstufe 3 dagegen hätten wir ohnehin nicht so viele Gruppen finden können, da hier viele Kurse, die in den ersten beiden Jahrgängen zu einer gemeinsamen Religionsgruppe zusammengefasst wurden, bereits in konfessionelle Gruppen aufgeteilt werden.

Dennoch sollte sich im Laufe des Projektes zeigen, dass wir nicht ausschließlich Unterrichtsgruppen des zweiten Schuljahrgangs besuchten. Jeder Jahrgang war mit mindestens einer Unterrichtsgruppe vertreten: Das lag zunächst daran, dass wir nicht genügend Schulen fanden, die den übrigen Kriterien entsprachen und mit einer Unterrichtsgruppe der zweiten Jahrgangsstufe am Projekt hätten teilnehmen können. Ein Grund hierfür war es, dass an manchen Schulen keine katholischen Lehrkräfte in Jahrgangsstufe 1 und 2 eingesetzt werden, weil es mehr evangelische Kinder und auch Lehrpersonen an diesen Schulen gibt, so dass gemischte Unterrichtsgruppen dort ausschließlich durch evangelische Lehrkräfte unterrichtet werden. So entschieden wir uns, das Projekt auch für Unterrichtsgruppen anderer Jahrgangsstufen zu öffnen. So fanden sich bei unserer Suche Lehrerinnen, die sehr gerne am Projekt teilnehmen wollten, zumindest zu dem Zeitpunkt jedoch keine Gruppe der Jahrgangsstufe 2 unterrichteten.

2.1.5 Konfessionell gemischte und homogene Gruppen

Auch wenn bei den oben aufgelisteten Kriterien durchaus auch konfessionell homogene Gruppen neben konfessionell gemischten Gruppen genannt werden, beschränkte sich unser Blick zunächst auf konfessionell gemischte Gruppen. In unserem ersten Schreiben fragten wir gezielt danach, an den Schulen solche Gruppen besuchen zu dürfen.

Dass wir schließlich doch sowohl konfessionell gemischte als auch homogene Gruppen besuchten, verdankte sich zwei Gründen:

Zum einen luden uns die Schulen schon von sich aus in rein katholische Gruppen ein – teilweise mit dem Zusatz: Die Gruppe sei ja gemischt, weil die Kinder aus mehreren Jahrgängen zusammenkämen. Teilweise fragten wir nach, weil wir spürten, dass einzelne Schulen Interesse hatten, am Projekt teilzunehmen, es aber keine passenden Unterrichtsgruppen an diesen Schulen gab. So besuchten wir auch einige rein katholische Gruppen – insbesondere bei Lehrkräften, die ebenfalls Erfahrung im Unterrichten gemischter Gruppen haben. An zwei Schulen durften wir gar je eine Gruppe mit evangelischer Lehrerin besuchen: Dies geschah, weil die Schulleitung unsere Anfrage an diese Lehrerinnen weitergege-

ben hatte und sie unbedingt am Projekt teilnehmen wollten. An einer anderen Schule nahm die evangelische Kollegin zumindest am Interview teil, weil ihr gemeinsam mit ihrer katholischen Kollegin wichtig war, dass sie miteinander kooperieren und sie sich deshalb auch uns gegenüber als Team zeigen wollten. Auch dieser Kollegin war die Teilnahme an unserem Projekt sehr wichtig.

2.1.6 Die besuchten Lehrkräfte

Wie von uns erhofft, hatten die besuchten Lehrkräfte einen sehr unterschiedlichen Hintergrund, sowohl was ihre Ausbildung als auch ihre Unterrichtserfahrung betraf: Sie waren studierte Lehrkräfte mit Religion als Haupt- oder Nebenfach oder durch Zusatzausbildung qualifiziert; sie waren Gemeindereferentinnen und Personen, die ihr Wissen im theologischen Fernkurs erworben haben. Teilweise arbeiteten sie schon sehr lange als (Religions-)Lehrerinnen an dieser oder anderen Schulen; andere haben erst kürzlich überhaupt zu unterrichten begonnen. Manche Lehrkräfte unterrichteten ausschließlich Religion, andere waren Klassenlehrer, andere waren als Fachlehrer in den Jahrgangsstufen eingesetzt und unterrichteten zusätzlich z.B. Kunst oder Sport.

Leider fand sich nur ein einziger männlicher Religionslehrer bereit, an unserem Projekt teilzunehmen. Deshalb wird im Verlauf der Dokumentation meist die weibliche Bezeichnung der Religionslehrer*in* genutzt werden; der Lehrer, der sich dankenswerterweise beteiligte, sei hier eingeschlossen.

2.1.7 Die ökumenische Ausrichtung

Sehr sinnvoll und eigentlich wünschenswert wäre es gewesen, diese Studie von Anfang an ökumenisch durchzuführen. Der gesamten Forschungsgruppe war eine große ökumenische Offenheit zu eigen, auch wenn das Projekt zunächst ausschließlich katholisch begann. Es ging niemals um eine Einseitigkeit der Forschung, sondern um einen pragmatisch möglichen Start des Projekts in einem vorläufig begrenzten Rahmen. Keinerlei inhaltliche Gründe sprachen gegen eine ökumenische Anlage des Projekts, sondern strukturell organisatorische Gründe machten die Durchführung eines zunächst rein katholischen Projekts einfacher: Organisation und Struktur von Bistum und Landeskirche unterscheiden sich; der Forschungsraum hätte sich so ausgeweitet; die Forschungsdauer hätte sich nicht unwesentlich verlängert, was bei einem Thema, bei dem die Forschung jedoch besser gestern als heute fertiggestellt sein sollte, eher ungünstig ist. Wenn nun aber die Forscher einseitig katholisch sind, so ist rein rechtlich gesehen, eine Unterrichtsforschung auch nur in Gruppen mit katholischen Lehrkräften möglich: Denn die Schulabteilung des Bistums Mainz, die Fachaufsicht für den Religionsunterricht im Forschungsgebiet ist, hat die Möglichkeit, den katholischen Unterricht zu besuchen – bzw. eine Delegation in den Unterricht zu schicken. Da die EKHN allerdings schon längst eine größere ökumenische Offenheit im Schulunterricht erhofft, war von Anfang an davon auszugehen, dass letztlich Interesse an den Forschungsergebnissen besteht. Außerdem fing etwa zeitgleich an der Goethe-Universität unter Leitung von Prof. Dr. Hans-Günter Heimbrock, durchgeführt von Felix Kerntke eine Studie zur Positionalität der Lehrer an, die inzwischen veröffentlicht wurde.[146] Außerdem startete im Jahr 2017 ein fächerübergreifendes LOEWE-Forschungsprojekt ***‚Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten (RelPos)‘*** als Kooperation von Forscher*innen aus dem Bereich der Evangelischen Theologie, der Religionswissenschaft, der Judaistik, der Islamischen Studien, der Ethnologie, der Soziologie und der Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität und der JLU Gießen***.***

[146] Vgl. Heimbrock, Hans-Günter; Kerntke, Felix, Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung, in: Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on RE-Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International Contributions, Münster 2017, 23-79.

Aus diesen Gründen begann unsere Studie zunächst rein katholisch; doch zeigte es sich, wie oben bereits erwähnt, schon frühzeitig, dass sich auch einzelne evangelische Lehrkräfte bereits an der qualitativen Phase beteiligen wollten, andere sich zumindest sehr interessiert zeigten, weil von Seiten der Lehrkräfte das Interesse und auch die Hoffnungen ins Projekt groß waren. (So wurde ich nicht nur einmal gefragt, ob das Projekt denn direkte Auswirkungen habe, sie dann bald gemeinsam unterrichten dürften.)

Auch von Seiten der Landeskirchen erlebten wir von Beginn an großes Interesse an den Ergebnissen unserer Studie. Von Beginn an begegneten wir im evangelischen wie katholischen Bereich unterschiedlichen Erwartungen und auch Ängsten, aber vor allem großem Interesse: Die einen sorgten sich, dass das Forschungsergebnis zu viele Chancen im gemeinsamen Unterrichten aufzeigen werde, so dass der aktuelle Ausnahmezustand zum Normalfall ausgerufen werden könne; die anderen erhofften sich jedoch genau dies. Andere, wie z.B. das Hessische Kultusministerium, sind schlicht an den Ergebnissen der Studie interessiert. Mehrfach müssen wir betonen, dass wir als wissenschaftliches Forschungsteam genau das tun, nämlich ergebnisoffen unabhängig forschen.

2.1.8 Kriterienbildung zur Auswahl der Unterrichtsgruppen

Im Untersuchungsgebiet gibt es bereits viele Schulen, in denen katholische Lehrkräfte Kinder unterschiedlicher Konfession und/oder Religion unterrichten.

Da wir nicht alle besuchen konnten, suchten wir nach kontrastierenden Kriterien möglichst vielfältige, unvergleichliche Schulen, um so ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Schulen erleben zu können. Wir besuchten diese Schulen, ohne sie in dieser Phase der Untersuchung miteinander vergleichen zu wollen.

Erstes Kriterium stellte die Bevölkerungsstruktur dar: Wir wählten Schulen in den Großstädten des Untersuchungsgebietes, in Städten mittlerer Größe, was im Untersuchungsgebiet eine Einwohnerzahl von ca. 15.000-50.000 Einwohnern bedeutete, in Städten dieser Größe, die sich aber in den Gebietsreformen der 70er/80er Jahren aus ehemaligen Dörfern zusammensetzten, daher oft nicht als Fläche beieinander liegen und teilweise noch immer ihre dörfliche Struktur bewahrt haben, und in wirklich ländlichen Gegenden.

Zweites Kriterium stellte die Anzahl der Katholiken auf den Gemeindegebieten dar, zu denen die Schulen gehörten: Hier wählten wir Schulen in Gegenden mit (aus katholischer Sicht) strenger Diasporasituation, Gegenden nämlich, in denen die Katholikenzahl unter dem Bistumsdurchschnitt liegt, der Anteil der Katholiken ≤19% ist. Diese Schulen fanden wir vor allem im ländlichen Raum und in den Städten. Wir wählten Schulen in Gegenden, in denen die Katholikenanzahl ungefähr dem Bistumsdurchschnitt[147] entspricht, nämlich 20-29% - noch immer Diasporasituation aus katholischer Perspektive. Dies trifft am ehesten auf die Städte mittlerer Größenordnung zu. 30% Katholiken und mehr finden sich im hessischen Teil des Bistums Mainz in einigen wenigen Städten mittlerer Größe; auch hier besuchten wir einige Schulen.

Dabei korrespondiert die Katholikenanzahl auf dem Gemeindegebiet nicht unbedingt mit der Katholikenanzahl an den entsprechenden Schulen. Meist sind diese Zahlen geringer. So sind die Katholikenzahlen an den Grundschulen bereits meist niedriger als an den zugehörigen Mittel- und erst recht Oberstufen. Hier zeigen sich abnehmende Katholiken- bzw. Taufzahlen, die sich selbstverständlich als erstes an den Grundschulen auswirken.

[147] Dieser lag zum Zeitpunkt der Untersuchung bei 28%. Dieser Wert galt allerdings für den hessischen *und* rheinlandpfälzischen Teil des Bistums. Im Untersuchungsgebiet – also dem hessischen Teil des Bistums – lag der Durchschnitt der Katholikenzahlen bei ca. 25%.

Dennoch prägt die regionale Katholikenanzahl das Umfeld der Kinder z.B. in Fragen, ob es katholische Kindergärten in einer Region gibt, wie selbstverständlich die katholische Kirche zum Einzugsgebiet gehört, und auch bei anderen Themen.

Drittes Kriterium stellte dann der Unterrichtstypus dar: Wir versuchten Unterrichtsgruppen zu besuchen, bei denen gemäß der Trias Kinder, Lehrkraft und Unterrichtsstoff katholisch sein sollte, und solchen katholischen Unterricht, an dem Gastschüler anderer Konfession oder Religion teilnahmen. Außerdem besuchten wir katholischen Religionsunterricht in konfessionell gemischten Lerngruppen, der von den Schulen entsprechend beantragt und genehmigt wurde, und besuchten Religionsunterricht, der im Klassenverband durch eine katholische Lehrkraft erteilt wurde.

Im Vorfeld der Untersuchung hatten wir noch weitere Kriterien im Blick: Die Konfessionalität der Lehrkraft entfiel als Unterscheidungskriterium, da wir zunächst planten, ausschließlich den Unterricht katholischer Lehrkräfte zu besuchen. Ebenfalls entfiel der Blick auf konfessionelle Schulen, da es im Untersuchungsgebiet keine einzige katholische Grundschule gibt. Realistischer wären andere Kriterien gewesen, z.B. das religiöse Umfeld der Kinder (Wie viele anders oder nicht religiöse Kinder gibt es in einem Gebiet?) und die Ausbildung der Lehrkraft. Da allerdings bereits die Kombination der ersten drei Kriterien ein breites Spektrum ergab, gingen wir davon aus (und es bestätigte sich), dass sich diese Spezifika in den unterschiedlichen Kombinationen, die sich aus den relevanten Kriterien ergeben würden, ohnehin finden würden.

Da wir den Lehrkräften sowie den Eltern der Kinder Anonymität zugesichert haben, verzichten wir in der Dokumentation der Beispiele auf Angabe der Schulorte und der Ausbildung der Lehrerin. Aufgrund des relativ kleinen Forschungsgebietes würden hier auch sinnvolle Verfremdungen nicht ausreichen, die Anonymität zu gewährleisten. Wo dies daher nicht unbedingt nötig ist, gibt es auch keinen Hinweis z.B. darauf, ob es sich um eine Großstadt oder ein Dorf handelt.

2.1.9 Weitere Aspekte der Planungsphase

Zu Beginn dieser Forschungsphase stand der Feldzugang im Mittelpunkt: Um nicht selbst selektiv bestimmte Schulen auszuwählen, haben wir die Schulauswahl jeweils in Absprache mit den staatlichen Schulämtern getroffen.

Wir besuchten 21 Schulen, die den von uns so gesetzten Kriterien entsprachen. An zwei Schulen konnten wir unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Lehrkräften besuchen, an einer Schule zwei Gruppen derselben Lehrkraft. An zwei Schulen kam es letztlich leider nur zum Gespräch, nicht zur Unterrichtsbeobachtung.

Bevor wir jedoch tatsächlich in die Klassen gehen konnten, brauchten wir nicht nur die Genehmigung der Schulämter, sondern auf der einen Seite noch die des Kultusministeriums, auf der anderen die der Schulleitungen[148]. Vor allem aber brauchten wir auch die Einwilligung der Eltern der Kinder, die gefilmt wurden. Hier gab es dann letztlich fast in jeder Gruppe Kinder, die entweder nicht teilnehmen durften bzw. deren Eltern die Abgabe der Einverständniserklärung vergessen hatten. Diese Kinder durften dann leider nicht am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Viele Briefe, Gespräche und viel Geduld waren in dieser Phase nötig, bis wir Kontakte zu einzelnen Schulen erhielten. In dieser Phase kam es zu unerwarteten Kontakten, die über unser eigentliches Forschungsgebiet hinausragten: Da der hessische Teil des Bistums Mainz kein klares politisches Pendant hat, erreichte unsere Anfrage auch Bezirke im Bistum Fulda und Limburg, so dass wir frühzeitig auch in den Nachbarbistümern von unserem Projekt berichteten. Der Brief, den wir letztendlich an die Grundschulen schickten, findet sich im Anhang.

[148] Dass dies nicht selbstverständlich ist, erlebten wir: An einer Schule hätte eine Lehrerin sehr gerne am Projekt teilgenommen; ihre Schulleitung untersagte ihr jedoch die Teilnahme.

2.2 Ziel unserer Untersuchung und weitere Vorgehensweise

Hier sei nochmals unsere Zielfrage benannt, unser Ausgangspunkt dokumentiert und es seien einige Fragen genannt, die uns im Vorfeld der Untersuchung beschäftigten. Anschließend werden hier Schlussfolgerungen gezogen für die Themenstellung der Unterrichtsstunden, die wir besuchen wollten, und die Analysemethode, die wir nutzen.

Ausgangspunkt war die veränderte Situation im Untersuchungsraum, in dem sich die Diasporasituation (durch sinkende Taufzahlen) verstärkt. Bislang wird Unterricht im Klassenverband oder konfessionell gemischten Gruppen eher als Unterricht zweiter Klasse wahrgenommen, der jeweils für ein Jahr beantragt und für den eine Ausnahmegenehmigung erteilt werden muss.

Unser Ziel war es, auf diese für alle Beteiligten unbefriedigende Situation nicht mehr nur (mit Ausnahmeregelungen) reagieren zu müssen, sondern aktiv zur Entwicklung von Unterrichts- und vor allem auch Fortbildungsmodellen beitragen zu können, die dem Grundgesetz entsprechend allen Kindern ihr Recht auf konfessionellen Religionsunterricht gewährt – in einer immer pluraler werdenden Gesellschaft. Hierfür sollte die momentane Reaktion auf die Situation evaluiert werden.

Für unsere beobachtende Evaluation sowie für die Interviews stellten sich für uns u.a. folgende uns leitende Fragen: Welche Kompetenzen, die Lehrkräfte heute mitbringen, sind zielführend, um der veränderten Unterrichtssituation gerecht zu werden? Welche Kompetenzen wollen Lehrkräfte heute ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln, und welche sind wichtig, um in der heutigen Zeit eine eigene konfessionelle Kompetenz zu entwickeln?

Wir wollten beobachten, inwiefern im Religionsunterricht konfessionelle Identitätsbildung möglich ist. Wie entwickelt sich (konfessionelle) Identität? Welche Rolle spielen hier Schule und Elternhaus? Sollten Kinder zunächst ihren eigenen Standpunkt bilden und aus dem heraus mit anderen ins Gespräch kommen? Oder sollte man aus dem Gespräch mit anderen seinen eigenen Standpunkt entwickeln? In welcher Beziehung stehen hier Identität und Dialogfähigkeit? In welcher Beziehung stehen Ich, Du und Wir? Die Meinung, dass Kinder zunächst ihre eigene Identität bilden und festigen sollten, um dann so gefestigt mit anderen ins Gespräch zu kommen, stellte die Begründung für konfessionellen Religionsunterricht in den ersten Grundschuljahren dar, was im Widerspruch steht zu der Tatsache, dass gemeinsamer Unterricht letztlich am häufigsten in Jahrgangsstufe 1 und 2 stattfindet.

Dabei stellte sich überhaupt die Frage, welche Bedeutung Konfessionalität heute überhaupt und insbesondere im Religionsunterricht haben kann: Wie ist Konfessionalität zu verstehen? In diesem Zusammenhang ist der Religionsunterricht in der Spannung zwischen benotetem Wissensfach und einem Unterricht, in dem auch Erleben, Glauben und Erfahren eine Rolle spielt, zu sehen. Welche Bedeutungen sehen die Lehrerinnen in ihrer eigenen konfessionellen Identität – und wie wirkt sich diese auf ihren Unterricht aus?

Der Blick richtete sich auf die Konstellation der Unterrichtsgruppen und auf die Haltung der Lehrerinnen gegenüber anders konfessionellen und anders religiösen Kindern.

Es stellte sich die Frage, worin sich evangelischer und katholischer Religionsunterricht heute gleichen und worin sie sich unterscheiden? Und inwiefern unterscheidet sich Unterricht in gemischten von dem in konfessionellen Gruppen – insbesondere insofern möglicherweise dieselbe Lehrerin den einen und den anderen Unterricht hält? Ist zu erkennen, welche Vorteile gemischte wie getrennte Gruppen bieten?

Welchen Unterricht sollten wir hierfür betrachten? Wer ist zu befragen?[149]

Für mich münden diese und viele andere in die folgende Frage: Ist ein konfessionsverbindender Religionsunterricht an Grundschulen letztlich Notlösung (aus organisatorischen Gründen wegen der sinkenden Zahl der Christen) oder ein selbst bei wider Erwarten wieder zunehmenden Katholikenzahlen anzuvisierendes Ziel (weil es unserem christlichen Auftrag entspricht)?

Die Antworten auf diese Fragen können empirisch nicht entschieden werden; aber wir können empirisch damit umgehen; die Empirie kann theologisch gedeutet werden.

2.2.1 Setting, thematische Vorgaben und Leitfäden für Unterrichtsbeobachtung und Interviews

2.2.1.1 Unterrichtssequenz im Themenfeld Kirche und Gemeinde

Aus diesen Überlegungen heraus stellte sich dann die Frage, welches Setting für unser Projekt geeignet sein könnte: Wollten wir wahllos irgendwelche Unterrichtsstunden, und so den ganz normalen Alltag besuchen? Oder sollten wir den Lehrkräften klare Vorgaben zur Thematik der Unterrichtsstunden machen, um die Unterrichtsstunden nicht nur einzeln betrachten, sondern auch miteinander vergleichen zu können? Doch würden wir hier die Freiheit der Lehrkräfte erheblich einschränken, sie u.U. dazu nötigen, Unterrichtsstunden zu halten, die so überhaupt nicht in ihr Konzept passen würden, die dann nicht der Normalität in dieser Unterrichtsgruppe entsprechen würden. Außerdem ist die praktische Umsetzung hier schwierig, sind bestimmte Themen doch vielfach auch an bestimmte Zeiten im Ablauf des Unterrichtsjahres gebunden; wir konnten jedoch nicht zeitgleich in allen Unterrichtsstunden sein, sondern waren von Winter bis Sommer 2014 im Untersuchungsgebiet unterwegs.

Die Unterrichtsstunden sollten so weit wie möglich dem Alltag in den jeweiligen Gruppen entsprechen. Uns lag daher an möglichst weiten Vorgaben, die konfessionell relevant werden könnten, aber möglichst keine Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit zu provozieren drohten. Bei unseren Überlegungen, wie wir verhindern konnten, dass die Lehrkräfte den beobachteten Unterricht eventuell nach sozialer Erwünschtheit gestalten würden, stellten wir allerdings fest, dass *genau das* sogar hätte spannend sein können, stellten wir im Team nämlich fest, dass wir uns da durchaus uneins waren, was wir als sozial erwünscht vermuteten. Es hätte spannend sein können herauszufinden, was die Lehrkräfte überhaupt als sozial erwünscht ansahen: War ein Teil der Teammitglieder – darunter ich – der Ansicht, dass die meisten Lehrkräfte wohl davon ausgingen, dass sozial erwünscht ist, was offizielle Lehrmeinung war und ist, nämlich, dass sie einen *deutlich katholischen* Unterricht machen sollten. Andere gingen jedoch im Team davon aus, dass sozial erwünscht heißen würde: möglichst Unterricht für alle zu machen.

Wenn man bedenkt, dass einige Lehrkräfte im Anschluss an die gehaltenen Unterrichtsstunden im Nachgespräch zugegeben haben, z.B. bislang noch nie den gemeinsamen Jahreskreis dargestellt zu haben oder beim Thema Taufe noch nie auch die evangelische Seite betrachtet zu haben, so scheint wenn überhaupt Letzteres eher der Fall gewesen zu sein als der Versuch, „besonders katholisch“ zu unterrichten.

Wir entschieden uns daher für eine Unterrichtssequenz von jeweils zwei Stunden im Rahmen des Themenblocks „Gemeinde und Kirche“ und ließen den Lehrkräften hierin freie Themenwahl. Sehr häufig

[149] Hier sei nochmals erwähnt, dass das Projekt im Vorfeld festlegte, dass nur katholische Lehrkräfte befragt werden sollten. Sinnvoll wäre es sicherlich gewesen, aber organisatorisch nicht durchführbar, auch evangelische Lehrkräfte zu befragen. Weitere Forschung könnte vertiefend Eltern und Kinder befragen. Letzteres ist aus datenschutzrechtlichen Gründen besonders schwierig. Einfacher wäre es, hier über die Lehrer oder eine Kinderbefragung als Fragebogen zu gestalten, der mit den Eltern oder Lehrern auszufüllen ist. Beides würde jedoch die Antworten der Kinder massiv beeinflussen.

erhielten wir hier allerdings schon da die Rückmeldung, dass damit kein „normaler Unterricht“ stattfinden könne, weil diese Thematik in Jahrgangsstufe 2 so gar nicht vorkomme, zumindest nicht mehr im zweiten Halbjahr, in dem die Unterrichtsbesuche hauptsächlich stattfanden, da wir durch die notwendigen Genehmigungen die Zeit im ersten Schulhalbjahr verloren.
Dennoch erschien uns diese Vorgehensweise als ein sinnvoller Kompromiss zwischen völlig freier Themenwahl und einschränkender klarer Themenvorgabe.

2.2.1.2 Leitfadengestützte Interviews – Vor- und Nachgespräche als Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsforschung

Wichtig waren uns die Vorgespräche mit den Lehrkräften, bei denen wir einander kennenlernen konnten. Im Vorgespräch wurden die Lehrkräfte über den Projektablauf informiert. Sie sollten jeweils eine authentische Unterrichtsstunde halten, die sie auch ansonsten genauso halten würden – im Inhaltsfeld „Gemeinde und Kirche“. Lehrkraft und auch Forscherin sollten möglichst frei in die Unterrichtsstunde gehen, die Lehrkraft dabei authentisch sein und ihren Unterricht nicht nach einer vermuteten sozialen Erwünschtheit gestalten.

Bereits in den Vorgesprächen kamen Sorgen und Befürchtungen sowie Ansichten der Lehrkräfte zur Sprache, die später entsprechend in die Auswertung einflossen.

Zwei Vorgespräche führten leider zu keiner Unterrichtsbeobachtung, weil die Lehrkräfte zwar gerne am Projekt teilgenommen hätten, ihnen aber die Zustimmung ihrer Schulleitung verwehrt blieb. Hinzu kam ein einzelnes Interview mit einer Lehrerin, die als einzige für konfessionell getrennte Gruppen plädierte, im Untersuchungszeitraum aber weder in diesem noch in anderem Setting unterrichtete, so dass es zu keiner weiteren Videografie kam.

2.2.2 Zur Analyse

2.2.2.1 Mögliche Analysemethoden

Qualitative Forschung sollte weitestgehend offen bleiben; die Ergebnisse sollten sich induktiv aus dem Material entwickeln. Dennoch ist heute unumstritten, dass weder ein induktives noch ein deduktives Verfahren ausschließlich für sich alleine steht[150]. Schon immer hat der Forschende deduktive Vorannahmen – bewusst oder unbewusst. So war auch unser Vorgehen sowohl induktiv als auch deduktiv: Es war deduktiv, denn wir hatten gezielte Forschungsfragen, bestimmte Blickwinkel und hatten auch im Vorfeld Vermutungen und gingen so nicht vollkommen voraussetzungslos, sozusagen als unbeschriebene Blätter an die Unterrichtsbeobachtung heran. Wir hatten im Vorfeld Leitfäden für unsere Interviews entwickelt, die zwar letztlich offen waren auch für anderes, die aber doch als Leitfäden bereits gewisse Perspektiven vorgaben, die auch unseren Blick in der Unterrichtsbeobachtung lenkten.[151]

---

[150] Wurde vor einigen Jahren allerdings hier noch differenziert, induktives Analysieren als Spezifikum qualitativer Forschung angesehen, während deduktives Analysieren dem quantitativen Forschen zugeordnet wurde, werden heute beide Vorgehensweisen integriert als zentrale und notwendige Bestandteile sowohl qualitativen als auch quantitativen Forschens wahrgenommen. Vgl. hierzu z.B. Rost, Jürgen, Erkenntnistheoretische Grundlagen von qualitativen und quantitativen Methoden – Differentielle Indikation und Bewertungskriterien als Probleme der Integration. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen, Wiesbaden 2014, 192-202, bes. 192-195. Jürgen Rost wie auch weitere Autoren des Bandes entschärfen hier auch weitere Gegensätze des qualitativen und quantitativen Forschens. Vgl. Rosts Resümee in 202. Auch z.B. Schreier, Margrit, Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Vielfalt statt Einheit! In: Mey; Mruck, Qualitative Forschung, 203-208 oder Kelle, Udo, Integration statt Konfrontation. Plädoyer für eine produktive Wende in der sozialwissenschaftlichen Methodendebatte. In: Mey; Mruck, Qualitative Forschung 209-225.

[151] In diesem Sinne gingen wir „kreativ“ mit der Mayringschen Inhaltsanalyse, für die wir uns letztlich als Analysemethode entschieden, um und bezogen sie auf unser Material: Die Auswertung geschah einerseits offen –

Gleichzeitig war uns wichtig, unser Kategoriensystem nicht aus diesen unseren Vorannahmen heraus, sondern an erster Stelle induktiv aus dem Material heraus zu entwickeln[152].

Im Vorfeld haben wir uns mit den möglichen in der Sozialforschung und insbesondere im Bereich von Unterrichtsforschung und Videographie erprobten Analysemethoden[153] auseinandergesetzt, hatten dabei Sequenzanalyse, Dokumentarische Methode, Interaktionsanalyse, Grounded Theory im Blick, uns mit der Frage beschäftigt, ob wir eine eigene Methode für unser Forschungsvorhaben entwickeln sollten, weil diese Methoden alle nicht so recht zu passen schienen.

Insbesondere Sequenzanalyse oder Interaktionsanalyse schieden für unseren Blick auf konfessionsrelevantes Geschehen (konfessionelle/ökumenische Aussagen/Handlungen von Lehrkräften und Kindern) von vornherein aus: Beides hätten wir nicht in der Methode gerecht werdendem Umfang auf unser gesamtes Material anwenden können. Wir wollten aber auf jeden Fall das gesamte Material umfassend in Blick nehmen. Dafür brauchten wir jedoch nicht z.B. jede einzelne Sequenz ins Detail zu analysieren, wenn sich zeigte, dass in dieser nichts konfessionell Relevantes geschah. Freilich hätten wir nach einem ersten groben Blick aufs Material die konfessionell relevanten Szenen für solch eine dichte Analyse auswählen können, hätten damit aber den Rest des Materials quasi verwerfen müssen, um uns dann auf die ausgewählten Szenen zu fokussieren. Dabei wollten wir jedoch bis zum Schluss offen bleiben für überraschende konfessionell relevante Momente im Unterrichtsgeschehen, die uns teilweise selbst erst im späteren Forschungsverlauf auffielen. Beides wäre sicherlich eine sinnvolle Ergänzung zu unserer Form der Analyse gewesen[154], hätte als ausschließliche Methode jedoch mehr Verzicht bedeutet als unser Verzicht auf diese Formen der Analyse.

---

induktiv aus dem Material. Andererseits warfen wir gemäß unserer Vorfragen einen besonderen Blick auf die Chancen und Grenzen des Lernens in konfessionell gemischten Gruppen, auf die Kompetenzen der Lernenden mit Blick auf ihre Identitätsbildung und Dialogbefähigung und auf das Selbstverständnis, die Konfessionalität und Positionalität der Lehrkräfte, auf deren Unterrichtsziele und Anliegen und auf deren Erfahrungen und Wünsche bzgl. Teamteaching bzw. interkonfessioneller Kooperation sowie auf deren Aus- und Fortbildungswünsche und entsprechenden -bedarf. Letztlich kombinierten wir so auch deduktive Anteile mit der intendierten induktiven Auswertung.

[152] Eine solche Kombination deduktiver und induktiver Kategorienbildung ist für die qualitative Inhaltsanalyse charakteristisch. Vgl. Kuckartz, Udo, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim – Basel 2012, 69.

[153] Vgl. hier z.B. Heinzel, Friederike, Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim-Basel ²2012, 22-35; außerdem die Ausführungen in Einsiedler, Wolfgang u.a., Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung, Münster u.a. 2013. Hierin z.B. Einsiedler, Wolfgang u.a., Zwölf Standards der empirisch-pädagogischen Forschung – Schwerpunkt Grundschulforschung. In: Einsiedler u.a., Standards, 17-26, bzw. Kelle, Helga, Theogie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In: Einsiedler u.a., Standards, 59-91.
Für die Analyse von videografischem Material finden sich in der Literatur u.a. der Sammelband von Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010.

[154] Anders erschien uns z.B. eine Segmentierungsanalyse für unser Vorhaben von vornherein als wenig sinnvoll, weil diese für unsere Fragestellung keinen Mehrwert erbracht hätte. Denn es kam uns nicht auf die detailgetreue didaktische Analyse der Unterrichtsstunde an, auch wenn insbesondere meine Kollegin, die als ausgebildete Gymnasiallehrerin für mehrere Unterrichtsfächer stärkere didaktische Vorbildung mitbrachte als ich als Pastoralreferentin, durchaus im ersten Durchlauf der Kategorienbildung nach Mayring stark auch die Unterteilung nach Unterrichtsabschnitten mit einbrachte. Eine solche Segmentierung war uns also durchaus ebenfalls im Blick. Im weiteren Verlauf der Kategorisierung stellte sich diese jedoch als überhaupt nicht relevant für unsere Fragestellung heraus. Doch induktiv aus dem Material herkommend, war es wichtig, auch hier mögliche Hinweise zu erspüren.

2.2.2.2 Wahl der klassischen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring

Dieser Notwendigkeit gerecht wurde am ehesten eine klassische zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring.[155] In unserem Zusammenhang schien uns das die sinnvollste Option zu sein, weil diese bewährte Methode zwar einerseits eine Methode ist, die nicht explizit für videographiertes Material entwickelt wurde[156], so durchaus die Gefahr besteht, hier nicht alle Besonderheiten, die die Videographie liefern, zu berücksichtigen. Hätten wir uns jedoch für typische Methoden der Analyse von videographiertem Material entschieden, hätten wir kaum die Fülle unseres Materials betrachten können. Vielmehr führen solche Methoden sehr in die Tiefe, benötigen aber unwahrscheinlich viel Zeit, um nur wenige Minuten ausreichend sorgfältig zu analysieren.[157] Die klassische Inhaltsanalyse dagegen machte es uns möglich, wirklich das gesamte Material zu sichten und auf Inhalte hin zu überprüfen, die für unser Thema und unsere Fragestellungen relevant waren[158].

Außerdem würde auch jede andere Schwerpunktsetzung einen Verzicht in anderer Rücksicht bedeuten. Und hier erschien uns das Vorgehen Mayrings als das umfangreichste, der sich selbst auf Wittgenstein berufend davon ausgeht, dass „die Bedeutung des Wortes in eine soziale Handlung integriert [ist]. Es gibt keine Bedeutung des Zeichens per se.“[159] Demnach würde es wenig Sinn machen, entweder Worte oder tonloses Filmmaterial für sich zu betrachten. Handlungen, Blicke, Emotionen, Gesten

---

Bei der Konstellationsanalyse dagegen geht es um die Bedeutung einer Äußerung vor dem Hintergrund aller gleichzeitig wahrnehmbaren Äußerungen, Ereignisse und Zustände, es geht also um eine simultane Interaktionsordnung. Diese schied schon aus rein pragmatischen Gründen aus: Unsere Technik, die wir nutzen, war nicht so feinfühlig, dass tatsächlich alles wahrnehmbar gewesen wäre. Dies war aus sachlichen Gründen aber auch gar nicht notwendig. Denn in Ausnahmefällen mag es von Interesse sein, wie sich nun exakt eines der Raumelemente zum restlichen Raum verhält, doch war wesentlicher für unsere Fragestellung nicht die simultane Betrachtung, sondern das, was nacheinander und aufeinander und selbstverständlich teilweise auch gleichzeitig geschah.
Die Konfigurationsanalyse hätte auf ihre Weise einen Überblick über die Gesamtordnung gegeben, nämlich dessen, was gleichzeitig im Raum ist. Bis auf gewisse Auffälligkeiten, die wir bei der Analyse wahrnahmen – wenn etwa Ergebnisse des Religionsunterrichts an der Tafel festgehalten waren, ein Kreuz im Raum hing, o.ä. war dies für unser Thema aber nicht so relevant, als dass diese Analyse für unser Forschungsziel bedeutsam gewesen wäre.

[155] Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim – Basel [11]2010; Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Göttingen 2005; außerdem Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, 601-613.

[156] Zwar entwickelt er selbst gemeinsam mit Michaela Gläser-Zikuda und Sascha Ziegelbauer eine Weise, die Inhaltsanalyse unmittelbar und ohne Transkription auf videographiertes Material anzuwenden. Doch zielt diese eher auf die Beobachtung von Emotionen, ist ansonsten eher deduktiv als induktiv. (Vgl. Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha, Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung, http://www.medienpaed.com/article/view/61/61, zuletzt heruntergeladen am 27.8.2018.) Diese Vorgehensweise passte so nicht zu unserer Fragestellung, weshalb wir uns für eine Transkription des Videomaterials und der darin präsenten Emotionen entschieden.

[157] Vgl. z.B. Tuma, Schnettler, Knoblauch, Videographie 86.

[158] Dabei war uns zu jedem Zeitpunkt bewusst, dass es *die* eierlegende Wollmilchsau auch im Bereich der Analysemethoden nicht geben kann. Jede Methode sollte so dem vorliegenden Material und den Fragestellungen angepasst werden. Beispielhaft zeigt dies für die mayringsche Methode auch Sandra Steigleder auf, dass die Inhaltsanalyse heute präzisiert werden müsste, um qualitativ erhobenem Datenmaterial jenseits von reinen Interviews gerecht zu werden. Sie entwickelte eine theorie- und empiriegeleitete Kategorienbildung, um vorhandene Theorie und Empirie so zu verbinden, dass dabei die erforderliche Offenheit im Forschungsprozess nicht verloren geht. (Vgl. Steigleder, Sandra, Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring, Marburg 2008, bes. 194-198.) Wir haben uns in unserer Arbeit nicht an ihr Modell gehalten, haben uns aber dennoch ebenfalls bemüht, einen Weg einzuschlagen, der Selbiges gewährleistet.

[159] Mayring 21.

sind jeweils eingebettet in das, was im Raum gesagt wurde; Worte beziehen sich auf das Geschehen im Raum.

Mit der Inhaltsanalyse konnten wir das gesamte Material betrachten und nach Hinweisen zu unserer Fragestellung durchsuchen. Sie lieferte uns die Möglichkeit, Worte und Handlungen, das Geschehen und auch den Raum/das Setting zu berücksichtigen und gleichzeitig einerseits induktiv aus dem Geschehen heraus, andererseits aus unserer Vorfrage heraus, das Geschehen mit Blick auf Chancen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichtens zu betrachten und so z.B. andere didaktische Auffälligkeiten zwar wahrzunehmen, in einer ersten Runde auch durchaus ebenfalls zu kategorisieren, diese aber in einem späteren Durchgang beiseite zu legen, wenn offensichtlich wurde, dass sie für unsere Fragestellung zu keinem Erkenntnisgewinn beitrugen. Dennoch blieb uns auch dieses Material bis zum Schluss erhalten.

Wir blieben der Methode der Inhaltsanalyse treu, auch wenn durchaus Gründe für ein Vorgehen nach der Grounded Theory gesprochen hätten, es im Verlauf des Projektes Gründe gegeben hätte, weitere Schulen aufzusuchen – z.B. als in einem Gespräch am Rande einer Tagung deutlich wurde, dass es durchaus im Forschungsgebiet eine Schule geben soll, an der deutlich kooperativ – angelehnt an das Baden-Württemberger Modell – unterrichtet werde, weil für dieses Projekt von Seiten der evangelische Kirche eigene finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt würden[160], oder auch als uns bewusst wurde, dass bei den von uns besuchten und interviewten Lehrkräften keine einzige war, die sich deutlich *gegen* das Unterrichten gemischter Gruppen ausgesprochen hat, wir aber auf andere Weise mit einer solchen in Kontakt kamen – leider erst nach Abschluss dieser Phase des Projektes. Aufgrund der gegebenen Beschränkungen jedoch (Zeitvorgabe, Anzahl der Forscherinnen) entschieden wir im Forscherteam, keine weitere Schule aufzusuchen und uns gemäß der Mayringschen Inhaltsanalyse auf die Analyse des zuvor bestimmten Materials zu beschränken[161], das bereits eine sehr große Datenmenge lieferte. Zum Zeitpunkt der Schulauswahl hatten wir diese Schulen nach bestem Wissen und Gewissen ausgewählt; die eben genannten Spezialfälle waren uns nicht bekannt. Sollte es zu weiteren Untersuchungen kommen – durch uns oder andere – wird es aber wichtig sein, auch auf diese Erfahrungen zurückzugreifen.

[160] Für unsere Forschung war diese Schule nur teilweise interessant, weil wir zunächst unseren Schwerpunkt auf den zweiten Schuljahrgang gelegt hatten, auch wenn wir das Untersuchungsgebiet später aufs dritte Schuljahr ausgeweitet haben. Diese Beispielschule jedoch beschränkt sich im Teamteaching bewusst aufs 3. und 4. Schuljahr. Für weitere Forschung sollte diese dann auf jeden Fall in Blick genommen werden. Denn wir haben im Verlauf unserer Forschung eine insgesamt große Offenheit im Unterrichten konfessionell gemischter Unterrichtsgruppen in den Schuljahrgängen 1 und 2 erlebt, begegneten aber zumindest dort, wo es noch keinen gemeinsamen Unterricht in Jahrgangsstufe 3 und 4 gab, jedoch einige Vorbehalte diesem gegenüber. Hier wäre ein solches Projekt als Option eigens zu betrachten.

[161] Ausnahme war das zusätzliche Interview, das wir mit der Lehrerin führten, die den Unterricht in einer konfessionellen Gruppe präferierte.

Zur Unterstützung bei der Analyse entschieden wir uns für das Programm MaxQDA.[162] Philipp Mayring weist explizit darauf hin, dass die qualitative Inhaltsanalyse „sich aufgrund ihrer Systematik in besonderer Weise für eine Computerunterstützung“ eigne[163].

2.2.2.3 Unsere gewählten Analyseschritte

Wie mehrfach erwähnt, wurden im Forschungsteam im Anschluss an die Unterrichtsbesuche und Interviews alle Materialien – die Tonbandmitschnitte der Interviews, insbesondere der Nachgespräche und vor allem das komplette videographierte Material der Unterrichtsstunden – transkribiert. Die Vorgespräche wurden in den Teilen transkribiert, die über die Information der Lehrkräfte hinausgingen

Mit der Transkription des Materials ließ sich sicherstellen, dass jeweils mehrere Personen des Forscherteams dieselben Stunden betrachteten – zum ersten in der direkten Unterrichtsbeobachtung, zum zweiten beim Transkribieren der Unterrichtsstunde, zum dritten bei der Kontrolle der transkribierten Datei und zum vierten bei der Analyse des Transkripts – auch unter erneuter Hinzuziehung des Filmmaterials.[164] Durch die Transkripte und die Teamsitzungen blieben Sandra Sichmann und ich als diejenigen, die die Daten der Unterrichtsforschung erhoben, im Austausch mit den weiteren Kolleginnen und Kollegen, die ihre Wahrnehmungen mit uns teilten.

Zunächst haben wir allerdings ohnehin einige exemplarische Analysen gemeinsam durchgeführt, haben dann einige Analysen getrennt voneinander vorgenommen und sie im Nachhinein miteinander verglichen, um dabei eine sehr hohe intersubjektive Reliabilität festzustellen. Nachdem wir diese hohe Reliabilität erkannt haben, analysierten wir beiden Forscherinnen jeweils getrennt die Unterrichtsstunden und Interviews der Schulen, die wir besucht hatten. Nach der Analyse der einzelnen Schulen zeigte sich dann wiederum eine gewisse Homogenität der Kategorien, die sich wiederholten – im Vergleich der beiden Forscherinnen. Dies bestätigte die vorhandene Reliabilität.

Auch wenn wir zunächst die Interviews und Schulstunden jeweils für sich analysierten, um die Unvergleichlichkeit der einzelnen Schulen zu gewährleisten, sie in ihrer jeweiligen Besonderheit anzuerkennen, haben wir dennoch immer wieder auch Rückkopplungen hin zu den vorher bereits analysierten Transkripten vorgenommen. Dies sollte nicht die Besonderheit der einzelnen Schule schmälern, doch half es manchmal, eigene blinde Flecken zu entdecken, entweder in den vorherigen Schulen durch die späteren Kategorisierungen noch Neues zu erkennen, oder mit Blick auf die alten Kategorien auch im aktuellen Dokument Besonderheiten wahrzunehmen, die wir sonst u.U. übersehen hätten, weil sie nicht so offensichtlich waren wie an anderer Stelle.

---

[162] Vgl. hierzu Mayring 10. Vgl. zur Arbeit mit der Inhaltsanalyse in Kombination mit einem computergestützten System auch Kuckartz, Udo, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim – Basel 2012, hier bes.132-164. Noch ausführlicher beschreibt er dies in Kuckartz, Udo, Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, Wiesbaden ^{3}2010. Hierin geht er konkret beispielhaft auf die Arbeit mit dem von uns gewählten Analyseprogramm MAXQDA ein, weil dieses Programm in Deutschland verbreitet ist und mit deutschem Handbuch existiert (vgl. S. 8). Eine solche computergestützte Analyse, aus sachlichen Gründen noch ohne Bezugnahme auf MAXQDA, empfiehlt er bereits im Jahr 1999: Kuckartz, Udo, Computergestützte Analyse Qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken, Wiesbaden 1999.

[163] Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ^{9}2012, 468-475, 474.

[164] Vgl. hierzu auch Asbrand, Barbara, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt 2000, 74: „Ein wichtiges Merkmal qualitativer Forschung ist, dass die Interpretationen in Forschungswerkstätten oder Arbeitsgruppen mit anderen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen zur Diskussion gestellt werden. Dies dient auch dazu, den Einfluss der subjektiven Wahrnehmungen der Forscherin methodisch zu kontrollieren.“

Schließlich war die wesentliche Rückkopplung diejenige hin zum „Ursprungsmaterial“, nämlich zu den Lehrkräften und deren Erinnerung. Exemplarisch schickten wir einigen besuchten Lehrkräften unsere Auswertungen und erhielten hier einhellig positive Rückmeldungen, dass unsere Analyse mit den von ihnen wahrgenommenen und erinnerten Stunden und Gesprächen übereinstimmten.

Als letzter und zusätzlicher Schritt wurde nach den Einzelanalysen das komplette Material zusammengeführt, um eine Komplettanalyse vorzunehmen. Da ich selbst diese Zusammenführung übernommen habe, habe ich hier mit der Zusammenführung von Schulen begonnen, die im Vorfeld meine Kollegin bearbeitet hatte, um nicht in der nun zusammenfassenden Kategorienbildung durch meine eigene vorherige Arbeit bestimmt zu sein. Zunächst begann ich daher mit der Zusammenführung zweier Klassenanalysen, die meine Kollegin als möglichst kontrastreich erlebt hatte, um auf diese Weise ein hohes unterschiedliches Spektrum an Codierung direkt mit aufzunehmen. Anschließend fügte ich Schulen hinzu, die ich selbst besucht und deren Unterricht ich analysiert hatte, und ging dann weiterhin im Wechsel zwischen den von meiner Kollegin und den von mir ausgewerteten Schulen vor. Die erste zusammenführende Auswertung geschah mit sechs Schulen, um dadurch ein relativ stabiles Raster zu erhalten, in das sich die weiteren Schulen einfügen konnten und das sie dann erweitern konnten.

Ähnlich wie Olaf Jensen es beschreibt[165], endete der Kategorienbildungsprozess zu keinem Zeitpunkt der Analyse. Grundlage bei der Zusammenfassung waren zwar die in den Einzelauswertungen gefundenen Kategorien, doch blieb der Prozess – bis zur letzten hier bei der Zusammenfassung zugefügten Schule – offen für neue Kategorien, die sich erst in diesem allerletzten Schritt der Auswertung zeigten.

Aus der qualitativen Forschung konnten Hypothesen generiert werden, die zugleich eine empirische Grundlage für die Konstruktion des Bogens bildeten, der in einer Online-Befragung zum Einsatz kam. Diese Hypothesen bilden eine Brücke zwischen dieser qualitativen und der quantitativen Studie; als solche stehen sie am Ende bzw. im Anhang dieser Dokumentation und am Beginn der Darstellungen zum quantitativen Forschungsteil unserer Studie, der in einem eigenen Band durch Sandra Sichmann veröffentlicht wird.

2.2.2.4 Philipp Mayring und MAXQDA

Zur Unterstützung unserer Analyse wählten wir das Computerprogramm MAXQDA[166]. Dieses Programm nahm uns zwar nicht die Arbeit des Paraphrasierens und Analysierens ab, konnte aber beim Kategorisieren unsere Materialmenge bündeln. Im Zentrum der Arbeit mit diesem Computerprogramm steht „das Codieren von Teilen (Segmenten) eines Dokuments. Unter Codieren versteht man dabei die Zuordnung von einem oder mehreren Code(s) zu einem solchen Segment, welches zuvor im „Dokument-Browser mit der Maus markiert wird.“[167] Die daraus entstehenden Codes sind, wendet man MAXQDA zur Inhaltsanalyse nach Mayring an, synonym zu verstehen mit den von ihm so genannten Kategorien.[168] Fürs Paraphrasieren ist das Codesystem nicht gedacht.[169] Gleichwohl haben wir als ersten Schritt gemäß Philipp Mayring die Transkripte paraphrasiert, um so die ursprüngliche Textfülle

---

[165] Vgl. Jensen, Olaf, Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela, Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim – Basel 2005, 255-275, 266.

[166] Vgl. hierzu https://www.maxqda.de/, konkret MAXQDA 11, später MAXQDA 12.

[167] MAXQDA 12, Referenzhandbuch, Berlin 2017 (http://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf, eingesehen am 26.6.2017), 106.

[168] Vgl. MAXQDA12, Referenzhandbuch 106.

[169] Vgl. hierzu die Antwort von Stefan Rädiker vom 4.6.2014 im Support-Forum von MAXQDA auf eine entsprechende Anfrage: „Guten Tag, paraphrasieren kann man in MAXQDA, z.B. in einem Tabellendokument, in dem die zweite und dritte Spalte leer sind. Dies ist aber nicht so bequem zu codieren. Alternativ kann man die Paraphrasen direkt in den Text schreiben und z.B. anders formatieren (kursiv etc.). Aus meiner persönlichen Erfahrung sind Paraphrasen meistens unnötig […]“ (http://www.maxqda.de/support/forum/viewtopic.php?f=6&t=788, eingesehen am 26.6.2017).

zu bündeln[170]. Dies bedeutete im Folgenden, dass wir hier später die Paraphrasen jeweils nicht direkt kategorisieren konnten, sondern diese in ein nun zu erstellendes Kategoriensystem einordnen mussten[171].

Die Kategorisierung der Paraphrasen folgte als zweiter Schritt. Bei beiden Schritten standen im Vordergrund die Inhalte des gesprochenen Wortes, beim Kategorisieren des Filmmaterials aber außerdem auch z.B. Verhaltensweisen, Interaktionen u.a. Auffälligkeiten im Geschehen oder am Ort. Diese Kategorienbildung erfolgte schrittweise induktiv aus dem Material – mit Blick auf unseren Forschungsgegenstand.

Nach der Kategorisierung des Interviews haben wir die Unterrichtsstunden den zunächst gefundenen Kategorien subsumiert bzw. haben weitere Kategorien und Unterkategorien gefunden. Immer wieder fand dabei die Rückbindung nicht nur an die Paraphrasen, sondern an die Transkripte wie auch ans Filmmaterial statt.

Aus den Kategorien der einzelnen Schulen haben wir dann für jede Schule ein Ergebnis zusammengestellt, um diese exemplarisch auch an die Lehrkräfte zu schicken, um durch diese Rückbindung eine letzte Reliabilitätsprüfung zu erreichen. Vor allem im späteren Schritt, dem Zusammenfassen der Kategoriensysteme der unterschiedlichen Schulen, aber auch bereits vorher bei der Kategorisierung jeweils der einzelnen Schulen nutzten wir die umfangreichen Möglichkeiten von MAXQDA, z.B. in MAXQDA 12 bis zu zehn Ebenen zu erstellen[172]. Dieses Ebenensystem half uns dabei, Kategorien immer

[170] M.E. hätte dieser Schritt, der beim manuellen Arbeiten mit der Mayringschen Inhaltsanalyse absolut notwendig ist, beim Arbeiten mit MAXQDA tatsächlich entfallen können, wie es Stefan Rädiker schrieb. Dieser Arbeitsschritt brachte so zunächst eine Kategorienfülle hervor, mit der umzugehen, später schwierig war. Bei einer künftigen Arbeit würde ich diesen Arbeitsschritt entweder ganz weglassen oder zunächst manuell erstellen, ohne hierfür das Programm zu nutzen.

[171] Um sie nicht wieder komplett zu löschen, wurden sie jeweils zu Untercodes.

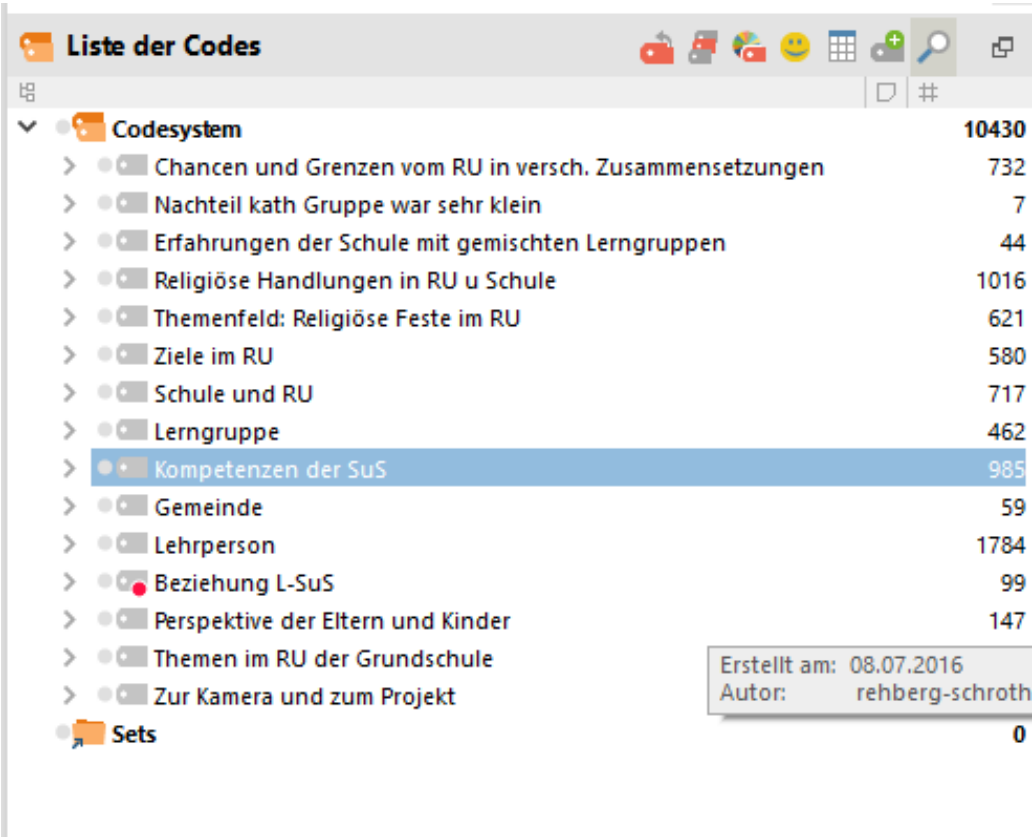
[172] Eine weitere Möglichkeit des Programms, die vor allem ich nutzte, war das Farbsystem, so dass ich optisch die Untercodes ihren jeweiligen Übercodes zuordnen konnte und so die Zuordnung auch optisch im Blick behalten konnte. Dieses Farbsystem musste ich allerdings je Schule neu erstellen, so dass die Farben sich bei der Zusammenfassung teilweise voneinander unterschieden und ich dann letztlich auch darauf verzichtete. Vorhandene Farben löschte ich allerdings nicht, so dass im endgültigen Codesystem noch bei einem Über-Code (Beziehung L-SuS) ein solcher roter Farbpunkt übrig blieb, der allerdings seine Bedeutung verloren hatte.
An dieser Stelle sei allerdings auch auf eine Problematik hingewiesen, die wir im Arbeiten mit MAXQDA vorfanden, die zu unbeabsichtigtem Löschen von Codes führen konnte: Einer einzigen Textstelle konnten unterschiedliche Codes zugeordnet werden. Der gleiche Code lässt sich jedoch verständlicherweise nicht ein zweites Mal derselben Textstelle zuordnen. Normalerweise ergibt dies ja auch keinen Sinn. Ein zweites Zuordnen zu der Textstelle – dieses Mal jedoch in größerem oder geringeren Umfang löschte die erste Zuordnung zugunsten der neuen Zuordnung.
Nun stellte sich manchmal jedoch heraus, dass einer Anschlussstelle derselbe Code ebenfalls zugeordnet werden sollte. Hier jedoch musste man aufpassen, dass man beispielsweise die dazwischenliegende Leerstelle nicht gleichzeitig beiden Codes zuordnete. In dem Fall war die erste Zuordnung nämlich – unbeabsichtigt – gelöscht. (Vgl. hierzu MAXQDA12, Referenzbuch 113.) Exaktes Arbeiten war hier notwendig. Doch trotz größter Aufmerksamkeit beim Codieren ist nicht auszuschließen, dass uns so der eine oder andere Code unbeabsichtigt verloren ging.
Das Programm MAXQDA bietet neben dem bloßen Codieren eine Fülle weiterer Möglichkeiten, die wir jedoch auf diese Weise nicht nutzten, weil wir uns doch sehr an der klassischen Inhaltsanalyse orientierten und so diese Funktionen gar nicht benötigten. Andererseits war unser Codesystem z.B. für die Erstellung von MAXmaps zu umfangreich, so dass das Nutzen dieser Funktion ausschied. Manche Funktionen haben wir schlicht zu spät entdeckt: So hätten wir z.B. ein Codesystem exportieren können – also das Codesystem einer Schule direkt auf die nächste legen können und so überprüfen können, ob die beiden kompatibel sind miteinander. Durch die paraphrasenartigen Codes, die wir benutzten, waren jedoch hierfür die Codesysteme zu umfangreich und nicht recht

mehr zusammenzufassen zu einem letztlich einerseits weit verzweigten Baum, andererseits dahin, ein letztlich sehr übersichtliches Kategoriensystem auf der obersten Ebene zu erstellen. Die Unterebenen konnten wir durch das differenzierte Ebenensystem jederzeit ein- und ausblenden.

Manchen Stellen in Interview oder Unterrichtsstunde haben wir nicht nur einen einzigen Code, sondern gleich mehrere unterschiedliche zugeordnet. Einerseits sorgte dies dafür, dass die ohnehin schon riesige Menge an Material noch umfangreicher wirkte. Andererseits zeigt dies, wie vielschichtig manche Aussagen der Lehrkräfte oder Elemente im gefilmten Unterricht waren. Eine frühzeitige Festlegung nur auf einen Deutungshorizont hin wäre zwar vordergründig einfacher gewesen, wäre dem Geschehen bzw. den Worten der Beteiligten dann jedoch oft nicht gerecht geworden.

Die Kommentarfunktion des Programms MAXQDA nutzten wir ausführlich, um weiterführende oder spontane Gedanken festzuhalten bzw. auch weiterzugeben. Insbesondere als ich die Dokumente zusammenführte, war es hilfreich, hier auf Gedankengänge meiner Kollegin zurückgreifen zu können.

Bis zum Schluss haben wir unser Kategoriensystem immer wieder auf seine Reliabilität hin überprüft, bei Bedarf überarbeitet. In einem endgültigen Materialdurchgang erfolgte letztlich auch eine summative Reliabilitätsprüfung. Die übergeordnete Liste der Codes sah abschließend für das zusammengefasste Dokument aller Schulen folgendermaßen aus:



übertragbar. Einerseits war das schade, denn es hätte sicherlich den Verlauf des Projektes wesentlich vereinfacht. Andererseits wären wir möglicherweise im Verlauf des Codierens bei den weiteren Schulen zu sehr im Vorfeld beeinflusst gewesen und nicht offen, neue Codes induktiv aus dem neuen Material zu finden. Denn jede Schule stand nun mal für sich und bot neue Eindrücke.

Wie zu sehen ist, hatten wir für die Erstellung der Hypothesen bzw. der Dokumentation nun also insgesamt über 10.000 Einzelcodes zu bearbeiten, die sich auf 15 übergeordnete Codes in ein weit verzweigtes Kategoriensystem hinein aufteilten.

Die Quantität in der Qualität

Hier lässt sich auch sehen, wie viele Textstellen einem bestimmten Code bzw. einer bestimmten Codegruppe zugeordnet sind. Hier verbirgt sich das quantitative Element dieses qualitativen Teils. Insbesondere für die Gesamtzusammenstellung aller Dokumente war dies hilfreich, weil so gleich ersichtlich war, welche Kategorien besonders oft anzutreffen waren, also für die Hypothesenbildung besonders wichtig sein könnten.

Die große Fülle an Codes ermöglichte einerseits eine sehr große Treue zum Material, weil wir nicht vorschnell zu sehr reduzierten. Insbesondere beim letzten Schritt des Zusammenfassens der Schulen konnten so auch die Spezifika der einzelnen Schulen bis zum Schluss vorhanden bleiben. Andererseits war es uns gleichzeitig durch die unterschiedlichen Codeebenen möglich, die Materialfülle zu straffen. Dabei blieb zu jedem Zeitpunkt die direkte Verbindung zum Original möglich.

Diese durch MAXQDA jederzeit mögliche Arbeit am Originaldokument weist ihre eindeutigen Vorteile auf gegenüber der Arbeit an Paraphrasen. Ein Beispiel sei hier angeführt: Eine Lehrerin sagte im Interview: „Es gab, tatsächlich gab's ja welche, die dann gesagt haben, okay, ihnen macht des nichts aus, egal ob katholisch oder evangelisch."[173] In einer ersten Kodierung, also Paraphrasierung (die auf 63 Zeichen beschränkt ist), wurde daraus: „Eltern egal, ob evangelisch oder katholischer Unterricht". In einem ersten Versuch, aus den Kodierungen dann wieder einen „Schul-Fall" zusammenzustellen, wurde daraus: „Lehrerin vermutet, dass es den Eltern egal ist, ob die Kinder am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen." Glücklicherweise ließ sich dieser Fehler durch einen Blick aufs Original leicht beheben[174].

Höchste Sorgfalt im Umgang mit den Originaltexten war uns überaus wichtig, weshalb wir hier mehrere Schleifen der Überprüfung eingebaut haben. Neben eigener regelmäßiger Überprüfung am Originalmaterial bauten wir exemplarische Rückkopplungsschleifen ein und baten Lehrerinnen um Rückmeldungen zu unseren Beschreibungen ihrer Unterrichtsstunden und Interviews. Diese stießen auf Zustimmung, Bitten um Korrektur gab es nicht.

2.3 Die Unterrichtsbesuche

2.3.1 Kurzportraits der teilnehmenden Unterrichtsgruppen

Insgesamt videographierten wir 20 Unterrichtseinheiten bei 19 verschiedenen Lehrkräften an 17 unterschiedlichen Schulen. Wir besuchten insgesamt 20 verschiedene Schulen und führten Interviews mit 24 verschiedenen Lehrkräften.

Die von uns besuchten Unterrichtsgruppen sollen im Folgenden kurz portraitiert werden. Anschließend folgt die exemplarische ausführlichere Darstellung dreier Gruppen.

[173] Krause, Nachgespräch 207.

[174] Selbstverständlich ist dieser Blick aufs Original auch bei der manuellen Inhaltsanalyse wichtig und notwendig. Durch die direkte Verbindung im MAXQDA-Analyseprogramm ist dieser Schritt nur sehr vereinfacht gegenüber dem manuellen Vorgehen. Es legt sich die Vermutung nahe, dass insgesamt, vor allem, wenn wie oben beschrieben, vollends auf die Paraphrasierung verzichtet wird, aber auch ansonsten in der Arbeit mit einem solchen computergestützten Programm viel häufiger statt auf die Paraphrasen, die ja bereits eine erste Interpretation des Materials darstellen, direkt aufs Original zurückgegriffen wird.

2.3.1.1 Die Unterrichtsgruppen

2.3.1.1.1 Konfessionell gemischte Gruppen

In den Gruppen *„Taufe_Styropor 1“* und *„Taufe_Styropor 2“* unterrichteten *Frau Aberl*[175] (Gruppe A) und *Frau Beckers* (Gruppe B). Beide Lehrerinnen waren katholisch und unterrichteten gemischte Gruppen. In beiden Gruppen wurde parallel das Thema Taufe behandelt. Die Unterrichtsstunden und damit auch die Gruppen erhielten ihren Namen, weil beide das Thema Taufe durch schwimmende Styroporscheiben symbolisierten[176].

Den Unterricht der Gruppe *„Vater Unser“* erteilte eine Gemeindereferentin, *Frau Jochem*. Thema der Stunde war das Vater Unser. Nebenthema war die Beichte, weil ein evangelisches Kind hier durch kritisch interessiertes Nachfragen dieses Thema einbrachte.

Eine weitere Gemeindereferentin, *Frau Hofer*, unterrichtete die Gruppe *„Evangelisch-katholisch“*. Frau Hofer versuchte den Kindern die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der evangelischen und katholischen Konfession nahezubringen.

Die Gruppe *„Taufe_Arbeitsblatt“* wurde von *Frau Mattern* unterrichtet. Nachdem die Gruppe vor den besuchten Stunden eine evangelische und eine katholische Kirche besucht hatte, bestand die gefilmte Doppelstunde selbst aus der Arbeit mit Fotos aus den Kirchenbesuchen bzw. an einem Arbeitsblatt.

Frau Neumann unterrichtete eine Gruppe, Jahrgangsstufe 2 im Klassenverband, zum Thema *„Wasser als Lebensspender“*, wonach die Gruppe im Folgenden benannt wird. Der Lehrerin war wichtig, dass die Konfession im Unterricht keine Rolle spielte.

Die Gruppe *„Marienstunde“* wurde unterrichtet von *Frau Krause*. Spezifikum dieser Gruppe war es, dass sich in ihr alle christlichen Kinder der Jahrgangsstufe 2 von mehreren Klassen fanden. Der Gruppe gehörten verschiedene Konfessionen an, darunter mehr orthodoxe als evangelische Kinder. Thema der Stunden waren Maria, das Gegrüßet-seist-Du-Maria und der Rosenkranz.

Frau Junker hat in der Gruppe *„Kirchenzelt“* mit ihren Kindern der zweiten Klasse in der zweiten besuchten Stunde eine Exkursion zur nahegelegenen katholischen Zelt-Kirche durchgeführt. Die erste Stunde bereitete die Kinder bereits umfassend auf das Thema Zelt vor. Die Gruppe war gemischt, mehrheitlich evangelisch; nur wenige katholische Kinder gehörten zur Gruppe.

Die Gruppe *„Jahreskreis“* wurde unterrichtet von *Frau Heberer*. Im Unterricht ging es um den *„Jahreskreis“.* Für die Gestaltung der Stunden hat die Lehrerin mit der evangelischen Kollegin, die die zweite konfessionell gemischte Gruppe in Religion unterrichtet, einen gemeinsamen Jahreskreis mit den Festen beider Konfessionen erarbeitet. Frau Heberer hat ihre Unterrichtsbefugnis durch den Würzburger Fernkurs erlangt, unterrichtet in der Schule jedoch noch ein weiteres Fach als „Quereinsteigerin“.

Die Gruppe *„Taufe_katholisch“* erhielt diesen Namen, weil ich das Thema Taufe in zwei Unterrichtsgruppen erleben durfte, eine unterrichtet von einer evangelischen Lehrerin und diese Gruppe unterrichtet von einer katholischen Lehrerin. *Frau Weigel* erzählte dabei die Geschichte zunächst von einer katholischen und dann von einer evangelischen Taufe.

2.3.1.1.2 Konfessionell gemischte Unterrichtsstunden bei evangelischen Lehrerinnen

Wie oben bereits erwähnt, wurden wir auch von evangelischen Lehrerinnen eingeladen, den Unterricht zu besuchen. Jede von uns besuchte eine solche Unterrichtsgruppe:

[175] Dieser und alle folgenden Namen wurden selbstverständlich anonymisiert.

[176] Aus Gründen der größtmöglichen Anonymisierung habe ich hier bei der Benennung der Unterrichtsgruppe jeweils auf das Thema der jeweiligen Unterrichtsstunden zurückgegriffen.

Ich besuchte den Unterricht der Gruppe *„Taufe_evangelisch“*, in dem *Frau Höhn* mit einer ersten Klasse im Klassenverband (in dem nicht nur christliche Kinder waren, sondern auch ein muslimisches Kind) das Thema Taufe durchnahm. Die Kinder sollten bei ihr die Taufe vor allem im Rahmen eines Rollenspiels, in dem in den beiden Stunden je eine andere Puppe getauft wurde, erleben.

In der Gruppe *„Weltreligionen“* machte *Frau Mayer* die Kindern in einem eher religionskundlich ausgerichteten Unterricht mit den verschiedenen Weltreligionen bekannt.

2.3.1.1.3 Konfessionell gemischte Gruppen: Katholische Lehrkraft – (fast) ausschließlich evangelische Kinder

Auch oben wurde bereits eine Gruppe erwähnt, in der sehr wenige katholische Kinder waren. Zwei Gruppen fielen aber besonders auf, an denen nur ein bzw. gar kein katholisches Kind teilnahm(en).

Ein katholisches Kind war in *„Erstkommunion und Heiliger Geist“*: *Frau Althoff* wollte die beiden Unterrichtsstunden in einer dritten Jahrgangsstufe im Klassenverband eigentlich über Pfingsten und den Heiligen Geist gestalten und zur Frage, wofür das Herz der Kinder brennt. In der ersten Stunde erzählte dann jedoch das katholische Kind von seiner Erstkommunion (für die offensichtlich dessen Herz brannte, was so allerdings im Unterricht später nicht in Zusammenhang gebracht wurde).

Gar kein katholisches Kind nahm am Unterricht der *„Krippenstunde“* teil: *Frau Wiener* unterrichtete eine Gruppe im Klassenverband, bei der sie selbst *nicht* Klassenlehrerin war. Alle Kinder waren evangelisch, allerdings großteils nicht kirchlich geprägt. Frau Wiener sieht sich insbesondere als Seelsorgerin für die Kinder. Thema der Stunden waren passend zur letzten Religionsstunde vor den Weihnachtsferien die Krippen und Krippenspiele der umliegenden evangelischen und katholischen Kirchen.

2.3.1.1.4 Konfessionell homogene Lerngruppen

Sechs Gruppen besuchten wir, die uns als konfessionell homogene vorgestellt wurden.

In der Gruppe *„Kirchbausteine“*, unterrichtet von *Frau Arnold*, ging es darum, aus welchen Steinen die Kirche besteht und dass die Kinder Teil dieser Kirche sind. Die Gruppe war rein katholisch; die Besonderheit dieser Gruppe war es, dass die katholische Lehrerin mit ihrer evangelischen Kollegin kooperierte, beide diese Stunde parallel planten und in ihren jeweiligen Gruppen hielten. Das Nachgespräch zur Stunde fand dann gemeinsam mit der evangelischen Kollegin, *Frau Sommer*, statt, die ihre eigene Erfahrung zum Halten dieser Unterrichtsstunde in einer rein evangelischen Gruppe ins Gespräch bringen konnte.

Die Gruppe *„Wasser und Licht“* wurde von *Frau Hilt* zu ebendiesem Thema gehalten.

Die einzige teilnehmende männliche Lehrkraft, *Herr Seuffert*, bereitete die Gruppe im besuchten Unterricht auf einen Friedhofsbesuch vor. Das Thema war *„Allerseelen“*, wonach im Folgenden diese Gruppe benannt wird.

Auch in der nächsten Gruppe *„Jahreskreis_Allerseelen“* kam das katholische Fest Allerseelen zur Sprache: Eigentliches Thema der Stunden, die *Frau Otto* hielt, war zunächst der Jahreskreis. Sowohl die Lehrerin als auch viele Kinder der Gruppen brachten Erfahrungen zum Thema Tod und Sterben mit, und so kam es, dass die Kinder, als sie sich in der zweiten Stunde entscheiden sollten, welches Fest für sie das wichtigste im Jahreskreis ist, sich mehrheitlich für das Fest Allerseelen entschieden. Diese katholische Gruppe der Jahrgangsstufe 3 besuchte ich an derselben Schule wie die *Marienstunde*.

Die folgenden Gruppen wurden ebenfalls an einer Schule, hier jedoch von jeweils derselben Lehrerin, *Frau Anders*, unterrichtet. Frau Anders war eine sehr engagierte Lehrerin, die wie Frau HebererTheologie über den Würzburger Fernkurs studiert hatte und zu dem Zeitpunkt noch sehr neu an der Schule unterrichtete.

Die Gruppe *„Christsein_ökumenisch“* war eine kombinierte Gruppe aus Jahrgangsstufe 1 und 2. Besucht habe ich in der Gruppe zwei Doppelstunden. In diesen Stunden tauchen eine Fülle von Themen auf, die sich am ehesten unter dem Oberbegriff *„Christsein_ökumenisch“* zusammenfassen lassen.

Die Gruppe *„Kirchen und Synagogen“* galt als katholisch, erwies sich aber als *religiös* gemischt. Gerade zwei der nicht getauften Kinder – mit muslimischen und buddhistischen Elternteilen – bringen den Unterricht durch eigenes Wissen und Nachfragen am deutlichsten voran. Inhaltlich ging es um den Vergleich von Synagogen und evangelischer und katholischer Kirche.

2.3.1.2 Zusätzliche Gespräche

Wie oben bereits erwähnt, fanden zusätzliche Gespräche statt: Da gab es das schon genannte gemeinsame Nachgespräch mit Frau Arnold und *Frau Sommer*, Frau Arnolds evangelischer Kollegin.

Außerdem führte Sandra Sichmann an der Schule, an der sie die Gruppe „Weltreligionen“ bei der evangelischen Lehrerin Frau Mayer besuchte, ein zusätzliches Gespräch mit *Frau Lippold*, der katholischen Kollegin, die allerdings zu diesem Zeitpunkt keine Unterrichtsgruppe in der gewünschten Altersstufe unterrichtete.

Ein zusätzliches Gespräch an einer Schule, an der kein Unterrichtsbesuch stattfand, führte ich mit *Frau Nickel*: An deren Schule hatte zuvor lange kein Unterricht bei einer katholischen Lehrkraft stattgefunden, weil die Anzahl katholischer Kinder an dieser Schule regelmäßig zu gering war und der Religionsunterricht daher ausschließlich von evangelischen Lehrkräften erteilt wurde. Von ihr hatten wir im Vorfeld gehört, dass sie um die Einrichtung katholischen Unterrichts gekämpft habe. (Im Jahr nach unserem Gespräch kam dieser dann auch tatsächlich zustande.)

Außerdem fanden zwei nicht transkribierte Vorgespräche an zwei Schulen statt, die zu keinen Unterrichtsbesuchen führten.

2.3.2 Exemplarische Einzelportraits ausgewählter Unterrichtsgruppen und -stunden mit Analyse

Wie angekündigt sollen nun exemplarisch vier der Gruppen ausführlich dargestellt werden, bei denen sich konfessionelle Besonderheiten in den Unterrichtsstunden deutlich zeigten. Diese Darstellung folgt keinem gleichmäßigen Aufbau, denn die Gruppensituation entscheidet sich individuell voneinander. Jeder Versuch, Unterrichtsgruppe, -stunden und Lehrkraft in ein Schema zu pressen, wäre der jeweiligen Individualität und Besonderheit nicht angemessen.

2.3.2.1 Multikulturelle heterogene Taufstunden bei Montessori-erfahrener Methodenexpertin

Die erste hier vorgestellte Unterrichtsgruppe war eine multikulturelle konfessionell gemischte Gruppe. Bei ihr besuchte ich zwei Doppelstunden, die durch die abwechslungsreiche Gestaltung durch die Lehrerin, Frau Weigel, zu keinem Zeitpunkt langweilig werden.

2.3.2.1.1 Aussagen zur Lerngruppe

Die Kinder der Gruppe haben internationale Wurzeln. Einzelne Elternpaare stammen teilweise aus unterschiedlichen Ländern. Allerdings sind gerade unter den katholischen Schülerinnen und Schülern viele polnischer Abstammung, bei denen der Migrationshintergrund kaum mehr auffällt. Andererseits gehört zur Gruppe auch ein Kind, bei dem ein anderes Mädchen immer übersetzen muss.

Ebenso unterschiedlich ist auch der religiöse Hintergrund: So bringt ein italienisches Mädchen ein Kreuz mit in eine der gefilmten Stunden und erklärt: „Das is der Jesus, wie , ähm, und wir ham, hatten das vor der Tür hängen, also von meim Zimmer vor der Tür und deswegen wollt ich es mitbringen.“ Von anderen Kindern berichtet Frau Weigel: „Und es kamen jetzt auch immer wieder Kinder, die gesagt haben: Mh, mein Papa glaubt nicht. Oder ich glaub nicht dran.“ Sie weiß nicht, ob sie im Gottesdienst vor Ort überhaupt einem der Kinder begegnen würde. Denn auch Jesusgeschichten hätten die Kinder meist noch nie zuvor gehört.

Zur Lerngruppe gehören Kinder aus den drei zweiten Klassen. Dies mache das Unterrichten einerseits schwierig, denn da sei zunächst eine Klasse auf Klassenfahrt, dann die nächste und dann wieder eine andere. Sehr oft fehle daher eine Teilgruppe. Außerdem beschreibt Frau Weigel, dass das ein Grund sei, weshalb Kinder oft nicht rechtzeitig zu Stundenbeginn kämen. Auch in der besuchten Stunde kam ein Junge zu spät, weil er vorher an der falschen Stelle gewartet hatte. Außerdem würden Förderstunden o.ä. offensichtlich gern parallel zum Religionsunterricht gelegt. Auch in den gefilmten Stunden war das ein Grund, weshalb einige Kinder fehlten bzw. erst später zum Unterricht kamen.

Wäre die Gruppe einmal vollständig, gehörten zu ihr elf katholische und elf evangelische und zwei konfessionslose Jungen und Mädchen. Die beiden konfessionslosen Kinder könnten auch am Ethikunterricht teilnehmen, der parallel zur einen Religionsgruppe in mindestens zwei Gruppen angeboten werde. Doch wollten im konkreten Fall die Eltern die Teilnahme der Kinder am Religionsunterricht. Dass die Kinder so freiwillig am Religionsunterricht teilnehmen, empfindet Frau Weigel als beruhigend: Sie habe früher an einer Schule unterrichtet, an der es diese Option nicht gegeben habe, und sei dort vorsichtiger gewesen im Unterrichten religiöser Themen. Durch die Wahlmöglichkeit eines optionalen Unterrichtangebots gebe es hier keinen Grund zur Vorsicht.

Außerdem hätten die Kinder hier nicht gewählt, in ihrem Klassenverband zu bleiben, sondern sich sehr bewusst entschieden, am Religionsunterricht teilzunehmen. Am Ethikunterricht nähmen muslimische, aber auch deutsche Kinder teil. Auch in den Religionsgruppen gebe es Kinder mit einem muslimischen Elternteil, jedoch keine rein muslimischen Kinder.

Die Lehrerin empfindet die Lerngruppe als nicht leicht, sondern als sehr lebendig. Allerdings besuchte den gefilmten Unterricht nur eine kleine Teilgruppe, weil viele Kinder die Einverständniserklärung vergessen hatten. Wie Frau Weigel im Vorgespräch bereits vermutet hatte, arbeitete diese Gruppe sehr konzentriert mit. Frau Weigel vermutete, dass das an der Anzahl der Kinder liege; denn der Raum, in dem der Religionsunterricht stattfindet, sei viel zu klein für die Kinder. Das konnte ich im Unterricht auch so erleben. Der Raum wirkte sehr klein. Für die anwesende Gruppe jedoch schien die Raumgröße genau passend zu sein. Ab Jahrgangsstufe 3 würde die Gruppe dann geteilt werden in konfessionelle Gruppen. Hierzu sagte Frau Weigel: „Und ich denke, dann ist es auch einfach in der Gruppe angenehmer.“ – Denn dann gehören nur noch elf Kinder zur Gruppe.

2.3.2.1.2 Informationen über die Lehrerin

Die Lehrerin ist zum Zeitpunkt des Besuchs noch keine 40 Jahre alt, ist verheiratet mit einem ebenfalls katholischen Ehemann, der aber aus einem Ort kommt, für den gelte: „Die hatten gar keine eigene Kirche. Die mussten dann in die evangelische Kirche immer gehen. Da hatten sie ihre Gottesdienstzeiten, ja? Da sind sie dann da immer rein gegangen, genau.“

Sie ist Mutter zweier Töchter, zu Zeiten der Unterrichtsbesuche im Vorschulalter. Obwohl im Vorgespräch deutlich wird, dass sie verschiedene künstlerische Begabungen hat, stellt sie sich beim Malen neben ein Kind und erklärt ihm: „Also ich sag mal, ich bin da jetzt auch nicht die große Künstlerin“, malt diesem Kind dann aber ein Beispielbild. Diese kleine Szene ist beispielhaft für ihre Beziehung zu den Kindern, die durchweg da ist: Sie steht an der Seite der Kinder, bringt sich als Person ein, erzählt von sich, von der Taufe ihrer Kinder, bringt deren Taufkerze und auch Bilder ihrer eigenen Taufe mit, so dass auch die Kinder sich an die Seite der Lehrerin stellen können; so stellt ein Mädchen fest, dass ihre Schwester im selben Jahr geboren ist wie die Tochter der Lehrerin.

Wegen ihrer Kinder ist sie zum Zeitpunkt des Besuchs gerade erst wieder seit einem halben Jahr am Unterrichten, damit noch neu und zunächst zeitlich sehr befristet an der konkreten Schule und nur mit wenigen Stunden dort tätig. Sie unterrichtet ausschließlich Religion. Vor und während ihrer Elternzeit

hatte sie an einer privaten Montessori-Schule unterrichtet. Hierfür hatte sie neben ihrem Lehramtsstudium die entsprechende Ausbildung absolviert. Ihre Befähigung als Religionslehrerin hat sie über eine berufsbegleitende Zusatzausbildung erst kurz zuvor erworben. Sie habe daher noch nicht alle Themen im Religionsunterricht unterrichtet, stellt sie fest. An ihrer vorigen Schule hatte sie nur eine gemischt konfessionelle Religionsgruppe; nun unterrichtet sie Jahrgangsstufen 1 und 2 als gemischte und 3 und 4 als konfessionelle Gruppe, wobei, wie sie sagte, „rein katholisch auch in Anführungszeichen zu setzen ist".[177]

Ihre Ausbildung in Naurod habe sie als sehr wertvoll empfunden. So betont sie: „Also, ich hab's geliebt. Ich muss es sagen. Ich fand unseren Leiter sehr toll. Ich hab das aufgesogen." Sie erwähnt die Unterschiede in den Regionalgruppen und sagt, dass die Mainzer Ausbildung wissenschaftlich orientiert gewesen sei, „um dann auch sicherer einfach in dem Glauben und in dem Wissen und (Pause) zu werden."

Ökumenische Zusammenarbeit sei ihr aus ihrer Gemeinde vertraut – auch wenn sie im Unterricht bzw. im Gespräch manche Begrifflichkeit mischt, z.B. vom evangelischen Gemeindereferenten spricht, der im Kindergarten ihrer Tochter gewesen sei und mit den Kindern gesungen habe. „Ich glaub so, diese alten Mauern, die existieren da jetzt gar nicht mehr. Also das ist: Trotzdem ist es etwas anders", ist sie sich sicher. Dabei fehlten ihr persönlich in der evangelischen Kirche das Ritual, der Weihrauch – „das Feierliche", wie sie es bezeichnet.

2.3.2.1.3 Ziele und Inhalte, die der Lehrerin im Religionsunterricht wichtig sind

Ein wichtiges Unterrichtsziel wird greifbar im Lied, das Frau Weigel mit den Kindern singt und als „unser Lied" bezeichnet: „Wo ich gehe, bist du da. … Du bist immer da." Gott ist immer da. – Etwa 60% der Kinder singen mit.

Dass Gott bei den Kindern ist, möchte sie den Kindern vermitteln, lässt sie sie im Unterricht ein Stück erleben. Insgesamt möchte sie den Kindern Basiswissen vermitteln – über Bibel, Gott, Jesus und Gottesdienst. Ihr ist es außerdem wichtig, den Kindern neu Rituale beizubringen, weil sie den Kindern nicht mehr bekannt sind. „Das muss ich ihnen also quasi neu beibringen. Aber das ist okay. Dann bring ich es ihnen bei. " Die Kinder sollen außerdem sehen „wie die Symbole sich wiederholen, und, ja, also von daher denke ich, ähm, (Pause) werde ich das in Zukunft auch noch öfter machen."

Gerne möchte sie die Lebenswelt der Kinder mit dem Religionsunterricht verknüpfen und umgekehrt. So ist der Start der Stunde eine witzige Namensgeschichte über eine Familie mit 10 Söhnen, die alle den gleichen Namen haben: nämlich Peer. Zur Illustration, dass es diesen Namen durchaus gibt, hat sie den Kindern ein Fußballerkärtchen mit dem Fußballer Peer Mertesacker mitgebracht.

Die Namen der Kinder sind von Bedeutung, und wo die Bedeutung nicht bekannt ist, da hilft Frau Weigel, indem sie noch während der Stunde in einem Buch nachschlägt, um die Bedeutung der Namen herauszufinden. Wenn es hier um die Taufnamen geht, steht auch ihr eigener Vorname im Raum, und einige Kinder können feststellen, dass ihre Mütter genau so heißen.

Auf einem Fragezettel, den die Kinder zuvor im Vorfeld der Stunde gemeinsam mit ihren Eltern beantworten sollten, ging es auch darum, weshalb die Eltern ihren Kindern den jeweiligen Namen gegeben haben. Außer dem ausgefüllten Fragebogen haben die Kinder Fotos von ihrer Taufe, ein Kreuz u.a. Erinnerungsstücke mitgebracht und im Unterricht sich gegenseitig gezeigt bzw. die der anderen betrachtet. Zwei der Kinder haben auch ihre Taufsprüche aufgeschrieben und mitgebracht.

[177] Wie erwähnt, nehmen an den Kursen immer wieder Kinder mit muslimischen Elternteilen teil oder sonstiger anders religiöser Prägung.

Wie Leben und Religionsunterricht sollten für Frau Weigel auch Religionsunterricht und Kirche und Gottesdienst miteinander verzahnt sein. Die Kinder sollten erkennen: „Okay, das ist jetzt meine Kirche. Da war ich." Deshalb bringt Frau Weigel Fotos der konkreten evangelischen und katholischen Kirche vor Ort mit in den Unterricht.

Lachend erzählt sie im Nachgespräch von ihrem Start als Religionslehrerin an dieser Schule, als sie mit den Kindern zum Schuljahresanfangsgottesdienst gegangen sei: „Ich kannte meine noch nicht, ich kannte die Namen noch nicht, aber egal. (Lachen) Es war super. Es hat richtig gut geklappt. Und der Gottesdienst war total schön. Es war ne perfekte Ausgangsbasis für Stunden um Stunden, wo wir drauf zurückgreifen konnten."

Deshalb wäre es eigentlich ihrer Meinung nach gut für die Kinder, wenn sie ihre Religionslehrerin im Gottesdienst sähen. Da sie nicht vor Ort wohnt, will sie deshalb wenigstens zum Dankgottesdienst der Kommunionkinder gehen – was allerdings mit ihrem eigenen Gemeindeengagement für ihre Kinder kollidiert. Deshalb sagt sie: „Da beneide ich immer so die Kolleginnen, die eben bei uns im Ort wohnen, die auch im Gottesdienst sind, die dann auch wirklich das eng verzahnen können." Da könne man den Kindern im Gottesdienst begegnen. „Wobei ich nicht weiß, wem ich begegnen würde." Andererseits findet sie es eben auch gut, nicht in dem Ort zu leben, in dem sie unterrichtet.

Ihrer Erfahrung nach ist es hilfreich, mit den Kindern gemeinsam die Kirchen zu besuchen, weil die Kinder dann im Religionsunterricht z.B. den Altar wiedererkennen könnten als den Ort, um den sie standen. Dazu beschreibt sie: „Wir besichtigen die Kirche. Wir gucken uns an. Wir verstehen, was da ist. Wir waren, wie gesagt, mit der vierten Klasse. Wir haben uns den Kreuzweg angeguckt. Jedes einzelne Bild dann. Und was bedeutet das überhaupt. Was ist denn da zu sehen? Vielleicht waren sie in der Kirche, haben das immer mal gesehen und hatten, keine Ahnung, ich hab sie eben die Kerzenhalter da zählen lassen. Es waren zwölf Stück. Wieso sind es zwölf Stück, ja? Zufall, passt ganz gut oder warum? Also, dass man eben …" – „Raus gehen, gucken, was da ist und ähm, neugierig machen. (Pause) ist immer ein bisschen aufwendiger als einfach nur ne Seite im Buch aufzuschlagen."

Neben dem Einschulungsgottesdienst hat sie in den wenigen Monaten mit den Kindern bisher noch einen weiteren Gottesdienst, nämlich den Erntedankgottesdienst in einer der beiden Kirchen gefeiert. Durch Gottesdienste und Kirchbesuche möchte Frau Weigel die Hemmschwellen zum Thema Kirche abbauen und die persönliche Kirchengeschichte der Kinder aufbauen. Frau Weigel ist sich sicher: „Sie können, sie haben quasi eine Geschichte, die in der Kirche auch begann. Und das eben wieder (Pause) ins Zentrum zu rücken." Deshalb zeigt sie selbst geknipste Bilder der konkreten Kirchen vor Ort, nennt auch den Namen der evangelischen Pfarrerin. Tatsächlich bringen die Kinder die Bedeutung ein, die die Kirche für sie hat: So erklärt ein Kind zum Bild der evangelischen Kirche: „Hier geht es so runter und da ist so eine Tür und da habe ich Chor." Und ein anderes Kind stellt fest: „Ich war da schon tausend mal drin." Und auch an die Pfarrerin erinnert sich ein Kind: „Also ich war auch mal bei ihr. Weil ich wurde da eingeladen, weil ich hab mit ihr mal so ein Theater so an Weihnachten gemacht." – So bringt nicht nur die Lehrerin ihre Kirchenerfahrung ins Gespräch und zeigt den Kindern, wie sie sagt, „dass ich glaube. Ich denke, das ist so als Vorbild ganz wichtig." Auch die Kinder stehen hier als Kirchenerfahrene, die wie Frau Weigel im Nachgespräch sagt, ihre persönliche Geschichte mit der Kirche haben.

Zum Thema liest der Taufe Frau Weigel den Kindern im Unterricht eine Geschichte vor, die sie aber an die Gegebenheiten vor Ort anpasst: So wird ein Kind der Geschichte in der katholischen Kirche vor Ort, das andere in der konkreten evangelischen Kirche getauft.

2.3.2.1.4 Zur Frage, ob die Lehrkraft gemeinsamen Religionsunterricht oder getrennte Gruppen vorzieht

Da die Schule die Gruppen ab Jahrgangsstufe 3 trennt, hat Frau Weigel in ihrer kurzen Zeit als Religionslehrerin bereits Erfahrungen mit sowohl gemischten als auch rein katholischen Gruppen sammeln

können. Ob diese Trennung einen Unterschied ausmacht, empfindet sie als themenabhängig: Dieses Thema Taufe sei, so sagt sie im Vorgespräch, das erste Thema bei den Kleineren, „wo's jetzt wirklich auf evangelisch auf diese Unterschiede, auf dass die kommen werden und bei andern Themen spielt's gar keine Rolle." (Hier bleibt offen, ob ihr diese Unterschiede auch bewusst geworden wären, ohne dass ihre Aufmerksamkeit durch unser Projekt auf diese Fragestellung gelenkt worden wäre.)

Bei einem solchen Thema stelle eine gemeinsame Gruppe ihrer Meinung nach eine besondere Herausforderung dar: Ihre eigene Konfession kenne sie, in die andere müsse sie sich einarbeiten. So sagt sie zum Thema Taufe: „Also, die Taufe, ich hab meine beiden Kinder taufen lassen, ich wusste, wie die katholische Taufe abläuft, die evangelische – musst ich jetzt die Frau Bl… – also die Kollegin erst mal bitten, die Pfarrerin, mir noch mal en paar Eckdaten zu sagen und das dann eben auch gut rüberzubringen, also ist vom Aufwand her natürlich ein bisschen mehr, sich da reinzuarbeiten und dass man das eben jetzt auch also z.B. Taufkleid gibt's da nicht, was ich so kenne jetzt von der katholischen Taufe und das wird dann auch en Punkt im Unterricht sein, das dann eben so rüberzubringen." Von dem Gespräch hätten beide profitiert: Die evangelische Pfarrerin „hat mir selber noch gesagt: Das mit dem Chrisamöl, das war ihr gar nicht so bewusst gewesen."

Dieselbe Herausforderung habe es aber auch gegeben, als sie in einer rein katholischen Gruppe der vierten Jahrgangsstufe das Thema evangelisch-katholisch besprochen habe. Hier hätten sie die verschiedenen Kirchenräume besucht, habe sie der katholischen Gruppe Luther erklärt. – Ebenso empfände sie es auch in dieser zweiten Jahrgangsstufe dann wichtig, den Kindern auch die evangelische Art der Taufe zu erklären, wenn es sich um eine konfessionell getrennte Gruppe handeln würde, denn die Heterogenität sei in allen Gruppen gegeben, auch in rein katholischen, wie sie betont: „Es ist spannend und die Heterogenität ist ja da, man kann sie ja nicht ausblenden, ich weiß nicht, ob vielleicht im bayrischen Dorf, auf dem Land ist es noch so, aber hier" seien die Kinder ja „sehr viel Heterogenität und Vielfalt gewohnt. Und dass nicht jeder alles das gleiche ist, ist ihnen, glaube ich, das wird schon gar nicht mehr hinterfragt."

Hierzu nennt sie ein Beispiel aus ihrer katholischen vierten Klasse: „Wobei's hier auch wieder ist, dass die Kinder eben, was ich ja auch gesagt hab, in der vierten, wenn Papa Muslim oder Mama Jüdin, dann kommt aber: Bei uns und wir machen das so oder, also wir ham dann quasi doch alles beisammen." Doch selbst wenn die einzelne Herkunftsfamilie konfessionell homogen ist, gelte dies. Dazu nennt sie ein weiteres Beispiel: „Oder wenn ich ne rein katholische Gruppe hab und die sagen, also neulich war ich auf der Taufe und die war evangelisch und die hatten aber gar kein Taufkleid. Also es spielt immer auch hinein, ja." – Denn gerade Taufen, Hochzeiten, Beerdigungen würden ja auch von der je anderen Konfession besucht. Die Kinder selbst wüssten fast alle, ob sie getauft seien, aber nicht, zu welcher Konfession sie gehörten.

Als wesentlich angenehmer als nun konfessionell gemischte oder getrennte Gruppen zu unterrichten, habe sie es empfunden, an der Vorgängerschule Religion als Klassenlehrerin zu unterrichten und so nicht nur im Religionsunterricht in der Gruppe zu sein: „Das war ein Unterschied wie Tag und Nacht. Also, wenn man die Kinder auch außerhalb kennt, so – kennen wir uns nicht so gut, ich kann sie nicht so gut einschätzen, es wird langsam besser, also auch wir ham jetzt schon lange gebraucht, um uns aneinander zu gewöhnen, und so langsam en Weg oder ??? ich musste ausprobieren, was funktioniert, was funktioniert nicht. Das ist einfacher, wenn man sie noch in anderen Fächern hat."

Dabei vermutet sie allerdings, dass katholische Eltern mehr „Schwierigkeiten mit hätten, […] wenn ich jetzt die evangelische Lehrerin wäre und die katholischen Kinder mitnehmen würde." Sie denkt hier, evangelischen Eltern sei dies nicht so wichtig, weil sie die katholische Konfession als strenger empfindet als die evangelische.

So wichtig Frau Weigel gemeinsame Gottesdienste sind, stellt es doch für sie eine Grenzfrage dar, wenn sie evangelische Kinder zum Aschermittwochsgottesdienst einlädt, ob sie diese dann auch nach vorne schicken dürfe zum Aschekreuz. Die Kinder würden da ihrer Meinung nach gerne mitmachen, doch befürchtet sie, dass die Eltern dies eventuell nicht wollten. Sie wirkt in solchen Fragen noch sehr unsicher, benennt diese Unsicherheit auch selbst. Allerdings habe sie sich gerade in dieser konkreten Aschermittwochs-Situation ihr Handeln durch eine Gemeindereferentin absegnen lassen und die Kinder daraufhin am Aschenkreuz teilnehmen lassen. Hier erstaunt zumindest, dass sie eine katholische Gemeindereferentin und nicht eine evangelische Person gefragt hat.

Auch an anderer Stelle fragt sie: Was ist erlaubt, was ist möglich im konfessionellen Umgang miteinander? So kommt es im Nachgespräch zu folgendem Dialog:

„L: Ich hab ne Frage, aber jetzt nicht unbedingt zu der Forschungsgruppe, sondern generell. So was Didaktisches zum Unterricht. Als ich, ähm, die Vorbereitung gemacht hab, hab ich mir überlegt: Wir sammeln eben alle Ideen, was gehört zur Taufe, was die Kinder eben an den Bildern entdecken. Und dann mussten sie ja ordnen. Ich hab die Geschichte vorgelesen. Ich hatte, meine andere Idee war: Ich spiel das nach. Und das wär jetzt meine Frage: Inwieweit dürfte man so was nachspielen? Dass man eben die Puppe nimmt und echtes Wasser über den Kopf gießt. Oder geht das gar nicht? Ist so was noch im Rahmen des Möglichen oder begibt man sich da auf sehr dünnes Eis?

I: Wieso? Wo sehen Sie die, die Problematik dabei?

L: Hm, dass es vielleicht ein bisschen zu gewagt ist, wenn ich jetzt der Puppe wirklich das Wasser übergieße. Wenn ich wirklich jetzt sprechen, die, die Taufformel sprechen würde, dass das vielleicht manche in einen falschen Hals bekommen. Also für mich ist es nur nachgespielt. Aber dass die Kinder das nicht unterscheiden können. Und dass es heißt, die Frau Diegel hat die Puppe getauft oder so was.

I: Aber es ist ne Puppe. Sie haben ja vorhin selbst, also, selbst …[178]

L: (gleichzeitig) Ja. Also ich hatte die gleiche Problematik beim Thema Abendmahl vor Ostern. Geb ich jetzt den Kindern, nehmen wir Traubensaft in die Becher und geben es hier den Kindern? Breche ich das Brot und teile es aus oder erzähle ich es nur. Da bin ich mir unsicher. Das muss ich ehrlich sagen, ich habe es nicht gemacht. Ich habe es auch heute nicht gemacht, weil ich nicht wusste, ob das noch im Rahmen ist, oder ob ich dann einfach das überschreite, gerade weil, ähm, (Pause) ich es ja auch nicht machen dürfte. Also gerade im katholischen Bereich."

Die Problematik besteht für sie nur bei diesen sakramentalen Handlungen. Mose u.a. biblische Geschichten nachzuspielen, stellen für sie offensichtlich kein Problem dar. Hier erzählt sie davon, dass sie mit den Kindern auch Matzen gegessen habe. Sie vollzieht hier sozusagen die liturgische Handlung einer anderen Religion – ohne dies in Frage zu stellen. Auf meine Nachfrage dazu antwortet sie: „Da fand ich es dann nicht so schwierig. Weil das nicht diese Kirchenhandlung ist."

Außerdem liegt das Problem für sie nicht so sehr darin, dass sie eine kirchliche Handlung hier nicht einfach spielen möchte, sondern dass sie selbst eine Frau ist und als katholische Frau keine Pfarrerin sein kann. Würde ihre evangelische Kollegin eine solche Szene spielen, sieht das für sie anders aus. Hierzu sagt sie: „Ja. Eben. Dieses, äh, Frau, wie ha schon nah am Altar dran, aber nicht dahinter. Ähm,

[178] Grundsätzlich konnte ich im Gespräch ihre Bedenken durchaus sehr gut verstehen. Mir war in Erinnerung eine andere Szene, in der eine evangelische Lehrerin genau dies getan, mit einer Puppe die Taufe nachgespielt. Da ich dabei selbst meine Bedenken hatte, wollte ich nun von Frau Weigel gerne wissen, worauf ihre Bedenken beruhten.
Meine Formulierungen waren an diesem Tag allerdings nicht sonderlich ausgefeilt: Anhand der Aufnahme lässt sich erkennen, dass ich an diesem Tag krank war und kaum noch Stimme zur Verfügung hatte.

(Pause) ja. Ich denke auch, ich hatte gedacht in der evangelischen Kirche, da ist es bestimmt, ja gut, die Pfarrerin macht das sowieso. Aber da ist es offener. Da könnte man es tun.“ [179]

2.3.2.1.5 Zum Inhalt der Stunden

In der ersten Stunde geht es vor allem um die Namen der Kinder und deren Bedeutung, um Bibelverse zum Thema Namen und Taufe: Die Kinder schreiben gemäß dem Bibelvers Jesaja 49 ihre Namen in eine ausgeschnittene Hand, sprechen über ihre Namen, lösen ein Namenswortgitter, in dem Frau Weigel zuvor alle Namen der Gruppe versteckt hat. Inhalt der zweiten Stunde ist dann die eigentliche Taufeier. Nachdem die Kinder ihre mitgebrachten eigenen Taufbilder betrachtet haben, erzählt Frau Weigel die oben erwähnten Geschichten zweier Taufen, die sie in die Kirchen vor Ort verlegt hat. Sie illustriert dabei die Geschichten mit Bildern dieser Kirche und textliche Plakate zum Taufgeschehen.

Trotz ihrer Skepsis, ob sie eine Taufe nachspielen darf, die im Nachgespräch zum Thema wird, ergänzt sie ihre Erzählung symbolisch und durch praktisches Tun: Sie hat einen Glaskrug mitgebracht, in den sie Wasser füllen lässt, worauf eine Schülerin direkt fragt: „Werden wir jetzt getauft?“ und Frau Weigel antwortet, dass sie doch bereits getauft seien.

Auch eine Puppe hat sie mit zum Unterricht gebracht. So folgt dann der von ihr so bezeichnete „wichtigste Augenblick“ und dabei folgendes Unterrichtsgespräch:

L: „Annalisa, nimmst du dir bitte mal das, die Babypuppe. [Blickt dabei die Sw zu ihrer Linken an, die aufsteht und aus der Mitte die Puppe holt; SuS lachen] So, genau. Nimmst du die bitte mal in Arm. [Lautes Lachen] Meistens hat die Mama das Kind [Sw links von Kind mit Puppe macht Zeichen mit Finger auf Kopf der Puppe; Kind mit Puppe strahlt] im Arm und. Ist gut. Und dann, jetzt eben an den Taufstein oder das Taufbecken gebracht. Und dann nimmt der Pfarrer das Wasser. Nee, das machen wir jetzt nicht, das gibt ja Tropfen, und schüttet das Wasser drei Mal über den Kopf von dem Baby [streicht dabei mit dem Handrücken über den Kopf der Puppe]. Und was sagt er denn dabei? Dabei sagt er ganz laut und deutlich etwas. [Zu einer der beiden Sw, die kürzlich eine Taufe besucht haben] Hast du aufgepasst, was er gesagt hat?

Sw: Ja.

L: [Zu einer anderen Sw]: Mia, weißt du es noch?

Sw: Ja, er schüttet das Wasser auf das Kind, sagt: Liebe Ma, zum Beispiel.

L: Mathilda oder Michael, ja.

Sw: Die heißt Mathilda.

L: Ja.

Sw: ??? Bleib gesund und munter, glaube ich. Oder? Neinh. Ähm.“

Wasser und Puppe werden von ihr also nicht zusammengeführt; ansonsten spielt sie das Ritual nach, führt nun mit Hilfe der Plakate die Taufformel ein, spricht dann über die Bedeutung von Vater, Sohn

[179] Hier tun sich zwei Punkte auf: Zum einen kommt es zu einem Gespräch über Frauen in der katholischen und evangelischen Kirche, zur Rolle der Frau, die die Lehrerin mit ihrer Lerngruppe der Jahrgangsstufe 4 in der Moschee erlebt hat – zur Bedeutung von Priestern, Pfarrern etc. – Zum anderen fragt sich I, inwieweit diese Skrupel und Hemmungen, hier eine sakramentale Handlung nachzuspielen, eine sehr katholische Problematik sind. In einer evangelischen Lerngruppe habe ich eben dies erlebt.

und Heiligem Geist. Immer wieder kommt es beim gesamten Geschehen zu Lehrer-Schüler-Dialogen, bringen die Kinder ihr Wissen, ihre Erfahrungen, ihre Überlegungen mit ins Geschehen ein.

Hier folgen nun noch einige interessante Unterrichtsgespräche:

„L: Jetzt muss ich mal ganz kurz fragen: Warum, warum macht man denn die Taufe? Warum bringen die Eltern denn ihr Kind, weil den Namen (Pause), den Namen haben wir doch schon im Rathaus in die Akten geschrieben. Wieso gehen wir mit dem Kind noch mal zur Taufe? Was ist da der Grund dafür? (Pause) Und, ich hab' ja auch vorhin schon gesagt: Gott weiß schon von Anfang an, dass ein Kind geboren ist. Der Name ist in meine Hand geschrieben, steht in der Bibel. Wieso, wieso denn noch mal die Taufe, Mia?

Sw: Weil das Kind jetzt in das Gottesdienst eintritt, glaube ich.

L: Ah, gut aufgepasst. Noch jemand ne Idee?

Sw: Weil man auch heilig dann ist. Also, dass man auch an Gott glaubt.

L: Ja, das, die Richtung, ja, das ist ja noch ein Baby, das kann ja noch nicht so viel. Aber die Richtung stimmt.

Sw: ???

L: Ja, also die Taufe, das macht man deshalb, dass noch mal, es ist noch mal ein Zeichen dafür, dass das Kind zu Gott gehört. Also das, was sowieso schon passiert ist, wird noch mal ganz deutlich gemacht. Und was die Julie sagte: Es gehört jetzt zur Gemeinde, das Kind. Es wird in die Gemeinde der Christen aufgenommen. (Pause) Dann haben die Eltern und der Onkel, der Patenonkel, das Kreuzzeichen auf Michaels Stirn gezeichnet. Das, was ist denn das Kreuzzeichen, wisst ihr das? Mariana?

Sw: Dieses, was da rumgeht, dieser Wachs, diese Creme.

L: Nee, das noch gar nicht. Was ist das Kreuzzeichen? Was, was macht man da? Wisst ihr das? ???

S: Dass man heilig ist.

L: Ja. Das ist so ne Art. Nee, nicht dass man heilig ist. Wie geht denn des? Kann's denn jemand mal zeigen?"

Letztlich zeigt sie selbst das Kreuzzeichen. Dass das Kreuzzeichen nur für die katholischen Kinder bekannt ist und auf diese Weise auch nur zur katholischen Taufe gehört, wird hier nicht thematisiert.

Frau Weigel hat Chrisam mitgebracht, zeigt ihn den Kinder und sagt:

L: Und dann hab ich noch etwas hier drin, (Pause) das hat man auf keinem Bild gesehen. Jetzt muss ich mal gucken [öffnet Dose mit Chrisam].

Sw: Das riecht gut. (Pause)

L: So. (Pause)

Sw: Augen zu.

Sw. Ein Armband?

L: Nein, nein, nein. Das ist (Pause) das ist auch nicht, ich erklär nachher dazu noch mal was dazu. (Pause) Aber Creme ging in die richtige Richtung. (Pause – geht dabei mit der Dose herum; viele Kommentare der SuS)

Sw: Das ist so ne Salbe, das man.

L: Hier sag's mal laut.

Sw: Das ist für, wenn der

Sm: Frau Weigel

L: Jonas!

Sw. Wenn, wenn ein Kind getauft wird, dann macht der Pfarrer so da den Finger rein und macht dann das Kreuz auf die Stirn.

L: Genau. Das nennt sich Chrisam. Das wird aber, ich erzähl nachher was dazu. [Mehrere SuS lachen] Nachher noch was dazu. Pscht. Das ist tatsächlich ein, ein Salböl. Und was das bedeutet, erkläre ich gleich noch mal. Genau.

Sw: Eine Salbe.

[…]

Sw: Ich war auf der Taufe von ???

L: Du warst auf der Taufe von deiner ???

Sw: Am Samstag.

L: Am Samstag. Ja, das passt ja perfekt. Wo war die Taufe denn? Hier im Ort?

Sw: In der Name der katholischen Kirche.

L: Ah, das passt ja gerade ganz perfekt, Lina. Gut, dass ich das weiß. Rebecca.

[…]

Sw: Ich war auch bei, bei der ??? Taufe. Und da durften alle mal da dran riechen.

L: Ah, deshalb weißt du so gut Bescheid."

Bei den beiden erzählten Taufen flicht Frau Weigel die von ihr als solche wahrgenommenen jeweiligen Besonderheiten mit ein.

Für die evangelische Taufe hört sich das dann so an:

„Die Julia guckt ganz aufmerksam zu und dann merkt sie, dass da ganz vieles gleich ist, nur es unterscheidet sich ein bisschen, weil: In der evangelischen Taufe, da benutzt man kein Chrisamöl und da ist auch kein weißes Taufkleid. Sie fragt dann noch mal die Frau Blum[180] und die Frau Blum sagt: Nee, das braucht man nicht mehr unbedingt. Gern, wer eins hätte, der darf eins nehmen, aber Taufkleid muss nicht unbedingt sein. Aber auf jeden Fall eine Kerze ist dabei. Dafür entdeckt die Julia, dass es da noch was anderes gibt in der evangelischen Taufe. Und zwar haben die Kinder einen Taufspruch.

Sw: Ich hab einen.

L: Und ich hab in euren Ordnern nachgesehen und hab' (Pause) entdeckt, dass da Taufsprüche drin stehen.

Sw: Ich hab auch einen.

L: Und die hab ich nachgeschlagen in der Bibel und hab von der Marina und von der Anna-Lena Taufsprüche nachgeschaut (Pause) und das ist ganz spannend, weil: die Marina hat den Taufspruch:

[180] Hier benutzt sie auch den Namen der evangelischen Pfarrerin vor Ort, der hier wie alle anderen Namen auch anonymisiert erscheint.

Denn der Herr ist meine Zuflucht. Du hast mir den Höchsten als Schutz erwählt. Denn er befiehlt seinen Engeln, dich zu behüten auf all deinen Wegen. Sie tragen dich auf ihren Händen, damit dein Fuß nicht an einen Stein stößt. Also ihr habt die gleiche Stelle. Du hast den Satz davor. Und du hast den Satz danach. Und so ein Taufspruch, der soll, dem Ki, das Kind auf seinem Lebensweg begleiten und ihm Mut und Hoffnung machen, wenn es vielleicht mal sehr traurig ist. Dann kann es dadraus wissen, dass Gott immer bei ihm ist."

Frau Weigel ist erstaunt, als ich ihr im Nachgespräch erzähle, dass mein Mann und ich für unsere Kinder Taufsprüche ausgewählt haben. Sie sagt: „Ach so, das ist also nicht, weil – also ich kannte das nämlich nicht, also wir ham das, ich weiß, dass ich wir ham, also für unsere Hochzeit ham wir einen Spruch ausgewählt, aber für meine Kinder hab ich keine ausgesucht." Taufsprüchen sind sie in der katholischen Kirche noch nicht begegnet. Hier wird mancherorts ein bislang ausschließlich evangelischer Brauch durchaus auch gerne von Katholiken übernommen. Bei den Trausprüchen ist dies ebenso.

Im Unterricht mag die Thematik für ungetaufte Kinder schon zu Beginn der zweiten Stunde existentiell werden, als es darum geht, wer denn überhaupt getauft werden kann:

„L: Wie ist das, dürfen nur Babys getauft werden?

Mehrere Sw: Nein.

L: Bitte.

Sw: Zum Beispiel, ne, ich kann auch noch getauft werden.

L: Ja. Jeder kann sich jederzeit taufen lassen. Meistens werden die Babys getauft, aber auch mal Kinder, die zehn sind oder auch Erwachsene, die schon vierzig Jahre sind oder fünfzig. Kann sich jeder noch taufen lassen. Es ist also nie, dass es heißt: Nö, jetzt ist zu spät, du bist zu alt, vergiss es, geht nicht mehr. Es geht jederzeit. Wenn man das möchte. Jolanta.[181]

Sw: Sogar mein Hund kann getauft werden.

L: Tiere werden nicht getauft."

2.3.2.1.6 Fortbildungswünsche

Frau Weigel hat Fortbildungswünsche: Eine konkrete Handreichung für brisante Themen fände sie durchaus hilfreich, doch eine Fortbildung noch besser als ein Buch. Sehr gerne hätte sie dabei Informationen zum Thema evangelisch-katholisch. Gemäß ihrem Stundenthema fände sie die Thematik „Taufe. Wie kann ich das in einer konfessionell gemischten Gruppe gut rüberbringen?" interessant. Für „Moses und Noah brauch ich's nicht."

2.3.2.2 Eine Unterrichtsstunde im Klassenverband zum Jahreskreis bei der hessischen Handwerkerin

2.3.2.2.1 Zu Schule und Klasse

Die Gruppe „Jahreskreis" bei Frau Heberer habe ich besucht in einer Gemeinde, in der, so sagt es Frau Heberer, für die Mehrheit der Kinder, „wie man so schön sagt, die Welt noch in Ordnung ist in Anführungsstrichen, also wo wenigstens finanziell und solche Dinge und doch en geregelten Tagesablauf gibt so". Selbst wenn auch hier soziale Probleme zunehmen, haben ihrer Meinung nach sogar „Kinder, die dann aus sozial schwacheren Verhältnissen kommen, dann auch in der Regel mehrheitlich noch trotzdem ne soziale Struktur […], die relativ okay ist."

[181] An einer solchen Stelle fragt sich, ob es Kinder gibt, die im Anschluss an die Stunde ihre Eltern bitten, dass sie selbst getauft werden möchte – insbesondere, wenn wie hier, eine so positive Beziehung zwischen Kindern und Lehrerin besteht.

Nach Aussage der Lehrerin habe die Lerngruppe eine positive Atmosphäre, besäßen die Kinder ein großes Vorwissen und behielten auch neue Informationen gut. Neben dieser Aussage Frau Heberers erlebte ich die Gruppe beim Filmen als ziemlich unruhig. Dabei erklärte ein Junge: „Wir sind nicht wie immer, wir sind noch schlimmer“, was ein anderer Schüler sogleich bestätigte: „Noch viel schlimmer.“ Es fiel auf, dass für die Kinder das Filmen hier sehr wichtig war: Während an vielen anderen Orten die Kamera irgendwann an Interesse verlor, nicht mehr beachtet wurde, waren die Kinder hier dauerhaft interessiert an meiner Kamera und dem, was ich tat. In dieser Klasse wurde so von einem Kind meine Kamera so beschädigt, dass sie anschließend defekt war. (Nur) Eine Schülerin durfte nicht teilnehmen wegen der Aufnahme.

Es handelte sich um eine konfessionell gemischte Unterrichtsgruppe der Jahrgangsstufe 2. Der Unterricht fand de facto im Klassenverband statt. Auch muslimische Kinder waren nach Aussage der Lehrerin anwesend; ich erfahre allerdings nicht, wie viele. An der Schule seien ca. 1/3 aller Kinder katholisch. Zum Zeitpunkt meines Besuchs gab es an der Schule drei zweite Klassen. Daraus seien insgesamt 18 Kinder katholisch. Ich besuchte eine konfessionsgemischte Gruppe, also eine der drei Klassen, erfahre allerdings nicht, wie viele katholische Kinder in dieser konkreten Gruppe konkret sind. Muslime seien auch dabei (wie viele, erfahre ich nicht). Diese nähmen meist am Religionsunterricht teil, solange er im Klassenverband stattfinde. Das liege im Ermessen der Eltern. Alternativ dürften sie früher nach Hause gehen oder später kommen. In der konkreten Klasse dürften tatsächlich alle Kinder am Religionsunterricht teilnehmen.

2.3.2.2.2 Zu den Unterrichtsstunden

Die Unterrichtsstunden zum Thema Jahreskreis sind methodisch praktisch gefüllt. Das gilt für die eigentliche Unterrichtsthematik, für die sie die Kinder einen großen Jahreskreis aus Tüchern und Symbolbildern legen lässt. Das gilt aber auch für Rituale am Beginn der Stunden: Vor einem Liederpotpourri, bei dem sie jeweils ein „Hallo, hallo, schön, dass ihr da seid“ mit einem Loblied (einmal „Lasst und miteinander“ und einmal „Wir singen alle Hallelu“) verbindet, gibt es ein Begrüßungszeremoniell, bei dem jeweils zunächst der linke Nachbar mit „Guten Morgen NN“ begrüßt wird und die linke Hand auf den Schoß gelegt bekommt und anschließend der rechte Nachbar, so dass jeder zwei Hände auf seinem Schoß liegen hat. Beim Potpourri fassen sich die Kinder dann an den Händen und singen die Hände rhythmisch schwingend. Im Anschluss wiederholen sie die Willkommensrunde schweigend. Hier pflegt sie einerseits klare Rituale, während der Einzelarbeit im späteren Verlauf der Stunde ist ihr andererseits gleichgültig, ob die Kinder dafür am Tisch oder auf dem Boden sitzen.

Inhaltlich beginnt nach dieser Willkommensrunde die erste der beiden Unterrichtsstunden zum Thema Jahreskreis damit, dass Frau Heberer einen kleinen Zettel hochhält und fragt:

L: Schaut mal. Was könnte das, könnt ihr es sehen? An was könnte uns das erinnern? Wir hatten das doch besprochen. Henry.

Sm: Das Kreuz, wo Jesus gestorben ist.

L: Nee, nee. [Pause] Da wird ein Kreuz wohin gemacht? Markus.

Sm: Auf die Stirn.

L: Auf die Stirn. Wann macht man denn ein Kreuz auf die Stirn? Wer macht ein Kreuz da? Ein ganz besonderes Kreuz. Dieses Kreuz, wer macht uns das auf die Stirn? Anja. [Nur einzelne Kinder melden sich.]

Sw: Der Pfarrer.

L: Wann? Weißt du, wie der Tag heißt?

Sw: Mhmh. [Verneinend]

Sw: Aschermittwoch?

L: Genau. Am Aschermittwoch macht der Pfarrer das. Was ist denn der Aschermittwoch? Was beginnt denn am Aschermittwoch?

Sm: Die Fastenzeit?

L: Die Fastenzeit. Genau. Und so seht ihr mal, wieviel ihr doch noch wisst, ne?

Im Nachgespräch meint Frau Heberer, die Stunde sei „weder katholisch noch evangelisch" gewesen. Es sei nichts gekommen, „was evangelisch speziell war." Andererseits hätte sie „wahrscheinlich Reformationstag und Buß- und Bettag nicht in den Jahreskreis aufgenommen", wenn die Gruppe rein katholisch wäre, sondern „nur die katholischen Feste". Doch wertvoller sei es ihrer Meinung nach für die Kinder, wenn der Jahreskreis alle Feste enthalte, die zur Tradition mindestens einer der Kirchen gehören. Diesen Jahreskreis habe sie gemeinsam mit der evangelischen Kollegin wegen unseres Besuchs eigens für diese Unterrichtseinheit zusammengestellt.

Dabei meint Frau Heberer im Nachgespräch, sie seien im Unterricht bislang noch nicht auf die ihrer Meinung nach konfessionell spezifischen Feste, worunter sie Reformationstag, Buß- und Bettag, Allerheiligen, Allerseelen fasst, eingegangen. Auf den Hinweis, sie habe über den Aschermittwoch gesprochen, antwortet Frau Heberer: „Aschermittwoch, ja, das war das einzige, aber gut, das kennen die evangelischen Kinder hier auch schon alleine nur dadurch, das wissen die sofort. Da müssen die katholischen nicht in den Gott, äh, nicht …" – in die Schule.

Sie selbst erklärt den Kindern zum Aschermittwoch später in derselben Stunde, dass da das Kreuz aufgestellt worden sei.[182] Ziel ihrer Stunde ist es herauszuarbeiten, dass die drei Hochfeste Ostern, Pfingsten und Weihnachten in beiden Kirchen gleich sind. Dafür besprach sie in den besuchten Stunden mit den Kindern alle Feste, die sie bereits zuvor irgendwann besprochen hatten, ordnete sie im Kreis an, so dass sie den Kindern symbolisch vor Augen standen. Einzelne Kleingruppen sollten einzelne Feste bearbeiten und vorstellen. Später erhielten die Schülerinnen und Schüler dann Zettel mit dem gesamten Jahreskreis, auf dem auch bereits die Feste zu finden waren, die sie noch nicht miteinander besprochen hatten: Fronleichnam, Christi Himmelfahrt, Totensonntag. Die bereits besprochenen Symbole sollten sie ausschneiden und aufkleben.

Ein Junge entdeckt: „Sankt Martin, ich hab dich gefunden. Guck mal, hier steht Martin." Ein Junge namens Martin beginnt, das Sankt-Martins-Lied zu singen, und stellt fest, dass das seinetwegen gesungen würde – und fragt dann:

Sm: Aber wieso heißt der Sankt Martin?

L: Der heißt Martin, nicht Sankt Martin. Die mei …

Sm: Ist er der Sankt Martin?

[182] Sm: Feiert man am Palmsonntag Paschafest?
L: Kommt, fangt an ihr drei. Wisst ihr noch, was war das mit dem Palmsonntag, kurz vor Ostern?
Sm: Fastenzeit.
L: Hm. Das ist noch Fastenzeit. Aber was war an dem Tag?
Sm: Da wurde das Kreuz aufgestellt?
L: Nein, das war am Aschermittwoch. Am Palmsonntag war was ganz Besonderes.

L: Jonathan. Eigentlich sind alle Namen nach irgendjemandem benannt und er ist eben nach dem Heiligen Martin benannt. Das ist doch eigentlich ne ganz tolle Sache, weil der Heilige Martin, des war ein ganz tolles Vorbild für uns.

Heiligenfeste wie Martins- und Nikolausfest sind für Frau Heberer selbstverständliche Bestandteile des Jahreskreises. Genau so selbstverständlich bestätigt Frau Heberer, als ein Junge sagte: „Der Karfreitag ist vor Ostern ein Fastentag."

2.3.2.2.3 Zur Lehrerin

Frau Heberer ist diejenige Lehrerin, die am deutlichsten im hessischen Dialekt gesprochen hat. Sie übte früher ein für die Region typisches Handwerk aus und wurde erst mit dieser Erfahrung Lehrerin. Theologie hat sie im Fernkurs studiert und an der religionspädagogischen Zusatzausbildung des Fernkurses teilgenommen. Beide Kurse habe sie gemeinsam mit einer Freundin, mit der sie sich gemeinsam in derselben Kirchengemeinde engagiert, besucht und, wie sie heraushebt, „durchgezogen". Gemischt konfessionelle Gruppen seien in ihrer Ausbildung kein Thema gewesen, habe sie aber von Anfang an unterrichtet. Am Glauben sei ihr am wichtigsten, „dass es ein fester Bezugspunkt ist, dass es ein Halt ist im Leben" und „dass es ne Heimat ist, dass es ne Gemeinschaft ist". Das möchte sie so auch den Kindern vermitteln.

Für Fortbildungen wünscht sie sich: „Hauptsache […], die Fortbildung hat einfach praktische Inhalte. […] Dann ist das Thema eigentlich relativ egal, weil man immer wieder, also auch egal, ob das Weihnachten oder Ostern oder Pfingsten ist, also Dinge, die, ja oder vielleicht auch Pfingsten, zum Beispiel. Da gibt es eigentlich seltenst irgendwas. Aber egal, was auch immer das ist. Das, wenn, auch etwas Praktisches dabei ist, also grad, wie gesagt, mit diesem kompetenzorientierten Unterrichten, dann ist, oder egal, das hat auch damit nichts zu tun, aber einfach praktisch ist immer." – Denn Theorie fände man ihrer Meinung nach in Büchern ohnehin schon genügend.

Wie im Unterricht zu erleben war, bevorzugt Frau Heberer auch sonst praktische Unterrichtsmethoden: Die Kinder „ham immer auch gerne was zum Anfassen"; sie machten gerne Rollenspiele „und dadurch behalten sie sich das auch sehr gut." Am besten findet sie die Methoden, „wo die Kinder selbst, das selbst noch mal etwas machen können." Dazu nutze sie auch das Internet im Medienraum der Schule und hätte gerne in ihren Klassen ein Smartboard. Für den Unterricht und die Vorbereitung nutze sie evangelische wie katholische Materialien. „Die meisten sind ja fast eher evangelisch, gibt's ja fast mehr Material als katholisch, aber [Pause] ich guck einfach, was mir gefällt. Net unbedingt nach katholisch. Oder gut, dann sucht man mal speziell etwas."

2.3.2.2.4 Zum Thema: Konfessionell gemischte Gruppen

An der Schule gibt es einen gemeinsamen schulinternen Lehrplan. Evangelische und katholische Religionslehrerin unterrichten so den gleichen Stoff, „weil wir auch beides haben und wir bereiten den Unterricht gemeinsam vor und wir machen identisch das Gleiche und wir können uns auch eins zu eins ergänzen, wenn also eine fehlt". Dies gelte zumindest in Jahrgangsstufe 1 und 2, solange die Gruppen gemischt unterrichtet würden. Jahrgangsstufe 3 würde vom katholischen Pfarrer und der evangelischen Pfarrerin unterrichtet; beide kämen nur zum Religionsunterricht dieser Jahrgangsstufe an die Schule. Da gebe es keine Absprachen. In Jahrgangsstufe 4 blieb bislang der Religionsunterricht in getrennten Gruppen, wobei die katholische Gruppe dann ebenfalls von Frau Heberer unterrichtet werde. Geplant war zu dem Zeitpunkt, im nächsten Schuljahr hier die Gruppen nach einem getrennt unterrichteten Jahr in Jahrgangsstufe 3 in Stufe 4 wieder zu mischen. Denn in der aktuellen Jahrgangsstufe 3 gebe es eine Verteilung von mehr als 30 evangelischen und nur sechs oder sieben katholischen Kindern. Bislang seien meist mindestens 10 Kinder einer Jahrgangsstufe katholisch, was Frau Heberer als sehr angenehme Arbeitsgruppe empfindet. Sechs Kinder seien dagegen zu wenige, und mehr als 30

seien für die Kollegin zu viele Kinder. Frau Heberer würde sich ohnehin durchgängig Unterricht in konfessionell gemischten Gruppen wünschen: „Überkonfessionell und trotzdem können natürlich diese Kinder zur Erstkommunion gehen und man kann des gut erklären. Warum ist das jetzt so und man könnte auch gemeinsam als Klasse dann des en Stück weit begleiten, und eben an diesem Montag, wann auch immer, ob das am Weißen Sonntag ist oder ob das halt hier später ist, an dem Montag mit der Klasse eben geschlossen da hingehen und eben dabei sein, zuschauen." Denn „so ist das dann eigentlich gar kein Thema für die evangelischen Kinder, so richtig, weil die machen da irgendwas und die gehen dann halt zur Kommunion." Doch der Pfarrer wolle die Erstkommunionjahrgänge selbst unterrichten.

Frau Heberer sieht dies als Problem an: „Man ist aufeinander eingespielt, also, ja man weiß, wie kann man ihnen schön was vermitteln, sie wissen, wie's läuft und so. Da kommt jetzt der Bruch, sie werden getrennt: Warum werden wir jetzt getrennt? Ähm, und dann kriegt man sie wieder und jeder macht ja en anderen Stil, also von daher ist es eigentlich gar net so dolle und auch i-i- also meines Erachtens könnte man es auch sehr gut weitermachen."

Die Kinder würden ohnehin die Trennung nicht verstehen, „weil wir ja, ja, für sie ist das alles eine Einheit." Zunächst fänden die Kinder diese Trennung blöd. „Ja, das sagen sie erst mal: Das ist doof. Das ist schade. [Pause] Gut, dann ist es okay. Um Himmels Willen, weil die Kollegen den Unterricht dann auch nett machen. Also das ist dann natürlich kein Thema mehr."

Auch die Eltern würden, wenn überhaupt, immer positiv auf gemeinsamen Unterricht reagieren. Sie betont mehrfach, „dass ich es also persönlich als keinen Nachteil empfinde, überkonfessionellen Religionsunterricht zu machen." Ihr *Unterricht* sei in diesen Jahrgängen nicht katholisch, sondern überkonfessionell; nur die konkreten Lehrkräfte gehörten eben einer Konfession an, sie sei katholisch und so räumt sie ein: „Ich vermittel mit Sicherheit ein paar Dinge ein bisschen anders."

Wichtig sei beim gemeinsamen Unterricht, „dass es so läuft, wie es bei uns läuft, dass man sich abspricht." Ob es so laufen könne, hänge „wahrscheinlich von der Schule, vom Einzugsgebiet, vom Kollegium und vielen, vielen Faktoren zusammen, mit denen zusammen". Vor allem müssten dafür „die Kolleginnen harmonieren. Ganz einfach." An einer Schule, an der die Lehrerinnen nicht miteinander können, ist es ihrer Meinung nach schwierig. Aber „wenn die zwei Kolleginnen dann net miteinander können, da können sie net."

Dank guter Kooperation mit ihrer evangelischen Kollegin, so sagt sie, „sind wir jetzt eigentlich noch an kein Thema gelangt, wo wir sagen: Gut, das ist jetzt blöd. Aber auch dann gibt es ne Lösung. Wir würden es, ja gut, wenn's überkonfessionell ist, können wir es dann net machen oder net so ausführlich vielleicht."

2.3.2.2.5 Was ist typisch katholisch? Und was ist typisch evangelisch?

Typisch evangelisch ist für Frau Heberer „deren Eucharistieverständnis", der Reformationstag und Martin Luther. Das unterschiedliche Eucharistieverständnis im Unterricht mit den Kindern herauszuarbeiten sei zu schwierig; Martin Luther werde sie mal mit den Kindern behandeln. Dabei ergänzt sie: „Ja, aber genauso führen wir dann auch trotzdem noch mal auf die Kirche und auf das Papsttum oder, äh, zurückkommen. Also wir werden dann mit Sicherheit auch ein Gegengewicht [zu Luther] noch mal [Pause] den Kindern."

Typisch katholisch seien außerdem ebenfalls das Eucharistieverständnis, die Marien- und Heiligenverehrung. Ihr wäre es wichtig, mit der Gruppe auch noch über Maria zu sprechen. Das habe sie jedoch bis jetzt nicht geschafft.

2.3.2.3 Taufe zwischen Spiel und Reflexion – eine evangelische Unterrichtsstunde

2.3.2.3.1 Situation an der Schule – und ein Gesamteindruck

Die Unterrichtsstunde Taufe_evangelisch findet statt in einer aktiven gemischten Klasse. Es ist eine erste Klasse, weil an der besuchten Schule die Religionsgruppen ab Jahrgangsstufe 2 konfessionell getrennt unterrichtet werden.

Unter den von mir beobachteten Gruppen ist es die einzige, die von einer evangelischen Lehrerin, Frau Höhn, unterrichtet wird: Obwohl es an der Schule zwei katholische Lehrerinnen gebe, hat die Rektorin mir trotz anders lautender Anfrage nur den Kontakt zur evangelischen Lehrerin vermittelt. Auch die Lehrerin weiß nicht, „warum meine Chefin nicht die beiden angesprochen hat“[183]. Fragen danach ging die Rektorin aus dem Weg.

Spannend ist diese Gruppe für mich, weil mir durch die evangelische Lehrerin und den damit verbundenen Blick aus der Perspektive des Anderen verdeutlicht Anknüpfungspunkte aufgefallen sind, wo Unterschiede im Unterrichten liegen könnten.

In dieser Gruppe fallen mir die vier katholischen Kinder deutlicher auf, als ich in anderen Gruppen evangelische Kinder oder auch konfessionelle Unterschiede bemerkt habe. Sehr deutlich zeigt sich ein katholisches Kind, als es eine Puppe beim Spielen der Taufhandlung bekreuzigt. Die Kinder haben aber auch Bilder ihrer Taufe dabei – und z.B. durch die abgebildeten Pfarrer wird die Konfession erkennbar.

2.3.2.3.2 Lerngruppe

Die besuchte Gruppe ist eine der beiden ersten Klassen an der Schule. Der Unterricht findet im Klassenverband statt; evangelische, katholische und muslimische Kinder besuchen die Gruppe. Eigentlich gehörte noch ein weiteres Kind zur Gruppe, bei dem Frau Höhn sich unsicher ist, ob es freikirchlich oder freireligiös ist.[184] Die Mutter „wolle nicht“, so sagt Frau Höhn, „dass ihre Tochter bei mir Religionsunterricht habe, äh haben soll, weil ich das nicht sage, was in ihrer Religion gesagt wird. Und na ja, da ging se in Ersatzunterricht, war ja kein Problem. Also das kann, kann halt auch passieren, ne?“[185]

Die Kinder haben unterschiedlichen konfessionellen und religiösen Hintergrund. Auf die Frage der Lehrkraft, wer denn getauft ist, melden sich nur ein paar Kinder, andere wissen nicht, ob sie getauft sind – obwohl sie teilweise sogar Fotos ihrer Taufe mitgebracht haben.[186] Frau Höhn erklärt, dass manche Eltern ihre Kinder in eine religiöse Richtung leiteten, Kinder in der Schule davon erzählten, dass sie im Gottesdienst gewesen seien oder auch Gebete und Geschichten mit in den Religionsunterricht brächten, und es gebe andere wenig oder nicht religiöse Kinder. Nach Auffassung von Frau Höhn sind religiöse Kinder auch ethisch anders; sie sagt:

„Also, ähm, ich kann’s äh deutlich sehn, wenn es Eltern sind, die wirklich ähm ihre Kinder da leitn und führen in einer reli, in eine religiöse Richtung, äh, dann merk ich das an den Kindern, weil die ähm, ja, die haben oft andre Werte, also viele sind auch nicht so, nicht so gewalttätig als andre, die, die kein, kein Respekt vor anderem oder Respekt vor dem Leben überhaupt haben.“[187]

Im Unterricht ist zu erleben, dass die Kinder alle engagiert dabei sind, sie z.B. alle beim Rollenspiel mitmachen wollen. Ihre Antworten auf die Frage, wer denn die Babys normalerweise tauft, sind z.B.

[183] Höhn, Nachgespräch 220.
[184] Die Lehrkraft kennt die Unterschiede nicht. In den Akten habe freireligiös gestanden; was sie aber von dem Kind sagt, deutet eher auf freievangelisch hin, die Begründung der Mutter, warum das Kind nicht am Religionsunterricht teilnehmen soll, kann wiederum auf einen freireligiösen Background verweisen.
[185] Höhn, Nachgespräch 106.
[186] Vgl. Taufe-evangelisch, Stunde 1, 247-254.
[187] Höhn, Nachgespräch 330.

„Pharao“[188] oder auch „Prediger“[189], was Frau Höhn bestätigt, dass dies in manchen Gemeinden so sei[190].

Unterschiedliche Voraussetzungen je nach Konfession sieht die Lehrerin hier nicht; die Kinder brächten in den rein evangelischen Religionsunterricht ab Jahrgangsstufe 2 auch keine unterschiedlichen Voraussetzungen mit, je nachdem, ob sie vorher eine katholische oder evangelische Lehrkraft im gemeinsamen Religionsunterricht gehabt hätten. Allerdings behandelten sie je nach Konfession der Lehrerin unterschiedliche biblische Geschichten in Jahrgangsstufe 1; das würden die Kinder dann später im Unterricht jeweils sagen, dass sie diese Geschichte schon kennen.[191]

Die Schulstunden finden mit einem Abstand von einer Woche statt: Denn in Jahrgangsstufe 1 haben die Kinder an dieser Schule nur eine Religionsstunde wöchentlich; in der zweiten ansonsten für Religion vorgesehenen Stunde wird „Faustlos“, ein Gewalt-Präventions-Programm für Kinder[192], also Ethik ebenfalls durch die gleiche Lehrkraft unterrichtet.

2.3.2.3.3 Zum Unterricht

Gebet im RU

Zu Beginn jeder Stunde betet Frau Höhn mit den Kindern, wozu sie sagt: „Aber es geht mir oft so, mit den Kindern zusamm zu beten is für mich auch schwer, da, das als Gebet zu empfindn, weil es is so viel auf das ich achtn muss, ne. Da kann man ja nich so ganz ruhig werdn“[193], auch wenn sie sich wünsche, in dem Moment selbst Betende zu sein.

In der zweiten Stunde lässt sie ein muslimisches Kind auf Türkisch beten. Im Anschluss spricht sie selbst mit den Kindern abschnittsweise das von Achmed Gesagte nach. Erst danach lässt sie sich von dem Jungen übersetzen, was er gesprochen habe, und er sagt, dass er gesagt habe, Opa solle wieder nach Hause kommen, denn der sei in die Türkei gegangen und komme vielleicht morgen früh.[194] Sie habe es toll gefunden, „dass der Achmed sich getraut hat, weil türkische Kinder oft auch ihre Sprache *nicht* öffentlich machen. Dass der sich getraut hat, äh das zu sprechen, das fand ich ganz schön. Und ich hatte dann n Moment Zweifel, ob ich jetzt ein anderes Gebet da noch dazu nehmen sollte, ich hab’s dann gemacht, aber ich hatte n Moment, wo ich überlegt hab, muss ich jetzt denn ein weiteres Gebet dazugeben oder nicht. Dann dacht ich aber, ja verstanden hat von Achmeds Gebet keiner was und deswegen mach ich jetzt auch noch’n anderes Gebet dazu, was die Kinder verstehn.“[195]

Den Mut des Jungen hebt sie auch in der Stunde hervor: „Ja, ich weiß, es ist schwer, wenn man in einer Gruppe ist, wo alle deutsch sprechen, und dann soll man eine andere Sprache sprechen, die hier keiner versteht, ne? […] Du bist ein sehr mutiger Junge, dass du das gemacht hast. Dankeschön!“[196]

Danach fragt sie die Kompetenz der anderen Kinder an, „die nicht türkisch sprechen, weiß denn jemand von euch ein Gebet auswendig, was ihr manchmal sprecht?“[197] Eine katholische Schülerin kennt das

[188] Taufe-evangelisch, Stunde 1, 97.
[189] Taufe-evangelisch, Stunde 1, 95.
[190] Vgl. Taufe-evangelisch, Stunde 1, 96. Frau Höhn weiß auch hier nicht, dass es diese Berufsgruppe nur in der evangelischen Kirche gibt.
[191] Vgl. Höhn, Nachgespräch 205-212.
[192] Vgl. https://h-p-z.de/faustlos-grundschule-karten (eingesehen am 2.8.2018).
[193] Höhn, Nachgespräch 86.
[194] Vgl. Taufe-evangelisch, Stunde 2, 63-90.
[195] Höhn, Nachgespräch 78.
[196] Taufe-evangelisch, Stunde 2, 93-95.
[197] Taufe-evangelisch, Stunde 2, 95.

Gebet: „Ich bin klein, mein Herz ist fein.“[198] Ein Junge interveniert daraufhin: „Nee, das ist anders“[199], und Frau Höhn korrigiert schließlich. Mehrere Kinder sprechen dann dieses Gebet mit und erzählen, dass auch sie das Gebet kennen.

Auch das in der ersten Stunde von Frau Höhn gesprochene Gebet sollen alle Kinder nachsprechen. Als Gebet spricht sie hier einen Text: „Kinder beten überall auf der Welt und überall etwas anders …“ Dieses „anders“ wird im Text und von der Lehrkraft mit den verschiedenen Gebetshaltungen gleichgesetzt. Dabei kreuzt sie ihre Hände ineinander, als sie spricht, sie „falten die Hände“ und faltet die Hände gestreckt beim Text „legen die Hände gegeneinander“.[200] Dieses Gebet habe sie mal in einem Religionsbuch gefunden; sie bete das öfters, denn es gefalle ihr selbst sehr gut, und es sei bei den Kindern gut angekommen.

Neben gesprochenen Gebeten spielen gesungene Gebete im Unterricht eine große Rolle: In die Stunde fließen im Rahmen eines Rollenspiels zur Taufe immer wieder Musik und Lieder ein.

Thema der Einheit: Taufe

Rollenspiel

In beiden Stunden wird je eine Puppe im Rahmen eines Rollenspiels getauft; in der ersten Stunde ist es eine klassenfremde Puppe, die die Lehrerin im Vorfeld der Stunde von einem anderen Kind geliehen hat; in der zweiten Stunde hat eine Schülerin – wohl in Absprache mit der Lehrerin – ihre eigene Puppe zum Taufen dabei. Sicherheitshalber hat Frau Höhn auch in der zweiten Stunde eine andere Puppe als beim ersten Mal dabei, für den Fall, dass die Schülerin ihre Puppe vergessen hätte.[201] Auch wenn die Lehrerin immer wieder auf die Metaebene wechselt und *über* die Taufe spricht, so ist die Gruppe doch gerade durch die immer wieder vom CD-Player eingespielte Musik und gemeinsam gesungene Lieder dauerhaft mitten im Taufgeschehen. Die Kinder agieren hier sehr engagiert, ziehen der Puppe das Taufkleid an, spielen mit der Puppe, holen nach der Taufe einen Stuhl für diese Puppe, damit sie einen eigenen Platz am Tisch erhalte. Auch wird die Puppe extra in die Kamera gehalten. Hier scheint sich zu bestätigen, was Frau Höhn im Vorfeld von einem befreundeten evangelischen Pfarrer gehört habe: Er habe gesagt, „Puppen ham ne sehr hohe ähm, ne sehr hohe Bedeutung für die Kinder, und das könne man durchaus machen.“[202] Gemeint ist: Man könne durchaus eine Taufe mit einer Puppe spielen. Ihr Mann, ein aus der katholischen Kirche konvertierter evangelischer Theologe, habe dies anders gesehen. Er habe ein Rollenspiel „überhaupt nicht als Möglichkeit“ für ihren Unterricht angesehen, denn „das sei’ne heilige Handlung und äh, das solle ich nicht.“[203] Dabei bezeichnet sie ihn als „sonst nicht so altertümlich“[204]. Sie habe aber keine andere Idee gehabt, denn eine DVD zum Thema sei zu teuer gewesen. Außerdem sei es ja keine religiöse Handlung gewesen, meint sie im Nachgespräch. Denn sie habe ja gesagt, sie spiele, sie habe gesagt: „Ich tu jetzt so als ob, ich zieh mich an“[205]. In der Stunde klingt das so: „So, also wir spielen heute eine Taufe, so, als wär es echt.“[206]

Frau Höhn sagt, sie habe diese Einheit so zum ersten Mal durchgeführt. Das Thema sei, wie sie betont, „ja im Prinzip von den Kindern selbst ran getragen worden, dadurch ähm, dass ein Mädchen aus der andern Klasse gerade erst getauft wurde und die das irgendwie so im Schulhof äh besprochen hatten

[198] Taufe-evangelisch, Stunde 2, 97.
[199] Taufe-evangelisch, Stunde 2, 98.
[200] Vgl. Taufe-evangelisch, Stunde 1, 62-67.
[201] Sie äußert es nicht; aber es ist interessant, dass sie nicht wieder die gleiche Puppe wie in der ersten Stunde mitbringt. Heißt das, dass selbst im Empfinden von L auch eine Puppe kein zweites Mal getauft werden kann?
[202] Höhn Nachgespräch 11.
[203] Höhn Nachgespräch 11.
[204] Höhn Nachgespräch 11.
[205] Höhn Nachgespräch 27.
[206] Evangelisch-Taufe Std. 1, Abs. 103.

und sie gesagt hat, wir hattn da n großes Fest, so ham die Kinder dann auch bei mir gefragt: „Wie ist das denn mit der Taufe und so?““[207] Ihr sei vorher nicht klar gewesen, auf was sie sich da einlasse, denn „das ist ja nun nicht so'n, so'n einfaches Thema gewesen und äh, ich hab mich schon mehr als natürlich für jeden andern Unterricht, den ich mache, weil bei 23 Stunden kann ich den nich so intensiv vorbereiten, is klar, aber ich hab dann schon mit paar Leutn gesprochn“[208].

Sie selbst denkt, die Kinder „werden sich zurück erinnern an diese beiden Stunden und ähm es war aber ganz und gar nicht äh kompetenzorientiert“[209], denn eigentlich sollte sie „als Lehrerin zurücktrete[n] und den Kindern eigentlich so viel Material gebe[n] oder Anstöße gebe[n], dass sie das alleine bewältigen können“[210] und das sei nicht der Fall gewesen. „Die ham zwar ihr Rollenspiel gemacht, aber sie haben nicht äh, äh äh so kompetenzorientiert gehandelt, weil des war für alle eine Ebene.“[211]

Wunsch nach Taufe als Ergebnis der Stunde

Von zwei Müttern habe sie im Anschluss an die Stunde gehört, dass ihre Kinder nun selbst getauft werden wollten. Da habe sie das in einer späteren Stunde nochmals angesprochen und den Kindern erklärt: „Wisst ihr, es ist nicht eure Entscheidung zu sagen, ich werde getauft oder ich werde nicht getauft. Ihr könnt euern Eltern sagen, ich möchte das gerne, aber solange ihr Kinder seid, entscheiden das eure Eltern. Und wenn ihr älter seid, wenn ihr 14 seid, dann könnt ihr selber sagen, jetzt ist die Zeit gekommen, ich möchte getauft werden, und dann werdet ihr auch getauft.“[212]

In der Stunde selbst erklärt sie hierzu einem (muslimischen) Jungen, der feststellt, dass er nicht getauft ist, dass er das ja auch nicht sein müsse.[213]

Zwischen Drin-Sein und Meta-Ebene

Bevor die Klasse gemeinsam mit der Lehrerin die Taufhandlung in der zweiten Stunde erneut durchführt, tauft die Puppenmutter „ihr Kind“ bereits eigenverantwortlich und mit der korrekten Taufformel, gießt dabei ihrer Puppe imaginäres Wasser über den Kopf.[214] Beim Singen des Liedes „Wenn einer sagt, ich mag dich du“ lässt die Puppenmama ihre Puppe mitklatschen.

Sie erkämpft sich ihren Platz am Taufaltar auch gegen die Lehrerin, die sie zurückdrängen will, und sagt: „Ähm, ich bin die Mutter!“[215] Daraufhin schickt Frau Höhn sie „trotzdem“ weg, denn sie habe sich „doch eine Taufpatin ausgesucht.“[216] Die Taufpatin bekommt den direkten Platz am „Taufbecken“, die „Mutter“ nicht. Diese Puppenmutter ist katholisch, was sich in der Stunde dadurch zeigt, dass sie an anderer Stelle unbeachtet von der Lehrerin ihrem „Kind“ ein Kreuz auf die Stirn zeichnet.

Während der Taufhandlung wechselt die Lehrkraft immer wieder zwischen einem echten „Im-Geschehen-Drin-Sein“ und der Metaebene: So zieht sie selbst ein schwarzes Jackett an und stellt sich damit als Pfarrerin vor, entzündet Altar- und Taufkerze („da geht's einfach n kleines bisschen schneller“[217]),

[207] Höhn Nachgespräch 11.
[208] Höhn Nachgespräch 11.
[209] Höhn Nachgespräch 11.
[210] Höhn Nachgespräch 11.
[211] Höhn Nachgespräch 11.
[212] Höhn, Nachgespräch 15.
[213] Vgl. Taufe-evangelisch, Stunde 1, 276f.
[214] Vgl. Taufe-evangelisch, Stunde 2, Abs. 142; bereits in Abs. 101 wird deutlich, dass die Schülerin es nicht erwarten kann, ihre Puppe zu taufen; hier bereitet sie bereits alles vor.
[215] Taufe-evangelisch, Stunde 2, 138.
[216] Taufe-evangelisch, Stunde 2, 139. Für die Lehrerin scheint die Taufpatin die wichtigere Akteurin zu sein als die Mutter.
[217] Taufe-evangelisch, Stunde 1, 53.

sieht den Lehrerpult als Taufbecken („Am bestn gehen wir mal hinter den Tauf, hinter das Taufbeckn.“[218]), vollzieht die Taufhandlung. Sie sagt der Schülerin, die ihre Puppe zur Taufe bringt, sie könne den Namen „dem Pfarrer sagen“[219]. In der zweiten Stunde tauft ein Junge als Pfarrer die Puppe, schüttet Wasser aus dem Krug in seine Hand und dann über den Kopf der Puppe. Dabei sprechen die Kinder und die Lehrerin gemeinsam die Taufformel.

Zur Intensivierung des Spiels lässt Frau Höhn immer wieder Musik vom CD-Player erklingen: Das Spiel beginnt mit Orgelmusik. Später singen alle gemeinsam für das „Kind“ das Lied „Das wünsch ich sehr“.

Die Schülerinnen und Schüler können dabei offensichtlich differenzieren zwischen Taufhandlung und Metaebene: So wird alles korrekt gespielt, gesprochen, die Kinder sind in der Handlung „drin“; aber als ein Junge fragt, ob die Lehrerin das Wasser nun tatsächlich über die Puppe gießen wird, antwortet ein Mädchen spontan: Nein![220]

Auch die Lehrerin vollzieht nicht nur – spielerisch – die Taufe; bereits bei der Handlung spricht sie gleichzeitig *über* die Taufe:

„Also, bei der Taufe passiert etwas ganz Besonderes. Oh, die Frau Höhn hat vergessn, das müss ma jetzt erst ma machen. [L flüstert] Da steht ganz leise. Wenn ein Kind getauft wird oder wenn was anderes in der Kirche passiert, dann läuft immer die Orgel und das mach ich jetzt. [*L geht zum anderen Ende des Klassenzimmers, wo der CD-Player steht. Orgelmusik ertönt. SuS sind unruhig. L beendet die Musik abrupt.*] Okay. So beginnt immer die Kirche. Dann kommen die Leute herein mit dem Baby jetzt.“[221]

In das Gespräch über die Taufe bezieht sie auch die Kinder ein:

„L: Vielleicht möchtet ihr wissen, warum bringen Eltern ihre Kinder zur Taufe? [Sw meldet sich. L ruft sie auf.]

Sw: Dann, sonst kann man ja niemanden taufen. Die Eltern wolln nämlich nicht getauft werden.

L: Die bringen ihr Kind natürlich. Sie müssen es bringen, damit es getauft wird. Passt auf, ich will es euch sagen. […] Die Eltern bringen ihr Kind in die Kirche zur Taufe, weil sie möchten, dass ihr Kind mit all den anderen Menschen, die an Gott glauben, dass dieses Kind in diese Gruppe mit hineinkommt und dass Gott ihr Baby annimmt und sagt: Du bist mein Kind und ich will bei dir sein dein ganzes Leben lang. Du brauchst keine Angst zu haben.“[222]

Wie hier, so fällt auch an anderen Stellen in der Stunde auf, dass die Lehrerin häufig Fragen stellt und recht schnell, noch bevor die Kinder die Möglichkeit haben nachzudenken und zu antworten, selbst die Antwort gibt. Gewöhnlich darf maximal ein Kind eine Antwort versuchen.

Gestaltung eines Taufbuchs

Nach der Taufe im gestalteten Stuhlkreis sollen die Kinder ein „Taufbüchlein“[223] basteln. Dahinein sollen sie den Tauftisch malen, den die Lehrerin im Sitzkreis gestaltet hat, und darauf die „Sachen“, die man zur Taufe braucht, aufzeichnen. Für Frau Höhn gehören hierzu Taufkanne, Taufwasser, Taufschale, Tauftisch, Taufkerze, Blumen und auch das Taufkleid. Dabei hat sie vorher bereits verdeutlicht, dass ihr egal ist, ob die Puppe ein Taufkleid bekommt oder nicht, denn „es muss nicht unbedingt

[218] Taufe-evangelisch, Stunde 1, 156.
[219] Taufe-evangelisch, Stunde 2, 147.
[220] Vgl. Taufe-evangelisch, Stunde 1, 203f.
[221] Evangelische Taufe Stunde 1, 175.
[222] Taufe-evangelisch, Stunde 1, 175-177.
[223] Vgl. Taufe-evangelisch, Stunde 1, 273.

sein“[224], und sie thematisiert auch nicht, wofür das Taufkleid steht. Als Ansichtsexemplar hat sie ein echtes altes Taufkleid dabei, das die (katholische) Puppenmama gemeinsam mit der Patin beim Spiel ihrer Puppe angezogen hat. Zu den „Sachen“ gehört für die Lehrerin nun auch das „Taufbaby“. Deshalb bittet sie die Schülerin, ihre Puppe hinzulegen, die das aber nicht möchte. Das ist aber „nicht schlimm, denn ich hab ja auch meine Taufpuppe dabei“[225], und so legt sie ihre Puppe auf den Boden vor den Tauftisch.

Während die Klasse die Taufbücher gestaltet, betrachtet Frau Höhn jeweils mit einigen Kindern die von den Kindern mitgebrachten Taufbilder, die an der Tafel hängen. Auch ein Taufbild der Lehrerin hängt dabei.

Gespielte Taufe = Taufe

Zum Schluss der zweiten Stunde fragt die Lehrerin die Gruppe: „Was hat euch denn an der Taufe am besten gefallen?“ – Sie meint hier nicht etwa eine besuchte Taufe, von der Kinder im Unterricht erzählen, sondern die in den Stunden gespielten Taufen. Am besten gefallen haben „die Tauflieder“ oder auch „der Natalie ihr Baby“; ein anderer „fand die Kerze gut“, weil er „so mutig war und die angezündet“ hat und mehrere haben „alles“ gut gefunden.

2.3.2.3.4 Person der Lehrerin – einige Fakten

Frau Höhn, eine schon ältere Lehrerin, spricht den Kindern gegenüber über sich selbst in der dritten Person, hat einen oft sehr förmlichen Umgang mit den Kindern. Sie lässt alles wiederholen, „weil sonst, die passen nicht auf. Die passen überhaupt nicht auf. Manche ja, viele ja, aber auch viele nein.“[226]

Auf die Anfrage der Rektorin zur Teilnahme am Projekt habe sie gesagt: „Ich bin weder katholisch, noch hab ich des gelernt.“[227] – Sie hat nicht Theologie studiert, ist eigentlich Förderschullehrerin; sie weiß nicht genau, seit wann sie Religion unterrichtet. Sie betont, dass sie nur evangelische Gottesdienste kenne, die sie „ziemlich langweilig“[228] finde, und ein bisschen den katholischen Gottesdienst, in dem sie ein paar Mal war und von dem sie „immer gedacht [habe], wunderbar hier is wenigstens spannend“[229]. Obwohl christlich erzogen, sei sie in ihrer Jugendzeit nicht christlich gewesen, „und dann doch wieder so, jetzt bleibt das einfach so, jetzt geht das auch nicht mehr weg.“[230] In ihre Kirchengemeinde sei sie eingebunden, organisiere Veranstaltungen mit anderen Frauen für Frauen. Sie gebe gerne Religionsunterricht, auch wenn sie die wechselnden Klassen als anstrengend empfinde.

2.3.2.3.5 Frau Höhns Ziele im Religionsunterricht und deren Umsetzung

Am wichtigsten ist der Lehrkraft im Religionsunterricht, „dass es jemanden gibt, äh, zu dem sie beten können, wann immer sie möchtn“[231] und auch was und wie sie möchten. Auch ethische Aspekte sind ihr wichtig: Z.B. sollen die Kinder andere „nehmen, wie sie sind.“[232]

Sie findet, „des Gute is ja, man muss sich net immer an Lehrplan halten. An die Bildungspläne. Ich kuck da immer rein und denk mal jajaja, das hast du schon, das das, aber wenn es’n Thema gibt, was ich wichtig finde und, dann mach ich das einfach. Da is ja zum Glück niemand, der eim eins auf die Mütze

[224] Taufe-evangelisch, Stunde 2, 127.
[225] Taufe-evangelisch Stunde 2, 225.
[226] Höhn, Nachgespräch 44.
[227] Höhn, Nachgespräch 224.
[228] Höhn, Nachgespräch 310.
[229] Höhn, Nachgespräch 310.
[230] Höhn, Nachgespräch 308.
[231] Höhn, Nachgespräch 292.
[232] Höhn, Nachgespräch 308.

gibt.“[233] Denn da sie nur noch wenige Jahre an der Schule zu arbeiten hat, habe sie „jetzt keine Lust da noch ähm alles wirklich auf kompetenzorientiert umzustellen.“[234]

Allerdings sei ihr Schrank gefüllt mit Materialien für den Religionsunterricht, weil ihr Mann als Ausbilder für Religionsunterricht demnächst in Pension gehe. Dabei weiß sie nicht, ob ihr Mann eher lutherisch oder reformiert ist. Aus Sicht ihres Mannes sei der Bergedörfer *das* Standardwerk für den Religionsunterricht in Grundschulen. An diesem orientiere sie sich daher eher als an einem Lehrplan.

2.3.2.3.6 Macht die Konfession einen Unterschied im Religionsunterricht?

Frau Höhn denkt, dass die Konfession der Religionslehrkraft den Unterricht präge, „weil man so aufgewach, weil ich bin so aufgewachsen.“[235]

Ihrer Meinung nach profitieren die Kinder von konfessionell bzw. auch religiös gemischten Klassen genau wie bei der Integration von behinderten Kindern, „weil einfach, wenn man früh, ich hab schon lange immer Inklusionen gemacht, war dann in der Grundschule und hab die Kinder mit hineingenommen, die behinderten Kinder, und äh, ich bin ganz sicher, wenn man das einfach von klein auf erlebt, es gibt andere, die sind anders Punkt. Und ich kann von denen viel lernen, weil sie haben tolle Seiten genau wie ich.“[236]

Dabei betont sie, dass sie katholische, evangelische und baptistische Kinder nicht „extra“ behandle.[237] Dies sei anders bei den „muslimischen Kinder, da achte ich einfach drauf, weil ich denke, es ist bei ihnen so anders und ich frage sie auch öfters mal, wie ist denn ein Gebet in deiner Sprache?“[238] – Kinder in der dritten Klasse könnten da schon „lange Gebete runterrasseln auf was arabisch glaub ich ja äh und da sind die Kinder immer ganz [flüsternd] ??? oh, wie kann man so viel da wissen und können, die können es ja auch, die sind auch genau eingespurt, wenn du sündigst, dann wirst du in die Hölle kommen, das sagen die Muslime: Ich darf das nicht machen, dann komm ich ins Paradies und so gaaanz es ist alles ganz klar geregelt, so sind die andern natürlich nicht. Ja.“[239]

Für sie sind auch die muslimischen Traditionen bedeutsam. So stellt sie neben die Taufe den muslimischen Ohrritus, und als ein muslimischer Junge feststellt, dass er ja nicht getauft ist, sagt sie:

„Das macht nichts, Achmed, wir werden auch über dich sprechen. Wie’s bei dir war. Das hat mir so gut gefalln, was ich da im Internet gelesen hab. Das werd ich den Kindern auch erzähln, wie das bei dir ist, ja. Oder du selber kannst es auch erzähln.“[240]

Frau Höhns Ziel ist es weiterzugeben, dass wir Menschen Gemeinschaft trotz unterschiedlicher Konfession und Religion leben können. Das sei genau wie mit Hautfarbe, Temperament und Wesen. In der Gruppe gebe es 25 unterschiedliche Kinder. Für ein gutes Miteinander müsse jeder akzeptieren, dass der andere anderes denke.[241] Dies gelte in jedem Unterricht, nicht nur im Religionsunterricht. Ihrer Meinung nach ist es egal, „ob der eine katholisch oder evangelisch oder muslimisch is, wir sind hier, wir glauben alle an einen Gott, für mich is es, gibt es nur einen Gott und nich einen sonst wie, aber für

[233] Höhn, Nachgespräch 234.
[234] Höhn, Nachgespräch 17.
[235] Höhn, Nachgespräch 92.
[236] Höhn, Vorgespräch 15.
[237] Vgl. Höhn, Vorgespräch 11.
[238] Höhn, Vorgespräch 13.
[239] Höhn, Vorgespräch 13.
[240] Taufe evangelisch, Stunde 1, 299. An dieser Stelle im Unterricht bleibt allerdings offen, was sie meint. Hier könnte eher die Beschneidung als adäquater Ritus zur Taufe gemeint sein, wobei es da verwundert, dass ihr die Beschneidung so gut gefallen hat. Erst im Nachgespräch wird hier klar, was sie gemeint hat. Vgl. Nachgespräch Abs. 78.
[241] Vgl. Höhn, Nachgespräch 108.

mich ist das so, für andre is das ja anders, aber ich denke, wenn man in dem Sinne der, aller Religionen ähm den anderen zu achten, ein höheres Wesen zu haben, das, ähm, an das man glaubt, oder mit dem man sich in Verbindung fühlt, getragen fühlt, äh aufgehobn fühlt, dass das für mich auch ein Ziel is im Unterricht ähm weiter zu geben."[242] Wenn alle im ersten Schuljahr zusammen seien, dann komme das rüber, „dass jeder anders glaubt, wir trotzdem eine Gemeinschaft sind"[243].

Bevor sie das Gebet „Alle beten anders" eingeführt habe, habe sie nur gesagt: „Es gibt katholische und evangelische Kinder und muslimische Kinder, aber mehr nicht"[244].

Frau Höhn „würde den Unterricht jetzt nicht schwerwiegend anders machen"[245], wenn nur evangelische Kinder in der Gruppe wären. Für sie ist es bei allen Themen bereichernder, wenn in gemischten Gruppen unterschiedliche Aspekte zum Tragen kommen. „Ich mag des viel lieber, wenn die sagn, aber bei uns ist des ganz anders, und man kann kuckn, sonst kommt man doch gar nich zum Nachdenkn, wenn man einfach das so nimmt wie's is."[246] Allerdings sagten Kinder das nicht einfach so. Teilweise hätten sie die Unterschiede selbst noch nicht erfahren, teilweise trauten sie sich nicht, weil sie nicht anders als die anderen sein wollten.[247]

Zu Frau Höhns Grundhaltung, dass die Konfession nur eines von vielen Kennzeichen ist, passt, dass ihr im Gespräch nicht bewusst ist, welche Konfession ich habe: „Sie sind ja auch katholisch, wie Sie gesagt haben, ne? Ja, ich weiß es nich so genau."

Unterschiede sind ihr auch ansonsten weniger bewusst. So versteht sie erst nicht, woran ich erkannt habe, dass bestimmte Kinder katholisch sind; selbstverständlich bekommen die Kinder im Rollenspiel einen Taufspruch; in der zweiten Stunde soll der Taufpapa (gespielt von einem katholischen Jungen) einen solchen Taufspruch aussuchen und der ebenfalls katholischen Mutter geben. Im Nachgespräch wundert sich Frau Höhn, als sie hört, dass Taufsprüche bei der katholischen Taufe nicht überall üblich sind.

Auch andere Unterschiede sind ihr nicht bewusst. Als sie selbst ein schwarzes Jackett anstatt eines Talars anzieht, ist ihr dabei nicht bewusst, dass die katholischen Kinder mit der Farbe schwarz keinen Pfarrer verbinden. Selbst als ein Junge feststellt: „Aber der sieht eigentlich anders aus"[248], geht sie nicht darauf ein. Es bleibt daher offen, ob der Schüler meint, dass ein Talar anders aussieht, oder ob das Kind katholisch ist und sich deshalb einen Pfarrer ganz anders vorstellt.

Manches habe sie zur Vorbereitung auf die Stunde gelesen – so z.B. über die Chrisamsalbung.[249] Sie wusste zwar, dass in evangelischen Kirchen manchmal ein Taufkleid benutzt wird, aber die Bedeutung kannte sie bis zum Nachgespräch nicht, nennt diese dann „ne tolle Idee"[250], ist interessiert an den weiteren Besonderheiten der katholischen Taufe, die ich ihr am Ende des Interviews erklärt habe und bei denen sie mitschreibt und feststellt: „Ja, aber das eröffnet mir jetzt völlig neue Möglichkeitn. Das nochmal katholisch zu machen." [251]

[242] Höhn, Nachgespräch 92.
[243] Höhn, Nachgespräch 92.
[244] Höhn, Nachgespräch 78.
[245] Höhn, Nachgespräch 110.
[246] Höhn, Nachgespräch 116.
[247] Vgl. Höhn, Nachgespräch 122.
[248] Taufe evangelisch, Stunde 1, 92.
[249] Vgl. Höhn, Nachgespräch 159f.
[250] Höhn, Nachgespräch 158. Auch an anderen Stellen kennt sie die evangelische Taufhandlung nicht so genau: Sie hat die Taufkerze zu Beginn der Zeremonie entzündet, obwohl auch in der evangelischen Kirche die Taufkerze erst nach der Taufe entzündet wird.
[251] Höhn, Nachgespräch 192.

2.3.2.3.9 Typisch evangelisch – typisch katholisch

Typisch evangelisch ist für Frau Höhn gar nichts. Sie schränkt ein, dass sie vielleicht eher nach dem anderen schaue als nach dem eigenen – und deshalb sehe sie eher die Besonderheiten der anderen Konfession als die ihrer eigenen. Sie kann so Positives zur katholischen Kirche sagen, aber nichts zur evangelischen. Das, was sie für die evangelische Kirche positiv heraushebt, nämlich die Gemeinschaft, so schränkt sie gleich selbst ein, sei in der katholischen Kirche ja genauso. Auch wenn sie selbst in die Kirchengemeinde eingebunden ist, findet sie in der evangelischen Kirche den Gottesdienst ziemlich langweilig „und wenn die Predicht nicht spannend is, schlaf ich da auch hin und wieder mal ein."[252] Im katholischen Gottesdienst „war ich schon einige Male, hab ich immer gedacht, wunderbar hier is wenigstens spannend, da passiert was, da wird geklingelt und da laufn die von rechts nach links und von links nach rechts". Als typisch katholisch sieht sie außerdem Weihwasser, Kreuzzeichen, Gebetshaltung, Knien.

2.3.2.3.10 Fortbildungswünsche

Sie äußert Fortbildungswünsche. Der Überbereich Religion wäre ihr hierfür am liebsten. „Also dies Übergreifende, das fänd' ich ganz gut"[253] – sowohl bereits fürs Studium als auch für Fortbildungen und eigentlich auch für den Religionsunterricht an Schulen: So einen „Überbegriff Religion" fände sie gut, „und dann die Unterbereiche, wo aber auch jeder zum andern geht und das hört"[254]. Sie wünscht keine Trennung mehr in katholisch und evangelisch und wünscht auch mehr Wissen über andere Religionen.

2.3.2.4 Allerseelen: wichtigstes Fest im Jahreskreis? - Eine Unterrichtsstunde in einer sozialen Brennpunktklasse bei spirituell distanzierter Lehrerin

2.3.2.4.1 Ein erster Eindruck

Die Unterrichtsstunde Jahreskreis_Allerseelen besuchte ich an einer Schule in einem Gebiet, an dem viele Menschen mit sozialen Schwierigkeiten leben. Die hier besuchte Gruppe ist eine zumindest offiziell rein katholische Gruppe Drittklässler. Der Unterricht ist erschien mir sehr spannend, weil die Lehrerin, Frau Otto, von sich selbst sagt, dass sie den Glauben verloren habe, sie aber gerne den Kindern einen Bezug zur Kirche vermitteln möchte. Sie gestaltet ihren Unterricht sehr umsichtig und engagiert.

2.3.2.4.2 Die Kinder

Fakten und Zahlen

Zur Gruppe gehören 16 Kinder aus allen vier dritten Klassen der Schule; die evangelische Gruppe, die parallel unterrichtet wird, ist kleiner. Zur katholischen Gruppe gehört auch mindestens ein anglikanisches und ein orthodoxes Kind – denn es sei üblich an der Schule, dass orthodoxe Kinder am katholischen Religionsunterricht teilnähmen. Allerdings ist das orthodoxe Kind leider in den besuchten Stunden nicht anwesend. Zur besuchten Gruppe gehört ein einziges deutsches Kind, auch dieses war in den gefilmten Stunden nicht anwesend. Die anwesenden Kinder haben vor allem polnische, italienische und russische Wurzeln.

Die Kinder bringen sehr unterschiedliche Lebenserfahrung mit: Ein Kind lebt bei einer Freundin der Mutter, weil die eigene Mutter tot ist; vier Väter habe das Kind mittlerweile.[255]

In den beiden gefilmten Stunden sind jeweils nur 9 Kinder anwesend (vermutet hat die Lehrkraft im Vorfeld, dass 13 Jungen und Mädchen kommen würden[256]). Die Gruppe war so reduziert, weil einige Kinder keine Einverständniserklärung mitgebracht haben, weil andere Kinder immer zu spät kommen, besonders wenn der Unterricht zur ersten Stunde beginnt. Und außerdem ergänzt Frau Otto als Grund:

[252] Höhn, Nachgespräch 310.
[253] Höhn, Nachgespräch 332.
[254] Höhn, Nachgespräch 332.
[255] Vgl. Otto, Nachgespräch 390-395.
[256] Vgl. Otto, Vorgespräch 13.

„Eins der Probleme ist immer, es sind vier Klassen, die müssen alle zur gleichen Zeit von den Klassenlehrern geschickt werden. Das geht in der Regel schief. Es gibt Kollegen, da funktioniert das. […] Wo es ist, ist meistens, die wurden einfach nicht geschickt, sind einfach nicht gekommen. Und ich hör dann halt auch irgendwann mal auf, immer wieder neue Kinder dann zu schicken: Guck mal bitte in der Klasse, die fehlen noch. Da sind einzelne dann mal net gekommen, des ist halt einfach."[257]

Bedeutung des Religionsunterrichts für die Kinder

An der Schule nehmen viele Kinder nicht am Religionsunterricht teil, „ja, die Begründung war, dann muss ich immer runter laufn in den Englischraum, des will ich nich. Die nächste Begründung war, ähm, ich bin lieber bei der Klasse, die machen in der Zeit Spiele."[258] Die Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, haben sogenanntes „Rest-Reli", machen dort nicht etwa Religion oder Ethik, sondern stattdessen Deutsch, Mathe und Sach-Spiele.[259] Andere nähmen nicht am Religionsunterricht teil, um früher heim zu gehen oder später zu kommen.[260]

„Da is Reli nich wichtig. Aber die, die jetz noch da sind, denen is des schon auch wichtig, und des macht denen ja auch Spaß, was mir immer wichtig is, dass se gerne komm. Ja."[261] Und so würden sich ihre Schülerinnen und Schüler auch „immer sehr sehr auf Religion [freuen], und die fragen auch immer, wann is es wieder."[262]

Kompetenzen und religiös-konfessionelle Identitätsbildung der Kinder

Entsprechend engagiert arbeiten die Kinder, die dabei sind, haben, wie Frau Otto erwähnt, „einigermaßen Wissen", was jedoch im gefilmten Unterricht sogar als recht gutes Wissen erscheint. Frau Otto schränkt allerdings ein: „Wenn's gut läuft, wenn se immer kommen. Aber ähm, großartig verändert hat des die Kinder nich."[263]

Deutlich wird in der Unterrichtsstunde, dass drei italienische Kinder kürzlich zur Erstkommunion gegangen sind – ob und wie viele der anderen ebenfalls, bleibt offen. Auf jeden Fall lasse Frau Otto die Kinder von der Erstkommunion und vom Ministrantensein erzählen, „und des finden die andern dann immer total interessant, aber es ist halt sooo weit weg trotzdem für die Kinder."[264] Für die einen seien die Begrifflichkeiten von Gottesdienst und Bibel klar, für die andern seien es „irgendwelche Hieroglyphen"[265]. Manche seien nur mit ihr einmal in der Kirche gewesen, sonst noch nie, hörten nur zweimal die Woche im Religionsunterricht etwas vom Glauben und „die wissen halt nix, die verwechseln dann Jesus und Gott und Gott is, da ist doch der Papa der Josef und die Mama die Maria und der Josef ist dann der Jesus".[266] Andere Kinder bringen Rosenkranz etc. mit in den Unterricht, ein Kind konkret in die besuchten Stunden eine Ikone.

Konfession sieht Frau Otto dabei als „des Allerletzte" an, was relevant sei, „weil so viel fehlt und wenn mer irgendwie überhaupt erst ne Basis legen muss"[267]. Da sei sie „froh, wenn die, ähm, einige, ähm, die wichtigstn Bibelgeschichtn ham, wenn se, ähm, des erzähln könn, wenn sie'n Bezug einfach zu Religion aufbaun könn."[268]

---

[257] Otto, Vorgespräch 15-19.
[258] Otto, Nachgespräch 160.
[259] Vgl. Otto, Nachgespräch 32-34.
[260] Vgl. Otto, Nachgespräch 162.
[261] Otto, Nachgespräch 164.
[262] Otto, Nachgespräch 160.
[263] Otto, Nachgespräch 356.
[264] Otto, Vorgespräch 45.
[265] Vgl. Otto, Vorgespräch 45.
[266] Otto, Vorgespräch 30.
[267] Otto, Nachgespräch 254.
[268] Otto, Nachgespräch 96.

Die Konfession der Religionslehrerin spiele dabei für die Kinder deshalb auch gar keine Rolle.[269] „Für die bin ich Reli [lacht] und ich glaub mehr … ja.“[270]

2.3.2.4.3 Die Unterrichtsstunden

Gebet

Ihre Religionsstunden beginnt Frau Otto mit einem gemeinsamen Gebet des Vater Unsers mit Gesten. Dabei sucht sie jeweils ein Kind, das die Gesten vormacht[271]; vorher und nachher machen alle ein gemeinsames Kreuzzeichen und sprechen außerdem am Ende ritualisiert „Gelobt sei Jesus Christus …“.

Thema der besuchten Unterrichtseinheit: Feste im Jahreskreis

In den Unterrichtsstunden besprechen Lehrerin und Schülerinnen und Schüler die wichtigsten Feste von Weihnachten hin zu Pfingsten und dann noch Allerseelen. Besprochen werden Advent, Nikolaus (Zu Nikolaus fragt Frau Otto: „So, welches Fest kommt nach’m Advent? Bzw. des is in der Adventszeit drinnen. Meistens.“[272]), Weihnachten, Aschermittwoch, Fastenzeit (Hier fragt sie u.a. auch, auf was man in der Fastenzeit verzichten könne.), dann Palmsonntag (dieses Fest folge direkt auf die Fastenzeit.[273]), Gründonnerstag, Karfreitag (Da sind die „Orgeln und die Kirchenglocken stumm“[274] und die Menschen „versammeln sich zur Todesstunde Jesu, am Nachmittag um 15 Uhr in der Kirche“.[275]) und Ostern, daraufhin direkt Pfingsten.

Auf Pfingsten folgt die Besprechung des Festes Allerseelen, nicht aber Allerheiligen, auch nicht Erntedank oder Reformationstag. Frau Otto sagt im Nachgespräch, dass sie Allerseelen in einer konfessionell gemischten Gruppe nicht besprochen hätte.[276]

Wichtigstes Fest: Allerseelen

Schwerpunkt in den besuchten Stunden wird gerade dieses Fest Allerseelen. Das habe sie gewählt, „weil die, ähm, ja da ganz schnell’n Bezug zu kriegn mit Friedhof und Verstorbenen, des war mir klar“[277]: *Kinder und Lehrperson verbinden persönliche Erfahrungen mit Tod und Trauer; obwohl diese Gemeinsamkeit als Gemeinsamkeit nicht verbalisiert wird. Offensichtlich geht Frau Otto daher aber sehr empathisch und ausführlich auf die Erfahrungen der Kinder mit Tod, Beerdigung etc. ein, denn wie sie selbst sagt, ist der Tod den Kindern wichtig.*[278]

Ihre eigenen Schlüsselerfahrungen rund um Kirche – die positiven wie die negativen – seien, wie Frau Otto im Gespräch sagt, jeweils mit dem Tod von Menschen verbunden.[279] Auch die Kinder bringen persönliche Erfahrungen rund um Tod, Trauer, Beerdigungskultur mit.

So erleben die Kinder zumindest in dieser Stunde Allerseelen – als Fest, bei dem man an die Verstorbenen denkt und auf den Friedhof geht – als das für sie relevanteste Fest. Bei der Aufgabe, einen Stein zum wichtigsten Fest auf einer Jahreskreisuhr zu legen, legen fast alle Schülerinnen und Schüler ihren Stein dorthin.[280]

---

[269] Vgl. Otto, Nachgespräch 135-138.
[270] Otto, Nachgespräch 138.
[271] Vgl. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 1, 24.
[272] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 1, 45.
[273] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 1, 115.
[274] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 1, 171.
[275] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 1, 171. Diese Selbstverständlichkeit gibt es genau wie die schweigenden Glocken nur in der katholischen Kirche.
[276] Vgl. Otto, Nachgespräch 92.
[277] Otto, Nachgespräch 54.
[278] Vgl. Otto, Nachgespräch 44.
[279] Vgl. bes. Otto, Nachgespräch 298.
[280] Vgl. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 284-292.

Hier sei bezweifelt, dass dieses Fest für die Kinder vor den Ausführungen der Lehrerin und vor dem Unterrichts-Gespräch irgendeine Bedeutung hatte. Wird es überhaupt bei irgendwem begangen?

Frau Otto legt keinen Stein, sagt dazu später, dass sie selbst sich für Weihnachten entschieden hätte, bewusst aber nicht mitgemacht habe, um die Kinder in ihrer Entscheidung nicht zu beeinflussen.[281] Das Unterrichtsgespräch setzt den Schwerpunkt auf Allerseelen bzw. auf diverse Bestattungsmethoden und Bräuche rund um die Bestattung (in Deutschland und anderswo).

Wichtigstes Fest: Pfingsten

Nachdem die Kinder sich für das wichtigste Fest entschieden haben, liest Frau Otto der Gruppe eine Geschichte vor, die die Frage nach dem wichtigsten Fest ebenfalls beantworten will und dabei letztlich Pfingsten zum wichtigsten Fest erklärt: Zunächst sehen die Protagonisten der Geschichte Pfingsten als nicht so wichtig an, weil es da keine Geschenke gibt. Das wiederum finden die Schülerinnen und Schüler so lustig, dass sie darüber lachen, und eine Schülerin erklärt: „Geschenke sind nicht wichtig immer im Leben. Also, nur zum Beispiel, bei Nikolaus da kriegt man Geschenke, aber bei Pfingsten is des auch wichtig. Und man, es is eigentlich egal, ob man Geschenke bekommt oder nicht Geschenke bekommt."[282]

Hier ist zu überlegen, ob das Mädchen das sagt, weil sie glaubt, dass Frau Otto das hören will, oder ob das die Realität der Kinder dieser Gruppe ist: Sie haben existentiellere Sorgen als die Frage nach Geschenken.

Ein Kind weiß: „Pfingsten is auch wichtig, weil ähm Gott den Mut den Jüngern gegeben hat zum, also zum Rausgehn, also damit sie nicht in den Türn drin bleiben und zu sagen, dass die, dass Jesus auferstanden ist."[283] Und ein Mädchen vermutet schon zuvor, dass Pfingsten „der Geburtstag von der Kirche" ist.[284] Gemäß der vorgelesenen Geschichte ist Pfingsten so wichtig, weil wir ohne Pfingsten – wenn die Jünger hinter den verschlossenen Türen geblieben wären – heute gar kein Weihnachten und Ostern feierten.[285]

2.3.2.4.4 Zur Lehrerin – einige Fakten

Frau Otto Religion im Nebenfach des Lehramtsstudiums studiert und im Referendariat nur rein katholischen Unterricht gehalten. Zu ihren damaligen Schülerinnen und Schülern sagt sie: „Die warn alle bei den Ministranten und die warn alle in der Pfadfindergruppe und des war was ganz was …"[286]. Seit Ende ihres Referendariats arbeitet sie an dieser Schule.

Obwohl sie in einer eher katholischen Gegend aufgewachsen sei, habe sie sich als Jugendliche dem Sport zuliebe *gegen* die Firmung und erst im Studium *für* Theologie und Kirche und damit auch erst für ihre eigene Firmung entschieden. Theologie war für sie Nebenfach zum Hauptfach Sport.

Während des Projektes unterrichtete sie keine eigene Klasse, weil sie plante, die Schule zu wechseln.[287] So begegnen ihr die Kinder der Religionsgruppe ausschließlich im Religionsunterricht. Bei Elternabenden der letzten Klasse, in der sie Klassenlehrerin gewesen sei, sei das Thema Religion nie relevant gewesen, denn sie „hatte keine katholische, evangelischen Kinder. Ich hatte in meiner Klasse, die ich hatte, war kein katholisches und kein evangelisches Kind drin."[288]

---

[281] Vgl. Otto, Nachgespräch 46.
[282] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 307.
[283] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 309.
[284] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 149.
[285] Vgl. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 310.
[286] Otto, Vorgespräch 10.
[287] Vgl. Otto, Vorgespräch 7.
[288] Otto, Nachgespräch 168.

2.3.2.4.5 Machen Unterschiede für sie Unterschiede?

Die Schule hält an der Trennung in Jahrgangsstufe 3 fest; Frau Otto ist allerdings der Meinung, es gebe keinen Unterschied, ob der Religionsunterricht in gemischten oder konfessionellen Gruppen stattfinde. Sie wünschte sich gemeinsamen Unterricht auch in den älteren Gruppen – weil so die Gruppen größer wären und damit die Chance, engagierte Kinder zu haben. Zur Frage, was das für den konkreten Unterricht und den Lehrplan bedeute, ist sie sich offensichtlich selbst nicht klar:

„I: Würdn, also würdn Sie sagn, da, dadurch müssn Sie irgendwas auch weglassn vom katholischen Plan, was Ihnen ansonsten wichtig wäre?

L: Nee.

I: Also so irgendwie Heiligenverehrung oder sonst irgendwas?

L: Nee.

I: Das machen Sie dann auch, oder wie läuft …?

L: Des mach ich dann halt ähm, puh, nee, des lass ich dann weg, ja.“[289]

Absprachen gibt es weder mit der katholischen[290] noch mit der evangelischen Kollegin, auch nicht in Jahrgangsstufe 1 und 2, wenn die Religionsgruppen noch gemischt sind[291]. Sie alle würden jeweils unterschiedlich arbeiten und außerdem komme der Religionsunterricht an der Schule „halt immer irgendwie am Ende“[292].

2.3.2.4.6 Ziele im RU

Einem ihrer Ziele gemäß will Frau Otto den Kindern mitgeben, „welche Feste halt wie gefeiert werden“[293] – was daher auch Thema der besuchten Stunden ist.

Zuallererst möchte sie jedoch den Kindern vermitteln, „dass Glaube einem Kraft und Halt geben kann. Dass es dafür die Kirche gibt, als Gebäude erst mal, wo ma hingehn kann, dass da auch jemand is, der ein auffängt. Und dass se zu diesen elementarn Bibelgeschichtn über Gott oder über Jesus, dass se da immer wieder so’n Bezug kriegen zu ihrm eigenen Leben. Ja. Dess … (lacht) dass se betn könn‘, dass, des wissen, was des is. Ja.“[294]

2.3.2.4.7 Frau Otto, die Kirche und Glaube

Ihr ist es dabei wichtig, den Kindern ein positives Kirchenbild zu vermitteln, will ihnen Kirche als „des Haus für alle Menschen“ vorstellen, in das „jeder kommen kann“ und das „n besonderer Raum is“[295]. Sie wisse, dass man Kirche positiv erfahren kann – sei selbst aber enttäuscht von der Kirche. Sowohl ihre positiven als auch die negativen Erfahrungen mit Kirche seien bei ihr fest verbunden mit Erfahrungen rund um Tod und Beerdigung. Ihre negativen Erfahrungen mit Kirche fixiert sie an einem Pfarrer, doch erscheinen sie ihr als Grunderfahrung mit Kirche nicht mehr revidierbar[296]. Sie wirkt sehr enttäuscht.

---

[289] Otto, Nachgespräch 245-250.
[290] Vgl. Otto, Nachgespräch 251-252.
[291] Vgl. Otto, Nachgespräch 237-238.
[292] Otto, Nachgespräch 156.
[293] Otto, Nachgespräch 116.
[294] Otto, Nachgespräch 256.
[295] Otto, Nachgespräch 116.
[296] Vgl. Nachgespräch 344-352.

Diese Enttäuschung wird ihr bestätigt durch die von ihr so erlebte Ignoranz der evangelischen und katholischen Pfarrer im Umkreis der Schule, die kein Interesse gezeigt hätten, als sie mit den Kindern eine Kirche besucht habe. Sie wünscht sich hier eine Verbindung zwischen Pfarrer und Schule, eine Präsenz von Kirche; dabei sei ihr egal, ob es sich um die katholische oder evangelische Kirche handle. Sie selbst habe hier mehrfach erfolglos versucht, die Initiative zu ergreifen.[297]

Allerdings weiß sie gar nicht, auf welchem katholischen Gemeindegebiet die Schule liegt.[298]

„… es is'n ungeheurer, mit vier Klassn, die zu organisiern, ich brauch, des war einfach zuviel und es war immer gab's Schwierigkeitn. Also es war jetz auch nich, dass da sich groß jemand gefreut hätte, dass da jemand mal kommt in die Kirche und des mit den Kindern anschaut. Die einzign, die's gefreut hat, warn die Kinder, was natürlich so des Schönste auch is, aber es is dann irgendwann auch …"[299]

Organisatorisch bedeute es, die Kinder aus vier Klassen zu sammeln und auch für sich selbst für die nächste Stunde eine Vertretung zu finden, weil der Unterrichtsbesuch länger als eine Stunde dauere. Dabei wünschte sie, dass ein solcher Kirchenbesuch oder Gottesdienst – z.B. zum Schuljahresbeginn oder -ende bzw. ein Besuch des Pfarrers in der Schule doch als feste Instanz eingeführt werden sollte, „wie die Bundesjugendspiele, die sind auch jedes Jahr."[300]

Trotz ihrer eigenen negativen Kirchenerfahrung möchte sie auf jeden Fall weiterhin Religion unterrichten.[301] Hier ist schon erstaunlich, wie sehr sich die Kirchenenttäuschung bei ihr an der Person eines einzelnen Pfarrers festmacht[302], wie wichtig hier offensichtlich einzelne Personen – Pfarrer – sein können.

Sie glaubt ihrer Aussage nach an die Geschichten, an Jesus und Gott. So bestätigt sie einer Schülerin, dass Jesus auf der Erde war, und sagt außerdem: „Und der Gott, da dran glauben wir ganz arg, dass es den gibt."[303] Dabei dürfe man „nicht vermischen, Gott und Heiliger Geist, des sind zwei verschiedene Dinge."[304] Gott sei dabei im Herzen.[305] Nur das „Kirchending" sei nichts für sie[306]. Sie selbst habe für sich nun in einer anderen, nichtchristlichen Gemeinschaft die entsprechende Geborgenheit gefunden.[307]

Dennoch mag sie bei den Kindern vor allem eine emotionale Bindung auch zur Kirche aufbauen, genau das, was ihr selbst gerade von Seiten der Kirche verschlossen scheint: das Gefühl, da geborgen zu sein.[308] *– Auch wenn Frau Otto anderes sagt, bleibt bei mir auch nach dem Gespräch das Gefühl zurück, dass sie selbst die Sehnsucht nach dieser einmal erlebten emotionalen Bindung nicht verloren hat.*

2.3.2.4.8 Haltung zur Konfessionalität im Religionsunterricht

Für sie selbst habe Konfessionalität keine Bedeutung: Sie habe sich für Religion als Lehramtsfach entschieden. Dass es katholische Religion war, sei für sie in ihrem Umfeld selbstverständlich gewesen – nicht aus Überzeugung, sondern weil es einfach so war. Sie sieht keinen Unterschied, keine Trennung

[297] Vgl. Nachgespräch 202-210.
[298] Vgl. Vorgespräch 39.
[299] Nachgespräch 214.
[300] Vorgespräch 45. Vgl. Vorgespräch 35-45.
[301] Vgl. Nachgespräch 367-368.
[302] Vgl. Nachgespräch 345-346.
[303] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 193.
[304] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 191.
[305] Vgl. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 193-195.
[306] Vgl. Otto, Nachgespräch 330 und 344.
[307] Vgl. Otto, Nachgespräch 309-314.
[308] Vgl. Otto, Nachgespräch 118, auch 298.

– zumindest keinen, der für die Kinder ihrer Schule relevant sei, weil hier die Basis fehle. Erst komme die religiöse Basis – als allerletztes die Konfession.

Zum Thema evangelisch-katholisch komme in der Grundschule vor „des Thema ähm, Kirche und was is da alles drin, also an Gegenständn in der Kirche, eben diese Unterschiede, ähm, dass auch, ähm's Pfarrerinnen gibt bei den Evangelischen und ähm Martin Luther so'n bisschen."[309] Das Thema evangelisch-katholisch werde zuallererst thematisiert gegen Ende der Jahrgangsstufe 2, bevor oder weil dann die Gruppe getrennt werde.[310]

Die Kinder akzeptierten die Trennung in Klasse 3, einige bedauerten sie, denn sie wollen eigentlich, so „sagn se, ne, ich will eigentlich bei dir bleibn, klar, weil se mich kenn, und die Frau Schmitt, wenn die ne Eins/Zwei hat, sagn se, nee ich will lieber bei d…, also des is halt dann, weil se halt dann ein kenn. Ja."[311]

2.3.2.4.9 Chancen von konfessionell gemischten Gruppen

Chancen sieht Frau Otto darin, andere Religionen gegenüber- und vorzustellen.[312] Vor allem sei es gut, „dass es mehr Kinder sind mit mehr Ideen und Erfahrung zum Glauben."[313]

Konfessionalität spiele im Religionsunterricht ansonsten keine Rolle. „Den fällt des natürlich dann auf, wenn wir besprechn, in *der* Kirche is, ähm, steht des noch mit dabei und in *der* is des. Des fällt den einfach auf vom Sehn, aber'n Problem oder Schwierigkeitn für die Kinder is des nich."[314]

2.3.2.4.10 Grenzen von konfessionell gemischten Gruppen

Als Grenzen sieht sie durchaus die Tatsache, dass man vielleicht das eine oder andere „nicht behandelt oder vielleicht weniger behandelt oder muss man sich dann überlegn, wie man's macht".[315]

2.3.2.4.11 Wunsch nach Fortbildung

Frau Otto wünscht sich praktische Fortbildungskurse: „Lieder, lieder, die mer irgendwie ähm, ja lebendig gestalten kann auch, ähm, jetzt ohne das jedes Kind ‚n Musikinstrument irgendwie hat. Was eim so einfällt, kann man ja selber irgendwie machen, sowas … oder ähm, zu diesn, ähm da gibt's ja diese Puppn, wie heißen die denn, die Egli-Puppen."[316] Hierzu wünscht sie sich einen Kurs, diese Figuren herzustellen. „Irgendwas machen, was es, ja bunter macht, oder irgendwelche besonderen Möglichkeiten, was zu sichern im … ja, so so Hefteinträge, wo ma sich dran erinnert, oder irgendwas wie, was ma, wie man was gestalten kann, ähm für Kinder, dass es ähm, dass se Bilder in Kopf kriegen, sowas."[317]

2.3.2.4.12 Und wo sind die Kinder?

Frau Otto fragt uns an, wo denn die Kinder in unserem Forschungsprozess gehört werden.[318] Denn die Kinder, so sagt sie, „vergisst man halt oft und die ham, die ham da schon auch tolle Ideen, was se gerne machen würdn."[319] Hier zeigt sich nochmals ihre eigene wertschätzende Haltung zu dem, was die Kinder zu sagen haben, wer die Kinder sind – die im Unterrichtsverlauf, in ihrer Weise, mit den Kindern umzugehen, ebenfalls sehr deutlich wird.

---

[309] Otto, Nachgespräch 104.
[310] Vgl. Otto, Nachgespräch 96-100.
[311] Otto, Nachgespräch 106.
[312] Vgl. Otto, Nachgespräch 254.
[313] Otto, Nachgespräch 254.
[314] Otto, Nachgespräch 124.
[315] Otto, Nachgespräch 254.
[316] Otto, Nachgespräch 360.
[317] Otto, Nachgespräch 364.
[318] Vgl. Otto, Nachgespräch 373.
[319] Vgl. Otto, Nachgespräch 411.

2.4 Zum Curriculum – die Themen im Religionsunterricht

2.4.1 Themen der besuchten Unterrichtsstunden im Themenfeld „Kirche und Gemeinde“

Wie einleitend dargestellt, erhielten die Lehrkräfte als einzige Vorgabe für die Unterrichtsstunde die Bitte, dass wir gerne Stunden im Themenfeld Gemeinde und Kirche besuchen, filmen, analysieren möchten. Wir wollten das Feld gerne weit halten.

Wie ebenfalls bereits erwähnt, sagten uns daraufhin einige Lehrkräfte, dass dieses Themenfeld in Jahrgangsstufe 2 gar nicht vorkomme[320]; andere sagten, dass das, was sie in dieser Klasse in diesem Themenfeld behandeln würden, bereits im ersten Schulhalbjahr vorgekommen sei – und wir kamen leider erst in der zweiten Schuljahreshälfte an die Schulen, weil sich die Genehmigungen, die wir hierfür benötigten, insbesondere durch Krankheit der zuständigen Personen verzögert hatten. Dennoch fanden letztlich alle Lehrkräfte passende Unterrichtsstunden, die sie teilweise aber dann doch eigens für die besuchten Unterrichtsstunden vorbereitet hatten, weil sie das entsprechende Thema noch nie zuvor unterrichtet hatten. Damit erlebten wir nicht unbedingt „normale“ Unterrichtsstunden, weil sie teilweise ohne unseren Besuch so niemals gehalten worden wären.

Doch sollen die Themen, die wir in den Stunden erlebt haben, sollen hier vorgestellt werden – jeweils mit Blick auf die konfessionelle Relevanz. Daher werden die Stunden nicht vollständig vorgestellt, sondern nur insofern eine Bedeutung für unsere Fragestellung ersichtlich ist.

2.4.1.1 Thema: Taufe

Am häufigsten, nämlich in insgesamt fünf Gruppen, erleben wir bei unseren Besuchen Unterrichtsstunden zum Thema Taufe. Vielleicht ist es ein konfessionell unproblematisches Thema und wird deshalb gerne gewählt: weil uns die Taufe verbindet, weil (noch) die meisten der Kinder tatsächlich getauft sind und sie so durch Bilder auf quasi eigene Erfahrungen zurückgreifen können; vielleicht ist es aber auch reizvoll, weil sich in diesem Thema Gemeinsamkeiten und Unterschiede verbinden. – Diese verschiedenen Aspekte lassen sich in den Unterrichtsstunden beobachten:

Zunächst scheint für alle das Verbindende der Taufe im Vordergrund zu stehen. Frau Hilt ist sich sicher, dass man über „Taufe generell“[321] sprechen könne, denn „die [anderen] werden ja auch getauft“[322]. Sie gibt zu verstehen, dass sie selbst die Unterschiede nicht kennt, man diese aber ansprechen könne.[323] „Getauft wird gleich“, so sagt es daher Frau Mattern in ihrer Unterrichtsstunde und sagt dann dazu: „Okay. Es gibt nur das Chrisam, was anders war.“[324] – Lediglich mit diesem kurzen Satz geht sie auf Unterschiede ein; dann geht sie zum nächsten Unterrichtspunkt über: Unterschiede erscheinen hier nebensächlich.

Frau Weigel ist es, wie im Portrait Taufe_katholisch zu sehen war, in ihrer Gruppe wichtig, die Taufe mit den konkreten Kirchen vor Ort, die die Kinder kennen, zu verbinden, das Thema so in ihre Lebenswirklichkeit zu holen.[325] Sie meint, das Taufthema habe so „das eigene Leben der Kinder berührt“; viele Kinder seien getauft: „Sie können, sie haben quasi eine Geschichte, die in der Kirche auch begann.“ Das will sie „ins Zentrum […] rücken.“[326] – Auch den Nicht-Getauften sind die Kirchen vor Ort zumindest vom Vorbeigehen her bekannt. Auch sie werden so mit ihrer eigenen Lebenserfahrung integriert.

[320] Vgl. z.B. Arnold, Nachgespräch 294 und Sommer, Nachgespräch 296-298.
[321] Hilt, Nachgespräch 74.
[322] Hilt, Nachgespräch 72.
[323] Vgl. Hilt, Nachgespräch 70-74.
[324] Taufe_Arbeitsblatt, Doppelstunde 360.
[325] Vgl. Weigel, Nachgespräch 238-240.
[326] Weigel, Nachgespräch 240.

Andererseits gibt es auch Lehrkräfte die genau dies ganz anders sehen und deshalb gerade *nicht* das Thema Taufe wählen: So erklärt Frau Wiener, dass sie zwar früher regelmäßig die Taufe behandelt habe, dies jetzt aber „unregelmäßiger oder auch nicht mehr so ausführlich [tue], weil viele Kinder nicht mehr getauft sind."[327]

Auch die Unterschiede tauchen in den Gruppen auf: Wo die Kinder eigene Fotos mitbringen durften[328], sind die meisten Kinder in weißen Kleidern zu sehen, so dass es sogar wirken mag, als hätten alle Taufkleider an[329]. Frau Weigel erklärt zunächst nur, dass manche Kinder schon zu Beginn der Taufe ihr Taufkleid trügen, andere es erst später angezogen bekommen[330]. Den Unterschied zur evangelischen Taufe, bei der man zwar ein Taufkleid anziehen dürfe, es aber nicht brauche, führt sie erst später aus.[331] Allerdings erklärt sie hier nicht, dass es dann nicht *im* Gottesdienst angezogen, sondern tatsächlich von Beginn der Tauffeier an getragen wird.

Durch die ausdeutenden Zeichen (die von keiner Lehrkraft so genannt werden) scheint hier zunächst mal ein Mehr auf der katholischen Seite zu liegen. Hier scheint es ein guter Ausgleich zu sein, wenn auch die typisch evangelischen Taufsprüche benannt werden. Für die evangelische Lehrerin scheint es klar zu sein, dass ein solcher auf jeden Fall zur Taufe gehört, dass Taufsprüche in der katholischen Kirche nicht unbedingt üblich sind, weiß sie nicht.[332] Bei ihrem Taufspiel soll daher der Vater des Kindes einen Taufspruch auswählen: „Einen brauchst du"[333] – ein Taufspruch ist für sie notwendig für die Taufe. Eine katholische Lehrerin dagegen sieht die Taufsprüche als typisch evangelisch an und wundert sich, als wir schon im Vorgespräch auf das Thema kamen, dass wir für unsere Kinder Taufsprüche ausgewählt haben.[334] In den beiden Stunden zur Taufe_Styropor taucht das Thema der Taufsprüche überhaupt nicht auf, während für Frau Mattern in ihren Taufstunden (Taufe_Arbeitsblatt) klar ist: „Taufsprüche gibt's auch bei beiden."[335]

Bekannt ist den Kindern auch das Kreuzzeichen. In der evangelischen Stunde zur Taufe macht ein – offensichtlich katholisches – Mädchen ihrer Puppe ein Kreuzzeichen auf die Stirn.[336] Vermutlich war sie bei einer Taufe und hat das so wahrgenommen; das Kreuzzeichen ist ihr auf jeden Fall vertraut und gehört für sie zur Taufe. Die evangelische Lehrerin nimmt dabei weder wahr, dass sie dieses Kreuzzeichen macht, noch dass sie es vorher angekündigt hat.[337]

Die Kinder sind interessiert an den Dingen, die die Konfessionen voneinander unterscheiden: So ist das Thema Chrisam für eine Gruppe sehr interessant, so dass sich die Lehrerin eine ganze Weile ausführlich mit den Kindern darüber unterhält[338], so dass einige Kinder im Nachhinein die Salbung mit Chrisam als für sie wichtigste Botschaft der ersten Stunde ansehen.[339] Auch in den anderen Gruppen mit katholischen Lehrkräften wird die Salbung mit Chrisam angesprochen.[340] Auch das Weihwasser wird in einer

[327] Wiener, Nachgespräch 87.
[328] So z.B. in Taufe_evangelisch und Taufe_katholisch.
[329] Zwei Kinder in der Stunde Taufe_katholisch haben das so wahrgenommen: Vgl. Stunde 2, 128 und 132. Vgl. hierzu auch Weigel, Nachgespräch 304-306.
[330] Vgl. Taufe_katholisch, Stunde 2, 355.
[331] Vgl. Taufe_katholisch, Stunde 2, 423.
[332] Vgl. Höhn, Nachgespräch 127-128.
[333] Taufe_evangelisch, Stunde 2, 159.
[334] Vgl. Weigel, Vorgespräch 80-86.
[335] Taufe_Arbeitsblatt, 161.
[336] Vgl. Taufe_evangelisch, Stunde 2 206.
[337] Vgl. Höhn, Nachgespräch 165-168, 172.
[338] Vgl. Taufe Styropor 2, Stunde 1, 207-217 und 325-334.
[339] Vgl. Taufe Styropor 2, Stunde 1, 308-309, 313.
[340] Vgl. z.B. Taufe_Arbeitsblatt 157-160, 194-196, 208

Gruppe ausführlicher zum Thema, weil ein Kind fragt, wie denn das Wasser gesegnet werde.[341] Beides wird in der Gruppe mit evangelischer Lehrkraft nicht zum Thema.

Allerdings zeigen sich gerade bei der Darstellung der Differenzen auch die Probleme einer gemischten Gruppe: So erklärt Frau Aberl, dass sie in einer rein katholischen Kirche noch ausführlicher über Chrisam und Weihwasser gesprochen hätte, das aber habe sein lassen, „weil das im Prinzip ja nur vielleicht die Hälfte der Klasse betrifft."[342] Zwar hätten die Kinder auch z.B. das Weihwasser von sich aus benannt, „aber", so weiß sie, „im Prinzip ist es ja nicht für alle Kinder gleich interessant oder gleich bedeutend".[343] – Frau Weigel lässt daher den Unterschied zwischen geweihtem und nicht geweihtem Wasser bewusst weg, um die Komplexität des Themas ein wenig zu reduzieren.[344]

Hier zeigt sich eine uns immer wieder auffallende Unsicherheit in der Frage, inwieweit in gemischten Gruppen rein katholische (oder auch evangelische) Besonderheiten ihren Platz bekommen sollten, bzw. ein unterschiedlicher Umgang mit solchen Themen.

Eine zweite Problematik ist aber vor allem darin gegeben, dass Lehrerinnen teilweise Besonderheiten ihrer eigenen Konfession nicht kennen – oder sie sich ihrer in bestimmten Unterrichtssituationen nicht bewusst sind. Für Frau Mattern liegt offensichtlich der einzige Unterschied bei der Taufe in der Salbung mit Chrisam. Zumindest erklärt sie im Unterricht ihren Kindern: „Getauft wird gleich. Okay. Es gibt nur das Chrisam, was anders war."[345] So fällt z.B. Frau Aberl nicht auf, dass ein Kind erklärt, bei der Taufe gieße der Pfarrer dem Kind „Weihwasser über den Kopf". Hier stecken zwei konfessionelle Spezifika: Zum einen scheint klar zu sein, dass es *der* Pfarrer ist, vor allem aber wäre es in der evangelischen Kirche kein *Weih*wasser, wie die Lehrerin durchaus weiß und zu einem anderen Zeitpunkt erklärt.[346] Es ist hier also noch nicht einmal so, dass die Lehrerin hier nicht *wüsste*, welche Unterschiede es zwischen evangelischer und katholischer Taufe gibt, sondern durch die selbstverständliche katholische Prägung hat sie obige Formulierung vermutlich unterbewusst als selbstverständlich angesehen und nicht darüber nachgedacht, dass diese Darstellung der Taufe nur der katholischen Form der Taufe entsprach.

Auch in einer Stunde, in der es nicht explizit um die Taufe geht, wird ein solches ausdeutendes Geschehen der Taufe, nämlich das Kreuzzeichen, als zentrales Geschehen der Taufe von einem Kind gezeigt und als wichtiges Geschehen bei der Taufe auch von der Lehrerin festgehalten.[347]

Für die evangelische Lehrerin ist ganz klar, dass jeder, der tauft, ein schwarzes Gewand trägt. Das ist für sie so eindeutig, dass sie dieses schwarze Gewand bereits durch ein schwarzes Jackett symbolisieren kann und meint, dass die Bedeutung für alle Kinder erkennbar sein müsse.[348] Darauf, dass ein Junge sagt, derjenige, der taufe, sehe „eigentlich anders aus"[349], geht sie nicht ein. Es bleibt also offen, ob das Kind lediglich den Unterschied zwischen Jackett oder Talar meinte oder ob es sich wunderte, weil er noch nie zuvor einen Pfarrer im *schwarzen* Gewand gesehen hat.

Beim Thema Taufe scheint sich die praktische Handlung anzubieten: So tauft die evangelische Lehrerin, wie oben beschrieben, eine Puppe und lässt in der Folgestunde ein Kind eine andere Puppe taufen. Eine andere Lehrkraft scheint genau dies vor der besuchten Stunde beim Unterrichtsbesuch in der Kirche getan zu haben, so dass ein Kind beim Betrachten eines Bildes von diesem Kirchgang feststellen

[341] Vgl. Taufe Styropor 2, Stunde 2, 252-262.
[342] Aberl, Nachgespräch 15. Vgl. auch 113.
[343] Aberl, Nachgespräch 15.
[344] Vgl. Weigel, Nachgespräch 60.
[345] Taufe_Arbeitsblatt, 360.
[346] Vgl. Taufe Styropor 2, Stunde 1, 74 und Stunde 2, 244-246..
[347] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 967-973.
[348] Vgl. Taufe_evangelisch, Stunde 1, 84-90.
[349] Taufe_evangelisch, Stunde 1, 92.

kann: „Da drüben wird meine Puppe grad getauft.“[350] In einer anderen Gruppe, in der die Taufe Unterrichtsinhalt ist, ist es ein Kind, das auf diesen Gedanken kommt und die Lehrerin fragt: „Taufst, taufst du uns jetzt?“[351], denn eine Wasserschale steht in der Mitte[352]. Ein anderes Kind in derselben Unterrichtsgruppe weiß, dass das nicht möglich ist, denn „das wär dann auch zum zweiten Mal“[353]. Später führen ein Kind und die Lehrerin dann jedoch recht plastisch vor, was bei der Taufe geschieht.[354] Die oben vorgestellte Frau Weigel jedoch hat zwar im Vorfeld überlegt, eine Taufe zu spielen, war sich aber unsicher, ob dies nicht zu dem Missverständnis führen könne, dass sie hier tatsächlich ein Kind oder eine Puppe taufe.

Zu beachten ist, dass das Thema Taufe zwar (scheinbar?) die christlichen Schüler miteinander verbindet, jedoch in vielen Gruppen ungetaufte Schüler anwesend sind. Man kann dann das Thema komplett ausklammern, wie Frau Wiener, oder aber die Taufe – als unser grundlegendes Sakrament dennoch beachten, sollte aber auch im Blick haben, wie manche Ausführungen offensichtlich auf nicht getaufte Kinder wirken können. So berichtet Frau Beckers im Nachgespräch, das auf die Stunde Taufe_Styropor 2 folgte, dass in einer Stunde ein Mädchen gefragt habe, was denn passiere, wenn sie nicht getauft ist, ob sie dann sterbe.[355] Fünf nicht getaufte Kinder nehmen an diesem Unterricht teil, der ein Kind zu einer solchen Frage kommen lässt.[356] Man könnte sagen, dass Frau Beckers durch ihre Stundengestaltung durchaus eine solche Frage provoziert: Denn mit schwimmenden Styroporplatten lässt sie die Kinder zeichenhaft erleben, wie Gott sie durch die Taufe trage und schütze[357]. Ohne so getragen zu werden, gehe man unter, könne „man sogar sterben“.[358] Auch Frau Höhn beispielsweise erklärt den Kindern, dass die Menschen ihr Kind zur Taufe brächten, damit „Gott ihr Baby annimmt und sagt: ‚Du bist mein Kind.‘“[359] Erklärungen zur Taufe fallen immer wieder so aus. Dass dies Kinder, die nun nicht getauft sind, also nach dem Glauben ihrer Lehrerin nicht so geschützt sind, bewegt, ist verständlich. Da erscheint es mutig und gut, wenn tatsächlich ein Kind hier offen nachgefragt und die Frage nicht nur im eigenen Kopf und Herz bewegt hat. Auch in Frau Höhns Gruppe ist mindestens ein ungetauftes Kind, der das auch mehrfach betont, dass er ja nicht getauft ist[360]: Hier handelt es sich um einen muslimischen Jungen. An dieser Stelle nun interveniert er nicht.

So ist es sicher einfacher, dieses Thema in einer Gruppe zu unterrichten, zu der ausschließlich getaufte Kinder gehören. Noch einfacher ist es sicherlich, dieses Thema in einer Gruppe zu unterrichten, an der Kinder nur einer Konfession teilnehmen. Zumindest wird deutlich, dass es in konfessionellen Gruppen anders behandelt werden kann als in gemischten Gruppen: In konfessionellen Gruppen könnte man die andere Seite entweder ganz weg lassen oder zumindest nicht so ausführlich behandelt.[361] Im Rahmen unseres Nachgesprächs erfährt Frau Höhn einiges über die katholische Taufe neu[362] und erklärt daher, dass das Thema nun zwar eigentlich zu Ende sei, sie nun aber doch noch die katholische Taufe behandeln wolle.[363] – Eine solche Ausweitung des Themas ist also nicht nur Last und zusätzlicher Stoff,

[350] Taufe_Arbeitsblatt 92.
[351] Taufe Styropor 2, Stunde 2, 23.
[352] Vgl. Taufe Styropor 2, Stunde 2, 11-12.
[353] Taufe Styropor 2, Stunde 2, 25.
[354] Vgl. Taufe Styropor 2, Stunde 2, 197-203.
[355] Vgl. Beckers, Nachgespräch 13.
[356] Vgl. Taufe_Styropor 2, Stunde 2, 238-241.
[357] Vgl. ihre Ausführungen dazu in Taufe_Styropor 2, Stunde 2, 237.
[358] Taufe_Styropor, Stunde 2,, 211.
[359] Taufe_evangelisch, Stunde 1, 177.
[360] Vgl. Taufe_evangelisch, Stunde 1, 276, 298, 344.
[361] Vgl. z.B. Weigel, Nachgespräch 52.
[362] Vgl. ihre eigene Aussage in Höhn, Nachgespräch 192. Zu beachten ist: Sie steht kurz vor ihrer Pensionierung!
[363] Vgl. Höhn, Nachgespräch 78.

sondern auch Lust, weil die Vielfalt bereichernd erlebt werden kann. Doch nimmt hier das gleiche Thema natürlich viel mehr Zeit in Anspruch, als wenn man nur eine Seite behandeln würde.

Doch auch die (Tauf-)Riten der eigenen Konfession sind nicht unbedingt allen vertraut: So lässt Frau Höhn die Taufkerze am Anfang des Taufspiels entzünden.[364] Dies ist jedoch auch in ihrer evangelischen Kirche nicht üblich.[365] Zwar schreibt der evangelische Ritus nicht unbedingt den Gebrauch der Taufkerze vor; er ist jedoch in der EKHN mittlerweile als üblich in der Agende zu finden. Dabei wird die Taufkerze genau wie in der katholischen Tradition im Anschluss an die eigentliche Taufhandlung entzündet.[366] Das Taufkleid dagegen wird in derselben Agende nicht erwähnt.

Frau Aberl erklärt ihren Kindern, dass die Osterkerze in jedem Gottesdienst angezündet sei367, was so normalerweise nicht der Fall ist: Die Osterkerze brennt in katholischen Kirchen in der Osterzeit und später zu besonderen Feiern wie bei Taufen. In der Osterzeit steht sie im Altarraum, ansonsten sollte sie irgendwo in der Nähe des Taufbeckens ihren Platz haben. Einem Mädchen ist das möglicherweise schon aufgefallen, dass in ihrer Kirche außerhalb der Osterzeit keine Kerze brennt: Sie fragt, wie die Taufkerze an der Osterkerze entzündet werden kann, weil sie doch nach Ostern weggebracht würde und im Lauf des Jahres aus ist.[368]

2.4.1.2 Thema: Religiöse Feste und Kirchenjahr

Ein Thema, das sich ebenfalls wiederholte, war der Jahreskreis. So ging es in mehreren besuchten Stunden um die verschiedensten Feste, um den Jahreskreis an sich, den „liturgischen Kalender“[369], konkret um Pfingsten[370], um Allerseelen. Dieses Thema ist in allen Klassen mehr oder weniger relevant; zumindest betonen auch solche Lehrkräfte, die den Jahreskreis nicht explizit zum Thema hatten, in den Gesprächen, dass sich ihr Unterricht am liturgischen Jahr entlang hangeln würde. Frau Althoff erzählt, dass sie insbesondere dann, wenn schulfrei ist, die Feste regelmäßig bespreche, weil „ja viele halt einfach sagen, ja, es ist frei, aber warum eigentlich frei ist“, das würden sie kaum mit den kirchlichen Festen verbinden können.[371]

Frau Heberer ist sich nach ihren Stunden, die sie zum Jahreskreis gehalten hat, sicher: „Da war, das war jetzt weder katholisch noch evangelisch.“[372] Denn sie sei „auf diese Feste, die evangelisch oder katholisch speziell sind, noch gar net eingegangen. Also Reformationstag, Buß- und Bettag, ähm, Allerheiligen, Allerseelen.“[373] In einer rein katholischen Gruppe hätte sie „wahrscheinlich Reformationstag

---

[364] Vgl. Taufe_evangelisch, Stunde 2, 124, Stunde 1, 160-162.

[365] Frau Höhn ist sich, als wir darüber sprechen, selbst unsicher, überlegt, ob es vielleicht doch auch in der evangelischen Kirche genau so ist. Vgl. Höhn, Nachgespräch 140.

[366] Vgl. z.B. konkret die Agende für die Taufe in der EKHN: Schriftworte und Liturgische Texte (Teil II) für Taufe und Konfirmation. Im Auftrag des Leitenden Geistlichen Amtes herausgegeben von der Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Darmstadt 2000, 11, 12, 39, 178. (Gefunden in https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjq_Z7-tODUAhWHXBQKHecHDFoQFggtMAE&url=http%3A%2F%2Funsere.ekhn.de%2Ffileadmin%2Fcontent%2Fekhn.de%2Fdownload%2Fintern%2Fliturgie%2Ftaufe_konfirmation.doc&usg=AFQjCNFlA0Lnx4qAIfcWLrEeFhBhG_1E1g, eingesehen am 28.6.2017.) Auch – hier für die Kirche im Rheinland – http://www.e-kir.de/www/glauben/taufkerze.php, eingesehen am 28.6.2017.

[367] Vgl. Taufe_Styropor, Stunde 2, 146.

[368][368] Vgl. Taufe_Styropor, Stunde 2, 143 und 145.

[369] Christsein_ökumenisch, Stunde 1, 110.

[370] Vgl. die beiden Stunden zu Erstkommunion und Heiliger Geist, insbesondere Stunde 2. Es fällt auf, dass sie als Hauptbotschaft von Pfingsten erklärt, dass Jesus „mit uns Menschen verbunden“ ist. Vgl. Stunde 2, 174. Auch hier könnte eine Akzentsetzung in Richtung Geburtsstunde der Kirche beispielsweise eine eher katholische Akzentsetzung bedeuten, während ihre Akzentuierung ökumenisch kompatibler erscheint.

[371] Althoff, Nachgespräch 62.

[372] Heberer, Nachgespräch 71.

[373] Heberer, Nachgespräch 72.

und Buß- und Bettag nicht in den Jahreskreis aufgenommen."[374] Für die Einheit in der gemischten Gruppe hat Frau Heberer nun, wie oben vorgestellt, in diesem Jahr gemeinsam mit ihrer evangelischen Kollegin eigens einen gemeinsamen Jahreskreis erstellt. Sie haben ihn zusammengestellt aus verschiedenen Quellen, „weil ökumenisch gibt es keinen".[375]

Doch konkret sind auch in dieser Stunde zu den gemeinsamen Festen immer wieder konfessionelle Feinheiten zu entdecken: So fragt ein Junge, wieso der Martin „Sankt Martin" heiße[376]; auch der Heilige Nikolaus wird selbstverständlich im Jahreskreis mit genannt. Auch wenn Martin Luther noch beide Feste kannte, selbst nach dem Heiligen Martin benannt ist, so tauchen die beiden Feste heute als katholische Heiligengedenktage[377] nicht im offiziellen evangelischen Jahreskreis auf, werden in evangelischen Unterrichtsvorlagen zum Jahreskreis nicht mit dargestellt, obwohl beide Feste den Kindern bekannt sind und gerne von ihnen mitgefeiert werden, zumal man sich nach Confessio Augustana Artikel 21 durchaus „an Heilige erinnern [dürfe], um ihrem Glauben nachzueifern"[378]. Doch sind sie eben im evangelischen Jahreskreis nicht aufgeführt, weil aus der Erinnerung keine Verehrung folgen sollte. Dass dies durchaus in einer Klasse angesprochen werden kann, thematisiert Frau Hofer: Ihre evangelischen Kinder würden teilweise fragen, ob sie mit zum Martinszug können, so dass immer mal wieder Thema werde: Wer feiert welches Fest?[379]

„Der Karfreitag ist vor Ostern ein Fastentag", so sagt es ein Junge und so bestätigt es Frau Heberer. Hier wird in der Gruppe nicht differenziert, dass zwar auch in der evangelischen Kirche mittlerweile die Zeit vor Ostern und auch an Karfreitag viele wieder zum Fasten nutzen, sie durch die Aktion „Sieben Wochen ohne" auch hier eine neue Bedeutung erlangt hat, Landeskirchen das Fasten auch explizit empfehlen[380], so steht das Fasten am Karfreitag doch hier traditionell und nach der Ablehnung des Zwangs zum Fasten durch Martin Luther bis heute nicht so sehr im Vordergrund wie in der katholischen und erst recht in der orthodoxen Kirche. Auch der Aschermittwoch als der Tag, an dem der Pfarrer ein Kreuz auf die Stirn zeichnet, wird in der Stunde „Jahreskreis" besprochen und dabei nicht differenziert, dass dies so nur in der katholischen Kirche geschieht.[381] Im Nachgespräch erklärt Frau Heberer hierzu, dass die evangelischen Kinder dieses Fest ja kennen würden, weil die katholischen Kinder an dem Tag „die ersten beiden Stunden nicht in die Schule" müssten.[382]

Interessant ist die in einer anderen Gruppe gestellte Frage nach dem wichtigsten Fest. Gäbe es hier Unterschiede in konfessionell gemischten Gruppen? Die Gruppe, in der diese Frage besprochen wurde, war katholisch: Die Kinder gaben hier, wie oben in der Stunde „Jahreskreis_Allerseelen" bereits vorgestellt wurde, die Antwort „Allerseelen". Die Lehrerin selbst hätte, wäre sie gefragt worden, vermutlich für sich als wichtigstes Fest Weihnachten genannt.[383] Im Anschluss an ihre Unterrichtsfrage jedoch hat sie eine Geschichte in die Gruppe gegeben, in der Pfingsten als wichtigstes Fest erklärt wurde: Denn ohne Pfingsten hätten die Jünger keinen Mut gehabt, von Jesus und seiner Auferstehung zu erzählen

[374] Heberer, Nachgespräch 79.
[375] Heberer, Nachgespräch 29.
[376] Vgl. Jahreskreis, Stunde 2, 232-235
[377] Im Bistum Mainz wird das Fest des Hl. Martin sogar als Hochfest gefeiert.
[378] Confessio Augustana, Artikel 21. Zitiert nach Confessio Augustana. Das Bekenntnis von 1530 in heutigem Deutsch, Berlin 2014. Zitiert nach: http://www.sola-gratia-verlag.de/Sola-Gratia-Verlag.008-01-21.pdf, eingesehen am 30.5.2017.
[379] Vgl. Hofer, Nachgespräch 43.
[380] Vgl. z.B. https://www.elk-wue.de/glauben/kirchenjahr/fastenzeit/, http://www.ekhn.de/glaube/kirchenjahr/passion/geschichte.html.
[381] Vgl. Jahreskreis, Stunde 1,45-57.
[382] Heberer, Nachgespräch 75. Vgl. auch 73.
[383] Vgl. Otto, Nachgespräch 46.

und es gäbe heute keines unserer christlichen Feste.[384] Hier fragt sich, welches Fest eine evangelische Lehrerin in den Vordergrund gestellt hätte. Frau Hilt hält deshalb eine konfessionelle Trennung beim Besprechen der wichtigen Feste für sinnvoll, weil die Feste unterschiedliche Bedeutung und Gewichtung in den beiden Kirchen hätten.[385]

2.4.1.3 Thema: Allerseelen und Friedhof

In der gerade angesprochenen und oben ausführlich vorgestellten Gruppe wurde Allerseelen von den Kindern als wichtigstes Fest gesehen. Noch in einer weiteren – ebenfalls offiziell katholischen – Gruppe ging es um das Thema Allerseelen. Eine der Lehrkräfte der Gruppen erklärt, dass er in einer gemischten Gruppe „natürlich auch den Ewigkeitssonntag oder den Totensonntag noch mit erwähnt“ hätte.[386]

An diesem Tag sollten „wir eigentlich alle auf den Friedhof gehen […], um dort an die Verstorbenen zu denken“, so führt Herr Seuffert in die Stundeneinheit ein.[387] Die Gruppe bereitet sich auf den Unterrichtsgang zum Friedhof vor.[388] Herr Seuffert wollte den Kindern vermitteln, warum Menschen auf den Friedhof gehen und das insbesondere auch an Allerseelen.[389]

In der anderen Gruppe geht es, wie oben ausgeführt, eigentlich um den Jahreskreis. Besprochen werden Advent, Weihnachten, Aschermittwoch, Fastenzeit, Gründonnerstag, Karfreitag, Ostern, dann Pfingsten und noch Allerseelen. Insbesondere während der zweiten Stunde nimmt Allerseelen jedoch zeitlich und inhaltlich einen solchen Schwerpunkt ein, dass sich die Kinder bei der Frage, welches Fest denn für sie am wichtigsten ist, mehrheitlich für dieses Fest entscheiden. Über das Fest Allerseelen kommen die Kinder zuvor ins Gespräch über grundsätzliche Fragen zu Sterben, Tod und Beerdigung.[390] Sie erzählen von Menschen, die sie kannten und die gestorben sind; ein Mädchen spricht über ihre verstorbene Mutter, die verbrannt worden und nun bei ihrem Bruder zu Hause sei[391]. Darüber kommt die Gruppe auf verschiedene Weisen des Beerdigens. Da die anwesenden Kinder unterschiedlicher Nationalität sind, bringen sie hier sehr unterschiedliche Erfahrungen und auch Fragen mit und scheinen alle sehr interessiert zu sein.[392] Das Thema berührt viele scheinbar sehr emotional, weil sehr viele Erfahrungen mit dem Thema Sterben, Tod, Trauer und Beerdigung mitbringen. Es kommt zu einem engagierten Unterrichtsgespräch. Dadurch kann auch in dieser konfessionell katholischen Gruppe aufscheinen, dass es Unterschiede gibt in den Ritualen und Vorstellungen rund um Tod, Beerdigung und Grabpflege. So weiß ein Kind, dass das Bild, das auf dem Jahreskreis für Allerseelen steht, ein typisch deutsches Grab ist; in Italien sehe das Grab anders aus.[393] Alles bindet sich im Klassengespräch im Fest Allerseelen, denn „da gehen viele, viele Menschen auf den Friedhof und besuchen ihre Verstorbenen und zünden dann dort eine Kerze an und ähm denken an diesem Tag ganz ganz ganz besonders oft an

[384] Vgl. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 310-326.
[385] Vgl. Hilt, Nachgespräch 60. Andererseits steht hier zwar auf der einen Seite eine unterschiedliche theologische Schwerpunktsetzung und damit Gewichtung der Feste, andererseits ist die Wahrnehmung der Mitglieder der einzelnen Kirchen hier vermutlich auch nicht unbedingt identisch mit der offiziellen Kirchenmeinung. Hier würde mich sehr interessieren, wie die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage von evangelischen und katholischen Christen – Kirchgängern wie Nicht-Kirchgängern hier aussehen würden, ob und wenn ja, welche Unterschiede es hier konkret gäbe, ob diese zur jeweiligen theologischen Position passen würden oder nicht.
[386] Seuffert, Nachgespräch 49.
[387] Allerseelen, 44.
[388] Vgl. Allerseelen, komplette Stunde.
[389] Vgl. Seuffert, Nachgespräch 39.
[390] Vgl. z.B. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 263-266: Ein Kind fragt, wie es dazu kommt, dass ein Herz stehen bleibt.
[391] Vgl. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 246-251.
[392] Vgl. z.B. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 220-222, 253-260.
[393] Vgl. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 212-216.

die Verstorbenen."[394] Die Lehrerin hatte eine gewisse emotionale Betroffenheit der Kinder erwartet und deshalb das Fest Allerseelen ausgewählt, damit die Kinder erfahren konnten, das, was sie in ihrem Leben an Tod erfahren haben, „kommt auch in der Kirche wieder vor".[395] Doch so sagt sie im Anschluss, „dass es so intensiv dann auch is, des hätt ich nich gedacht."[396]

2.4.1.4 Thema: evangelisch – katholisch

Ebenfalls in zwei Gruppen explizit zum Thema wurde „evangelisch – katholisch": Beides waren Gruppen mit Schülern aus den ersten beiden Schuljahren. Eine der beiden Gruppen war rein katholisch[397], die andere konfessionell gemischt[398]. Dieses Thema wurde aber offensichtlich nur gewählt, weil die Lehrkräfte glaubten, aufgrund unseres Besuchs sehr deutlich das Thema Unterschiede evangelisch – katholisch behandeln zu müssen. Beide Male sind es keine Grundschulpädagogen mit Lehramtsstudium, die dieses Thema wählen. Von anderen Lehrkräften und auch sogar von Frau Anders, die das Thema selbst für ihre Gruppe, gemischt aus Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2, gewählt hat, wird uns gesagt, dass dieses Thema frühestens in Jahrgangsstufe 3[399], meist erst in Jahrgangsstufe 4 behandelt würde. Allerdings berichten gleichzeitig einige Lehrkräfte von Besuchen in den Kirchen mit Gruppen jüngerer Jahrgänge; gerade Frau Beckers meint einerseits, das Thema sei erst relevant ab Jahrgangsstufe 3, spricht aber gleichzeitig auch explizit davon, im zweiten Schuljahr eine katholische und eine evangelische Kirche zu besuchen und dort nach den Unterschieden zu schauen.[400]

Dennoch zeigt sich in den beiden Unterrichtseinheiten zum Thema, dass die Kinder zumindest Mühe haben, die Bedeutung des Themas zu erfassen. So fanden sich z.B. auf dem Arbeitsblatt, das Frau Anders in der Gruppe Christsein_ökumenisch verteilt, viele Begriffe, die die Kinder kaum lesen, vermutlich erst recht nicht verstehen können: z.B. Bekenntnisgemeinschaften, Konfessionen.[401] In beiden Stunden versuchen die Lehrkräfte, die Kinder verschiedene Gegenstände oder Ereignisse den Konfessionen zuordnen zu lassen, um sehr konkrete Unterschiede wahrzunehmen – allerdings teilweise zu Themen, zu denen die Kinder kaum Bezug haben (z.B. Monstranz) – und vor allem zu sehen, was uns verbindet bzw. was entweder beiden Kirchen wichtig ist bzw. auch z.B. welche Feste wir gemeinsam feiern können. Für die Kinder ist die Bedeutung von Gemeinsamkeiten bzw. Spezifika jedoch jeweils anders besetzt:

In der Stunde Christsein_ökumenisch, die Frau Anders mit einer rein katholischen Gruppe hält, ist es den Kindern vor allen Dingen wichtig, möglichst viele Begriffe der katholischen Kirche zuordnen zu können, um sozusagen möglichst viele Punkte zu sammeln[402] - wie Frau Anders glaubt, veranlasst durch die Fußball-Weltmeisterschaft[403]; sie sind enttäuscht, wenn ein Begriff der evangelischen Kirche zugeordnet wird[404], weil sie die katholischen Punkte mit einem eigenen Sieg verbinden. Es geht ihnen um die Punkte und nicht um ein Verständnis von Unterschieden. Um noch einen katholischen Punkt zu ergattern oder auch einfach, weil er es kennt, ist sich ein Junge sicher: „Ich weiß was Dringendes. Ostern gehört glaub ich zu katholisch."[405] Auf diese Zuordnung und auch spätere unterschiedliche Meinungen verschiedener Schüler geht Frau Anders im Unterricht nicht ein, ist dann zufrieden, als jemand

[394] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 205.
[395] Otto, Nachgespräch 56.
[396] Otto, Nachgespräch 80.
[397] Vgl. Christsein_ökumenisch.
[398] Vgl. die beiden Stunden evangelisch-katholisch.
[399] Vgl. z.B. Beckers, Nachgespräch 54, Wiener, 85, Anders, Nachgespräch 54 und 57.
[400] Vgl. Beckers, Nachgespräch 52-54.
[401] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 553.
[402] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 1016-1018.
[403] Vgl. Anders, Nachgespräch 42.
[404] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 765.
[405] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 783.

kurz sagt, dass Ostern zu beiden Kirchen gehöre.[406] Ihr sind die jeweiligen Bedeutungen klar, den Kindern offensichtlich nicht.

In der anderen Stunde evangelisch_katholisch, die Frau Hofer hält, dagegen sind den Kindern Unterschiede erst gar nicht ersichtlich. Ökumene ist für sie, „wenn die Katholischen und Evangelen ein Fest feiern."[407] Jedoch können die Kinder sehr viele Dinge benennen, die man gemeinsam machen könne. Eigentlich wirkt es, als seien die Kinder hier zunächst davon überzeugt, dass *alles* gemeinsam gemacht werden könne. Einen Grund für die Trennung sehen sie nämlich nicht. Sehr deutlich wird dies, als sie z.B. nicht verstehen, weshalb sie nicht auch in den Kindergottesdienst der anderen Kirche gehen sollten. „Man kann auch in eine andere [Kirche gehen]", so sagen es Kinder in dieser Unterrichtsstunde.[408] Denn die Unterschiede werden von ihnen (noch) nicht als trennend empfunden. Ein – evangelischer – Junge spricht da aus Erfahrung: „Ich gehe auch manchmal mit meiner Oma und mit meinem Opa in die katholische Kirche, wenn ich bei denen übernachte, manchmal."[409] Wenn Frau Hofer in ihren Stunden also fragt, was denn evangelische und katholische Christen zusammen tun könnten[410], so mag diese Frage für die Lehrerin relevant sein, weil sie weiß, dass manches nicht möglich ist und sie davon ausgeht, dass die Kinder „wissen", dass evangelische und katholische Kirche „nicht alles zusammen machen" können.[411] Deshalb möchte sie in ihrem Unterricht, dass die Kinder erkennen, dass sie „ab und zu mal mit denen in den Gottesdienst"[412] gehen und noch viele andere Dinge kirchlich gemeinsam machen können. Für die Kinder jedoch gibt es keinen Grund, weshalb man die Sonntagsmesse nicht gemeinsam feiern sollte; ein solcher Grund wird ihnen letztlich auch im Unterricht von der Lehrerin nicht genannt.[413] Stattdessen wird z.B. von einem Kind und auch von Frau Hofer die Sternsingeraktion genannt, die zwar „von den katholischen Kindern dann in der Gemeinde dann aus[gehen], aber [bei der] evangelische Kinder [mit]machen" würden.[414] Frau Hofer möchte ja die Gemeinsamkeiten aufzeigen.

Aus Perspektive der Kinder lässt sich jedoch nicht nur etwas, sondern eigentlich alles gemeinsam machen: Seien es Kindergottesdienste, gemeinsames Singen oder Krippenspiel, eine gemeinsame Nikolausfeier[415], auch Religionsunterricht oder auch andere Feste. Auch Weihnachten könne man gemeinsam feiern.[416] Für die Kinder spräche da nichts dagegen: Sie können nämlich gemeinsam spielen, also sozusagen alles miteinander tun[417]; für sie gilt vor allem, wie es ein Kind zusammenfasst: „Man kann sich auch anfreunden."[418]

Es fragt sich, aus welchem anderen Grund hier die Kinder denken sollten, dass Menschen etwas nicht miteinander tun sollten, wenn es glücklicherweise nicht mehr so ist, wie das in früheren Generationen der Fall war, dass nämlich die Kinder von ihren Eltern gesagt bekommen hätten, dass sie sich von den anderen fernhalten sollten. Heute jedoch sollen die Kinder erfahren, dass sie auch mit in jeder Hinsicht anderen Menschen spielen können, dass Vielfalt bereichert: Dafür erleben die Kinder in der Schule

[406] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2,n794-795, 804-805.
[407] Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 82.
[408] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 475.
[409] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 479.
[410] Vgl. evangelisch-katholisch, Stunde 1, 491.
[411] Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 174.
[412] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 491.
[413] Vgl. Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 271-285.
[414] Vgl. evangelisch-katholisch, Stunde 1, 510, 522-530, Zitat in 528.
[415] Vgl. evangelisch-katholisch, Stunde 1, 517
[416] Vgl. evangelisch-katholisch, Stunde 1, 507-510.
[417] Vgl. evangelisch-katholisch, Stunde 1, 492-493.
[418] Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 115.

Inklusion und kulturelle Vielfalt, erleben jede Form der Ausgrenzung als negativ. Selbst wenn sie einander de facto ausgrenzen würden, so wüssten sie doch, dass zumindest im Unterricht sozial erwünscht ist, dass sie sagen, dass sie niemanden ausgrenzen sollen. Die Frage, *was* sie also mit den anderen machen können, passt hier nicht ins Bild einer modernen Unterrichtsgruppe. Die verständliche Antwort wäre hier: *alles* – mit den Worten der Kinder scheint hier jedoch das Spielen genau für dieses *alles* zu stehen: Evangelische und katholische Christen können miteinander spielen, können miteinander *alles* tun.

Entsprechend irritiert reagiert Lena, als Frau Hofer erzählt, dass das zu Zeiten, als ihr „Papa klein war", anders war.[419] Allerdings auch hier nochmals die Frage: Weshalb sollte es ein noch aktuelles Thema für die Kinder sein, wenn selbst die Lehrerin hier nicht aus eigenen Erfahrungen, sondern nur von denen ihres Vaters berichten kann?

Als „Grund, warum eben es zwei Kirchen gibt", erklärt Frau Hofer, „weil die einen, die wollen eben mehr in ihrer Kirche als die anderen".[420] Ein weiterer Grund, warum es zwei Kirchen gebe, sei, dass eine einzige Kirche nicht für alle reichen würde, die in die Kirche wollten.[421] Auf jeden Fall könne niemand die Wahrheit „ganz für sich beanspruchen. […] Wir können nur immer hoffen, dass das, was wir glauben und tun, recht ist."[422] Auch hier versucht sie wieder auf eine Frage zu antworten, die die Kinder von sich aus so vermutlich nicht stellen würden, nämlich auf die Frage, wer recht habe, evangelische oder katholische Kirche[423]. Für die Kinder ist klar, dass entweder „keiner"[424] oder „beide"[425] recht haben; als Frau Hofer aber auf ihrer Frage beharrt und anscheinend eine Positionierung von ihren Kindern erwartet, versucht ein Kind es mit der zeitlichen Begründung und überlegt, ob eventuell die katholische Kirche recht haben muss, „weil die ja früher die einzigste Kirche war"[426]. Die Schülerrückfrage „Und, war's das schon?"[427] auf die Antwort der Lehrerin, dass eben keiner das Recht für sich beanspruchen könne, scheint verständlich, weil die Antwort ja doch letztlich nur ausführlich das liefert, was ihnen eigentlich im Vorfeld längst klar war. Denn fast alle Kinder sind sich auf Nachfrage hin einig, dass katholische und evangelische Kirche gleich gut sind.[428] Die Relevanz des Themas „Ökumene" ist für sie noch nicht erkennbar: Ökumene ist für sie im Verlauf der Stunde dann, „wenn die Katholischen und Evangelen ein Fest feiern."[429]

Auch die anderen Lehrkräfte haben wir gefragt, was ihnen beim Thema evangelisch-katholisch im Unterricht der Grundschule wichtig ist. Frau Wiener, in deren Stunden wir ein anderes Thema erlebten, ist es wichtig, dass die Kinder lernen, „dass es verschiedene Religionen gibt".[430] Darüber, dass viele Lehrkräfte Religion mit Konfession verwechseln, wird noch zu sprechen sein. Für Frau Wiener gehört allerdings zum Thema evangelisch-katholisch tatsächlich dazu, Jesus als Juden darzustellen, also als einen, der für unsere beiden Konfessionen die Wurzel ist, aber selbst einer ganz anderen Religion angehörte, „weil's damals gar nichts anderes gab."[431] Vielleicht relativiert dies für sie die Unterschiede, die sie dann zwischen den Konfessionen darstellt. Wie auch den anderen Lehrkräften ist ihr nämlich

[419] Vgl. evangelisch-katholisch, Stunde 1, 493-496.
[420] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 294.
[421] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 22-27.
[422] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 489.
[423] Vgl. evangelisch-katholisch, Stunde 1, 449-453.
[424] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 450, 465.
[425] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 455, 487, 488.
[426] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 457.
[427] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 490.
[428] Vgl. evangelisch-katholisch, Stunde 1, 434, 445-465.
[429] Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 82.
[430] Wiener, Nachgespräch 91.
[431] Wiener, Nachgespräch 91.

wichtig, hier einerseits den Kindern die Unterschiede vorzustellen, eine Vielfalt aufzuzeigen, gleichzeitig zu zeigen, dass es nur „wenige Unterschiede“ gebe: dass es z.B., so beschreibt sie, „männliche und weibliche Priester [gebe], bei uns ist er nur männlich festgelegt. Der […] katholische Priester hat ein buntes Gewand an, der evangelische hat […] den schwarzen Talar.“[432] – Sie benennt die augenscheinlichen Unterschiede, unterscheidet hier aber nicht zwischen einem unterschiedlichen Verständnis von Priester und Pfarrer in katholischer und evangelischer Kirche. Wie es für die Kinder klar ist, dass wir alle „zusammen spielen“ können[433], so scheint ihr am wichtigsten zu sein, „dass wir alle glauben“.[434]

2.4.1.5 Thema: Kirchbausteine

Ein weiteres Thema begegnete uns in zwei Gruppen: Hier ist es jedoch kein Zufall, denn es handelt sich um eine katholische und eine evangelische Gruppe, deren Lehrerinnen den Unterricht parallel vorbereiten. In beiden Gruppen wird das Thema „Kirchbausteine“ durchgenommen.

Der evangelischen Lehrerin fällt hier auf – und sie ist enttäuscht –, dass ihre Kinder als Kirchbausteine nur sichtbare Dinge wie Tür, Fenster, Turm etc. genannt hätten, während die katholischen Kinder eher „Tiefergründiges“ wie Frieden etc. gesehen hätten.[435] In der katholischen Gruppe werden als Bausteine neben den „Sachen, […], die wir so brauchen, damit wir drin sitzen können“, auch „Liebe. Jesus. Frieden“ als Bausteine erkannt, wie die Lehrerin, Frau Arnold, festhält, für die Kinder „ganz wichtige Bausteine auch bei euch in der Kirche“.[436]

Das mag ein Zufall sein zwischen den Gruppen. Das mag aber auch tatsächlich konfessionelle Unterschiede zeigen: Zum einen mag es daran liegen, dass Katholiken ganz allgemein gewohnt sind, symbolischer zu denken und daher eventuell eher von Bausteinen auf solche abstrakte Bausteine schließen. Das mag noch konkreter daran liegen, dass das Kirchenverständnis innerhalb der katholischen Kirche umfassender ist, vor allem einen wesentlicheren Stellenwert einnimmt, so dass diese symbolischen Übertragungen selbstverständlicher sein mögen, die Kinder eventuell tatsächlich bereits so konfessionell geprägt sind, dass sie eher auf diese Möglichkeit kommen. Auch wenn beide Erklärungen logisch erscheinen mögen, kann es aber genauso gut Zufall gewesen sein, dass die eine Gruppe auf diese Übertragung des Baustein-Begriffs kommt und die andere nicht.

Ziel der Stunde(n) sollte es nach Aussage der Lehrerinnen sein, die beiden Stunden am Ende zusammenzuführen, „unsere Kirchen dann mal zusammen[… zu]bringen.“[437] Den beiden Lehrerinnen ist wichtig, dabei dann festzustellen, dass die Steine der beiden Kirchen ähnlich bzw. fast gleich seien.[438] Denn eigentlich seien wir „eins“.[439]

2.4.1.6 Thema: Kirchen und Synagogen

In einer Gruppe ging es um den Vergleich von evangelischer und katholischer Kirche mit Synagogen.

Diese Unterrichtsgruppe der dritten Jahrgangsstufe war offiziell rein katholisch; jedoch saßen hier Kinder mit buddhistischem und muslimischem Hintergrund. Insbesondere eines der Kinder mit muslimischem Hintergrund brachte sich sehr deutlich, interessiert und engagiert ein: Einerseits ist das Interesse des Jungen an Gottesdienst und Kirche zu erkennen, andererseits mag er auch sein Wissen zum Islam einbringen: „Aber es gibt auch Moscheen“[440], so wirft er ein und versucht im Verlauf der Stunden

[432] Wiener, Nachgespräch 91.
[433] Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 107.
[434] Wiener, Nachgespräch 91.
[435] Vgl. Sommer, Nachgespräch 238-242.
[436] Kirchbausteine, Stunde 2, 94.
[437] Arnold, Nachgespräch 23.
[438] Vgl. Arnold, Nachgespräch 25-27.
[439] Arnold, Nachgespräch 29.
[440] Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 113. Vgl. auch 193-198.

mehrfach, auch die Moschee und das Gebet in der Moschee neben Kirche und Synagoge zu stellen. Einerseits wird er von der Lehrerin Frau Anders vertröstet, er könne das dann „genauer vorstellen, wenn mer das besprechen.“[441] Andererseits darf er im Verlauf der Stunde zumindest kurz auch über das Gebet in der Moschee berichten.[442]

Beim konkreten Vergleich zwischen Synagoge und Kirche fällt auf, dass Frau Anders in der ersten Stunde eine katholische Kirche als Vergleichsgotteshaus annimmt. Allerdings ist dies in der offiziell rein katholischen Gruppe nicht verwunderlich. Dennoch nimmt sie dies nicht für selbstverständlich: In der zweiten Stunde hat sie Bilder von Synagoge, evangelischer und katholischer Kirche dabei und lässt die Kinder überlegen, ob es sich bei der Abbildung einer Kirche, die sie vorlegt, um eine katholische oder evangelische handelt.[443] Die Kinder erkennen z.B. an den Messdienerglocken[444] und am Tabernakel[445], dass es sich um eine katholische Kirche handeln muss. Ein Junge glaubt außerdem noch, dies auch am Kreuz erkennen zu können[446]. Auch wenn die meisten Kinder Tabernakel und Ministranten(zubehör) als typisch katholisch ansehen, ist es doch nicht allen klar, dass es z.B. Ministranten *nur* in der katholischen Kirche gibt: Zuvor hat nämlich noch ein Junge gefragt, wo denn auf dem Bild der evangelischen Kirche die Messdiener sitzen[447] und sich darüber gewundert, dass es keine gibt[448].

2.4.1.7 Thema: Kirche als Zelt

Eine Gruppe besuchte mit Frau Junker die nahe gelegene katholische Kirche: eine Zeltkirche[449]. Entsprechend gab es in der Stunde zuvor eine Einführung ins Thema Zelt[450]. Die zweite Stunde bestand dann aus dem Kirchenbesuch. Pausenzeiten wurden hier noch hinzugezogen, um genügend Zeit in der Kirche zu haben. Die katholische Kirche liegt näher an der Schule als die evangelische. Zur Gruppe selbst gehörten allerdings kaum katholische Kinder.

In der Kirche gibt es ein Fotoquiz, mit dem die Kinder die Kirche erfahren. Insgesamt bleibt Schwerpunkt jedoch die Kirche als Zelt, das Schutz bietet[451]. Haben die Kinder sich in der Stunde zuvor in ein kleines von Frau Junker mitgebrachtes Zelt im Klassenraum setzen oder legen[452], darin „ganz stille sein“ und überlegen können, „wofür ist ein Zelt überhaupt gut“[453], so liegen die Kinder nun auf dem Kirchenboden und sehen das Zeltdach über sich und singen anschließend miteinander das Lied „Gott, dein guter Segen ist wie ein großes Zelt“[454].

---

[441] Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 124.
[442] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 193-198.
[443] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 236-245. – Allerdings ist mir nicht klar, ob sie diesen Vergleich zwischen evangelischer und katholischer Kirche auch eingebracht hätte, wäre ich nicht wegen des Projektes in der Stunde anwesend gewesen.
[444] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 248.
[445] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 2, 262-270.
[446] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 2, 250-257. Etwas irritierend ist hier, dass auch Frau Anders zumindest einen Moment lang die Möglichkeit erwägt, die Kreuze in der katholischen Kirche könnten u.U. größer sein als in der evangelischen – vgl. 257.
[447] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 2, 189.
[448] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 2, 202-203.
[449] Vgl. Kirchenzelt, Stunde 2. In 68 erklärt Frau Junker den Kindern, dass diese Kirche, in der sie sind, aussieht wie ein Zelt, vgl. auch 125.
[450] Vgl. die komplette Stunde 1 zum Thema Kirchenzelt, auch Frau Junkers Erklärung in Nachgespräch 7.
[451] Vgl. Kirchenzelt, Stunde 2, 72, 99, 108, 110.
[452] Vgl. Kirchenzelt, Stunde 1, 7, 20.
[453] Kirchenzelt, Stunde 1, 45.
[454] Vgl. Kirchenzelt, Stunde 1, 155-157, Stunde 2, 122.

2.4.1.8 Thema: Erstkommunion

In einer Stunde, in der die Lehrerin, Frau Althoff, eigentlich über Pfingsten und den Heiligen Geist sprechen wollte, durfte der einzige katholische Schüler ausführlich, begeistert und begeisternd von seiner Erstkommunion – sowohl von der Erstkommunionvorbereitung als auch vom Fest an sich – berichten, was er eine gesamte Stunde lang tat.[455] Die übrigen, evangelischen Kinder hörten interessiert zu und fragten nach. Sie waren so sehr interessiert, dass ein Junge nachfragte, wie man denn dazu komme, das alles zu lernen, ob man sich dafür anmelden müsse[456] – so dass es fast schien, als sei sein Interesse geweckt und er wolle sich ebenfalls zum Erstkommunionunterricht anmelden.

Frau Althoff meinte, dass der katholische Junge sich im Religionsunterricht so wohl fühle, weil sie wie er katholisch sei.[457] Gleichzeitig glaubte sie aber, der Junge hätte sich auch getraut, bei einer evangelischen Lehrerin so ausführlich von seiner Erstkommunion zu erzählen.[458] Allerdings fragt sich, ob diese ihm den Raum zuerkannt hätte.[459] Auch die evangelischen Kinder würden in ihrem Unterricht von den Konfirmationen ihrer Geschwister erzählen.[460]

Unabhängig von dieser konkreten, in einem Klassenverband der Jahrgangsstufe drei erlebten Stunde, tauchte das Thema Erstkommunion noch in anderen Stunden auf und war Thema in den Interviews: Während manche die Erstkommunion als Grund ansehen, in Jahrgangsstufe drei die Kinder konfessionell zu trennen, finden diejenigen, die auch hier gemischte Gruppen unterrichten, dies doch als gut, hier gemeinsam mit den evangelischen Kindern über die Erstkommunion zu sprechen, auch den Dankgottesdienst gemeinsam zu besuchen. Genau so sieht es auch beispielsweise Frau Heberer, an deren Schule bislang in Jahrgangsstufe drei getrennt unterrichtet wird: Man könne den Kindern doch die Erstkommunion erklären und zu den evangelischen Kindern sagen: „Bei euch kommt das in ähnlicher Form später.“[461] Frau Hofer erklärt es den Kindern ganz schlicht, dass die Konfirmation das Fest für die evangelischen Christen sei, „wenn die katholischen Kinder zur Kommunion gehen“.[462] Wenn die Kinder dann selbst zur Kommunion gingen, würde es „natürlich auch schon ein bisschen mehr ans Eingemachte gehn“, aber „auch wenn Geschwister jetzt Konfirmation haben, wird man immer auch dadrüber reden müssen wieder, was ist das? Was feiern die da?“[463] Folgerichtig wusste ein Junge im Unterrichtsgespräch im Rahmen einer Stunde zum Thema Taufe: „Mit vierzehn kriege ich meine Erstkommunion.“[464] Die Lehrerin erklärte ihm dann, dass das dann Konfirmation heiße, „wenn du evangelisch bist.“[465] Manche Lehrerin würde gerne mit der kompletten Gruppe den Dankgottesdienst besuchen, auch wenn dieser inzwischen am Sonntagabend stattfinde.[466]

---

[455] Dabei sollte das eigentlich nur noch der Abschluss seiner Erzählung von der letzten Stunde werden. Vgl. Erstkommunion und Heiliger Geist, Stunde 1, 64.
[456] Vgl. Erstkommunion und Heiliger Geist, Stunde 1, 252-256.
[457] Vgl. Althoff, Nachgespräch 542.
[458] Vgl. Althoff, Nachgespräch 544.
[459] Meine Zweifel begründen sich darin, dass meine Tochter im dritten Schuljahr Religionsunterricht bei einer evangelischen Lehrerin hatte. Es war für diese kein Thema, dass nicht nur meine Tochter, sondern noch weitere Kinder der Religionsgruppe zur Erstkommunion gegangen sind. Diese Kinder durften leider nichts davon in der Klasse erzählen.
[460] Vgl. Althoff, Nachgespräch 358.
[461] Heberer, Nachgespräch 177.
[462] Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 400-401, Zitat 400.
[463] Hofer, Nachgespräch 47.
[464] Taufe-Styropor 2, 253.
[465] Taufe-Styropor 2, 254.
[466] Vgl. Heberer, Nachgespräch 177-179.

Frau Anders erwähnte in ihrer Stunde zum Thema Christsein_ökumenisch ebenfalls die Erstkommunion – als typisch katholisch, stellte diese gleichzeitig neben die evangelische Konfirmation. Evangelische Kinder bzw. Jugendliche könnten „erst dann zum Abendmahl gehen […], wenn sie zur Konfirmation gegangen sind.“[467] Konfirmation sei damit „so ein bisschen die Mischung“ von Erstkommunion und Firmung.[468] Frau Hofer dagegen stellte in ihrer evangelisch-katholisch-Stunde die Konfirmation ausschließlich neben die katholische Kommunion[469] und verkürzte so die Bedeutung der evangelischen Konfirmation.[470]

2.4.1.9 Thema: Weltreligionen

Durch teilnehmende Kinder verschiedener Religion ist das Thema Weltreligionen ohnehin in manchen Unterrichtsgruppen immer wieder präsent; es ist Thema im Verlauf der Grundschulzeit. Meist werden die Weltreligionen allerdings eher am Ende der Grundschulzeit besprochen. Die bereits erwähnte Stunde zur Synagoge fand in einer Gruppe der Jahrgangsstufe 3 statt; doch auch bei den Gruppen mit jüngeren Kindern erlebten wir eine Unterrichtseinheit zum Thema Weltreligionen: Frau Mayer versuchte, ihren Kindern in den beiden Stunden alle Weltreligionen kurz darzustellen: Judentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus, Christentum. In diesen Unterrichtsstunden zeigte sich ein Problem, das sich stellen kann, wenn Menschen versuchen, etwas darzustellen, in dem sie nicht selbst verwurzelt sind. Unser Wissen bleibt bruchstückhaft. Wir denken den Anderen/das Andere von unserem eigenen, vertrauten Weltbild her, nutzen unsere Sprach- und Bildwelt, um Fremdes/völlig Anderes darzustellen, werden dem dann u.U. nicht gerecht:

So hört es sich im Unterricht zunächst an, als wolle Frau Mayer den Kindern vermitteln, Buddhisten glaubten an Buddha[471]. Allein ihre Frage: „An *wen*[472] glauben die denn dann?“[473] suggeriert, *dass* Buddhisten ähnlich wie Christen an irgendein höheres personales Wesen glauben. Ansatzweise löst die Lehrerin dies dann allerdings auf, indem sie fragt, ob die Buddhisten denn an Gott glauben, was ein Schüler beantworten kann: „Die [Buddhisten] glauben nicht an Gott, und da kann sich auch jeder Mensch selbst erlösen.“[474] Auf die Frage, was das denn bedeute, antwortet ein Kind: „Dass man, wenn man Leid getan hat, nicht unbedingt in die Kirche gehen muss und sagen: Gott, vergib mir, und dann sagt man einfach: Ich vergebe mir jetzt selbst.“[475] – Buddhisten, so kann man Frau Mayers Ausführungen dennoch festhalten, glauben nicht an Gott, aber an Buddha.

Allerdings scheint sie in ihrer eigenen Religion, dem Christentum auch nicht ganz zu Hause: „Christentum, das sind, da fallen noch mal so zwei Religionen mit rein“, erklärt sie z.B. den Kindern.[476] Dem

[467] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 585.
[468] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 585.
[469] Vgl. Katholisch-evangelisch, Stunde 2, 400-404.
[470] Vgl. ausführlich zur Bedeutung der evangelischen Konfirmation z.B. Rehberg-Schroth, Kerstin, Geprägt fürs Leben – ein Segen sollst du sein. Auf der Suche nach einer verbindenden Theologie von Firmung und Konfirmation unter sakramententheologischer Perspektive, Ostfildern 2013. Hierin stelle ich ausführlich dar, dass viel eher Firmung und Konfirmation miteinander vergleichbar sind, als es Erstkommunion und Konfirmation sind. Folgerichtig werden heute in den meisten Gegenden evangelische Kinder bereits vor ihrer Konfirmation zur Teilnahme am Abendmahl eingeladen. Die offizielle Admissio zum Abendmahl erfolgt zwar erst mit der Konfirmation. Doch dies ist wiederum vergleichbar mit der katholischen Auffassung, dass zur vollständigen Initiation die Firmung gehört. Beides ist jedoch im Alltag nicht erfahrbar, wenn nicht konfirmierte oder gefirmte Kinder am Herrenmahl teilnehmen.
[471] Vgl. Weltreligionen, Stunde 1, 171-173. Ein Kind spricht auch später nochmals von einer Frau, die „an den Buddha“ glaube. Vgl. 180.
[472] Hervorhebung KRS.
[473] Weltreligionen, Stunde 1, 171.
[474] Weltreligionen, Stunde 1, 176.
[475] Weltreligionen, Stunde 1, 178.
[476] Weltreligionen, Stunde 2, 233.

entspricht es, wenn Frau Weigel in einer anderen Gruppe zum Thema Weltreligionen sagt, dass sie sich bei diesem Thema „stark auf evangelisch konzentriert“ habe.[477] Hier wirkt es, als sei beiden Lehrerinnen nicht klar, dass ein großer Unterschied darin besteht, ob es sich um zwei unterschiedliche *Religionen* oder *Konfessionen* handelt.

In der Unterrichtsstunde zu den Weltreligionen spricht Frau Mayer durchweg in der dritten Person über ihre eigene Religion. Möglicherweise macht sie dies sehr bewusst, um damit eine gewisse Neutralität in der Darstellung der verschiedenen Religionen aufzuzeigen; die Darstellung soll objektiv erfolgen und nicht subjektiv aus einer bestimmten Perspektive geschehen. Dadurch hört es sich an, als gehe sie zum Christentum genauso auf Distanz wie zu den anderen Weltreligionen. Sie begibt sich auf die Informationsebene, die Ebene des religionskundlichen Unterrichts. Noch mehr verwundert, dass sie genau wie ihre Schüler vom Christentum in der maskulinen Form spricht und anscheinend nicht weiß, dass es sich um *das* Christentum handelt.[478]

Als typisch fürs Christentum bzw. als einziges konkretes Beispiel für diese Religion zeigt sie einen Rosenkranz – was insofern verwundert, als sie selbst evangelisch ist.[479]

Frau Mayer versucht, die Fülle an Informationen über alle Weltreligionen auf die zwei besuchten Stunden herunterzubrechen, und hat dabei offensichtlich nicht nur den Anspruch, den Kindern Wissen zu vermitteln, sondern sie die unterschiedlichen Religionen gleichzeitig auch noch *erleben* zu lassen: Sie lässt die Kinder Mandalas malen und die muslimische Gebetshaltung ausprobieren. Dazu meint sie, ein Mädchen habe nun „nachempfunden, wie man dort betet“[480], so als hätten die Kinder könnten in nur wenigen Minuten tatsächlich ein reales Empfinden der anderen Religionen erhalten.

Diese Stunde wirkt gerade durch die Distanz, die Frau Mayer selbst zu ihrer eigenen Religion zeigt, als objektive, religionskundliche Stunde, die so möglicherweise auch in einer Ethikgruppe bzw. erst recht in einem religionskundlichen Unterricht gehalten werden könnte. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass selbst eine solche Stunde von einem konkreten Standpunkt aus gehalten wird: In aller Achtsamkeit, alle Weltreligionen gleichermaßen darzustellen, spricht Frau Mayer letztlich aus einer christlichen Position heraus: Wir Christen glauben an Gott, wir glauben an Jesus; aus diesem Blickwinkel scheint es selbstverständlich, dass alle *an jemanden* glauben; dieser Logik folgend glauben anscheinend Buddhisten an Buddha, da sich niemand anderes findet, an den sie glauben könnten.

Eine solche Unterrichtsstunde mag darauf verweisen, wie wichtig es ist, dass wir uns über unsere eigenen Positionen klar sind und wodurch sie geprägt sind, weil unsere Prägungen und Positionen gerade dort, wo sie nicht als spezifisch für eine bestimmte Religion oder Konfession reflektiert sind, durchscheinen können.

2.4.1.10 Thema: Krippen und Krippenspiele

In einer Stunde wurden die Krippen der umliegenden Kirchen zum Thema. Es waren die einzigen beiden Stunden, die wir noch kurz vor Weihnachten besuchen konnten. Da es für die Klasse – es war eine Gruppe im Klassenverband – die letzten beiden Stunden vor Weihnachten waren, passte dieses Thema.

Das Themenfeld Gemeinde und Kirche in Reinform wäre in diesem Schuljahr eigentlich nicht mehr dran gekommen, erklärte Frau Wiener im Vorfeld der Stunde und wählte deshalb dieses Thema. Es birgt zunächst offensichtlich kein Potential, das in einer rein katholischen Gruppe anders zu behandeln wäre

[477] Vgl. Weigel, Nachgespräch 418.
[478] Vgl. z.B. Weltreligionen, Stunde 2, 226, 228, 237 bzw. Schüleraussagen in 128, 143, 229.
[479] Vgl. Weltreligionen, Stunde 2, 239-246.
[480] Weltreligionen, Stunde 1, 193.

als in einer gemischten Gruppe. Und doch hat die Lehrerin hier sorgfältig alle Kirchen besucht – evangelische wie katholische – und Fotos der vorhandenen Krippen gemacht[481]. Sie weiß Bescheid, wo welches Krippenspiel stattfinden wird. Und alle Krippen und Weihnachtsgottesdienste der unterschiedlichen Kirchen haben für sie nebeneinander Bestand. „Gemeinde einbringen“[482] – das geht für sie hier ganz selbstverständlich und nebenher, ohne dass dies explizit Thema werden musste.

Wichtig war Frau Wiener in diesem Zusammenhang, so sagt sie, der „Hinweis auf die […] Weihnachtsgottesdienste. Weil das einfach noch mal ein Bezug ist, die Kinder haben was an der Hand, die sind begeistert, die haben das kennengelernt und Weihnachten wissen sie, ohne Jesus würden wir kein Weihnachten feiern. Das sage ich jedes Jahr aufs Neue.“[483] – Ganz selbstverständlich verteilt sie den Kindern einen Flyer, auf dem die Krippenspiele bzw. Gottesdienste aller Kirchen der Umgebung – der katholischen wie evangelischen – stehen. „Da habt ihr alle Termine und da könnt ihr an Heilig Abend gucken, wann ihr wo Zeit habt und Lust habt mit der Mama, Oma, Opa, Geschwister hinzugehen.“[484] – Für sie geht es hier nicht um die Konfession oder Gemeindezugehörigkeit, die entscheidend ist, wohin die Kinder gehen, sondern um *Zeit und Lust*, so wie sie selbst das als Kind auch erlebt hat: Als Katholikin, die katholisch erzogen wurde, sagt sie selbst, dass sie an Weihnachten oft mit ihrer Mutter im evangelischen Gottesdienst gewesen sei, weil ihre Mutter evangelisch gewesen sei und vor allem weil der zeitlich besser gepasst habe.[485]

Für den Unwissenden wird anhand der Krippenbilder bzw. ihrer Ausführungen zu den Krippenspielen nicht klar, welche denn nun in katholischen und welche in evangelischen Kirchen stehen bzw. stattfinden. Unterschiede scheinen hier keine auf – höchstens insofern Frau Wiener im Nachgespräch feststellt, dass nicht alle evangelischen Kirchen auf dem Gemeindegebiet „eine Krippe haben“; in diesen Kirchen gäbe es stattdessen „jedes Jahr ein Krippenspiel mit den Konfirmanden, was ja auch schön ist. Das heißt lebendig.“[486] – Ein (unwesentlicher) konfessioneller Unterschied ist hier zu vermuten: Auch wenn mittlerweile die meisten evangelischen Kirchen ebenfalls Krippenfiguren in ihren Kirchen haben, so sind diese doch aus den katholischen Kirchen nicht wegzudenken: Eine solche figürliche Darstellung entspricht einer mehr bildhaften, symbolischen Tradition. Zwar ist die Weihnachtskrippe schon vor der Spaltung in evangelisch und katholisch belegt, verdankt aber ihre Verbreitung in Europa doch dem Jesuitenorden.[487] Zumindest ein Teil der reformierten Kirchen – sowie auch einzelne Adlige während der Zeit der Aufklärung – wehrten sich dagegen gerade gegen verschiedene Formen bildhafter Darstellung, so dass sich Weihnachtskrippen in evangelischen Kirchen offensichtlich erst viel später als im katholischen Bereich durchsetzten.[488]

---

[481] Vgl. Krippenstunde, Stunde 1, 165.
[482] Wiener, Nachgespräch 44.
[483] Wiener, Nachgespräch 59.
[484] Krippenstunde, Stunde 2, 212.
[485] Vgl. Wiener, Nachgespräch 178.
[486] Wiener, Nachgespräch 22. – Allerdings wird in der Unterrichtsstunde das nicht eigens erwähnt, dass sie gerne alle Krippen aller Kirchen mitgebracht hätte. Manche Schüler mögen wissen, dass es in diesen Kirchen keine Darstellungen gibt, für andere wird hier nur klar, dass es keine Bilder von diesen Kirchen gibt.
[487] Vgl. http://www.katholisch.de/aktuelles/dossiers/weihnachten-gott-wird-mensch/weihnachtskrippe, eingesehen am 21.8.2017.
[488] Vgl. z.B. http://www.evangelisch-in-rottenburg.de/unsere-kirchengemeinde/rueckblick-archiv/unsere-krippe/, eingesehen am 21.8.2017. Allerdings wurden auch im katholischen Österreich zur Regierungszeit Maria Theresias Krippendarstellungen verboten. Vgl. hierzu die Ausführungen auf der Homepage der Evangelischen Kirche in Hessen-Nassau: http://www.ekhn.de/glaube/kirchenjahr/weihnachten/weihnachtskrippe.html, eingesehen am 21.8.2017.

2.4.1.11 Thema: Gebet

In einigen Gruppen wurde am Rande der Unterrichtsstunde das Vater Unser zum Thema; viele Gruppen beteten es. In einer Gruppe war es *das* Thema der Unterrichtsstunden. Frau Mattern findet es gut, „wenn so Einheiten wie Gebet oder so was gemeinsam sind, weil ich finde das auch was, was wirklich absolut, gerade das Vater Unser, dass sie merken, es ist ein verbindendes Gebet.“[489]

Das Vater Unser wurde dargestellt als das Gebet, das uns miteinander, mit Jesus und mit Menschen in aller Welt und Menschen der letzten zwei Jahrtausende verbindet. Es wurde in mehreren Gruppen gebetet und gemalt, Textabschnitte wurden in die richtige Reihenfolge gebracht und anderweitig bearbeitet. Kinder brachten das Gebet in ihren Muttersprachen mit bzw. in den Sprachen ihrer Eltern bzw. in einer Gruppe „sogar in Hieroglyphen auf Ägyptisch“[490]

Das Vater Unser verbindet uns über Konfessionen und über kulturelle und Landesgrenzen hinweg. Das scheint in den besuchten Gruppen deutlicher Konsens zu sein.

2.4.1.12 Thema: Maria und der Rosenkranz

Bei einem anderen typisch katholischen Gebet ist dies anders: In einer konfessionell gemischten Unterrichtsgruppe ging es um Maria, um das Gebet des Ave Maria und den Rosenkranz.[491] Die Kinder beteten und lernten das Ave Maria und sprachen über den Rosenkranz. Frau Krause erklärt ihrer Unterrichtsgruppe, dass Maria „auch für uns da ist“[492], „Mutter der Kirche ist“[493] und nach einem „ganz wichtigen Papst“ sei sie „für alle eine Mutter“[494]. Das habe ein Papst gesagt und im Bibelvers, den sie mit den Kindern bespricht, sage das Jesus. Die Reihenfolge ist an dieser Stelle interessant, weil es scheint, als habe sich Jesus bei seinem Wort am Kreuz, das er an Johannes richtete, an diesem Papst orientiert. Etwas später öffnet Frau Krause nochmals, dass Maria unsere Mutter sein könne, „wenn wir es möchten“.[495] Es sei die Entscheidung der Kinder, so sagt sie, „zu überlegen, ob ihr das auch möchtet.“[496] Indem sie zeigt, wie wichtig ihr selbst dieses Thema ist, sie noch dazu sagt, dass ihre – gerade verstorbene – Oma „es ganz dolle“ gewollt habe[497], wirkt dies allerdings, als beeinflusse sie die Entscheidung der Kinder hin in eine Selbstverständlichkeit, die eigentlich keinen Grund mehr zuzulassen scheint, Maria *nicht* als Mutter zu wollen. Denn Maria sei ja nicht nur dann Mutter der Kirche, von der Frau Krause sagt, dass wir alle diese Kirche seien, wenn wir dies wollen, sondern Frau Krause betont, dass Maria die Mutter der Kirche *ist.*[498] So „sagt man“ – mit Frau Krauses Worten – zumindest.[499] Hier bleibt unreflektiert bzw. unbesprochen, dass „man“ das zwar in der katholischen und in der orthodoxen Kirche sagen mag, nicht aber in der evangelischen Kirche.

Interessant erscheint auch, wie Frau Krause in diese Bibelstelle einführt: Es sei „eine ganz wichtige Stelle, als Maria unter dem Kreuz stand.“[500] Hier stellen sich zwei Fragen: Es stehen zwei Personen unter dem Kreuz: Maria und Johannes. Warum erwähnt sie nur Maria? Ist dies konfessionell typisch, dass wir hier eher von Maria unter dem Kreuz als von Maria *und* Johannes unter dem Kreuz sprechen? Und woher kommt ihre Einschätzung, dass es sich hierbei um „eine ganz wichtige Stelle“ handle? Wer

[489] Mattern, Nachgespräch 49.
[490] Vater Unser, Stunde 1, Teil 2, 95.
[491] Vgl. Marienstunde, Stunde 1 und 2.
[492] Krause, Nachgespräch 36.
[493] Marienstunde, Stunde 2, 163.
[494] Marienstunde, Stunde 2, 163.
[495] Marienstunde, Stunde 2, 195.
[496] Marienstunde, Stunde 2, 195.
[497] Marienstunde, Stunde 2, 195.
[498] Vgl. z.B. Marienstunde, Stunde 2, 163, 183, auch 167-169.
[499] Marienstunde, Stunde 2, 163.
[500] Marienstunde, Stunde 2, 147.

entscheidet, welche Bibelstellen die wichtigen sind? Inwiefern sind wir hier in unseren Einschätzungen eventuell konfessionell geprägt? – Noch in der neuesten Ausgabe der Lutherübersetzung[501] sind bestimmte Stellen bereits dick gedruckt und damit als wichtige Stellen erkenntlich. Nach evangelischem Verständnis sind sie die „Kernstellen oder Merkverse".[502] Aber auch innerhalb der katholischen Kirche erscheinen manche Bibelstellen bedeutsamer – teilweise wohl auch, weil sie an bestimmten Festen gelesen werden. Ganz unabhängig vom Marienthema stellt sich diese Frage: Wer entscheidet, welche Bibelstellen die wichtigsten sind? Gibt es überhaupt solche (objektiv?) wichtigsten Bibelstellen? Bzgl. des Stundenthemas mag den Leser überraschen, dass die Ausführungen hier doch nicht so ausschließlich katholisch waren, wie dies der kritische Beobachter zunächst vermuten mag: Tatsächlich gehören in der neuen[503] und auch schon in der Vorgängerausgabe der Lutherübersetzung von 1984[504] zu diesen *wichtigen* Stellen die beiden Sätze „Frau, siehe, das ist dein Sohn!" und „Siehe, das ist deine Mutter!"[505].

Frau Krause hat in den besuchten Stunden nicht nur eine Marienfigur als Erbe ihrer jüngst verstorbenen Großmutter mitgebracht, sondern auch deren Rosenkranz. Der Rosenkranz sei „eine Kette, die beim Beten hilft".[506] Hier wäre eventuell die Chance gewesen, darauf hinzuweisen, dass es in anderen Konfessionen noch andere Perlenketten gibt, die ebenfalls beim Beten helfen, wie z.B. neuerdings die aus Schweden stammenden Perlen des Glaubens[507], die vor allem in evangelischen Kirchen genutzt werden, oder auch ein Komboskini in der griechisch-orthodoxen Kirche[508].

Um den Kindern den Rosenkranz näher zu bringen, bringt sie ihnen ein Arbeitsblatt mit, auf dem erklärt ist, „welche Kugel was bedeutet, […] was man da genau betet."[509] Den Kindern, die ihr sagen, dass ihre Großmütter bzw. sie selbst den Rosenkranz beten, erklärt sie, dass das „sehr gut" sei.[510] Hier wertet sie sehr offensichtlich – und es fragt sich, ob Kinder, die nicht den Rosenkranz beten, hier nicht den Eindruck erhalten, selbst nicht so gut zu sein. Und wenn sie ihnen dann noch erklärt, dass sie den Rosenkranz immer beten könnten, „wenn man Zeit hat, wenn man sich Zeit nimmt"[511], wirkt es fast wie eine Handlungsanweisung für die Kinder, bei der sich fragen lässt, was die Eltern, insbesondere die nicht katholischen Eltern, davon halten.

Nicht nur ökumenisch, sondern auch katholisch problematisch ist Frau Krauses Aussage, ihre Großmutter habe „ganz dolle auch zu Maria gebetet" und daher habe der Glaube auch für Frau Krause „ein ganz großer Schatz" werden können.[512] Und so betet sie auch mit den Kindern in der Stunde *zu* Maria. Hier gebietet es nicht nur die ökumenische Sensibilität, auf die Sprache zu achten: *Beten* wir tatsächlich *zu* Maria? Oder sprechen wir nicht eher mit ihr, weil das Gebet in seinem ureigenen Verständnis allein

---

[501] Die Bibel. Nach Martin Luthers Übersetzung. Lutherbibel. Revidiert 2017. Mit Apokryphen, Stuttgart 2017.
[502] Vgl. https://www.die-bibel.de/ueber-uns/unsere-uebersetzungen/lutherbibel-2017/reformationsjubilaeum/unsere-jahresserie/die-kernstellen-der-lutherbibel/, eingesehen am 31.8.2017: „Die fettgedruckten Verse innerhalb des Bibeltextes sind sogenannte Kernstellen und die Aussagen, die aus Luthers Sicht zentral für das Verständnis der Bibel sind." Auch wenn dieser Brauch auf Martin Luther zurückgehe, so habe sich doch „der Bestand der Kernstellen stark verändert" und sich der jeweiligen Zeit angepasst.
[503] Vgl. Die Bibel. Nach Martin Luthers Übersetzung. Lutherbibel revidiert 2017 mit Apokryphen, Stuttgart 2017.
[504] Vgl. Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Mit Apokryphen, Stuttgart 1985.
[505] Vgl. Joh 19,26-27.
[506] Marienstunde, Stunde 1, 149.
[507] Vgl. nähere Informationen hierzu z.B. https://www.perlen-des-glaubens.de/, eingesehen am 6.8.2018:
[508] Vgl. hierzu z.B. https://orthodoxwiki.org/Prayer_rope, eingesehen am 6.8.2018. Da in der Gruppe viele orthodoxe Kinder anwesend waren, wäre die Erwähnung dieser Gebetskette sinnvoll gewesen.
[509] Marienstunde 1, 160.
[510] Marienstunde 1, 155 und 157.
[511] Marienstunde 1, 157.
[512] Vgl. Marienstunde, Stunde 1, 35.

Gott vorbehalten ist? Insbesondere konfessionell gemischte Gruppen können hier motivieren, Formulierungen genau zu wählen. Gerade wenn stimmt, was Frau Mattern meint, dass „mittlerweile die Evangelischen auch“ Marienverehrung hätten[513], ist es umso wichtiger, dieses Thema so zu besprechen, dass sich beide Seiten darin wiederfinden können.

Das Thema habe sie, so sagt Frau Krause, im Mai gewählt, weil sie sich am Kirchenjahr orientiere. In diesem Monat gebe es zwar auch die Feiertage Christi Himmelfahrt, Pfingsten und Fronleichnam, über die sie sprechen könne, aber „diesmal hat halt die Maria gewonnen gehabt“.[514]

Auch bei anderen Lehrkräften kommt der Rosenkranz zur Sprache: So wird er, wie bereits ausgeführt, in einer Unterrichtsstunde zu den Weltreligionen, gehalten von einer evangelischen Lehrerin, als spezifisch zum Christentum gehörend vorgestellt.[515] Nicht direkt der Rosenkranz, doch die Marienandacht kommt in einer anderen Stunde zur Sprache. Als die Lehrerin diese ins Spiel bringt, weiß ein Kind auch: „Das ist für die katholische Kirche, in der katholischen Kirche, das ist mit Maria.“[516] Denn im Unterricht haben sie zuvor Kirchenplakate miteinander betrachtet und auf dem katholischen Plakat eine Marienfigur wahrgenommen.[517]

Nicht nur motiviert durch die Marienstunden werden Maria und der Rosenkranz dann oft auch in den weiteren Interviews thematisiert; manche Lehrkräfte sprachen dieses Beispielthema auch von sich aus an. Auch für andere Lehrerinnen spielt der Rosenkranz im Unterricht eine Rolle. So berichtet z.B. Frau Junker, dass sie mit katholischen Gruppen „eben auch immer mal Rosenkränze gebastelt“ habe, was im gemeinsamen Curriculum, das sie so an der Schule erarbeitet haben, nun nicht mehr vorgesehen sei.[518] Frau Heberer spricht davon, dass sie und ihre evangelische Kollegin gerne in den beiden gemischten Gruppen noch das Thema Maria besprochen hätten, jedoch zeitlich nicht mehr dazu gekommen seien.[519]

Für andere dagegen ist der Rosenkranz an der Grundschule nicht relevant, gleichgültig, ob der Unterricht in einer rein katholischen oder einer gemischten Gruppe stattfindet. So sagt z.B. Frau Anders: „Also, nicht dass ich gegen Rosenkranz bin, aber das ist für mich persönlich ist es einfach so kein Thema.“[520] Frau Hofer würde gerade das Rosenkranzgebet von sich aus niemals mit Schülern beten, und sie ist auch nicht der Meinung, das müsse „jeder Katholik können, schon weil ich eben selber mit diesem Gebet meine meine Schwierigkeit habe und ich nur eigentlich auch grundsätzlich äh, mit Kindern intensiv auch über etwas rede, wo ich selber auch von, wo ich selber auch hinter stehe“.[521] Dennoch benenne sie den Rosenkranz als Gebet, dass manche Menschen beten und in dem Maria im Mittelpunkt stehe.[522] Und sie ist auch der Meinung, dass auch evangelische Schülerinnen durchaus darüber reden könnten, dass Katholiken den Rosenkranz als Gebetsform hätten.[523]

[513] Mattern, Nachgespräch 35.
[514] Krause, Nachgespräch 30, vgl. auch 28.
[515] Vgl. Weltreligionen, Stunde 2, 239-246.
[516] Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 183, vgl. auch 187: Gottesdienste mit Maria gehen nach Meinung bzw. Wissen einer Schülerin „nur in der katholischen Kirche.“
[517] Vgl. Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 190-193.
[518] Vgl. Junker, Nachgespräch 55. Die von der Forscherin in dem Zusammenhang genannten Perlen des Glaubens als alternative Bastelidee waren der Lehrerin bis dahin unbekannt. Vgl. 56-59.
[519] Vgl. Heberer, Nachgespräch 190-191 und 205.
[520] Nachgespräch Anders, 239. Auch für Frau Anders ist klar, dass Marienfrömmigkeit und Rosenkranz kein Thema im Unterricht sind. Vgl. Anders, Nachgespräch 237-239.
[521] Hofer, Vorgespräch 34.
[522] Vgl. Hofer, Vorgespräch 34.
[523] Vgl. Hofer 79.

2.4.2 Weitere konfessionell relevante Themen im Themenfeld „Kirche und Gemeinde“ aus Unterrichtsstunden oder Interviews

Einige Themen waren nicht explizite Stundenthemen, sondern tauchten in einzelnen Stunden am Rande auf oder wurden nur in den Gesprächen benannt. Auch sie sollen hier ihren Platz finden.

2.4.2.1 Thema: Heilige

Über Maria wurde oben schon gesprochen. Auch über weitere Heilige und heiligmäßige Menschen handelte z.B. ein Teil der Stunden zu Christsein_ökumenisch. Und in den Nachgesprächen war dieses Thema immer wieder präsent. Frau Weigel spricht davon, dass sie – mit einer katholischen Gruppe – in der Kirche den Altar betrachtet und über die darin eingelassenen Reliquien gesprochen habe.[524] Hier steht die Frage im Raum, ob sie mit einer gemischten Gruppe ebenso über diese Heiligenreliquien gesprochen hätte?

Frau Hilt spricht von ihrer Erfahrung mit einer evangelischen Lehrerin, die, als sie selbst davon gesprochen habe, dass sie Franz von Assisi im Unterricht behandle, gesagt habe, sie könne „auch mal nen Heiligen machen im evangelischen Religionsunterricht.“[525] Frau Hilt meint dazu, sie seien „sehr ökumenisch“ an ihrer Schule.[526] An dieser Stelle bezieht sich das Ökumenisch-Sein allerdings lediglich darauf, dass die evangelische Lehrerin typisch katholische Themen behandle.

Oder sind die Heiligen *doch* nicht typisch katholisch?

Wann immer ich im Mai/Juni 2017 an einer evangelischen Kirche in meiner Nachbarschaft vorbeifuhr, prangte mir eine Fahne entgegen, auf der stand: „Sie sind heilig! Huch? Gott-glaubt-an-Sie.de!“ Die evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) schreibt dazu auf ihrer Homepage:

„Ja, Sie lesen richtig. Die EKHN beginnt jetzt auch mit Heiligsprechungen – und zwar aller ihrer Mitglieder. Die erste Impulspost 2017 richtet sich damit gegen das reine Leistungsdenken der heutigen Zeit: Sie müssen nicht erst jemand besonderes werden – in den Augen Gottes sind Sie es schon! Sie sind wunderbar geschaffen – Sie sehen gut aus – Sie sind wertvoll – Sie werden gebraucht. Kurz: Sie sind heilig!“[527] – Es scheint, als würde zumindest die EKHN hier gerade den Begriff des Heiligen neu entdecken – bzw. auch uns Katholiken auf die Sprünge helfen, das eigentliche Verständnis des Heilig-Seins neu/wieder zu entdecken.

So mag es grundsätzlich passen, dass Heilige auch ihren Platz im Unterricht konfessionell gemischter Gruppen finden. Allerdings ist hier aktuell das Verständnis von Heiligen und Heilig-Sein nicht unbedingt identisch in den beiden Kirchen, und deshalb bleiben die Heiligen „doch noch ein sensibles Thema“, weshalb z.B. Frau Aberl in gemischten Gruppen lieber nicht über Heilige sprechen mag.[528]

In gemischten Gruppen könne man nur darüber sprechen, dass die Heiligen „Vorbilder im Glauben sind“, so sagt Herr Seuffert[529]; so sehen es einige. Man könne dann zwar erwähnen, dass Maria und die anderen Heiligen von Katholiken nicht „nur als ein Vorbild im Glauben, sondern auch als Fürsprecherin“ angesehen werde. Doch letztlich sei es „in der Grundschule noch ziemlich schwierig, denen das zu erklären.“[530] Hier wird nicht deutlich, ob Herr Seuffert diese Bedenken nur auf gemischte Gruppen oder auch auf rein katholische Gruppen bezieht. Bei der heutigen Sozialisation der meisten Kinder im

[524] Vgl. Weigel, Nachgespräch 250.
[525] Hilt, Nachgespräch 58.
[526] Hilt, Nachgespräch 58.
[527] http://www.ekhn.de/aktuell/leistung-musse/leistung-musse-startseite.html
– auch http://impulspost.ekhn.de/leistung-startseite.html, beides gesehen am 26.6.2017.
[528] Aberl, Nachgespräch 73.
[529] Seuffert, Nachgespräch 117.
[530] Seuffert, Nachgespräch 117.

Untersuchungsgebiet kann Letzteres vermutet werden: Auch katholische Schüler dürften nur selten in ihren Familien erlebt haben, dass die Eltern die Heiligen als Fürsprecher ansehen. Haben katholische Kinder in der Gruppe in Gottesdiensten bereits z.B. die Allerheiligen-Litanei erlebt, werden sie das allerdings möglicherweise zur Sprache bringen.

Zu einem solchen Verständnis der Heiligen als Vorbilder passt es, dass einige der Lehrkräfte betonen, dass für sie zum Thema auf jeden Fall nicht nur die typischen katholischen Heiligen gehören, wenn sie im Unterricht über Heilige sprechen. So erklärt Frau Junker, dass es ihr bei dem Thema um „diese Mitmenschlichkeit, die da halt auch gelernt wird", gehe „und da kann ich dann eben auch n Heiligen mal hernehmn" oder aber auch „diese Malala", die pakistanische Friendensnobelpreisträgerin, denn die sei für sie „eigentlich auch n christliches Vorbild, obwohl's überhaupt kein Christ is. Also das, das ist für mich so das Bewundernswerte, wo ich irgendwo denk, irgendwie sind wir alle Christen, wenn man so guckt. Wie wie da so manche Menschen handeln und agiern, find ich, is es eigentlich ja, gleicht sich das alles irgendwo wieder an."[531]

Entsprechend spricht Frau Anders den Kindern im Unterricht gegenüber auch nicht von Heiligen, sondern von „besondere[n] Christen".[532] Sie sieht das Sprechen über die Heiligen als „Wiederholung, wie kann ich als Christ leben".[533] In ihrer Stunde Christsein_ökumenisch für eine rein katholische Gruppe von Erst- und Zweitklässlern geht es de facto nicht (nur) um die typischen Heiligen, sondern auch andere heiligmäßige Christen, bzw. solche, die sie als Vorbilder im Glauben ansieht, wie z.B. Albert Schweizer, Mutter Theresa, Martin Luther und sogar Xavier Naidoo. Auf einem ihrer Arbeitsblätter werden diese Menschen „Menschen auf den Spuren Jesu" genannt.[534] Es seien „Menschen, die versucht haben, so zu leben, wie sie denken, dass Jesus das gut gefunden hätte."[535]

Um zur Ausgangsfrage zurückzukommen, ob die Heiligen bzw. der Blick auf die Reliquie auch in einer gemischten Gruppe möglich wäre, lässt sich also sagen, dass es sicher wie bei vielen Themen einer besonderen Sensibilität benötigte, die Heiligen aber nicht mehr ein rein katholisches Thema darzustellen scheinen: Auch in der rein katholischen Gruppe weitet die Lehrerin das Thema der Heiligen bereits aus auf ein heiligmäßiges Leben, und die evangelische Kirche kann von Heiligen sprechen. Wenn auch die Bedeutung teils (noch) unterschiedlich sein mag, so sind die Berührungsängste offensichtlich weg, sich mit der Auffassung von Heiligkeit in der je anderen Kirche auseinanderzusetzen. Dies sollte dann auch wie bei vielen anderen Themen reflektiert geschehen.

2.4.2.2 Thema: Beichte

Die Beichte ist in keiner Gruppe offizielles Stundenthema. Und dennoch wird sie in einer Stunde mit konfessionell gemischter Gruppe und katholischer Lehrerin zum Thema. Ein Junge hat offensichtlich Interesse daran, welche Bedeutung Beichtstuhl und Beichte haben. So legt er einem Mann die Frage in den Mund: „Was muss ich machen, damit mir Gott wieder verzeiht?"[536] Aus dieser Frage entwickelt sich ein Unterrichtsgespräch zu Beichte und Beichtstuhl und über die Aufgabe des Pfarrers im Beichtgespräch. Außer, dass der Beichtstuhl in katholischen Kirchen zu finden ist, wird hier den Kindern nicht verdeutlicht, dass das Verständnis z.B. zur Rolle des Pfarrers beim Beichten (Aussage der Lehrerin: „Der

[531] Junker, Nachgespräch 282.
[532] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 191.
[533] Anders, Nachgespräch 123.
[534] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 216.
[535] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 313.
[536] VaterUnser, Stunde 2, 66.

Pfarrer sagt, okay, ich bin, ich vertrete jetzt mal Gott“[537]) und überhaupt vom Beichten sich vom evangelischen Verständnis unterscheidet.[538] – Grundsätzlich dürfte dieses Thema im Unterricht der Grundschule keine größere Rolle spielen - könnte aber durchaus vor allem in Jahrgangsstufe 3 von den Kindern manchmal thematisiert werden, wenn für die Erstkommunionkinder die Erstbeichte ansteht. Da und in anderen Fällen, in denen Kinder die Beichte thematisieren, ist in gemischten Gruppen zu beachten, dass die evangelische Kirche ein anderes Verständnis hat als die katholische.

2.4.2.3 Thema: Hirtenamt

Nicht erlebt haben wir das Thema Hirten- als Bischofsamt in den besuchten Stunden. Doch Frau Junker thematisiert die Frage nach dem Hirtenamt. Sie habe über das Gleichnis vom verlorenen Schaf gesprochen und hätte hier gerne noch die kirchliche Bedeutung des Hirten(amtes) besprochen, war sich aber unsicher wie: Denn nur das katholische Bischofsamt zu besprechen, wäre „irgendwie n bisschen zu kurz gegriffen“. Auch wenn sie heute überlege, sie hätte auf den Pfarrerberuf allgemein eingehen können, so habe sie diesen kirchlichen Übertrag damals sicherheitshalber weggelassen.[539]

Auch Herr Seuffert erwähnt im Nachgespräch den Papst: Wenn er diesen anspräche, „ist das schon ein Unterschied, ob ich jetzt evangelische Kinder vor mir sitzen habe oder katholische Kinder. […] Weil ich dann schon etwas differenzierter dann da vorgehe. Denen auch erkläre, warum wir vielleicht gerade den Papst an der Spitze haben und was der für uns bedeutet.“[540]

Sehr wohl kam in manchen Gruppen aber das Thema Pfarrer bzw. Pfarrerin vor: So trägt Frau Höhn in ihrer Darstellung des Taufpfarrers/der -pfarrerin ein schwarzes Jacket, ohne darauf einzugehen, dass die schwarze Farbe typisch nur in der evangelischen Kirche ist. In der Stunde Christsein_ökumenisch dagegen wird genau diese Unterscheidung thematisiert[541] und es wird angesprochen, dass es in der evangelischen Kirche auch weibliche Pfarrerinnen gibt, während es in der katholischen Kirche nur männliche Pfarrer gibt und diese auch nicht heiraten dürfen.[542]

2.4.2.4 Thema: Bibel

Ein Thema, was in allen Gruppen relevant sein dürfte, ist die Bibel: Sie wird nicht nur dann zum Thema, wenn sie eigens behandelt wird. Denn biblische Geschichten sind von Anfang an Inhalt des Religionsunterrichts. Die Bibel verbindet uns, stellt aber doch gleichzeitig auch einen Punkt dar, an dem Unterschiede zutage treten: So stellt auch eine Lehrerin, die ansonsten ihren Unterricht gerne gleich gestaltet wie ihre evangelische Kollegin, fest, dass sie das hier nicht möchte, ihr die Sprache der Lutherbibel nicht vertraut ist.[543] Sobald die Unterrichtenden sich nicht auf Übersetzungen aus Kinderbibeln beschränken wollen, ist die Unterscheidung zwischen Einheitsübersetzung, Lutherbibel, Gute Nachricht u.a. Bibeln zu treffen. Meist ist den Unterrichtenden hier eine Übersetzung besonders vertraut. Weiterhin ist es dann die Anordnung der Bücher, die sich unterscheidet; es sind die Benennungen mancher Bücher: Unabhängig vom Forschungsprojekt und erst nach den Unterrichtsbesuchen und Interviews erlebte ich dies im privaten Bereich: Meine Tochter wollte mir etwas aus ihrem schulischen Religionsunterricht (damals vierte Klasse) berichten, schnappte sich dafür eine Bibel aus unserem Wohnzimmer und war ganz frustriert, dass sie nicht wiederfand, worüber sie im Unterricht gesprochen hatten – bis ich ihr eine Lutherbibel holte und einen Vorschlag unterbreitete, worüber sie möglicherweise gesprochen haben könnten. Auch in den Interviews kam dieser Aspekt zur Sprache: Frau Jochem benennt im

[537] Vater Unser, Stunde 2, 75.
[538] Vgl. VaterUnser, Stunde 2, 66-98.
[539] Vgl. Junker, Nachgespräch 64.
[540] Seuffert, Nachgespräch 47-49.
[541] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 676.
[542] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 730-755.
[543] Vgl. Jochem, Nachgespräch 81-83.

Nachgespräch genau dieses Problem und dazu ihre eigene Lösung, dass sie nämlich die katholischen Bezeichnungen nutze, aber dazu sage, „in der evangelischen Kirche heißt es so“[544] – auch wenn sie die Bibel erst in Jahrgangsstufe 3 oder 4 unterrichte, wenn die Gruppen an ihrer Schule bereits wieder konfessionell getrennt seien.[545] Wie sie die biblischen Geschichten, die auch bereits in Jahrgangsstufe 1 und 2 vorkommen, einführt, bleibt offen. Sagt sie, wenn sie beispielsweise über Moses spricht, nur, dass das eine Geschichte der Bibel ist, nicht aber aus welchem Buch diese Geschichte stammt?

Um Bibel und Heilige Schriften ging es auch in der Stunde zu Kirchen und Synagogen, konkret um die Tora im Zentrum der Synagoge[546]. Frau Anders stellt die Tora adäquat zum katholischen Tabernakel vor; dies sei erkennbar am Ewigen Licht an ihrer Seite[547]. Andererseits erklärt Frau Anders den Kindern, dass der Inhalt der Tora ihnen gar nicht so fremd sei, wie sie denken[548], erklärt ihnen, dass hierin die Vätergeschichten zu finden seien, über die sie tags zuvor miteinander gesprochen hätten[549]. Ob für die Kinder hiermit klar wird, dass diese Vätergeschichten eben auch in unserer Bibel stehen, bleibt hier offen, weil die Stunde zuvor noch nicht gefilmt wurde und somit unklar ist, wie deutlich da wurde, dass es sich um Geschichten der Bibel handelte.

Frau Jochem berichtet im Interview außerdem, dass sie regelmäßig mit ihren Gruppen ins Bibelhaus fahre.[550] Auch wenn an ihrer Schule die Jahrgangsstufe 3 und 4 konfessionell getrennt unterrichtet werde, fahren sie doch mit evangelischer und katholischer Gruppe gemeinsam dorthin.[551] – Denn bei allen Unterschieden in den Übersetzungen, ist die Bibel an sich doch ein Thema, das die Konfessionen nicht trennt, sondern verbindet.

2.4.2.5 Thema: Gottesdienst

Einige Lehrkräfte sprechen davon, dass sie sogar den Gottesdienst oder Gottesdienstaufbau im Unterricht besprechen. Frau Althoff möchte dies in ihrer Gruppe tun und sagt, „mit Jonas‘ Hilfe wird das auch gut klappen.“[552] Jonas ist der einzige katholische Junge ihrer Gruppe, der gerade zur Erstkommunion gegangen ist und sich aktuell gut auskennt im – katholischen! – Gottesdienst. Sie sagt zwar, dass sie den katholischen und auch den evangelischen Gottesdienst besprechen möchte, hat dies offensichtlich noch niemals getan, da sie sagt, sie müsse erst mal schauen, ob es kindgerechte Materialien zum Thema gebe.[553] Das ist insofern verwunderlich, als sie dem Alter nach eher in der zweiten Hälfte ihres Lehrerinnenseins steht. Wenn sie sich außerdem so viel Hilfe von Jonas verspricht, fragt sich, ob sie nicht doch eher den katholischen Gottesdienst für die fast ausschließlich evangelische Gruppe im Blick hat: Denn wie sollte Jonas ihr beim evangelischen Gottesdienstablauf helfen können?

Gottesdienste werden an den Schulen gefeiert. Doch stellt sich die Frage, inwiefern der Gottesdienstaufbau Thema des Religionsunterrichts sein sollte oder ob er nicht vielmehr in den Bereich der Katechese gehört.

[544] Jochem, Nachgespräch 83.
[545] Vgl. Jochem, Nachgespräch 83.
[546] Vgl. z.B. Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 275-279
[547] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 136, 139-164.
[548] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 279-281.
[549] Vgl. Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 281.
[550] Vgl. Jochem, Nachgespräch 83.
[551] Vgl. Jochem, Nachgespräch 86.
[552] Althoff, Nachgespräch 586.
[553] Vgl. Althoff, Nachgespräch 586.

2.4.2.6 Thema: Martin Luther und Reformation

Dass über Martin Luther gesprochen wird, erlebten wir in einer eigentlich rein katholischen Gruppe von Erst- und Zweitklässlern: In einer der Stunden, in denen es ums Christsein_ökumenisch geht, stehen heiligmäßige Menschen im Vordergrund. Und hier stellt Frau Anders als einen solchen Menschen Martin Luther vor. Es zeigt sich, dass die katholischen Kinder schon einiges über Martin Luther wissen: „Er war früher mal Biologe", so sagte ein Kind mit Förderbedarf[554] und meint wahrscheinlich tatsächlich, wie Frau Anders seine Aussage vermutet, dass er früher mal Theologe war[555]. Derselbe Junge glaubt allerdings auch, Luther sei mal Maler gewesen.[556] Ein anderer Junge weiß: „Den Typ da gibt's schon 500-531 Jahre."[557] Ein Junge, Johannes, weiß ganz besonders viel über Martin Luther: „Der hatte ähm ziemlich viel mit ähm mit dingsda bumsda Kirche und so zu tun. Der da ist, der hat, der ist, der ist, der hat em, der hat ähm die Bibel aus irgendeiner Sprache übersetzt ähm […] in der Wartburg in Eisenach. […] Da war der en paar Jahre drin, solange bis er sich vor vor andere, die ihn fangen wollten, versteckt hat. Und in der Zeit hat er des abgeschrieben."[558] Für einen Jungen in der zweiten Klasse, der sich noch dazu offensichtlich schwer tat mit klarer Aussprache und Grammatik, erscheint dieses Wissen erstaunlich.

Frau Anders ergänzt Johannes' Aussagen und erzählt den Kindern, dass Martin Luther „auch in einem Orden" und „Augustinermönch gewesen" sei, „und irgendwann war er nicht so einverstanden."[559] Als ein Junge direkt nachfragt, was denn „ein Augu-mensch" sei[560], erklärt sie ihm, dass ein Kloster das sei, „wo Männer und Frauen zusammenleben als Gemeinschaft"[561]. Zu Martin Luther erklärt sie dann weiter: „Der Martin Luther war mit einigen Sachen […] nicht einverstanden, was in der Kirche gewesen ist, und hat sich beschwert und daraufhin ist etwas in der Kirche passiert."[562] Womit er nicht einverstanden war und was dann in der Kirche passiert ist, bleibt letztlich offen.

Auch das Thema Reformation wird in den Interviews immer wieder angesprochen: Die einen sehen es als Allgemeinwissen an für alle, das sie sowohl in konfessionellen als auch in gemischten Gruppen behandeln würden, so wie Frau Anders Martin Luther eben auch der katholischen Gruppe nahe bringen möchte; andere sehen jedoch konkrete Fragen bei einem solch evangelischen Thema, unterrichtet von einer katholischen Lehrkraft in einer gemischten Gruppe. So formuliert es Herr Seuffert: „Wenn die Gruppe gemischt ist, muss ich natürlich auch das Thema der Reformation mal behandeln. Und das ist dann schwierig. Wie gehe ich da heran? Wie ist die rechte Herangehensweise? Ohne dass ich jetzt die katholischen Schüler da ausschließe?"[563]

2.4.3 Allgemeine Aussagen zur Frage nach konfessionellen Themen in gemischten Gruppen

Ganz allgemein lässt sich jedoch sagen, dass es den Lehrkräften durchaus wichtig ist, dass die Kinder neben dem, was für die eigene Konfession wichtig ist, auch die Inhalte der je anderen Konfession lernen wie auch Wissen um andere Religionen erlangen.[564] Solche weiteren allgemeineren Fragestellungen sollen hier im Folgenden noch kurz dargestellt werden.

---

[554] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 480.
[555] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 481.
[556] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 474.
[557] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 482.
[558] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 466-470.
[559] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 475.
[560] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 476.
[561] Christein_ökumenisch, Stunde 2, 477.
[562] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 488.
[563] Seuffert, Nachgespräch 160.
[564] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 51-56.

2.4.3.1 Allgemeine Aussagen zum Themenfeld „Kirche und Gemeinde“

Wichtige Punkte rund um Gemeinde und Kirche kämen immer wieder vor, nicht nur dann, wenn die Themenfelder sich explizit mit diesem Thema beschäftigten, so sagt es z.B. Frau Althoff.[565] Konkret benennt sie allerdings nur solche Beispiele, die die Kirche selbst explizit erwähnen, hier besonders Kirchenbesuche und das Sprechen über Kirchenräume.[566] Sie habe mit ihrer Gruppe schon über die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs Kirche gesprochen – über den „Kirchenraum oder Menschen als Kirche, Gemeinde, verschiedene Aufgaben in der Gemeinde und so weiter.“[567] Wie an anderer Stelle nochmals expliziter ausgeführt werden wird, ist es fast allen Lehrkräften wichtig, die Kirchen zu besuchen – möglichst evangelische und katholische Kirche. Besucht habe sie allerdings nur die katholische Kirche, so sagt Frau Althoff, denn die evangelische habe „zeitlich nicht hingehauen“; doch seien die Kinder mit dem Kindergarten bereits öfters in der evangelischen Kirche gewesen.[568] Die Kirchen werden vielfach von den Gruppen besucht und das, was dort erfahren wird, wird auch im Unterricht thematisiert. So hat z.B. Frau Anders mit ihren Kindern darüber „gesprochen, was wir in einer Kirche finden.“[569] Außerdem mag Frau Lippold die „verschiedenen Gemeinden“ – hier für sie gleichbedeutend mit Konfessionen und auch Religionen – aufzählen, und alle sollen ihre eigene Konfession und Religion vorstellen.[570] Ihr ist es auch wichtig, von den Kindern zu hören, wie Kirche und Gemeinde bei den Kindern zu Hause gelebt wird, ob das bei ihnen zu Hause Thema ist und wenn ja, wie.[571] Frau Hofer ist „wichtig, dass das, was sie [= die Kinder] selber erleben von Kirche, dass das immer wieder zur Sprache kommt und auch […] mit erklärt wird, dass sie da ihre Erfahrungen loswerden können.“[572] Gleichzeitig wollen einige Lehrerinnen den Kindern davon berichten, dass sie selbst aktiv in der Gemeinde sind, um so den Kindern zu zeigen, „dass man ein Teil dieser Gemeinde ist und auch sich da äh engagiert.“[573]

Einige Religionslehrkräfte verstehen sich als eine Art „Brücke […] zwischen Kindern und Gemeinden“[574], sehen sich als einzigen oder wichtigen Bezugspunkt zur Gemeinde, den die Kinder ansonsten oft nicht hätten.

Das konkrete Zitat stammt hier von Frau Althoff; sie selbst sieht sich nicht als Brücke zu den Gemeinden an, sondern versteht sich konkret als Brücke zur katholischen Gemeinde – obwohl in ihrer Religionsgruppe nur ein einziges katholisches Kind ist. Andere katholische Kinder der Schule haben evangelische Lehrkräfte. Sie sieht dies nicht als Problem an, weil sie diesen Kindern für Veranstaltungen in der Gemeinde Zettel verteile, evangelischen wie katholischen, denen, die sie im Unterricht habe und auch den anderen.[575] Nach dem Gespräch bewegte mich die Frage, ob sie denn glaubt, dass diese verteilten Zettel sie als Person adäquat ersetzen könnten? Es hört sich an, als genüge ein solcher Zettel für sie als Kontakt zur konkreten Gemeinde. Es kommt auch leider nicht zur Sprache, ob sie irgendwie auch den Kontakt der Mehrzahl ihrer Gruppe zu deren evangelischen Gemeinde fördert. Das ist leider zu bezweifeln. Sonst hätte sie es vermutlich verbalisiert.[576]

---

[565] Vgl. Althoff, Nachgespräch 147.
[566] Vgl. Althoff, Nachgespräch 147.
[567] Althoff, Nachgespräch 151.
[568] Althoff, Nachgespräch 147.
[569] Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 190.
[570] Vgl. Lippold, Nachgespräch 30.
[571] Vgl. Lippold, Nachgespräch 30.
[572] Hofer, Nachgespräch 33.
[573] Althoff, Nachgespräch 153.
[574] Zitat konkret bei Althoff, Nachgespräch 124.
[575] Vgl. Althoff, Nachgespräch 130-136.
[576] Dabei spricht sie allerdings an keiner Stelle von entsprechenden Zetteln aus den evangelischen Gemeinden, die den Kindern als Kontakt zu deren Gemeinden verteilt würden.

2.4.3.2 Unterschiede in gleichen Themen

Trotz aller Gemeinsamkeiten, die von den Lehrkräften herausgestellt wurden, zeigt sich bereits in den obigen beispielhaften Ausführungen, dass selbst bei Themen, die beide Konfessionen gemeinsam haben, die die Konfessionen eigentlich sogar verbinden, wie z.B. die Taufe oder die Bibel, konfessionelle Unterschiede wahrzunehmen sind. Sogar Frau Krause, die durch ihre Themenwahl Maria und Rosenkranz als weniger differenziert bzw. konfessionell sensibilisiert erscheinen mag, nimmt hier wahr, dass im Unterrichtsmaterial der evangelischen Kirche beispielsweise die Bibelstellen anders bezeichnet werden.[577] Unterschiede zeigen sich gerade in diesen uns verbindenden Themenfeldern wie Bibel, Taufe, selbst kirchlicher Jahreskreis, erst recht Kirche und Gemeinde: Als Christen eint uns die Taufe, uns verbindet unsere gemeinsame Heilige Schrift, wir richten uns im Jahreskreis an den großen christlichen Festen aus und wir gehören zu Kirchengemeinden; auch das ist uns allen wichtig. Doch gibt es hier jeweils auch mehr oder weniger wichtige Unterschiede, die bei der Darstellung zu berücksichtigen sind. Es gibt hier Unterschiede, die Unterschiede machen – auch dann, wenn das Gemeinsame stärker sein mag und oft noch stärker werden könnte.

2.4.3.3 Welchen Raum erhalten die konfessionellen Themen?

Neben diesen gemeinsamen Themen, die jedoch zumindest unterschiedliche Akzente in sich bergen, gibt es auch die spezifisch konfessionellen Themen, die bislang nur auf einem der beiden Lehrpläne zu finden waren, die zu unterrichten für die je andere Konfession nicht selbstverständlich ist.

Hier stellt sich allgemein die Frage, wieviel Raum diese typisch konfessionellen Themen im Unterricht der Grundschule überhaupt erhalten und ob dann ein Unterschied gemacht werden sollte in konfessionellen und gemischten Gruppen.

Insgesamt scheinen die Lehrkräfte eher der Meinung zu sein, dass konfessionell katholische Themen im Religionsunterricht der Grundschule kaum vorkämen, weil, wie z.B. Herr Seuffert meint, in der Grundschule ohnehin „weniger Sakramente drangenommen“ würden, zumindest nicht die, die es nur in der katholischen Kirche gibt.[578] Außerdem könne man in gemischten Gruppen auf konfessionsspezifische Themen auch durchaus verzichten.[579] Alles zu thematisieren „würde ja den Rahmen sprengen.“[580]

2.4.3.3.1 Welche konfessionellen Themen kommen vor – welcher Lehrplan entscheidet?

„Nach welchem Lehrplan arbeiten Sie?“, dies war für mich anfangs eine wichtige Frage, die ich den Lehrkräften gestellt habe. Denn auch wenn manche Lehrerinnen von gemeinsamer Erarbeitung von Lehrplänen berichten, auch wenn viele Lehrkräfte feststellen mögen, dass die existenten Lehrpläne wie Curricula sich nicht weit voneinander unterscheiden, so heißt es eben doch, eine Grundsatzentscheidung zu treffen, ob vom Rahmenplan Grundschule des Hessischen Kultusministeriums eher gemäß dem Lernbereich Evangelische Religion unterrichtet wird oder gemäß dem Lernbereich Katholische Religion oder ob man versuchen möchte, die beiden unterschiedlichen Lehrpläne miteinander zu kombinieren. [581] Daran entscheidet sich u.U., welche konfessionellen Themen eher behandelt werden. Bislang und offiziell entscheidet in gemischten Gruppen die Person und Konfession der Lehrkraft, welcher Unterrichtsstoff einer Gruppe vermittelt werden sollte, selbst dann, wenn an ihrem Unterricht mehr Kinder der anderen Konfession teilnehmen.

[577] Vgl. Krause, Nachgespräch 250-254.
[578] Seuffert, Nachgespräch 117.
[579] Vgl. Mayer, Vorgespräch 46.
[580] Mayer, Nachgespräch 188.
[581] Vgl. http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf, eingesehen am 17.10.2017.

Man müsse sich ja auch nicht immer an die Lehrpläne halten, betont dagegen eine evangelische Lehrerin.[582] Frau Otto löst die Frage so, dass sie sich fürs Unterrichten von gemischten Gruppen beide Rahmenpläne anschaue und sich aus diesen eine eigene sinnvolle Stoffverteilung zurechtlege, damit es zu keinen Dopplungen komme.[583] Allerdings sind auch hier wieder Entscheidungen notwendig: So sagt z.B. Frau Otto, dass sie dann nur das unterrichte, was sich in beiden Lehrplänen überschneide.[584] Auch Frau Lippold erklärt, dass sie zunächst das unterrichtet habe, was in beiden Lehrplänen gleich sei, doch hätte sie gerne „auch mal thematisiert, wenn etwas unterschiedlich war.“[585]

Frau Neumann dagegen sagt, dass sie bislang ausschließlich nach dem katholischen hessischen Lehrplan unterrichte.[586] Sie scheint dabei irritiert, weshalb ich nachfrage: Offensichtlich hat sie sich noch nie darüber Gedanken gemacht, in den evangelischen Lehrplan schauen zu können, weil sie evangelische Kinder in ihrer Gruppe unterrichtet. Frau Mattern dagegen arbeitet nach wie vor nach dem katholischen Lehrplan, weil sie den mit dem evangelischen verglichen habe und er zwar andere Worte nutze, es aber inhaltlich kaum Unterschiede gebe – allenfalls in der Schwerpunktsetzung.[587]

Im Normalfall also unterrichten die Lehrkräfte in gemischten Gruppen bislang nach den Lehrplänen ihrer Konfession, wie Frau Mayer meint, durchaus „immer so ein bisschen abgespeckt“ und angepasst an die jeweilige Gruppe.[588]

Die Alternative zur bestehenden Lösung, dass die Lehrkräfte Unterricht gemäß Lehrplan ihrer eigenen Konfession erteilen, wäre es, dass die Lehrkräfte den Lehrplan beachten, der der Konfession der Mehrzahl der teilnehmenden Kinder ihrer Gruppen entspricht. Wird jedoch dann der katholische Lehrplan in katholischen Gruppen und der evangelische in evangelischen Gruppen unterrichtet, dann ist es unweigerlich so, dass Kinder in überwiegend evangelischen Gegenden vor allem die evangelischen Spezialthemen lernen, während in katholischen Gegenden die katholischen Themen ihren Platz behalten. Diese Lösung mag dann jeweils der Mehrzahl der Kinder gerecht werden, passt jedoch zum einen nicht unbedingt zu dem, was die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung gelernt haben; zum anderen sind Minderheiten hier (ebenfalls) im Nachteil.

Doch fällt es katholischen Lehrkräften in überwiegend evangelischen Gebieten schwer, ihre eigenen Themen einzubringen – gerade dort, wo gemeinsame Schulcurricula erstellt werden sollen. So erzählt Frau Junker: „Wie gesagt, wenn wir jetzt halt äh von den Grundschullehrern zusammensitzen, bin ich halt eben die einzige Katholische, und dann wird man sich hüten und in so’m Gespräch dann sagen, aber ich will, dass wir hier in Klasse 2 noch Maria mit reinnehmen und nachher den Franziskus und so. Ähm, das macht man ja jetzt net. Dass, dass ich den dann aufzwing will, dass da meine ganzen Themen zum Tragen kommen, ja.“[589] Sie ist nicht nur einzige katholische Lehrerin an ihrer Schule, sondern in ihrer Gruppe sind auch nur wenige katholische Kinder. Daher fragt sie sich: „Mach ich einfach beides, oder mach ich nur die Themen, die den Großteil der Klasse betreffen, was hier evangelisch wär, und lass dann halt das speziell Katholische weg, weil’s eben nur zwei betrifft in Anführungszeichen? Das ist für mich keine Grenze, des ist für mich nur ne Frage, die halt für mich noch net gelöst ist, sag ich mal

[582] Vgl. Höhn, Nachgespräch 234.
[583] Vgl. z.B. Otto, Nachgespräch 230-234.
[584] Vgl. Otto, Nachgespräch 245-250.
[585] Lippold, Nachgespräch 104.
[586] Vgl. Neumann, Nachgespräch 275-284.
[587] Vgl. Mattern, Nachgespräch 147.
[588] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 150-155.
[589] Junker, Nachgespräch 106.

so.“[590] – Würde sie sich an die bestehende Regelung halten: katholische Lehrerin = katholischer Unterricht, dann wäre die Situation klar und ganz anders.

2.4.3.3.2 Konfessionelle Themen der anderen Konfession: Allgemeinbildung oder überflüssig?

Für einige Lehrkräfte ist dennoch klar, dass auch die typisch konfessionellen Themen der ersten Schuljahre „zur Allgemeinbildung“ gehören und „wenig mit evangelisch oder katholisch zu tun“ haben[591]; zumindest schade es „auch nicht, wenn man weiß, wer Martin Luther war und was der mal gemacht hat“ [592]. Frau Mayer findet es „auch wichtig, dass die katholischen Kinder Martin Luther einfach kennen lernen, ja, genauso wie ich es wichtig find, dass die Evangelischen wissen, ja, mit neun hat man ne Kommunion oder geht man zur Kommunion“.[593] Das gehöre zum Allgemeinwissen.[594] So findet auch Frau Wiener, Katholiken müssten z.B. Fakten über Luther und Reformation wissen, und sagt: „Ich sag immer, wenn ihr bei Günter Jauch irgendwann mal auf dem Stuhl sitzt, dann müsst ihr das wissen. […] Obwohl das nicht im katholischen Lehrplan steht.“[595] Und Frau Hofer als evangelische Lehrerin sagt, man könne auch „drüber sprechen, dass es ein Gebet gibt, was Rosenkranz heißt, ja und das die Katholischen beten.“[596]

Frau Nickel dagegen, die erlebt, dass ca. 95% der katholischen Kinder an ihrer Schule am evangelischen Unterricht teilnehmen, weil sie selbst zwar katholische Religionslehrerin ist, aber meist keinen Unterricht anbieten darf, weil zu wenige katholische Kinder an ihrer Schule sind, empfindet diesen evangelischen Unterricht für ihre katholischen Kinder zumindest ab Jahrgangsstufe 3 als zu „evangelisch grundlastig“. Das Sprechen über Luther empfinde sie „als Grundwissen“ zwar in Ordnung; dennoch ist sie der Meinung, „in der Grundschule […] muss ein katholisches Kind das nicht unbedingt wissen.“ Denn durch das Sprechen über diese spezifisch evangelischen Themen würden andere „wichtige Themen […] dann ganz weggelassen“. Als Beispiel für diese evangelischen Themen benennt sie die Psalmen; dagegen fehlten ihr die Sakramente, die „so gut wie überhaupt nicht angesprochen“ würden.[597]

2.4.3.2.3 Wie werden konfessionelle Themen unterrichtet?

Konfessionelle Themen werden vermutlich in vielen gemischten Gruppen anders behandelt als in konfessionellen. Frau Althoff denkt, dass das Ave Maria in katholischen Gegenden in katholischen Gruppen vielleicht auswendig gelernt würde, in stark evangelischen Gegenden, insbesondere gemischten Gruppen dagegen könne sie zwar „drauf hinweisen, dass das ein Gebet ist, was dazu gehört, aber“, so sagt sie, „ich würde jetzt nicht ähm, da natürlich das nicht aufschreiben lassen oder auswendig lernen lassen oder so etwas.“[598] Auch Frau Anders ist sich sicher, dass sie z.B. über Fronleichnam anders sprechen würde, „wenn jetzt evangelische Kinder mit drin gewesen wären.“[599]

Frau Weigel empfindet es als „knifflig“, wie sich manche Themen so behandeln lassen, „dass sich alle Kinder wieder finden.“[600] Daher ist Frau Junker z.B. unsicher, ob sie in einer gemischten Gruppe so

[590] Junker, Nachgespräch 240.
[591] Mayer, Nachgespräch 200.
[592] Vgl. Hofer, Nachgespräch 79.
[593] Mayer, Nachgespräch 186.
[594] Vgl. Mayer, Nachgespräch 186.
[595] Wiener, Nachgespräch 187-189.
[596] Hofer, Nachgespräch 79.
[597] Nickel, Gespräch 43.
[598] Vgl. Althoff, Nachgespräch 443-445, Zitat in 445.
[599] Anders, Nachgespräch 216.
[600] Weigel, Nachgespräch 24.

ausführlich über die Papstwahl gesprochen hätte, wie sie es vor einigen Jahren in einer rein katholischen Gruppe aus damals aktuellem Anlass getan habe.[601] Insgesamt meint sie, um konfessionelle Themen „schleich ich mich im Moment so'n bisschen drum rum".[602] Ihr fehle hier eine Klarheit, was sie wie in gemischten Gruppen sagen dürfe und auch solle. Für sie gibt es unterschiedliche Themen, bei denen sie noch am Überlegen sei, ob und wie sie diese in einer gemischten Gruppe behandeln könne: Als Beispiel nennt Heilige, wobei sie da doch denke, dass der Heilige Martin, den sie gerne mit den Kindern behandle, auch in einer gemischten Gruppe passe.[603]

Dennoch zeigt sich hier noch eine weit verbreitete Unsicherheit: Die Lehrkräfte möchten hier ihren Gruppen möglichst gerecht werden, wissen aber vielfach nicht, wie sie dies authentisch und richtig machen können.

2.4.4 Ein gemeinsames Curriculum – undenkbar, Wunsch oder Wirklichkeit?

Von gemeinsamen Curricula an einzelnen Schulen war bereits die Rede. Diese richten sich aus an den Lehrplänen der Kultusministerien, die sich je nach Konfession unterscheiden. Wenn nun aber zunehmend gemischte Gruppen eingerichtet werden, ist hier zu fragen, ob es nicht sinnvoll wäre, ein gemeinsames Curriculum zu erstellen.

2.4.4.1 Machen Unterschiede Unterschiede? Wenn ja, was dann?

2.4.4.1.1 Die meisten Themen: gleich?!?

Für viele der besuchten Lehrkräfte stellt ein gemeinsamer Unterricht insbesondere in Jahrgangsstufe 1 und 2 keine Frage dar. Denn die Themen, die behandelt würden, seien gleich, auch wenn sich manche einzelne Formulierung bislang unterscheide und auch wenn manches in unterschiedlichen Schuljahren unterrichtet werde. Auch dort, wo es an den jeweiligen Schulen (bislang noch) kein gemeinsames Curriculum gebe, würden in den ersten beiden Schuljahren die gleichen Themen behandelt: So berichtet Frau Junker, an deren Schule bisher eine evangelische Lehrerin unterrichtet habe, während sie zum katholischen Religionsunterricht an eine andere Schule gefahren sei[604]: „[…] und ich musst immer lachen, wenn ich letztes Jahr in Klasse 1 war ich in der Nachbarstadt drüben und musste immer den Lehrplan in den, den Plan eintragen, und wenn ich dann hier in mein Klassenbuch geguckt hab, was meine Klasse 1 grade mit ihrer Religionslehrerin gemacht hat, da standen ganz oft dieselben Themen drin, obwohl wir ja überhaupt net miteinander gearbeitet haben. Wo man halt einfach merkt, es is einfach so."[605]

Vielen Lehrkräften ist es wichtig, die Lehrpläne zu vergleichen. Frau Wiener stellt dabei fest, dass vieles hier sehr ähnlich ist.[606] Einige Lehrkräfte betonen, dass es ohnehin nur wenige Themen seien, bei denen die Konfession in der Grundschule relevant werde. Bei den meisten Themen spiele die Konfession ihrer Meinung nach keine Rolle.[607] Das müsse ja schon so sein, weil wir „ja 1500 Jahre gemeinsame Geschichte" hätten, wie Frau Mattern im Interview betont, so dass nicht viel unterschiedlich sein könne.[608]

---

[601] Vgl. Junker, Nachgespräch 74-76.
[602] Junker, Nachgespräch 68.
[603] Vgl. Junker, Nachgespräch 74.
[604] In dem Schuljahr, in dem ich sie besuche, darf sie zum ersten Mal an ihrer Schule in ihrer Klasse den Religionsunterricht erteilen: Bisher durfte das an dieser Schule mit mehrheitlich evangelischen Kindern nur die evangelische Kollegin, während sie in einen anderen Ort mit einer größeren Zahl an katholischen Kindern gefahren ist und dort den Religionsunterricht erteilt hat.
[605] Junker, Nachgespräch 258.
[606] Vgl. z.B. Wiener, Nachgespräch 178.
[607] Vgl. Weigel, Nachgespräch 48.
[608] Mattern, Nachgespräch 136.

Selbst Lehrkräfte, die in rein katholischen Gruppen unterrichten, erklären in den Gesprächen, dass die Themen der evangelischen und katholischen Gruppen „so ähnlich und ähm wenig unterschiedlich“[609] seien, zumindest eine „große Schnittmenge“[610] hätten oder gar ganz „identisch“ seien. Frau Hofer fasst zusammen: „Da werden Gleichnisse besprochen, da wird die Bibel thematisiert, David und Goliath machen wir etwas größer. Jetzt momentan bin ich am Kirchenjahr. Also das könnte ich genauso in ner konfessionell gemischten Gruppe machen.“[611] Insbesondere im ersten und zweiten Schuljahr gebe es in beiden Gruppen „ganz viele soziale Themen“[612].

Allein damit die Kinder erlebten, „das ist ganz normal, das ist alles, wir machen alle das gleiche Thema, klar, weil wir haben, also was weiß ich, den Abraham haben wir ja eh alle gleich oder den Moses oder auch die Jesus-Geschichten, die sind ja gleich“, fände es Frau Mattern gut, „wenn’s eine Gruppe wäre“, auch wenn die Kinder dabei gleichzeitig sähen: „Wir lernen halt vielleicht andere Rituale, weil die Lehrerin jetzt katholisch oder evangelisch ist.“[613]

2.4.4.1.2 Und wenn’s Unterschiede gibt …

Frau Althoff betont wie mehrere andere Lehrkräfte, dass sie nach den Unterschieden in den Lehrplänen geschaut habe, dass jedoch insgesamt viel übereinstimme. Es zeigte sich bei der Darstellung der Unterrichtsthemen allerdings bereits, dass es hier doch auch Unterschiede gibt: Unterschiede in den Einzelthemen, Unterschiede aber auch vor allem in der Durchführung einzelner Themen bzw. in der Schwerpunktsetzung mancher Themen. Entsprechend betont Frau Althoff, dass es, wenn es denn Unterschiede gebe, es hier vor allem um die Gewichtung der Themen gehe. Außerdem gebe es in der praktischen Umsetzung Unterschiede. So vermutet sie, dass im katholischen Unterricht eine stärkere Betonung auf spirituellen Aspekten liege, während es der evangelischen Seite stärker um die Wissensvermittlung gehe.[614]

Allerdings zeigt sich bezüglich dieser Unterschiede häufig, dass die Lehrkräfte sich ohnehin nicht exakt nach dem konfessionellen Curriculum richten: Sie unterrichten nach den Vorgaben aus bestimmten Büchern; sie stellen jedoch auch fest, dass ihr konfessionelles Curriculum dann nicht passt, wenn die Kinder zuvor eine evangelische Lehrkraft hatten; sie passen sich an die Gegebenheiten vor Ort und die Bedürfnisse ihrer Gruppe an[615]. Sie bemühen sich, gemischte Gruppen so zu unterrichten, dass alle Kinder vorkommen.[616]

Vor allem bestünden die Unterschiede in diesen ersten Jahrgangsstufen in der Reihenfolge der Themen. So erklärt Frau Wiener: „Also, ich sag mal so, wir Katholiken, wir haben halt Maria drin und das Kreuzzeichen und die Heiligen, aber ähm ansonsten gibt es keine großen Unterschiede. Die Evangelen wollen zum Beispiel, dass, ich weiß es jetzt nicht mehr genau, David und Goliath halt in der zwei gemacht wird und ich kann’s in der vier machen. Ja? Die anderen wollen den Abraham in der eins, die anderen wollen ihn in der drei, aber damit kann ich leben.“[617]

[609] Beckers, Nachgespräch 94.
[610] Beckers, Nachgespräch 94.
[611] Hofer, Nachgespräch 48.
[612] Hofer, Nachgespräch 42.
[613] Mattern, Nachgespräch 83.
[614] Vgl. Althoff, Vorgespräch 10-12.
[615] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 46.
[616] Vgl. Mayer, Nachgespräch 42.
[617] Wiener, Nachgespräch, 99-100.

Dies mag dann dazu beitragen, dass Frau Nickel, die nur die Lehrpläne einer bestimmten Klassenstufe vergleicht, zu dem Schluss kommen kann, es gebe nur wenige Überschneidungen zwischen evangelischem und katholischem Lehrplan.[618] Diese Übereinstimmungen werden dann wesentlich mehr, wenn man die Pläne der gesamten Grundschulzeit in den Blick nimmt.

2.4.4.2 Schulcurriculum

Andere Lehrkräfte, wie z.B. Frau Lippold, folgern deshalb aus den vielen Gemeinsamkeiten, man könne hier katholischen und evangelischen Lehrplan ohne Probleme „mischen".[619] Daher sei es möglich, ein gemeinsames Schulcurriculum zu erstellen. So berichtet z.B. Frau Mattern von ihrer Schule: „Ja, wir haben halt ein gemeinsames Schulcurriculum äh Religion. Und haben nur äh manche Sachen kursiv geschrieben, die also jetzt zum Beispiel, äh wenn es Dinge gibt, die ich sag' mal in der katholischen Kirche gibt wie z.B. Allerheiligen als Fest oder so, das ist dann kursiv geschrieben. Ähm und bei den Evangelischen, ich weiß gar nicht, was sie, irgendwas haben sie da auch gehabt, was…, weiß ich jetzt nicht.... Irgendwas, was für sie halt, nee war gar nichts, weil Martin Luther mach' ich auch"[620].

Diese unterschiedlichen Themenfelder werden hier als nicht so relevant angesehen; und insbesondere bei den zu behandelnden Themen in den ersten beiden Jahrgängen sehen die Lehrkräfte kaum Unterschiede in den Lehrplänen bzw. den Schulcurricula. Zwar gebe es auch noch Schulen, an denen die aktuellen Schulcurricula jeweils getrennt geschrieben würden.[621] Viele Lehrkräfte berichten allerdings de facto davon, gemeinsam mit ihren evangelischen Kolleginnen und Kollegen in den letzten Jahren ein neues Schulcurriculum erstellt zu haben, gerade zu erstellen oder ein solches zu planen bzw. alte Stoffpläne dahingehend zu überarbeiten[622]. Dies galt so für Kolleginnen an Schulen, an denen es gemischte Gruppen gibt, und auch für solche, an denen weiterhin getrennt unterrichtet werden kann. Zumindest in Jahrgangsstufe 1 und 2 solle nun aber das gemeinsame Curriculum an vielen Schulen „konfessionsübergreifend" erstellt werden, so erklärt Frau Mayer.[623] Wenn auch kein gemeinsames Curriculum, so habe man zumindest einen „gemeinsamen Stoffverteilungsplan" entwickelt, berichtet Frau Beckers, der „verschiedene Themen auflistet, die wir im ersten und zweiten Schuljahr machen", denn in diesen beiden Schuljahren würden sie an der Schule schon lange Jahr für Jahr beantragen, konfessionell übergreifend zu unterrichten. [624]

Allerdings müsse man auch dann, wenn es inhaltlich keine Unterschiede gäbe und beide Stoffpläne faktisch identisch seien, so kritisiert Frau Arnold, „der Form halber, derzeit, was im Rahmen von Stoffplänen noch abläuft, […] tatsächlich noch evangelisch und katholisch abgeben".[625] So erklären Frau Sommer und Frau Arnold: Sie werden das gleiche Curriculum abgeben „und ändern am Computer nur oben katholisch, evangelisch […] was eigentlich eine Farce ist, ja. Weil: Es ist, ist nur [Pause], nur ‚ne für außen wichtig, damit man das sieht. Und ich denke einfach im Herzen: Man braucht das nicht. Es ist Blödsinn."[626]

---

[618] Vgl. Nickel, Gespräch 107.
[619] Vgl. Lippold, Nachgespräch 108.
[620] Mattern, Vorgespräch, 92.
[621] Vgl. Hilt, Nachgespräch 105-106.
[622] Vgl. z.B. Junker, Nachgespräch 55 und 100; Jochem 55; Hilt, Nachgespräch 54; Mayer, Nachgespräch 108; Junker, Nachgespräch 100; Wiener 97, Mattern, Vorgespräch 35, 92-96; Junker, Nachgespräch 100; Arnold, Nachgespräch 99-101. Vgl. auch Weigel Nachgespräch 367: Bereits bevor sie selbst an der Schule unterrichtete, hatten ihre Kollegen einen schulinternen detaillierten Stoffverteilungsplan erstellt.
[623] Vgl. Mayer, Nachgespräch 142-149.
[624] Vgl. Beckers, Nachgespräch 58. Vgl. hierzu auch Aberl, Nachgespräch 94-97.
[625] Arnold, Nachgespräch 106, vgl. Arnold und Sommer, Nachgespräch 101-108.
[626] Arnold, Nachgespräch 109-111.

Wo es bislang kein Schulcurriculum gibt, wird dies durchaus gewünscht.[627] Frau Junker hofft auf einen Plan, „wo wirklich halt auch drinsteht, das sin Themen, die man, ich mein jetzt, die allgemeinen Themen, irgendwie biblische Geschichten und so, wie ich und die Gemeinschaft, das is klar, aber wirklich vielleicht auch nochmal diese ähm, wo eben Unterschiede sind, oder ähm, eben dass man da vielleicht nochmal genau wüsste, kann ich sowas machen? Darf ich so was machen?“[628]

Denn die Frage, ob es ein solches gemeinsames Curriculum wirklich geben kann, lässt sich nicht eindeutig und kurz und knapp beantworten. Dass sich durch ein solches gemeinsames Curriculum neue Fragen auftun, mag sich hier bereits andeuten. Einige der Fragen wurden bereits sichtbar mit Blick auf die Themenfelder, die wir in unseren Unterrichtsbesuchen beobachten durften, und diejenigen, die in den Gesprächen noch zur Sprache kamen.

2.4.4.3 Der Wunsch nach einem gemeinsamen Curriculum im Konsens von Kirche und Staat

Der Wunsch wird geäußert, dass es neben den evangelischen und katholischen Curricula, die auf der Homepage der Kultusministerien veröffentlicht werden, sofern diese nicht ohnehin schon gleich sind, für gemischte Gruppen eine eigene Zusammenstellung zu den spezifischen Themen gibt und eine Übereinkunft, wie diese zu behandeln sind.[629]

Hier bräuchte es einen Konsens von Staat und Kirchen. Bislang braucht es die jeweilige kirchliche Unterrichtserlaubnis zusätzlich zur allgemeinen Unterrichtserlaubnis. Frau Junker stellt fest, „dass ja eigentlich jeder mitredet. Einmal klar der Staat als, oder halt die Lehrer, die den Lehrplan festlegen als Pädagogen sach ich mal so und dann is natürlich ja auch die Kirchenlehrer, die auch sagen und es geht hier um uns, also wolln wir auch mitreden, was da drankommt. Und von daher müsste es auch schon von beiden Seiten n Konsens geben. Das muss natürlich äh also pädagogisch für die Schule aufgearbeitet werden. Des macht ja keinen Sinn, wenn nur die Kirche sagt so und so, sondern des muss natürlich wieder für die, für den Lehrer umsetzbar sein.“[630]

Es braucht hier also die Kommunikation zwischen mindestens den beiden Kirchen und den staatlichen Stellen, damit die von den Lehrkräften an den jeweiligen Schulen erstellten Curricula nicht getrennt als katholisch und evangelisch, sondern gemeinsam eingereicht werden können, damit letztlich vielleicht sogar gar nicht jede einzelne Schule hier ihr eigenes Curriculum erstellen muss, sondern vom Kultusministerium direkt nicht ein Kerncurriculum für katholischen und eines für evangelischen Religionsunterricht vorgelegt wird[631], sondern entweder im Optimalfall ein einziges, gemeinsames oder zumindest ein drittes für all die Gruppen die konfessionell gemischte Gruppen unterrichten.

Ein solches gemeinsames Curriculum für evangelische und katholische Religionslehre (zumindest an den jeweiligen Schulen, viel eher aber überregional für die Schulen im Bereich je eines Kultusministeriums) sei notwendig – aus vielen verschiedenen Gründen. Einen sieht Frau Jochem im Wechsel von gemischten und konfessionellen Gruppen: Insbesondere wenn nur zu Beginn der Grundschulzeit gemeinsam unterrichtet würde (also im ersten Schuljahr oder auch in den ersten beiden Schuljahren) sei ein gemeinsames Konzept wichtig, denn dann müssten die Kinder „auf demselben Stand stehen, wenn“ sie in getrennte Gruppen kommen, weil sich dann die Gruppen neu aufteilen und Kinder aus unterschiedlichen Gruppen zusammenkommen.[632]

---

[627] Vgl. Mayer, Nachgespräch 247.
[628] Junker, Nachgespräch 74.
[629] Vgl. Junker, Nachgespräch 258.
[630] Junker, Nachgespräch 242.
[631] Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula/primarstufe, eingesehen am 9.8.2018.
[632] Vgl. z.B. Jochem, Nachgespräch 55.

2.5 Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts in verschiedenen Zusammensetzungen

2.5.1 Die Situation an den Schulen

2.5.1.1 Konfessionen und Religionen an den Schulen und in den Gruppen

Bereits in der Einleitung wurde dargestellt, dass wir Unterrichtsgruppen in unterschiedlichen Zusammenhängen und Gegenden erlebt und gefilmt haben. Wir waren in, wie oft geschrieben, „offiziell" katholischen Gruppen, in konfessionell gemischten Gruppen, in Gruppen unterschiedlicher Schuljahrgänge. Doch auch Gruppen eigentlich gleicher Einteilungskriterien unterschieden sich voneinander.

Zu beachten ist dabei, dass im Untersuchungsgebiet längst nicht mehr nur evangelische und katholische Christen leben. Direkt oder indirekt im Gespräch mit den Lehrkräften „begegnet" sind uns Muslime, Buddhisten, Juden, dann aber auch Freireligiöse und verschiedenste Christen: Orthodoxe – griechisch, syrisch, u.a., Baptisten und Angehörige anderer Freikirchen, aber auch Altkatholiken. Teilweise nehmen diese Christen sowie auch Ungetaufte und Angehörige anderer Religionsgemeinschaften bewusst am Religionsunterricht teil – auch in konfessionell homogenen, katholischen Gruppen. Die nächsten nehmen genau dann am Religionsunterricht teil, solange dieser konfessionsübergreifend bzw. im Klassenverband erteilt wird. Andere wieder nehmen bewusst nicht am Unterricht anderer Konfessionen teil, auch wenn dieser in gemischten Gruppen stattfindet. Entweder sie organisieren Unterricht in der eigenen Konfession oder verzichten gänzlich auf Religionsunterricht.[633]

Zu einer rein katholischen Gruppe können daher durchaus Christen anderer Konfession, aber auch Kinder, die zwar katholisch getauft sind, aber anders gläubige Elternteile haben, gehören. Darauf wird noch einzugehen sein. Andererseits bestehen konfessionell gemischte Gruppen durchaus aus Angehörigen unterschiedlicher Konfessionen und Religionen. Auf der anderen Seite durfte ich eine Gruppe besuchen, bei denen „konfessionell gemischt" bedeutete, dass die Lehrkraft katholisch war, die Kinder jedoch allesamt evangelisch. Zu einer anderen Gruppe gehörte immerhin auch ein katholisches Kind. An einer dieser Schulen gab es insgesamt in allen Jahrgängen nur drei bis fünf katholische Kinder.[634]

Eigentlich hätte hier überhaupt kein katholischer Unterricht stattfinden dürfen. An den Schulen wurde aus unterschiedlichen Gründen anders entschieden. Vermutlich liegt es vor allem im Ermessen der Schulleitung, den Unterricht dennoch als Klassenunterricht in die Hände einer katholischen Lehrkraft zu legen: An einer Schule war diese Schulleiterin selbst überzeugte Katholikin und sie übertrug den Unterricht – zwar nicht ausschließlich, aber gerne und dann gerne auch die gesamten vier Jahre lang – einer sehr engagierten katholischen Religionslehrerin, die ihren Unterricht überzeugt als Unterricht in einer gemischten Gruppe verstand.

Würde allerdings darauf geachtet, dass die Kinder von derjenigen Lehrkraft unterrichtet werden, von deren Konfession mindestens acht Kinder zu einer Unterrichtsgruppe zusammenkommen, so gäbe es in manchen Gegenden des Untersuchungsgebietes noch wesentlich weniger Gruppen, die von katholischen Lehrkräften unterrichtet werden. An einer Schule, an der die Katholikenanzahl nicht ganz so gering ist wie an den gerade genannten Schulen, war ich zum Gespräch: Hier fand dennoch viele Jahre lang kein katholischer Religionsunterricht statt bzw. wurde kein Religionsunterricht von einer katholi-

[633] So berichtet eine Lehrerin z.B., sie habe noch nie altkatholische Kinder in ihren Gruppen gehabt – obwohl vor Ort eine recht starke altkatholische Gemeinde existiert und davon auszugehen ist, dass an der Schule auch altkatholische Kinder sind. Frau Nickel dagegen erklärt, dass an ihrer Schule kein Unterricht im Klassenverband stattfinden könne, weil es der syrisch-orthodoxen Gemeinde vor Ort wichtig sei, dass die Kinder eigenen Religionsunterricht erhielten.

[634] Vgl. Wiener, Nachgespräch 30 und Althoff, Vorgespräch 6.

schen Lehrkraft erteilt, weil die Katholikenanzahl keine sinnvolle Gruppe zu mindestens acht katholischen Kindern zusammenfinden ließ. Die Kinder wurden dort bei Schulbeginn, wie mir inzwischen von einer Mutter eines katholischen Kindes, das dort zur Schule geht, berichtet wurde, gefragt, ob das Kind denn am evangelischen oder orthodoxen Unterricht teilnehmen möchte. Frau Nickel, mit der ich dort ein Gespräch führte, bedauert dies sehr, weil sie Religion als Studienfach belegt habe und sehr gerne als Religionslehrerin arbeite.

Da es der Norm entspricht, dass solche kleinen Gruppen keinen Anspruch auf Religionsunterricht haben, ist zu vermuten, dass es noch mehr Schulen im Untersuchungsgebiet gibt, an denen kein katholischer Unterricht stattfindet.[635] Wann immer es nach der bisherigen Regelung hinreichend Grund für gemischte Gruppen gab, gibt es entweder zu wenige katholische oder zu wenige evangelische Kinder, so dass eine Konfession unterrepräsentiert ist und keinen Anspruch auf eigenen Religionsunterricht hat. Wenn der Unterricht dann immer von derjenigen Lehrkraft der Kinder erteilt wird, erhalten Kinder in Minderheitssituationen niemals Unterricht ihrer eigenen Konfession.

Dieser Problematik stellten sich mehrere Schulen im Untersuchungsgebiet: So berichtet Frau Junker, die bislang wie oben beschrieben, an einer anderen Schule in einer anderen kommunalen Gemeinde Religion unterrichtet hatte, weil an ihrer Schule nicht ausreichend katholische Kinder waren, dass sie im vergangenen Jahr trotz kleinster Gruppe versucht hätten, die Kinder zu trennen, woraufhin sie drei Kinder als katholische Gruppe habe unterrichten sollen, während die evangelische Kollegin eine viel zu große Gruppe gehabt habe. Weil sich das als unmöglich erwiesen habe, unterrichtet sie nun die drei katholischen Kinder (die alle zu einer einzigen Klasse gehören) und die evangelischen Kinder der gleichen Klasse, während die evangelische Lehrerin die andere Klasse unterrichtet.

Zusätzlich zur unterschiedlichen Gruppenzusammensetzung kommt die Wahrnehmung der Lehrkräfte. Viele sagen uns, sie wissen nicht um die Konfession einzelner Kinder – entweder, weil sie die Daten nicht bekommen hätten oder aber, weil sie darauf nicht achten. Dies erlebten wir insbesondere in Gruppen, an denen Kinder unterschiedlichster Konfessionen teilnehmen. Interessant erscheint mir, was Frau Jochem im Interview zur Gruppenzusammensetzung sagt: Ein Viertel der Kinder sei katholisch und dreiviertel evangelisch, und sie führt weiter aus, dass genau genommen sechs Kinder katholisch und 15 Kinder evangelisch seien. Auf nochmalige Nachfrage hin erklärt sie, dass die Hälfte dieser Kinder ungetauft sei. Eine erneute Nachfrage ergibt dann, dass sieben Kinder nicht getauft sind, sie dabei die Hälfte der evangelischen Kinder meint. Sie ist sich sicher, dass alle Katholiken getauft sind und diejenigen, die (noch) ungetauft sind, der evangelischen Konfession angehören (werden). Diese Zuordnung der Ungetauften steht für sie nicht infrage, obwohl sie vorher selbst gesagt hat, dass sich viele Kinder vor Erstkommunion oder Konfirmation taufen lassen würden, bei den Ungetauften die Konfession also prinzipiell noch offen ist. Aktuell wären dies sechs katholische, sieben ungetaufte und auch evangelische Kinder.[636]

[635] Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass dies beispielsweise an der Schule meiner Kinder so ist, an der Grundschule im Ort, an dem wir wohnen, ebenfalls viele Jahre so war. Nun hält meiner Information nach der katholische Pfarrer dort den Unterricht in Klasse 3 und 4 für die katholischen Kinder, die gemischten Gruppen der ersten beiden Jahrgänge werden weiterhin von evangelischen Lehrkräften unterrichtet.
An dieser Stelle sei angemerkt, dass es die Forschungsgruppe durchaus interessieren würde, wie viele Lehrkräfte aus diesem Grund *keinen* Religionsunterricht erteilen dürfen, weil an ihren Schulen zu wenige katholische Kinder sind. An beiden Forschungsphasen nahmen bis auf Frau Nickel diese Lehrkräfte nicht teil. Doch hier gibt es u.U. noch ausgebildete Religionslehrkräfte, die gerne Kinder unterrichten möchten und auch ihre Wünsche an künftigen Religionsunterricht haben.

[636] Vgl. Jochem, Nachgespräch 95-110.

Ungetaufte Kinder gibt es in vielen Gruppen. Auch Frau Hilt z.B. spricht davon, dass in ihren Gruppen immer wieder „ganz viele“ seien, die beim Thema Taufe dann sagten, „ich bin noch nicht getauft“.[637] Frau Junker ist hier der Meinung, es sei den Kindern oft selbst nicht so bewusst, ob sie getauft sind oder nicht. Sie hält den Unterschied zwischen getauften und ungetauften Kinder für nicht relevant, weil auch die Getauften meist nicht in die Kirche gingen und so ebenfalls keinen Bezug zur Kirche hätten.[638]

Manche Schulen sind konfessionell und religiös bereits so durchmischt, dass alle christlichen Kinder aus allen Klassen eines Jahrgangs zu einer einzigen Religionsgruppe zusammengeführt werden müssen, weil in der Region „die wenigsten Kinder hier christlich sind“.[639]

Wie es an vielen Schulen nur wenige katholische Kinder gab, so gab es an manchen Schulen auch nur eine einzige katholische Lehrkraft.[640]

2.5.1.2 Gruppengröße

Das Beispiel mit der katholischen Religionsgruppe von nur 3 Kindern und einer evangelischen Parallelgruppe, die fast zwei Klassenstärken groß war, zeigte bereits, dass es extrem ungünstige Konstellationen geben kann. An der potentiellen Gruppengröße macht sich offiziell fest, ob konfessioneller Unterricht stattfindet oder nicht. Die Gruppengröße ist für den Unterricht relevant. So erklärt Frau Junker: „Und ähm natürlich klar, mit den katholischen Gruppen war für mich jetzt n Nachteil gewesen, die warn sehr klein. Man sagt zwar immer, klar, kleine Gruppen sind schön, aber wenn ich da mit fünf Schülern sitze und dann ist vielleicht noch ein oder zwei krank, und irgendwie kommt dann auch net so n ganz richtiger Unterricht zustande, wie jetzt, wenn man jetzt auch mal so n Tanz macht oder wir stelln uns mal im Kreis auf. Mit drei Kindern sich schon im Kreis aufzustelln oder mit fünf ist schon schwierig.“[641] Die Kinder seien dann überfordert, weil sie ja ständig gefragt wären.[642] In einer gemischten Gruppe dagegen sind „mehr Kinder […] mit mehr Ideen und Erfahrung zum Glauben“[643]. Eine Gruppengröße von mindestens 8 Kindern findet sie daher gut, denn dann sei die Gruppe auch noch arbeitsfähig, wenn Kinder z.B. aus Krankheitsgründen fehlen.[644] Anderen sind acht Kinder noch zu wenige: Frau Lippold sieht noch eine Gruppengröße von zehn Kindern in einer kombinierten Unterrichtsgruppe aus Jahrgangsstufe 3 und 4 als recht gering an.[645] Frau Heberer empfindet 12 Kinder als gute Gruppenstärke; viel weniger Kinder in einer Gruppe wäre eher schwierig.[646]

Das sieht auch Frau Otto so: Obwohl an ihrer Schule auch die rein katholischen Gruppen ab Jahrgangsstufe 3 wesentlich größer sind als die an Frau Junkers Schule, würde sie dennoch die noch größere gemischte Gruppe auch in den älteren Jahrgängen präferieren, „weil dann noch drei, vier Kinder drin sin, die sehr sehr fit sin und die auch sehr sehr gut erklärn könn, die n richtigen Bezug ham zu ähm Religion und Glaube, und des bereichert ja immer.“[647]

[637] Hilt, Vorgespräch 80.
[638] Vgl. Junker, Nachgespräch 31.
[639] Krause, Nachgespräch 233.
[640] Vgl. Hofer, Vorgespräch 40, Sommer, Nachgespräch 106.
[641] Junker, Nachgespräch 122.
[642] Vgl. Junker, Nachgespräch 132 und 136.
[643] Otto, Nachgespräch 254.
[644] Vgl. Junker, Nachgespräch 122 und 136.
[645] Vgl. Lippold, Nachgespräch 46.
[646] Vgl. Heberer, Vorgespräch 12
[647] Otto, Nachgespräch 150. Vgl. auch 147-148.

Eine geringe Gruppengröße kann aber auch als sehr angenehm empfunden werden. So spricht Frau Jochem davon, dass die Kinder es bedauert hätten, als sie nicht mehr in der kleinen katholischen, sondern in einer größeren konfessionell gemischten Gruppe unterrichtet worden seien: „Ähm, dadurch dass die schon in der Gruppe äh waren und die Gruppe so schön klein war, fanden die das erst gar nicht schön. […] Die haben auch sehr geweint."[648] Deswegen freut sich Frau Weigel auf die Trennung in konfessionelle Gruppen, weil diese dann kleiner und es „in der Gruppe angenehmer" werde.[649]

An einigen der besuchten Schulen kann auch im dritten und vierten Schuljahr der Religionsunterricht nur deshalb als katholischer Unterricht stattfinden, weil jahrgangsübergreifend unterrichtet wird. Selbst da sind die Gruppen oft überschaubar. An anderen Schulen ist die Gruppengröße aller katholischen Kinder an der Schule allerdings auch zu klein, als dass katholischer Religionsunterricht stattfinden könnte. Frau Nickel erklärt jedoch, dass sie dennoch seit Jahren darum kämpfe, dass katholischer Religionsunterricht stattfinden solle, „weil ich es nicht einseh, warum soll katholisch unterdrückt werden und so in einem Pott mit verarbeitet werden bei den im evangelischen Unterricht."[650] Allerdings empfindet diese Lehrerin es dennoch als nicht sinnvoll, mehr als zwei Schuljahrgänge zusammenzufassen.[651]

2.5.1.3 Erfahrungen mit gemischten Gruppen und Planungen

An manchen Schulen gibt es schon seit 20 Jahren oder mehr Unterricht in konfessionell gemischten Gruppen.[652] Wir treffen Schulen an, in denen nur in der ersten Klasse der Unterricht im Klassenverband oder anderen gemischten Gruppen erteilt wird, andere, an denen die ersten beiden Jahrgänge in gemischten Gruppen unterrichtet werden, und Schulen, in denen überhaupt nicht getrennt wird, wie auch Schulen, die die Kinder von Anfang an in getrennten Gruppen unterrichten. Es gibt Schulen, an denen es bereits ab Jahrgangsstufe 1 Alternativangebote gibt[653], an denen durchaus auch alle *christlichen* Kinder eines Jahrgangs gemeinsam eine Religionsgruppe bilden, weil es insgesamt so wenige Christen gibt[654], und Schulen, an denen für manche Lehrkraft „ökumenischer Unterricht" gleichzusetzen ist mit Unterricht im Klassenverband.[655] Sehr häufig werden, wo evangelische und katholische Kinder gemeinsam unterrichtet werden, sie in Klassengruppen unterrichtet. Dies sei sinnvoll an Schulen, an denen die christlichen Kinder in der Mehrzahl sind. Dies ist nicht unbedingt als Unterricht im Klassenverband zu verstehen, da den nicht christlichen Schülern doch normalerweise irgendwie die Möglichkeit gegeben sein sollte, sich gegen den Religionsunterricht zu entscheiden.[656] So werden dann zumindest in einigen Klassen einige Kinder nicht dabei sein. Ob eine Klassengruppe minus ein bis zwei Kinder noch als Klassenverband bezeichnet werden sollte, sei hier offen gelassen. Vermutlich tendieren diejenigen Lehrkräfte dazu, ihre Gruppe als Klassenverband zu bezeichnen, wenn es kein anderes

[648] Jochem, Nachgespräch 120-122.
[649] Weigel, Nachgespräch 185.
[650] Nickel, Gespräch 20.
[651] Vgl. Nickel, Gespräch 238. Hierbei stimmt sie übrigens mit der Wahrnehmung der Deutschen Bischofskonferenz überein, denn auch die stellt fest, dass jahrgangs- und schulübergreifender Religionsunterricht oft „auf erhebliche schulorganisatorische Schwierigkeiten oder auf mangelnde Akzeptanz bei Eltern, Schülern und Lehrkräften [stoße]. Faktisch fördern sie die Marginalisierung des Religionsunterrichts im Schulleben und stellen seine Bedeutung als integraler Teil schulischer Bildung in Frage." (Die deutschen Bischöfe 103, 18.)
[652] Vgl. z.B. Mattern, Nachgespräch 96-98.
[653] Vgl. Weigel, Vorgespräch 17.
[654] In die Gruppe von Frau Weigel kommen die christlichen Kinder aller zweiten Klassen.
[655] Vgl. Hilt, Nachgespräch 66.
[656] Ich schreibe „normalerweise", da ich selbst die Erfahrung gemacht habe, dass meine Kinder an einer – nicht christlichen – Privatschule sind, die Möglichkeit, die Kinder vom Religionsunterricht abzumelden, hier aber ausgeschlossen wird. Der Religionsunterricht wird in einer Kombination von Religion und Ethik erteilt und die Schulleitung legt Wert darauf, dass an diesem Unterricht *alle* Kinder teilnehmen.

Alternativangebot als Freistunden gibt. Ausführlicher wird dies im Kapitel zum Religionsunterricht im Klassenverband behandelt.

Die meisten Schulen, die wir besuchen, kennen eine irgendwie geartete Konstellation gemischter Gruppen zumindest in Jahrgangsstufe 1. Das heißt, fast alle Religionslehrkräfte an Grundschulen unterrichten offensichtlich irgendwann auch Kinder anderer Konfession.

Der Grund, die Gruppen zu mischen, sind nicht immer die Kinder: Eine Lehrerin berichtet, dass es an ihrer Schule ab Sommer überhaupt keine evangelische Lehrkraft mehr geben wird, sie daher demnächst gemischte Gruppen unterrichten wird.[657] Andererseits führen wir auch ein Gespräch mit einer Kollegin, die als einzige Religionslehrkraft an ihrer Schule bereits im Studium Theologie studiert hat, jedoch bislang maximal Kinder der Jahrgangsstufe 1 unterrichten durfte, sofern sie dort Klassenlehrerin war, weil nie genügend katholische Kinder zusammen kamen. Daher war es an ihrer Schule gängige Praxis, dass dort eher evangelische Lehrkräfte unterrichten sollten, notfalls auch ohne Ausbildung, als dass sie als katholische Lehrkraft für diese Gruppen dort eingesetzt worden wäre.

Auch wenn die Lehrkräfte – insbesondere gekoppelt an die Reflexion zum Thema wegen unseres Projektes – einige Anfragen und Unsicherheiten spüren, werden die Erfahrungen mit gemischten Gruppen von allen als positiv angesehen, so dass z.B. die Schule, an der Frau Heberer unterrichtet, zum Zeitpunkt unseres Besuches plante, „die vierte Klasse auch wieder überkonfessionell [zu] unterrichten“, nachdem im dritten Schuljahr konfessioneller Unterricht angeboten wurde.[658] Denn in der aktuellen dritten Jahrgangsstufe gebe es nur sechs oder sieben katholische Kinder, und das erweise sich als eine zu kleine Gruppe, so dass man die Gruppen gerne wieder zusammen führen mochte.[659]

2.5.1.4 Alternativen zum Religionsunterricht

An einer Schule wurde im Schuljahr unseres Unterrichtsbesuchs das Fach Ethik eingeführt[660]; an einer anderen Schule gibt es den Ethikunterricht als Alternativangebot bereits länger[661]. An einer anderen Schule war die Einführung zu dem Zeitpunkt bereits geplant. Allerdings war dort noch unklar, wer Ethik unterrichten könne. Als Religionslehrerin sollte die von uns besuchte Frau Sommer den Unterricht erteilen, wollte dies aber nicht: Sie sehe sich nicht imstande, hier die notwendige Neutralität der Werte zu wahren, so sagte sie uns. Kollegen, die gerne Ethik unterrichten würden, dürften dies jedoch nicht.[662]

An vielen Schulen, die wir besucht haben, gibt es bislang keinen Ethikunterricht als Alternative zum Religionsunterricht und auch keine Überlegungen, solchen anzubieten. [663] Wo es noch evangelischen und katholischen Religionsunterricht gibt, stellt die Auswahl der Konfession oft die einzige Alternative dar. Soll ein Kind dann tatsächlich nicht am Religionsunterricht teilnehmen, muss dies mit Freistunden gelöst werden. Mit Frau Hofers Worten bedeutet dies: „Die Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen [Pause] dürfen, bleiben entweder zu Hause, wenn es Randstunden sind, oder werden dann in einer anderen Klasse betreut.“[664]

Manchmal gibt es auch nur eine einzige gemischte Religionsgruppe – ohne Alternativangebot. Frau Junker sagt dazu, dass es in ihrem ländlichen Raum kaum Nicht-Christen gebe, zwar manche Noch-

[657] Vgl. Hilt, Nachgespräch 186-190.
[658] Heberer, Nachgespräch 53.
[659] Vgl. Heberer, Vorgespräch 12.
[660] Vgl. Mattern, Vorgespräch 11 und 27.
[661] Vgl. Weigel, Vorgespräch 7.
[662] Bensheim, Sommer, Nachgespräch 159-160.
[663] Vgl. Junker, Nachgespräch 27, Hofer, Vorgespräch 12, Beckers, Vorgespräch 37.
[664] Hofer, Nachgespräch 10; auch schon Vorgespräch 12.

nicht-Getaufte, aber keine Angehörigen anderer Religion. Diese Nicht-Getauften stünden aber ihrer Meinung nach auf dem gleichen Level wie diejenigen Getauften, die oft kaum Bezug zur Gemeinde hätten.[665]

Frau Aberl vermutet, dass sich an ihrer Schule die allermeisten Kinder bzw. Eltern für Ethikunterricht entscheiden würden, gäbe es diese Alternative, und nur noch wenige Kinder am Religionsunterricht teilnähmen .[666]

Häufiger als Ethik gibt es an einigen Schulen, die wir besuchen, das Fach DaZ (gesprochen Daz!), d.h. Deutsch als Zweitsprache.[667] Dieses Parallelangebot zum Religionsunterricht setzt voraus, dass Nicht-Deutsche die Schulen besuchen und diese keine Christen sind, also ohnehin nicht am Religionsunterricht teilnehmen möchten. De facto gibt es an vielen Schulen jedoch christliche Zuwanderer, für die dieses Unterrichtsangebot ebenso wichtig ist. Frau Beckers erzählt von einem polnischen, sicherlich katholischen Jungen, der jedoch noch kein Deutsch spricht und daher am DaZ-Unterricht teilnimmt.[668] Andererseits gibt es zunehmend integrierte muslimische Kinder, die mindestens in der zweiten Generation in Deutschland wohnen bzw. schon so lange hier sind, dass sie das DaZ-Angebot nicht benötigen[669], jedoch nicht am christlichen Religionsunterricht teilnehmen möchten. Frau Anders stellt fest, dass auch die muslimischen Kinder, die an DaZ teilnehmen, doch merkten, dass dies eben kein Religionsunterricht sei, sie aber doch oft das Bedürfnis hätten, sich über religiöse Fragen auszutauschen, sie sich möglicherweise auch von den anderen Kindern, die den Religionsunterricht besuchen, ausgeschlossen fühlten.[670] Manchmal möchten auch andere Kinder, die zu gut Deutsch sprechen für DaZ, nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Das ist dann entweder nicht möglich oder sie haben unterrichtsfrei.[671]

An einer Schule, die besonders viele nicht christliche Kinder besuchen, wird ein sogenanntes „Rest-Reli“ angeboten.[672] In diesem Unterricht würden Deutsch-, Mathe- und Schauunterrichtsspiele gespielt bzw. werde im Stoff dieser Fächer gearbeitet.[673] Die Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, erhalten hier sozusagen kostenfreien Förderunterricht, der offensichtlich mit Spaß das Wissen in den Hauptfächern aufbessert. Genau an dieser Schule hören wir von einer anderen Lehrerin, dass längst nicht alle christlichen Kinder am Religionsunterricht teilnehmen.[674] Sie vermutet, dass nicht alle Eltern um das Angebot des Religionsunterrichts wissen, geht davon aus, dass die Eltern bei der Schulanmeldung ihre Kinder aktiv zum Religionsunterricht anmelden müssten, was einige nicht deutschsprachige Eltern so offensichtlich nicht verstünden.[675] Neben diesem sprachlichen Problem mag man aber auch vermuten, dass das Parallelangebot für viele Eltern ein sehr verlockendes ist, das attraktiver als der Religionsunterricht erscheinen mag. Auch für die Kinder ist dieses Angebot durchaus attraktiv, so dass sich ein Kind mit der Begründung abgemeldet habe, „ich bin lieber bei der Klasse, die machen in der Zeit Spiele.“[676]

[665] Vgl. Junker, Nachgespräch 27-31.
[666] Vgl. Aberl, Vorgespräch 50.
[667] Vgl. z.B. Anders, Nachgespräch 104. Auch Mayer, Nachgespräch 220, vgl. auch Jochem, Nachgespräch 88-94.
[668] Vgl. Beckers, Vorgespräch 19.
[669] Vgl. z.B. Anders, Nachgespräch 106.
[670] Vgl. Anders, Nachgespräch 272.
[671] Vgl. Mayer, Nachgespräch 220.
[672] Vgl. Otto, Nachgespräch 32.
[673] Vgl. Otto, Nachgespräch 34.
[674] Vgl. Krause, Nachgespräch 86-88.
[675] Vgl. Krause, Nachgespräch 78-80.
[676] Otto, Nachgespräch 160.

Anders sieht es mit der häufigen Unterrichtsalternative unterrichtsfrei aus: Da vermutet z.B. Frau Hilt, dass die meisten Eltern für ihre Kinder keine zwei Freistunden wöchentlich wollten, da Berufstätige die Betreuung ja nötig hätten, und sie daher ihre Kinder in den Religionsunterricht schicken würden in der Meinung, dass der ihren Kindern zumindest nicht schade.[677]

Keine offizielle Unterrichtsalternative, aber an zwei Schulen erleben wir, dass Einzelförderstunden in die Religionsstunden gelegt werden[678] – wohl in der Meinung, dass Kinder, die zusätzliche Förderung benötigen, mit dem Religionsunterricht keinen wesentlichen Unterricht verpassen.

Hören wir auch kaum, dass alternativ zum Religionsunterricht Ethik angeboten wird, so wird Ethik im ersten Schuljahr oft mit Religionsunterricht kombiniert und z.B. nur eine Stunde Religion wöchentlich unterrichtet, in der zweiten das Gewalt-Präventionsprogramm Faustlos umgesetzt.[679]

Auf ein Problem der oft gegebenen sinnvollen Alternativlosigkeit zum Religionsunterricht weisen die Lehrkräfte ebenfalls hin: Einerseits finden manche es sehr gut, dass dadurch auch Kinder am Religionsunterricht teilnehmen, die ansonsten eher einen Ersatzunterricht besuchen würden; andererseits schränke sie das „schon ein bisschen ein“[680], denn die Lehrkräfte versuchen dann in ihrem Religionsunterricht möglichst nicht so sehr Position zu beziehen, „keine Missionierung“[681] zu betreiben, so dass Eltern ihre Kinder nicht noch im Lauf des Unterrichts davon abmelden.[682]

Wo es Ethik als Alternative gibt, kann Frau Weigel bestätigen, dass man sich im Religionsunterricht nicht zurücknehmen brauche, weil die Kinder, die das nicht wollten, sich für Ethik entscheiden könnten.[683]

2.5.1.5 Nicht christliche Kinder im Religionsunterricht

Wenn die Kinder keine andere Wahl haben, als am Religionsunterricht teilzunehmen, scheint dies absolut notwendig, hier respektvoll miteinander umzugehen, Bedürfnisse besonders zu achten – auch wenn dies u.U. bedeutet, den christlichen Kindern gegenüber nicht alles machen zu können, was wichtig wäre. Doch was ist, wenn Eltern bewusst entschieden haben, ihre nicht christlichen Kinder am Religionsunterricht teilnehmen zu lassen? Ein respektvolles Miteinander-Umgehen ist selbstverständlich auch notwendig wie in jeder zwischenmenschlichen Begegnung. Frau Anders berichtet jedoch von einem buddhistisch-muslimischen Jungen, dessen Mutter einerseits explizit dessen Teilnahme am Religionsunterricht wünsche684, andererseits jedoch nicht an gemeinsam gefeierten Gottesdiensten teilnehmen dürfe685. Obwohl Frau Anders hier die Entscheidung der Mutter sehr gut verstehen kann686, sieht sie es jedoch als nicht problematisch an, mit den Kindern zu singen, auch überhaupt die Kirche zu besuchen und selbst dort zu singen und sowohl in der Kirche als auch im Unterricht zu beten.687

---

[677] Vgl. Hilt, Vorgespräch 83-86.
[678] Vgl. Mattern, Vorgespräch 11; Weigel, Vorgespräch 29
[679] Vgl. z.B. Höhn, Nachgespräch 254 und 260-262. Vgl. zu Faustlos z.B. Cierpka, Manfred; Schick, Andreas, FAUSTLOS – Grundschule. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention. Handbuch, ³2014. – Anders läuft es in der Grundschule meiner Töchter: Hier gibt es ebenfalls kombinierten Religions- und Ethikunterricht in allen vier Unterrichtsjahren. Manche Lehrkräfte wechseln hier in der Themenfolge, andere entscheiden spontan oder unterrichten ausschließlich Religion oder Ethik.
[680] Aberl, Nachgespräch 59.
[681] Mattern, Vorgespräch 27.
[682] Vgl. z.B. Aberl, Nachgespräch 59.
[683] Vgl. Weigel, Vorgespräch 92.
[684] Vgl. Anders, Nachgespräch 104.
[685] Vgl. Anders, Nachgespräch 70.
[686] Vgl. Anders, Nachgespräch 75-76.
[687] Vgl. z.B. Anders, Nachgespräch 77-78.

Hier tut sich die Frage auf, wieviel Christentum, wieviel christliches Handeln und Beten nicht christlichen Kindern zugemutet werden kann – insbesondere wenn sie sich trotz Alternativen *für* die Teilnahme am Religionsunterricht entschieden haben.

2.5.1.6 Kinder konfessionsverschiedener Eltern

Nicht entscheiden müssen sich Eltern in konfessionsverbindenden Familien, an welchem Religionsunterricht ihr Kind teilnehmen soll, wenn dieser in gemischten Gruppen angeboten wird. Diese Kinder – ganz egal, ob und wenn ja, in welcher Konfession sie bereits getauft sind – erhalten hier die Chance, beide relevanten Konfessionen erleben und tiefer kennenlernen zu können.

Dass es in allen Gruppen – konfessionell getrennten wie auch gemischten – Kinder gibt, deren Eltern unterschiedlichen Konfessionen angehören, ist inzwischen üblich[688], weil es, wie z.B. Frau Hofer betont, „auch die vielen konfessionsverschiedenen Ehen [gibt], die ja auch *immer* dieses Problem haben, was, unsere Kinder wer, soll die katholisch, sollen die evangelisch werden, der Vater neigt zu der Konfession, die Mutter zu der, ja“[689]. So gibt es immer wieder Kinder, die sagen: „Meine Mama ist katholisch, mein Papa ist evangelisch und äh, der sagt, das so oder der ist aber gar nicht mehr gläubig“[690]. Außerdem erleben wir auch ein Kind, das (in diesem Fall in einer rein katholischen Gruppe) erzählt, dass sein Vater in der orthodoxen Kirche getauft sei.[691]

Vor allem aber bezüglich evangelisch-katholischen Familien vermutet Frau Hofer: „Ja, genau ich denke, das ist auch immer mehr ein Thema auch in diesen Familien, für diese Familien ist es ein Segen, denke ich, dass es nicht mehr so knallhart getrennt ist, weil ich glaub auch, es tut einer katholischen Mutter, die vielleicht ihr Kind hat evangelisch taufen lassen, gut, wenn sie weiß, aha mein Kind hat aber jetzt trotzdem bei nem katholischen Lehrer und weiß auch dass dass da passiert ja nix, also ja das Kind wird jetzt nicht in irgendeiner Weise so geprägt, dass es nachher nicht mehr auch evangelisch sein kann, ja.“[692]

2.5.2 Konfessionell homogene Gruppen

2.5.2.1 (Konfessionelle bzw. religiöse) Pluralität in homogenen Gruppen

Gerade wurde das Kind mit dem orthodoxen Vater genannt; es wurden angesprochen die Kinder mit anders konfessionellem Elternteil, die sich so nicht nur in gemischten, sondern selbstverständlich auch in konfessionellen Gruppen finden.

Bezeichnend beim Besuch der konfessionell homogenen Gruppen war für mich ein Satz, den eine Lehrerin im Nachgespräch über die Kinder ihrer Gruppe sagte: „Offiziell sind sie aus katholischen Familien“[693]. Gemeint war zum einen, dass in vielen der katholischen Familien Religion nicht mehr gelebt würde. Vor allem jedoch erleben viele Kinder in ihren Familien keine konfessionelle Homogenität: Die Eltern haben unterschiedliche Konfessionen oder gar Religionen, teilnehmende Kinder sind teils (noch) nicht getauft. Konfessionell homogene Gruppen in idealtypischer Form gibt es nicht.

Wir erlebten bei unseren Besuchen keine einzige Gruppe, an der nicht zumindest ein nicht getauftes, anders religiöses oder zumindest anders konfessionelles Kind teilnahm. So berichten Lehrerinnen von

[688] Vgl. Junker, Nachgespräch 238.
[689] Hofer, Nachgespräch 42.
[690] Hofer, Nachgespräch 47.
[691] Vgl. Taufe_Arbeitsblatt, Doppelstunde 399-404.
[692] Hofer, Nachgespräch 44.
[693] Seuffert, Nachgespräch 19.

muslimischen Kindern und Kindern anderer Konfessionen in ihren Gruppen – zumindest in Jahrgangsstufe 1[694] – oder wir erleben in einer katholischen Gruppe Kinder, bei denen ein Elternteil Muslim oder Buddhist ist[695]. Ein Kind dieser Gruppe hat eine buddhistische Mutter, deren Freund ist Muslim. .[696] Welcher Religion bzw. Konfession der Junge selbst angehört, bleibt letztlich offen. Die Lehrerin der Gruppe, Frau Anders, sagt zwar an einer Stelle, der Junge sei selbst buddhistisch, doch weiß sie eigentlich nur, dass seine Mutter Buddhistin ist.[697] Der Mutter sei wichtig, dass der Junge am Religionsunterricht teilnehme, um die hiesige Kultur kennenzulernen.[698]

Auch Frau Weigel berichtet von ihrer „rein katholischen" Gruppe, bei der ein Kind einen muslimischen Vater hat, ein anderes eine jüdische Mutter[699], und sie betont, dass diese Kinder diese muslimischen oder jüdischen Erfahrungen auch mit in den Unterricht einbringen: „Wobei's hier auch wieder ist, dass die Kinder eben, was ich ja auch gesagt hab, in der vierten, wenn Papa Muslim oder Mama Jüdin, dann kommt dann aber: Bei uns und wir machen das so oder, also wir ham dann quasi doch alles beisammen."[700]

Zwar erleben wir auch Gruppen, an denen ausschließlich christliche Schülerinnen und Schüler teilnehmen, wobei die Lehrkräfte teilweise (noch) nicht getaufte Kinder den christlichen Kindern zurechneten – in der Annahme, dass die dann später entweder katholisch oder aber auch evangelisch getauft würden. Außerdem erleben wir Gruppen, zu denen zwar keine evangelische, dafür aber orthodoxe und anglikanische Kinder gehören.[701] Doch selbst wenn wir eine Gruppe angetroffen hätten, in der alle Kinder katholisch getauft gewesen wären, so vermute ich, dass auch diese keine konfessionelle Homogenität besessen hätte: Wie gesagt, manche brachten die Erfahrungen anderer Religionen mit, da sie anders religiöse Elternteile hatten. Zumindest aber scheint es im Untersuchungsgebiet selbstverständlich zu sein, dass es Kinder gibt, die ein Elternteil anderer Konfession haben.

Ein Kind in einer rein katholischen Gruppe erklärt: „Konfirmation, das hatte mein Bruder schon mal."[702] Nach einem kurzen Moment der Überraschung überlegt die Lehrerin, ob der Junge nun de facto die Firmung meint, weil sie zunächst vermutet, dass der Bruder doch katholisch sein müsse, weil er auch katholisch sei, räumt dann jedoch ein, dass es auch sein könne, dass der Bruder des katholischen Kindes evangelisch ist.[703] Die Antwort bleibt hier offen. Doch scheint auch diese Situation in heutigen Familienkonstellationen nicht ausgeschlossen: Haben viele Kinder nicht unbedingt die gleichen Elternteile wie alle ihre Geschwister, ist es auch gut möglich, dass sie unterschiedlichen Konfessionen angehören.[704]

---

[694] Vgl. z.B: Heberer, 24-29, Mattern, Nachgespräch 14. Auch in der Gruppe von Frau Höhn ist ein muslimischer Junge, den sie immer wieder extra anspricht.
[695] Vgl. die beiden Stunden Kirchen und Synagogen; auch Weigel, Vorgespräch 13.
[696] Vgl. Anders, Nachgespräch 66-68.
[697] Vgl. Anders, Vorgespräch 10.
[698] Vgl. Anders, Nachgespräch 104.
[699] Vgl. Weigel, Vorgespräch 104.
[700] Weigel 104.
[701] Vgl. z.B. Jahreskreis Allerseelen, hierzu in Otto, Vorgespräch 13.
[702] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 578.
[703] Vgl. Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 579-581.
[704] Dies gilt in meiner Umgebung für den ältesten Bruder meines Patenkindes: Die Mutter der Kinder ist evangelisch, der Vater des ältesten Jungen war ebenfalls evangelisch, so dass dieser evangelisch getauft wurde. Nach dessen Tod ist die Mutter nun mit einem evangelischen Mann verheiratet und hat sich entschlossen, alle sechs nachfolgenden Geschwister katholisch taufen zu lassen. So hat auch mein katholisches Patenkind eine evangelische Mutter und einen evangelischen Bruder, der vor einigen Jahren konfirmiert wurde. – Es ist zu vermuten, dass wir zunehmend solchen Familienkonstellationen in unseren Religionsgruppen begegnen.

Auch die Religionslehrerkräfte selbst erleben oft konfessionelle Pluralität in ihrer Familie oder Herkunftsfamilie. Viele der von uns besuchten Lehrerinnen erzählten bereits von evangelischen Elternteilen[705] oder evangelischen Ehepartnern[706]. Frau Lippold meint daher von sich, sie sei „gelebte Ökumene […] von Geburt an".[707] Denn die Lehrkräfte, die Elternteile unterschiedlicher Konfession haben, können von sich sagen, dass sie in ihrer Kindheit mit beiden Gemeinden vertraut wurden[708]; es trifft auf einige wohl zu, was Frau Lippold sagt: „Es fing schon so damit an eigentlich, dass, dass es bei uns immer so ein bisschen gemischt war, ja, dass ich sowohl das eine als auch das andere kennengelernt habe und ähm, ja, und auch einfach die, die schönen Dinge von dem einen und die schönen Dinge von dem anderen gesehen habe."[709]

Dennoch: Trotz evangelischer Mutter, obwohl sie in einer evangelischen Gegend aufgewachsen ist[710] und obwohl sie immer wieder darauf hinweist, dass sie durch das Erleben als Kind beide Seiten kennt[711], sagt Frau Wiener von sich, sie sei „rein katholisch aufgewachsen", weil sie normalerweise mit ihrem Vater zur Messe gegangen und aktiv in der katholischen Gemeinde gewesen sei, außerdem am katholischen Religionsunterricht teilgenommen habe.[712] Andererseits erzählt sie an anderer Stelle, dass sie beispielsweise oft im evangelischen Weihnachtsgottesdienst war.[713]

Hier zeigt sich, dass das Verständnis davon, was heute katholisch oder evangelisch ist, durchaus auch einem Wandel unterliegt, viele Elemente der anderen Konfession, die Teilnahme an deren Veranstaltungen zum Katholisch-Sein hinzugerechnet werden können. Es wird zunehmend selbstverständlicher, die je andere Konfession aus der Familie oder aus dem Freundeskreis oder aus der Umgebung zu kennen, mit Elementen der anderen Konfession vertraut zu sein, diese selbstverständlich dem eigenen Bekenntnis zuzuschreiben – manchmal unbewusst, manchmal bewusst:

Obwohl sie sich so als ganz katholisch betrachtet, reflektiert Frau Lippold durchaus die Vorzüge ihrer Begegnungen mit der evangelischen Konfession: „Mm, na ja, gut, ich denke, das sagen Sie ja schon, man kennt einfach beides schon ein bisschen besser, ähm, und bringt vielleicht, ich weiß es nicht, ob man noch mal nen Ticken mehr Toleranz mitbringt, ich weiß es nicht. Das könnt ich mir vorstellen, aber ja, ich glaube nicht, ich glaube nicht, dass man da sagen muss, das ist jetzt unbedingt die Stärke, wenn man das schon so kennengelernt hat, ich glaube, das ist ähm genauso möglich, wenn man in einer Konfession groß geworden ist."[714] Aus meinem eigenen Erleben habe ich vorhin im Zusammenhang mit der Unterrichtsstunde „Taufe_katholisch" und dem Gespräch mit der unterrichtenden Lehrerin Frau Weigel das Beispiel der Taufsprüche angeführt: Wissend, dass diese aus dem evangelischen Bereich stammen, haben wir unseren Kindern Taufsprüche ausgewählt; gleichzeitig habe ich aber auch erleben können, dass diese in einigen Gemeinden selbstverständlich von katholischen Taufeltern gewählt werden, ohne dass sie wüssten, woher diese Tradition stammt.

So denke ich an meine Töchter: Sie wachsen in einer komplett katholischer Familie auf, mit einer Mutter, die Theologin ist, einem Vater, der katholisch kirchlich aktiv ist, sind nun an ihren jeweiligen Schulen im Religionsunterricht – zumindest solange sie an der Grundschule waren/sind, gehalten von einer evangelischen Lehrerin. Wird sie das nicht prägen? Wird sie nicht auch das prägen, was ich z.B. zu

[705] Vgl. z.B. Mayer 144.???
[706] Vgl. z.B. Hofer, Nachgespräch 49, Lippold, Nachgespräch 148
[707] Lippold, Nachgespräch 142-144.
[708] Vgl. z.B. Lippold, Nachgespräch 146, Wiener, 177.
[709] Lippold, Nachgespräch 146.
[710] Vgl. Wiener, Nachgespräch 172.
[711] Vgl. Wiener, Nachgespräch 177.
[712] Vgl. Wiener, Nachgespräch 172, 178.
[713] Vgl. Wiener, Nachgespräch 177.
[714] Lippold, Nachgespräch 160.

Zeiten meiner ökumenischen Studienzeit am evangelischen Glauben schätzen gelernt habe? Sollte eine von ihnen einmal wie ich (katholische) Theologie studieren wollen, werden sie hier nicht nur die katholische Prägung aus dem Elternhaus mitbringen, sondern auch die Prägung aus dem (evangelischen) Religionsunterricht, auch eine Prägung durch viele andere Begegnungen, die sie hier mit evangelischen Menschen haben. Als Kinder in einem überwiegend evangelischen Dorf nehmen sie wie viele andere katholische und orthodoxe Kinder auch regelmäßig an den evangelischen Kinderbibelwochen teil. Berührungsängste zwischen den Konfessionen gibt es hier wenige: Katholische Bräuche wie Sternsingeraktion und Martinszug werden in ökumenischen Vorbereitungsgruppen geplant und durchgeführt. Solche Begegnungen zwischen den Konfessionen gibt es selbstverständlich nicht nur hier bei uns. Insofern ist zu vermuten, dass künftig zunehmend Menschen – und auch die Religionslehrerinnen sind Menschen! – in Deutschland sich in ihrem Bekenntnis/ihrer Überzeugung nicht mehr ausschließlich einer bestimmten Konfession zuordnen lassen, weil sie von Kindheit an anderen Haltungen und Konfessionen im engsten Umfeld begegnen und durch dieses Miteinander geprägt werden.

So stellt Frau Weigel quasi zusammenfassend fest: „Es ist spannend und die Heterogenität ist ja da, man kann sie ja nicht ausblenden, ich weiß nicht, ob vielleicht im bayrischen Dorf, auf dem Land ist es noch so, aber hier“[715] seien die Kinder ja „sehr viel Heterogenität und Vielfalt gewohnt. Und dass nicht jeder alles das Gleiche ist, ist ihnen, glaube ich, das wird schon gar nicht mehr hinterfragt.“[716]

2.5.2.2 Jahrgangs- und klassenübergreifende Religionsgruppen

An den meisten Schulen findet der Schulunterricht im Allgemeinen in jahrgangshomogenen Gruppen statt[717]. Wo der Religionsunterricht in konfessionell homogenen Gruppen stattfinden soll, ist dies jedoch an manchen Schulen nur in jahrgangsübergreifenden Gruppen möglich. Denn nur so sind hinreichend große Gruppen zu bilden, dass der Religionsunterricht stattfinden kann.

Hier bietet sich einerseits die Chance, solches jahrgangsübergreifendes Lernen kennen- und schätzen zu lernen[718]. Wo dies aber weder Kinder noch Lehrer kennen und gewohnt sind, werden die Probleme dieser Konstellation wahrgenommen: Zunächst stellt es sich als organisatorisch schwierig dar, nicht nur mehrere Klassen eines Jahrgangs, sondern mehrere Jahrgangsstufen auf eine Schiene zu legen, so dass alle zur gleichen Zeit Religionsunterricht haben können. Die Parallelgruppen – evangelischer Religionsunterricht und z.B. Ethik – müssen dann ja entweder zeitgleich stattfinden können, wofür man, wenn diese Gruppen größer sind, entsprechend viele Lehrkräfte braucht, oder aber die Betreuung der übrigen Kinder muss anderweitig gewährleistet sein.[719]

Wo diese Hürde genommen ist, wird auch das Unterrichten von einigen Lehrerinnen durchaus als ungewohnt erlebt: Frau Anders „fand’s schon am Anfang ne Herausforderung, grad das erste und zweite Schuljahr zusammen zu haben, weil die ersten noch überhaupt nix schreiben können und die zweiten sich viel zu alt vorkamen für nur Bildchen auszumalen, die wollten dann eben lieber was schreiben.“[720] Im Unterricht löst sie diese Herausforderung und erklärt den Kindern: „Ich hab versucht, für die Erstklässler was zu nehmen, was en bisschen einfacher vielleicht zu gestalten ist, und für die Zweitklässler

[715] Weigel Vorgespräch 104.
[716] Weigel Nachgespräch 494.
[717] Es gibt hierzu inzwischen Ausnahmen: Privatschulen, aber auch öffentliche Projektschulen greifen auf Modelle zurück, zumindest je zwei Schuljahrgänge miteinander zu mischen und gemeinsam zu unterrichten. An Zwergenschulen werden noch weitere Schuljahrgänge unterrichtet. Aber eine Konstellation, von der meine Mutter noch berichtet, dass sie einst mit allen Kindern der Jahrgangsstufen 1-8 ihres Heimatdorfes gemeinsam in einem einzigen Raum von einem einzigen Lehrer unterrichtet wurde, gibt es so im Untersuchungsgebiet nicht mehr.
[718] Die private Grundschule meiner Kinder unterrichtet in solchen Gruppen, so dass ich persönlich die Vorteile dieser Konstellation kennen- und schätzen gelernt habe.
[719] Vgl. z.B. Nickel, Gespräch 40-42.
[720] Anders, Vorgespräch 20.

en bisschen was Anspruchsvolleres.“[721] An anderer Stelle hört sich das so an: „Ich weiß, dass es für die Erstklässler wirklich schwer heut ist. Aber deswegen sind die Zweitklässler heute umso mehr dran und erklärn das, was da gestanden hat.“[722]

Eine Grenze sieht Frau Nickel im Zusammenlegen von mehr als zwei Schuljahrgängen: Zum einen müssten die Klassen „ja alle zur gleichen Zeit frei haben“; zum anderen empfindet sie „die Zweitklässler, die kaum sich äußern können“ nicht als mit Viertklässlern, „die schon zur Kommunion sind, die schon sehr weit sind,“ kompatibel.[723]

Die Grenzen einer solchen Gruppenzusammensetzung von Kindern mehrerer Gruppen zeigen sich auch dann, wenn nur die Kinder verschiedener Klassen eines Jahrgangs zusammenkommen: Auch hier gebe es oft viele Kleingruppen und kein Zusammengehörigkeitsgefühl.[724] So widerspricht eine Schülerin deutlich dem Lob der Forscherin beim Unterrichtsbesuch, sie seien eine tolle Klasse: „Wir sind keine Klasse.“[725] Die Kinder der Religionsgruppe verstehen sich nicht als so zusammengehörig. In einer Gruppe zeigt sich, dass sie noch nicht einmal die Namen der anderen Kinder dieser Gruppe kennen.[726] Im Gespräch nach Stundenende wird noch ein weiteres Problem der Gruppenzusammenstellung deutlich: Zwei zweite Klassen machen demnächst eine Klassenfahrt, verpassen dann eine Religionsstunde. Die anderen beiden Klassen werden zu einem anderen Zeitpunkt in der Schule übernachten, so dass sich die Lehrerin auf „übernächtigte Kinder“ in der Unterrichtsstunde am Morgen nach der Übernachtung einstellt.[727] Von Klassenfahrten und Ausflügen sind jeweils unterschiedliche Kinder betroffen. Handelt es sich nun nicht nur um Gruppen aus Klassen eines Jahrgangs, sondern um Kinder unterschiedlicher Jahrgänge, verschärft sich dieses Problem entsprechend. Auch Frau Otto beklagt, dass es schwierig sei, z.B. eine Exkursion zu den örtlichen Kirchen zu organisieren. Dies wäre im Klassenverband viel einfacher.[728]

2.5.2.3 Chancen homogener Gruppen

Chancen homogener Gruppen werden nicht so stark betont wie die Chancen gemischter Gruppen – vielleicht gerade, weil die homogenen Gruppen im Untersuchungsgebiet meist dennoch auf irgendeine Weise gemischt sind und sich so die Chancen ‚echter‘ homogener Gruppen nicht in den Vordergrund drängen. Doch werden auch hier Chancen gesehen. So sagt Frau Beckers: „Ja, natürlich, da kann man von der eigenen Erfahrung und von der … vom eigenen Wissen sehr viel mehr profitieren, als wenn man ähm eine gemischte Gruppe hat und ähm eben das andere erst mal nochmal nachforschen muss, wie es genau ist.“[729]

Frau Nickel ist es wichtig, rein katholische Gruppen zu unterrichten. Dies hat bei ihr jedoch einen pragmatischen anderen Grund: Durch die höhere Anzahl der evangelischen Kinder werden gemischte Religionsgruppen ausschließlich von evangelischen Lehrkräften unterrichtet, und so sagt sie: „Ich hab ja

[721] Christsein ökumenisch, Stunde 2, 88.
[722] Christsein ökumenisch, Stunde 2, 421.
[723] Nickel, Gespräch 118; vgl auch 238.
[724] Vgl. Anders, Vorgespräch 25.
[725] Taufe-katholisch, Stunde 2, 554.
[726] Vgl. Taufe-katholisch, Stunde 1, 84.
[727] Vgl. Taufe-katholisch, Stunde 2, 557-574.
[728] Vgl. z.B. Otto 214.
[729] Beckers, Nachgespräch 33.

keinen katholischen Unterricht halten dürfen, weil nicht genügend katholische Kinder zusammen kamen."[730] Außerdem ergänzt sie: „Wir sind ne andere Konfession, ich mein, immerhin ist der evangelische Glaube aus dem katholischen hervorgegangen und ich finde, die Kinder sollen in ihrer Konfession unterrichtet werden".[731]

Gerade den Kontakt mit ihr als katholischer Lehrerin findet sie dabei für die Kinder wichtig, denn diese „haben nicht so den Bezug zur katholischen Kirche, wenn sie durch die evangelische Lehrerin unterrichtet werden. Ja, das ist doch ein Unterschied, wenn ich sage, kommt ihr auch zum Gottesdienst, ich bin auch da oder das und das."[732] Als Katholikin habe sie „da en ganz anderes Sprachrohr, en ganz anderen Zugang als evangelische Lehrerin, die nie in der katholischen Kirche ist."[733]

2.5.3 Konfessionell gemischte Gruppen

2.5.3.1 Konfession und Position in konfessionell gemischten Gruppen

2.5.3.1.1 Bedeutung der Konfession in konfessionell gemischten Gruppen

Für viele Lehrkräfte spielt ihre Konfession im gemeinsamen Unterricht keine Rolle.[734] Frau Otto ist sich sehr sicher, dass die Konfession für die Kinder, die sie unterrichtet, gar keine Rolle spiele.[735] Frau Neumann ist überzeugt, sie mache in gemischten Gruppen den gleichen Unterricht, den sie auch in rein katholischen Gruppen halten würde.[736] Und dennoch, so sagt es Frau Höhn, präge die eigene Konfession „auf jeden Fall" den Unterricht, „weil man so aufgewach, weil ich bin so aufgewachsen."[737]

Wie lässt sich trotz dieser jeweiligen eigenen Prägung auch Kindern anderer Konfession und vor allem anderer Überzeugung gerecht werden? Frau Wiener sagt hierzu, sie versuche sachlich zu bleiben, bei kritischen Fragen nicht Position in die eine oder andere Richtung zu beziehen, sondern zu erklären, sie könne beide Seiten verstehen.[738] Das sieht für andere anders aus: Frau Hofer betont, dass sie ihre Konfession überall vertrete, gesteht andererseits zu, dass sie manches bei den Evangelischen besser finde und das dann auch den Kindern sage.[739] Denn „jede Religion und Konfession hat Vor- und Nachteile oder hat auch Dinge, die besser oder schlechter sind", und da sei es nötig, „eben immer wieder auch kritisch zu reflektieren und auch zu überlegen". Als Katholikin jedoch identifiziere sie sich mit ihrer Konfession und sehe gleichzeitig „auch immer das Gute bei den anderen […] oder auch die Vorteile, die ich vielleicht selber bei meiner manchmal nicht so sehe."[740]

Ist es für viele Lehrkräfte egal, ob ein katholischer oder ein evangelischer Lehrer eine Religionsgruppe unterrichtet, wird die Fragestellung existentieller, als wir im Interview danach gefragt haben, welchen Religionsunterricht die Lehrkräfte sich denn für eigene vorhandene oder potentielle Kinder vorstellen. Da erklärt z.B. Frau Krause, die selbst keine Probleme darin sieht, evangelische oder anders-konfessionelle Kinder zu unterrichten, dass sie ihr eigenes Kind möglichst in katholischen Religionsunterricht schicken würde.[741] Allerdings hat sie (noch) kein eigenes Kind, bei dem dies konkret würde. Frau Anders sagt von ihrem inzwischen erwachsenen Sohn, dass dieser im 1. und 2. Schuljahr vom evangelischen

[730] Nickel, Gespräch 36.
[731] Nickel, Gespräch 20.
[732] Nickel, Gespräch 43.
[733] Nickel, Gespräch 43.
[734] Vgl. z.B. Neumann, Nachgespräch 245-248.
[735] Vgl. Otto, Nachgespräch 135-138.
[736] Vgl. Neumann, Nachgespräch 250.
[737] Höhn, Nachgespräch 92.
[738] Vgl. Wiener, Nachgespräch 195-197.
[739] Vgl. Hofer, Nachgespräch 49.
[740] Hofer, Nachgespräch 51.
[741] Vgl. Krause, Nachgespräch 236.

Pfarrer unterrichtet worden sei (in einer recht katholisch geprägten Gegend) und sie dies als Mutter „gar nicht wirklich wahrgenommen“ habe.[742]

2.5.3.1.2 Machen Unterschiede Unterschiede?

Im Allgemeinen sehen die Lehrkräfte jedoch keine großen Unterschiede in ihrem Unterrichten, ob sie nun eine gemischte oder rein katholische Gruppe vor sich haben.[743]

Doch stellt z.B. Frau Weigel fest, dass sie in der gemischten Gruppe bei konfessionellen Themen ja beide Seiten ansprechen müsse, und meint mit Blick auf die betrachteten Taufstunden, dass dies „ne riesige Informationsflut für die Kinder“ gewesen sei.[744] Auch Frau Hofer stellt fest, dass die eingebrachten Erfahrungen in einer rein katholischen Gruppe „mehr katholischer geblieben“ wären, während es „so halbe halbe bzw. vielleicht sogar mehr evangelischer“ gewesen sei, weil an ihrer Gruppe „viel mehr evangelische Kinder“ teilnähmen.[745]

Frau Junker ist der Meinung, dass das Thema katholisch/evangelisch im Unterricht keine Rolle spiele, sich der Unterricht also normalerweise nicht gegenüber einem Unterricht in einer rein katholischen Gruppe unterscheide, sie das nun nur deutlich angesprochen habe, weil sie mit der Gruppe die katholische Kirche besprochen habe.[746] Auch Frau Mayer erklärt: „Ökumene ist hier gar nicht so ein großes Extrathema, weil es sowieso vieles zusammen ist und die Kinder gar nicht wissen, dass es jetzt ne ökumenische Sache ist“.[747] Und so bestätigen es sich eine evangelische und eine katholische Lehrerin in einem gemeinsamen Interview gegenseitig: „Wir haben *einen* Glauben, ja. – Hmm [bestätigend].“[748] Frau Weigel ist überzeugt: „Diese alten Mauern, die existieren da jetzt gar nicht mehr.[…] Trotzdem ist es etwas anders.“[749] Frau Junker sieht die Tatsache, dass die Kinder heute nicht konfessionell geprägt sind, als Chance an, „dass die da gemeinsam lernen, dass da überhaupt für die Kinder gar keine Berührungsängste da sind“[750] – und nicht mehr wie in früherer Zeit eine Grenze zwischen den Konfessionen.

Auch wenn Unterschiede gesehen werden, so werden diese Unterschiede als nicht für die Kinder relevant angesehen. Insbesondere gelte das für Kinder, die wenig religiöse Sozialisation aus ihrem Elternhaus mitbrächten. Deshalb meint Frau Otto, „für die Kinder macht’s keinen wesentlichen Unterschied“[751]; sie sei froh, „wenn sie n Bezug einfach zu Religion aufbaun könn.“[752] Auch Frau Junker sagt: „Also wie, ich hatt’s ja vorhin schon mal gesagt, dass ich heut finde, dass die meisten Kinder nicht mehr mit diesem religiösen Hintergrund von zu Hause kommen, sprich ob die jetzt katholisch, evangelisch sin, stehn die ja eigentlich sowieso mehr oder weniger auf einer Stufe.“[753]

Für einige Lehrkräfte macht es vom Unterrichten her erst mal keinen (großen) Unterschied, ob sie eine rein katholische oder eine gemischte Gruppe unterrichten.[754] In einer Gruppe mit ausschließlich katholischen und evangelischen Kindern würde Frau Arnold deshalb „gar nicht unterscheiden“; erst wenn

[742] Anders, Nachgespräch 260.
[743] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 194.
[744] Weigel, Nachgespräch 56.
[745] Hofer, Nachgespräch 53.
[746] Vgl. Junker, Nachgespräch 44-45.
[747] Hofer, Nachgespräch 31.
[748] Arnold, Sommer, Nachgespräch 37-39.
[749] Weigel, Nachgespräch 447.
[750] Junker, Nachgespräch 238.
[751] Otto, Nachgespräch 254.
[752] Otto, Nachgespräch 96.
[753] Junker, Nachgespräch 238.
[754] Vgl. z.B. Otto, Nachgespräch 93-96, 100, 254, Arnold, Nachgespräch 42, Beckers, Nachgespräch 35-36, Nickel, Gespräch 91-92, Hilt, Nachgespräch 178, Weigel, Nachgespräch 48, 295.

auch muslimische Kinder in der Gruppe wären, müsse man „besonders behutsam umgehen“ und „sensibler“ sein.[755] Gerade wenn die Umgebung sehr plural sei, Kinder an einer Schule mit Kindern unterschiedlicher Nationalitäten, aber auch Konfessionen und Religionen gemeinsam lernen, spiele die Konfession „gar keine Rolle“.[756] Eigentlich gebe es sie nicht, „diese Trennung“.[757] So erklärt Frau Mattern, die Frage nach der Konfession sei für sie genauso unwesentlich wie die Frage nach der Nationalität.[758]

Dies sehen auch Frau Sommer und Frau Arnold an ihrer Schule so: Für die Kinder gebe es „keine Unterschiede in dem Sinn, wie es bei Erwachsenen ist, wo ma manchmal so denkt: Ja, bei den Katholischen ist aber das und das oder das und das anders.“[759]

Einerseits werden Unterschiede also als vernachlässigbar angesehen. Andererseits können Unterschiede aber auch als bereichernd gesehen werden: So erzählt Frau Nickel davon, dass sie mit katholischen Gruppen bereits über Konfessionen und Religionen gesprochen habe, und sagt dazu: „Und letzten Endes stellen wir fest, dass wir eigentlich in unserer Religion teilweise gut ein Teil der anderen Konfession übernehmen könnten, weil jede ganz tolle Ideen hat. … Dann bauen wir uns theoretisch am Ende der Einheit so ne Art eigene Konfession, indem wir uns aufstellen von jeder einzelnen – und sagen, das wäre unsere ideale Religion.“[760]

2.5.3.1.3 Glaubenswissen vor Konfessionalität/Bekenntnis?

So sind sich einige Lehrerinnen ziemlich sicher, dass die Bedeutung der Konfession heute so gering ist, sie froh sind, wenn sie elementares Glaubenswissen mit den Kindern besprechen können, die Kinder „die wichtigstn Bibelgeschichtn ham“[761]. Insbesondere bezüglich der ersten beiden Schuljahre betonen viele Lehkräfte, dass hier die Gemeinsamkeiten wesentlicher seien als die Unterschiede. Durchs Trennen würde „das Trennende ja hervorgehoben […] und nicht das Gemeinsame.“762 Dafür bräuchte es gemeinsame Aktionen, zu Beginn sehr gerne gemeinsamen Unterricht. Um die Unterschiede zu betonen sei „die Grundschule das falsche Alter“, denn diese Feinheiten könnten Kinder noch nicht sehen, solange sie „elementare Sachen“ noch nicht ausreichend kennen würden.[763] Hier müsse erst einmal ein „Fundament“ gebaut werden, das „nur christlich“ sei und „überhaupt nichts mit katholisch und evangelisch zu tun“ habe. Vor der Erstkommunion seien die Themen „zu eng zusammen, um das auseinanderzuziehen“.[764] – Man vermittle also noch nichts, was ein bestimmtes Bekenntnis, eine bestimmte Konfession voraussetze, sondern schaffe zunächst (Wissens-)Grundlagen – eine Basis, an der Kinder jeder Konfession und oft auch Religion teilnehmen können.

2.5.3.1.4 Katholischer Religionsunterricht – konfessionsübergreifend, -verbindend oder überkonfessionell?

(Fast) Alle Gruppen, die wir besuchen, werden von katholischen Lehrkräften unterrichtet, sind daher katholische Religionsgruppen. Die Lehrkräfte sehen dies durchaus unterschiedlich: Es gibt zwar Lehrkräfte, die wie Frau Jochem beispielsweise betonen, dass sie „ja auch einen katholischen Religionsunterricht [machten], ich mach ja keinen ökumenischen, das ist mir auch wichtig.“[765] So sieht es auch Frau Hofer: Sie sei „eben als katholischer Religionslehrer ausgebildet“, habe „die Missio, weil ich eben

[755] Arnold, Nachgespräch 42.
[756] Krause, Nachgespräch 102, 189.
[757] Otto, Nachgespräch 260.
[758] Vgl. Mattern, Vorgespräch 75-80.
[759] Sommer, Nachgespräch 32. Vgl. auch 22, auch Arnold, Nachgespräch 23.
[760] Nickel, Gespräch 94.
[761] Otto, Nachgespräch 96.
[762] Anders, Nachgespräch 275.
[763] Anders, Nachgespräch 275.
[764] Anders, Nachgespräch 275.
[765] Jochem, Nachgespräch 35.

den katholischen Unterricht unterrichten möchte und bin und bleib katholischer Religionslehrer, auch dann, wenn ich vor einer gemischten Gruppe bin".[766] Sogar Frau Wiener, die eine ausschließlich evangelische Gruppe unterrichtet und dies scheinbar auch gut berücksichtigt und außerdem sagt, man stelle sich darauf ein, wie viele katholische und wie viele evangelische Kinder in einer Gruppe sind, betont: „Nichtsdestotrotz mach ich meinen katholischen Unterricht".[767]

Doch es gibt auch Lehrkräfte, die dies anders sehen: So erklärt z.B. Frau Heberer, dass sie es „persönlich als keinen Nachteil empfinde, überkonfessionellen Religionsunterricht zu machen".[768] Auch für Frau Junker ist ihr Unterricht beantragter „konfessionsübergreifender Unterricht"[769]. In einem solchen sei dann egal, ob ihn ein evangelischer oder katholischer Lehrer erteile, denn „es gibt ja kein' konfessionsübergreifenden Religionslehrer".[770]

Obwohl Frau Wiener betont, dass sie katholische Religionslehrerin bleibe, spricht sie gleichzeitig davon, dass sie „konfessionsübergreifend unterrichte", obwohl die Gruppe, die wir bei ihr besuchen durften, aus 18 evangelischen und 2 nicht-getauften Kindern bestand.[771] Auch Frau Junker sieht sich „als Lehrer, der n konfessionsübergreifenden Unterricht macht."[772] Auch in ihrer Gruppe sind nur sehr wenige katholische Kinder; sie unterrichtet hauptsächlich evangelische Kinder.

2.5.3.2 „Bei ‚Grenzen' komm ich jetzt an meine Grenzen" – Grenzen des Unterrichts in gemischten Gruppen

Von den Lehrkräften werden kaum Grenzen des gemeinsamen Unterrichtens vorgebracht, bis dahin, dass eine Lehrerin klar feststellt: „Bei ‚Grenzen' komm ich jetzt an meine Grenzen"[773]. Nur vereinzelt wird das gemeinsame Unterrichten als anspruchsvoller, „zum Teil anstrengender"[774] erlebt: Man brauche für eine solche Gruppe „viel Vorbereitung"[775]. Dies ist zum einen so, weil in der Vorbereitung die unterschiedlichen Konfessionen beachtet werden müssen, weil Kooperation mit den (evangelischen) Kollegen hierdurch viel notwendiger wird. Frau Mattern erklärt aber auch, dass sie es als leichter findet, eine neu zusammengesetzte Gruppe zu unterrichten, als in eine vollständige Klasse als fremde Person eingeflogen zu kommen.[776]

2.5.3.2.1 „Evangelische Kinder unterrichten ist schwierig"

Es gibt durchaus Lehrkräfte, die es als Grenze ansehen, dass sie in einer gemischten Gruppe nicht so ausführlich oder sogar gar nicht über manche typisch katholischen Themen reden könne, zumal es „umständlich" sei, jeweils zu erklären, dass es in der einen Konfession so und in der anderen so sei.[777]

Frau Hofer zeigt am deutlichsten die Grenzen auf, „dass jede Kirche schon auch noch ihre ganz klaren Strukturen hat, ihre Richtlinien, dass es auch ähm, dass auch die Kinder und dass ich ja auch jeden Tag spüre, dass es ganz viele Dinge gibt, die gehen einfach nicht zusammen und die werden auch noch in

[766] Hofer, Vorgespräch 28.
[767] Wiener, Nachgespräch 185.
[768] Heberer, Nachgespräch 336.
[769] Junker, Nachgespräch 252-254.
[770] Junker, Nachgespräch 252.
[771] Vgl. Wiener, Vorgespräch 8.
[772] Junker, Nachgespräch 256.
[773] Lippold, Nachgespräch 114. Auch Frau Arnold z.B. sieht keine Grenzen, vgl. Arnold, Nachgespräch 190.
[774] Mattern, Nachgespräch 185.
[775] Anders, Nachgespräch 24.
[776] Vgl. Mattern, Nachgespräch 185.
[777] Vgl. Aberl, Nachgespräch 113 und Otto, Nachgespräch 254.

den nächsten Jahrzehnten wahrscheinlich nicht zusammen gehen."[778] Dabei könne man durch den gemeinsamen Religionsunterricht die Unterschiede nicht einfach ignorieren bzw. „schön reden"[779], auch wenn „die Basis […] da nicht die Probleme" habe, „es sich da auch manchmal leicht" mache und „durchaus bereit [wäre] Federn zu lassen", um nur einen gemeinsamen Religionsunterricht und Gottesdienst zu haben.[780] Doch könne man nicht hinwegwischen, „was in Jahrhunderten und Jahrtausenden geworden ist".[781]

Frau Krause, die mit ihrer gemischten Gruppe über Maria und Rosenkranz spricht, erzählt im Nachgespräch davon, dass sie einmal eine rein evangelische Gruppe unterrichtet habe. Sie betont wiederholt, dass dies schwierig gewesen sei.[782] Denn diese Gruppe habe z.B. die Lieder, die sie einbringen wollte, nicht gekannt.[783] Man müsse „offen sein, muss halt gucken, was kennen die".[784] Kreuzzeichen habe sie in dieser Gruppe nicht gemacht.[785]

Diese Besonderheiten werden ihr anscheinend nur deutlich, wenn die Gruppe aus ausschließlich evangelischen Kindern besteht. Trotz dieser Erfahrungen nämlich, von denen sie berichten kann, erscheint es in ihrem Unterricht und auch in der Reflexion desselben nicht, als seien ihr hier die Eigenheiten der anderen Konfessionen für die Gestaltung ihres Unterrichtes wichtig.

2.5.3.2.2 Ein anderer Standpunkt …

Doch manchen Lehrkräften ist sehr bewusst, dass sie nur die je eigene Seite richtig kennen: So erklärt eine evangelische Lehrerin, dass es einfach Sachen gebe, die sie als evangelische Christin nicht verstehe. Sie sieht es nicht als Grenze an, wenn sie dann den Kindern sage, dass ihr z.B. die Maria nicht wichtig ist. Hier gehe es um Positionierung. Sie habe ihren Standpunkt, den sie den Kindern gegenüber vertrete. Jeder habe seinen Standpunkt, der sogar, wie zu sehen sein wird, nicht immer mit den offiziellen konfessionellen Standpunkten einhergeht.

Eine solche klare Positionierung mag einerseits keine Grenze sein. Denn die Positionen werden immer unterschiedliche sein; Kinder lernen viele Meinungen kennen. Dennoch *kann* es eine Grenze sein, weil einfach bei den noch recht jungen Kindern davon auszugehen ist, dass sie sich mit den Meinungen ihrer Lehrerin identifizieren. Wird hier nun immer wieder Position für die eine oder andere Seite bezogen – selbst wenn die Lehrerin selbst glaubt, hier sehr offen zu sein und den Kindern nicht zu sagen, dass nur die eine Seite richtig ist[786] –, so werden sich einige der Kinder doch auf die Seite der Lehrkraft begeben und das gut finden, was diese für gut und richtig befindet – möglicherweise umso mehr, je weniger in der eigenen Familie selbst ein bestimmter Standpunkt vertreten wird und je besser die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kindern sein mag[787].

[778] Hofer, Nachgespräch 85.
[779] Hofer, Nachgespräch 85.
[780] Hofer, Vorgespräch 44.
[781] Hofer, Vorgespräch 44.
[782] Vgl. Krause, 197 und 203.
[783] Vgl. Krause, Nachgespräch 199-201.
[784] Krause, Nachgespräch 203.
[785] Vgl. Krause, Nachgespräch 203.
[786] Vgl. Sommer, Nachgespräch 77.
[787] Gerade in der Gruppe von Frau Krause war dies deutlich zu spüren: Die Familien hatten hier so gut wie keine eigene Bindung an ihre jeweiligen kirchlichen Gemeinden. Obwohl längst nicht alle Kinder katholisch waren, war deutlich zu spüren, wie sehr die Kinder ihrer Lehrerin zustimmten. Die Beziehung zwischen Kindern und Lehrerin war hier sehr intensiv zu spüren.

2.5.3.2.3 Längere Vorbereitungszeit

Auch wenn sie betont, dass sie „es gern [macht], den gemischt konfessionellen Unterricht“, stellt Frau Mattern doch fest: „Sagen wir mal so, es ist ein … man macht sich mehr Gedanken.“[788] Auch Frau Weigel stellt fest: Also ich hab jetzt gemerkt, wenn ich das Thema vorbereite, muss ich mich natürlich auch sehr stark mit der evangelischen Seite beschäftigen.“[789] Während sie die katholische Seite kenne, frage sie für die evangelische Seite die evangelische Kollegin und bitte sie, ihr „noch mal en paar Eckdaten zu sagen“. Das sei „vom Aufwand her natürlich ein bisschen mehr, sich da reinzuarbeiten“[790]

Das mag daher zwar als eine „Grenze“ erscheinen. Frau Weigel deutet das durchaus an: „Ja, da hat es, war auch en An-, [Pause] viel Vorbereitung.“[791] – Wollte sie hier zunächst sagen, dass es eben auch anstrengend war, hier bewusst in der Vorbereitung die evangelische Seite mit in Blick zu nehmen? Immerhin beschreibt sie zuvor, dass es für sie „erstmal knifflig“ gewesen sei, „wie ich die beiden Themen gut unter bekomme, dass sich alle Kinder wieder finden.“[792] Und sie gibt zu, dass es zwar Themen gebe – insbesondere die biblischen – , „dann spielt das in der Konfession keine große Rolle.“[793] Jedoch sei das Thema Taufe „jetzt natürlich, ähm, aufwendiger[gewesen], weil ich die andere Seite eben auch beleuchten wollte.“[794] Auch Frau Aberl sieht, dass sie in gemischten Gruppen mehr darüber nachdenken müsse, wie sie allen Kindern gerecht werde.[795] Während man in einer rein katholischen Gruppe „von der eigenen Erfahrung und […] vom eigenen Wissen“ profitiere, findet Frau Beckers, müsse man in einer gemischten Gruppe „erst mal nochmal nachforschen […], wie es genau ist“.[796]

Keine Lehrkraft nennt diesen Mehraufwand explizit als Grenze. Doch im Normalfall wird Mehraufwand als zeitraubend und einschränkend erlebt. Dies mag im Alltag oft nicht praktikabel sein. Dennoch werden in unseren Gesprächen die Vorzüge des Mehraufwandes, durch den sich eine persönliche Bereicherung ergebe, stärker herausgestellt als die damit verbundenen Nachteile.

2.5.3.2.4 Nur evangelischer oder katholischer Unterricht – kein Unterricht für alle

Wie bereits mehrfach erwähnt, durften wir einige Gruppen besuchen, bei denen die katholische Lehrerin den Unterricht halten durfte, obwohl nur wenige Kinder, gar nur ein einzelnes Kind, einmal überhaupt kein Kind katholisch war.

Allerdings ist davon auszugehen, dass im Normalfall solche Gruppen, zu denen überwiegend evangelische Kinder gehören, eher von evangelischen Lehrkräften unterrichtet werden, so wie es Frau Nickel von ihrer Schule berichtete. Wie viele Schulen es gibt, an denen deshalb gar kein katholischer Unterricht stattfindet, konnten wir nicht überprüfen.

Hier zeigt sich meines Erachtens eine große Grenze des Unterrichts in gemischten Gruppen: Denn auch wenn diese Gruppen dann „gemischt“ sind, so handelt es sich de facto aktuell offiziell hierbei um katholischen Religionsunterricht – selbst dann, wenn kein einziges katholisches Kind zur Gruppe gehört, die Schülerinnen und Schüler ausnahmslos evangelisch sind.

Vermutlich haben aus diesem an manchen Schulen bzw. in manchen Gegenden Kinder einer Konfession viel geringere Chancen, Unterricht in ihrer eigenen Konfession zu erhalten. Insbesondere wenn die Kinder während ihrer gesamten Grundschulzeit nur durch eine einzige Lehrkraft bzw. Lehrkräfte

[788] Mattern, Nachgespräch 94.
[789] Weigel, Vorgespräch 102.
[790] Weigel, Vorgespräch 102.
[791] Weigel, Nachgespräch 24.
[792] Weigel, Nachgespräch 24.
[793] Weigel, Nachgespräch 48.
[794] Weigel, Nachgespräch 48.
[795] Vgl. Aberl, Nachgespräch 29.
[796] Beckers, Nachgespräch 33.

ein und derselben Konfession unterrichtet werden, gibt es immer Kinder, die offiziell in ihren vier Grundschuljahren keinen Religionsunterricht ihrer Konfession erhalten. Sie haben keine Chance, ihre eigene Konfession besser kennenzulernen, wenn die Lehrkraft sich nicht entsprechend fortbildet.

Als Grenze benennt uns dies jedoch nur Frau Nickel und damit diejenige Lehrerin, die aus diesem Grund selbst *keinen* Religionsunterricht erteilen darf und erlebt, wie es ist, wenn die Kinder ihrer Schule keinen katholischen Religionsunterricht erhalten.[797] Dass dieser Unterricht stattfinde, liegt ihrer Meinung nach auch an den Eltern, die sich Frau Nickels Ansicht nach mehr dafür einsetzen sollten, dass ihre Kinder katholischen Unterricht bekommen.[798]

Viele Lehrkräfte sehen keine Grenze darin, dass die evangelischen Kinder, wenn sie durch sie unterrichtet werden, keinen evangelischen Unterricht erhalten. Denn sie erleben ihren Unterricht gerade *nicht* als katholischen Unterricht: Z.B. Frau Althoff sagt sehr deutlich, dass sie zwar da sei mit ihrer Person „und meinem Charisma, oder was auch immer – mehr und weniger. Aber ich kann jetzt nicht äh sagen, ich habe jetzt äh ne gemischte Gruppe hier, Lerngruppe vor mir, aber ich mach jetzt äh rein katholischen Unterricht. Das ist ja schon noch mal ein Unterschied, denke ich.“[799] Frau Aberl erklärt, sie versuche „immer so nicht zu katholisch zu sein“, damit die Eltern nicht „sagen können: ‚Ah ja, die macht nur katholischen Religionsunterricht und äh alle Kinder müssen das jetzt ertragen‘“.[800] Dabei könne man mit den Worten Frau Wieners die Unterschiede „besprechen, die sind aber, ich finde, die verwischen, die verwischen nicht.“[801]

Die Lehrkräfte, die solche gemischten Gruppen unterrichten, scheinen sich zu mühen, beiden Seiten gerecht zu werden. Doch zeigt sich hier eine Unklarheit, ob dieser Unterricht nun also katholisch sein (bzw. der Konfession der Lehrerin entsprechen) oder als Unterricht für alle da sein sollte. Wenn nun aber der Unterricht katholisch sein soll, so fragt sich weiter, ob und wie er dann den Kindern anderer Konfession gerecht werden kann. Umso mehr sich jedoch die Lehrkraft bemüht, gerade den Kindern anderer Konfession gerecht zu werden, Unterricht für alle zu gestalten, umso mehr fragt sich, wie sie dann ihrem Auftrag bzw. den Kindern eigener Konfession gerecht wird, und ob diese Art, Unterricht zu gestalten, den Kindern anderer Konfession(en) eher entsprechen kann als bewusst katholisch gehaltener Religionsunterricht.

Hier bestehen also zumindest noch offene Fragen, die im Moment an den Schulen bzw. durch die Lehrkräfte individuell gelöst werden.

2.5.3.2.5 Fehlender Gemeindebezug und fehlende Themen

Je nachdem, wie diese Fragen beantwortet werden, wird mit spezifischen Themen umzugehen sein. Aktuell sehen es einige Lehrerinnen als eine Grenze an, dass sie in gemischten Gruppen manche Themen nicht oder weniger behandeln könnten: Beispiele der besuchten Gruppen sind hier Kreuzzeichen und Rosenkranz. Für diese Themen wünschten sich manche Lehrkräfte konfessionell getrennte Gruppen.

Genannt wird außerdem die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler, die der anderen Konfession angehören, ihren Religionslehrerinnen nicht in ihren Gemeinden begegneten (wobei dies ohnehin die Ausnahme sei – weil die Kinder häufig nicht alle zu einer Gemeinde gehörten und weil nur wenige

[797] An anderer Stelle wird sich zeigen, dass sie selbst durchaus Religionsunterricht im Klassenverband befürwortet! Ihr wäre es nur wichtig, dass die Kinder (auch) Unterricht bei einer katholischen Lehrkraft erhalten bzw. dass sie auch selbst wieder Religionsunterricht erteilen darf.
[798] Vgl. Nickel, Gespräch 236-238.
[799] Althoff, Nachgespräch 439.
[800] Aberl, Nachgespräch 36.
[801] Wiener, Nachgespräch 274.

Schülerinnen und Schüler am Gemeindeleben teilnähmen). Außerdem gehören die Lehrkräfte nicht unbedingt den gleichen Kirchengemeinden an wie ihre Schüler, selbst dann, wenn alle Kinder derselben Konfession angehören wie diese.

Durch Unterricht bei einer Lehrerin anderer Konfession fehlten den Kindern Frau Nickels Meinung nach gewisse Themen, „und sie haben nicht so den Bezug zur katholischen Kirche, wenn sie durch die evangelische Lehrerin unterrichtet werden."[802]

Für manche Religionslehrpersonen machen gemischte oder getrennte Gruppen jedoch keinen (großen) Unterschied: Die Konfession habe keine Bedeutung für Kinder, Eltern und auch für sie als Religionslehrpersonen und im Religionsunterricht. Sie würden ihren Religionsunterricht exakt gleich halten – egal, wie die Gruppe zusammengesetzt sei.

2.5.4 Spezialfall der konfessionell gemischten Gruppe: Unterricht im Klassenverband

2.5.4.1 Am besten für die Jüngsten?

Insbesondere in Jahrgangsstufe 1, aber auch noch in 2 wird der Unterricht im Klassenverband von mehreren Lehrkräften als besonders wichtig angesehen. Den Kindern würde der gemeinsame Unterricht ohnehin besser gefallen, glauben manche; eine Trennung in konfessionelle Gruppen würden sie nicht verstehen und sich fragen: „Wieso werden wir jetzt getrennt, wieso ist das jetzt anders, das verstehen se eigentlich gar net so, weil wir ja, ja, für sie ist das alles eine Einheit."[803]

In der ersten Klasse sei die Trennung zumindest organisatorisch schwierig und nicht gut ja „überhaupt nicht [zu] packen"[804], weil sich die Kinder „sowieso noch neu hier orientieren müssen"[805], wenn sie dann „schon gleich wieder stundenweise"[806] getrennt würden; es sei gar „ein Drama"[807], wenn „die Erstklässler so brutal am Anfang schon auseinandergerissen werden"[808], die Trennung bringe hier „Unruhe" und „Chaos", und die Kinder vergäßen sowieso schnell wieder, ob sie nun katholisch oder evangelisch seien[809]: „Die kommen, die ersten zwei Wochen haben die hier nur im Klassenverbund, nur den Klassenlehrerunterricht, bis dass sie sich orientieren können, hier in der Schule, ja und in der zweiten Woche geht's dann los oder ab der dritten Woche ist dann Religionsunterricht, dann heißt es: „Wer ist katholisch, wer ist evangelisch? Ihr Katholischen geht jetzt dahin, ihr Evangelischen geht jetzt dahin." Dann kommen die mit den anderen Kindern zusammen, dann gibt es auch so oft Tränen, weil sie dann nicht mehr wissen, ob sie katholisch oder evangelisch waren, und der Lehrer muss wirklich so vier Wochen lang immer sagen: „Merk dir das mal: Du bist katholisch, du musst dahin und du merkst dir jetzt, du bist evangelisch"."[810]

Aus diesem Grund kamen auch nach ca. einem Dreivierteljahr nicht nur in einer Klasse, die wir besuchten, Kinder zu spät zum Unterricht[811], denn „gerade die Erstklässler haben das noch nicht ganz raus, wo sie immer hin müssen"[812] – und wie zu erleben war, gilt dies auch noch für Zweitklässler. Doch vor allem die Kinder der ersten Jahrgangsstufe seien so noch am besten im Klassenverband aufgehoben.

---

[802] Nickel, Gespräch 43.
[803] Heberer, Vorgespräch 19.
[804] Beckers, Nachgespräch 94.
[805] Beckers, Nachgespräch 94.
[806] Beckers, Nachgespräch 94.
[807] Hilt, Vorgespräch 13.
[808] Arnold, Nachgespräch 125.
[809] Vgl. Hilt, Nachgespräch 116.
[810] Hilt, Vorgespräch 13.
[811] Vgl. z.B. Allerseelen-Exkursion 30. Oder Taufe katholisch 59-64.
[812] Seuffert, Nachgespräch 27.

2.5.4.2 Vertrauen, Seelsorge und (Klassen-)Gemeinschaft

Der Unterricht im Klassenverband sei, so sagt es Frau Sommer, ohnehin „viel intensiver“[813]. Frau Nickel sieht den Unterricht im Klassenverband gar als *die* Chance des Unterrichts in konfessionell gemischten Gruppen, denn dann könne man „innerhalb der Klasse en gewisses Vertrauensverhältnis aufbauen. Das kann ich nicht, wenn ich die Kinder aus allen Klassen zusammenzieh. Da kann ich ganz einfach wesentlich tiefer in die Materie hineingehn, weil wir ja sonst im Sachunterricht auch solche Sachen machen, wir halten zusammen, wir achten auf die Gefühle anderer und so weiter. Das ist die Basis. Ich weiß dann, wie weit meine Klasse ist und äh, wie die Kinder reagieren. Und daher kann ich wesentlich auch die Gefühlswelt der Kinder von der Religion her wesentlich weiter hineintauchen.“[814]

Auch biete der Unterricht im Klassenverband gemäß Frau Wiener Raum für Seelsorge, weil die Kinder im Klassenverband zusammengewachsen seien, „die fühlen mit, die wissen, wenn das Kind jeden Tag erzählt, wie es ihm geht und so weiter.“[815] In dieser Atmosphäre herrsche die nötige Offenheit, sich gegenseitig zu vertrauen; während sie zu Kindern, die sie nur ein- bis zweimal in der Woche sähen, keinen Bezug hätten und nicht diese Offenheit entwickelten.[816]

So ist Frau Wiener überzeugt: Religionsunterricht „ist nicht Mathebuch aufschlagen. Ja, wir sind die Insel. Bei uns werden solche Sachen angesprochen. Ja. Und ich geh auch mal mit, was weiß ich, mit ner Stunde rein und ein Kind fragt was und ich habe hier die Zeit zu reden und das ist im Klassenverband wichtig. Ja? Also, wenn zum Beispiel der Opa gestorben ist oder so was, ja, dann hab ich hier Raum darüber zu reden. Ja. […] Oder wenn Eltern sich trennen.“[817] Der Religionslehrer habe einen „seelsorgerischen Aspekt“[818]; er sei „Ansprechpartner“ in Krisensituationen[819]. Frau Wiener betont, „wir sind die Insel, auch wenn es von den Eltern nicht als so notwendig angesehen wird.“[820] In Krisensituationen sei es zum einen wichtig, dass die Kinder in einem Vertrauensverhältnis zueinander stünden. Dafür wäre es am besten, wenn sie im Klassenverband unterrichtet würden. Aber auch der Religionslehrer sollte eine vertraute Bezugsperson und „ein bisschen seelsorgerisch“[821] sein, möglichst „mehr seelsorgerische Ausbildung“ haben.[822] Eine Lehrerin kann konkret von einer solchen Seelsorgesituation berichten, die sie einmal an einer Schule erlebt habe, als ein Kind an der Schule todkrank war und schließlich starb. Da habe sich gezeigt, wie wichtig es sei, dieses Vertrauensverhältnis zu Kindern und Eltern zu haben, was nicht gehe, wenn einer von außen komme, denn „die Kinder würden sich jetzt nicht einem Notfallseelsorger anvertrauen“[823], denn immerhin bringe man den Kindern ansonsten bei, „vertrau dich keinem Fremden an ja“ und ein Notfallseelsorger sei ja „jemand Fremdes“[824].

Im Religionsunterricht sei es wichtig, ein solches Vertrauensverhältnis aufzubauen. Die Kinder hätten das Bedürfnis „gehört zu werden“, und im Religionsunterricht sei „bisschen Zeit auch dafür“.[825] Der

---

[813] Sommer, Nachgespräch 289.

[814] Nickel, Gespräch 166. Hier zeigt sich ein gewisser Widerspruch, weil sie einerseits katholischen Unterricht erhofft. Andererseits möchte sie selbst gerne Religionsunterricht im Klassenverband unterrichten. Anscheinend liegt ihr weniger daran, dass die Kinder Religionsunterricht in der je eigenen Religion erhalten, als vielmehr daran, dass sie selbst wieder Religion unterrichten darf!

[815] Wiener, Nachgespräch 266.

[816] Vgl. Wiener, Nachgespräch 268-270. Hier fragt sich allerdings, ob dies auch gilt, wenn die Kinder die Religionslehrerin nur ein- bis zweimal die Woche sehen.

[817] Wiener, Nachgespräch 262-264.

[818] Wiener, Nachgespräch 258.

[819] Wiener, Nachgespräch 260. Vgl. auch 323.

[820] Wiener, Nachgespräch 316. Vgl. auch 260.

[821] Wiener, Nachgespräch 318.

[822] Vgl. Wiener, Nachgespräch 323, 327.

[823] Vgl. Wiener, Nachgespräch z.B. 104, 316-321, Zitat 318.

[824] Wiener, Nachgespräch 323.

[825] Krause, Nachgespräch 68.

Religionsunterricht sei damit Chance auch für die Kinder, den Blick auf sich selbst zu richten und auf den anderen.[826] Durch das Vertrauensverhältnis, das im Religionsunterricht entstehe, wachse eine Beziehung, die dazu beitrage, dass die Kinder immer mehr auch andere Dinge, die sie bewegen, ansprechen.[827] Dies sei in einem immer schneller werdenden Alltag immer notwendiger, zumal die Eltern zu Hause weniger Zeit hätten, weil immer mehr Kinder in Ganztagsschulen wären. Da bräuchten sie dort „einfach Personen, die so ein bisschen seelsorgerisch da sind."[828]

Grundsätzlich ist dies in jeder anderen Unterrichtskonstellation ebenso möglich wie im Klassenverband. Manchmal mag es gerade auch sinnvoll sein, für Seelsorge einen Raum zu haben, der nicht durch das tägliche Miteinander besetzt ist, sondern eng und vertraut. Das spräche für die kleinen, getrennten, konfessionellen Gruppen. Im Klassenverband jedoch kann über eine Fünf-Tage-Woche und sehr viel gemeinsam verbrachte Zeit ein besonders intensives Vertrauensverhältnis unter den Kindern aufgebaut werden – und wenn die Religionslehrerin gleichzeitig Klassenlehrerin ist, gilt dies auch zwischen Kindern und Lehrerin.

Viele Lehrkräfte betonen den gemeinschaftsstärkenden Aspekt des Religionsunterrichts im Klassenverband: Insbesondere die Themen der ersten Klasse seien vielfach gemeinschaftsfördernd und würden so die Gemeinschaft der Klasse stärken, die sich gerade neu zusammenfinde.[829] Im Religionsunterricht könnten die Kinder „noch mal als Gemeinschaft mehr zusammen wachsen"[830], man könne die Klassengeschichten „im Rahmen des Glaubens einbauen."[831] Dabei könne man in der Klasse an Werten arbeiten.[832] Frau Hilt ist sich sicher: „Das bringt ja auch viel mehr so: Wir sind wir, wir sind eine Klasse, daran zu arbeiten, wie, wir sind eine Religionsklasse, also ich seh da nur gute Möglichkeiten."[833]

Auch Frau Beckers betont die Chance, die der Religionsunterricht im Klassenverband insbesondere in Jahrgangsstufe 1 biete: „Ähm, da sehen wir einfach so auch für die Klassengemeinschaft, die sich jetzt gerade neu bildet am Anfang, ne Chance, den Religionsunterricht dafür zu nutzen auch, diese, diese Klassengemeinschaft ähm und das Selbstbewusstsein als Schulkind noch weiter auch zu stärken."[834]

Der Religionsunterricht könne so der Klassengemeinschaft nutzen, denn „Erfahrungen, die wir im Religionsunterricht gemacht haben, die fließen ganz oft bei mir, in, in, in den ganz normalen Klassenunterricht ein."[835] Frau Hilt, die das so sagt, hat selbst aktuell allerdings eine rein katholische Gruppe – einen Teil ihrer eigenen Klasse – , und sie sieht das als Nachteil für die evangelischen Kinder, die die Erfahrungen aus dem Religionsunterricht nicht mitmachten, und sähe es als „riesen Vorteil" an, als „Klasse zusammen" zu bleiben, denn „das schafft Gemeinschaft auch."[836]

So unterstütze der Religionsunterricht einerseits die wachsende Klassengemeinschaft und das Arbeiten der Lehrkräfte auch in anderen Fächern; andererseits unterstütze das Vertrauensverhältnis, das die Kinder aus ihrer Klassengemeinschaft mitbringen, das Arbeiten im Religionsunterricht.

Dass Kinder auch gut miteinander zusammenarbeiten, wenn sie aus verschiedenen Gruppen zusammengesetzt sind, scheinen einige dagegen nicht für selbstverständlich anzusehen. So betont Frau

[826] Vgl. Krause, Nachgespräch 68.
[827] Vgl. Hofer, Nachgespräch 91.
[828] Wiener, Nachgespräch 316.
[829] Vgl. Hilt, Nachgespräch 15-19, auch Hilt, Vorgespräch 62.
[830] Sommer, Nachgespräch 49.
[831] Sommer, Nachgespräch 49.
[832] Vgl. Sommer, Nachgespräch 49.
[833] Hilt, Nachgespräch 116.
[834] Beckers, Nachgespräch 94.
[835] Hilt, Vorgespräch 59.
[836] Hilt, Vorgespräch 62.

Arnold, dass ihre Gruppe „sehr gut miteinander arbeiten [könne], *obwohl* sie aus drei Klassen zusammengesetzt sind.“[837] Und eine andere Lehrerin, Frau Otto, stellt zwar durchaus fest, dass in der Religionsgruppe zwar eine „gute Atmosphäre“ herrsche, , insbesondere, weil sie als Religionslehrerin konstant geblieben sei, die Gruppe – eine dritte Jahrgangsstufe – als Religionslehrerin bereits seit dem ersten Schuljahr begleite, sie sagt jedoch gleichzeitig: „Es ist aber trotzdem ganz klar, dass immer die einzelnen Klassen sich zusammen setzen, also ist jetzt kein Wir-Gefühl in dieser Gruppe. Des gibt's nicht.“[838]

2.5.4.3 Chance oder Manko für nicht christliche Kinder?

2.5.4.3.1 Klassenverband minus einige wenige!?!

Aktuell nehmen nicht-christliche Kinder oft am Religionsunterricht teil – insbesondere wenn dieser innerhalb der Klasse erteilt wird. In manchen Gruppen nehmen diese Kinder jedoch auch alternative Angebote dar, wie oben vorgestellt. Bleibt jedoch die restliche Klasse als Gemeinschaft zusammen, wird weder getrennt noch mit anderen Kindern zusammengelegt, erleben wir, dass eine solche Gruppe von Lehrkräften als „Klassenverband Reli“ wahrgenommen wird.[839] Für Frau Mattern ist ihre Gruppe der Klassenverband: Das Vertrauensverhältnis unter den anwesenden Kindern ist gegeben; da der Unterricht im Klassenraum stattfindet, ist auch der Raum vertraut; doch seien die Kinder offensichtlich irritiert, da die übliche Sitzordnung durch die fehlenden Kinder nicht passe.[840] Einige Kinder fehlen, und das nehmen die Kinder im Normalfall auch gegenseitig wahr, wie Frau Mattern berichtet: „Das war schon so, am Anfang merkte ich, wenn ich da so fragte: „Fehlt heute jemand?“, dann kamen die immer mit den Kindern irgendwie, die in Ethik sind, ja.“[841] Doch nicht immer ist es so eindeutig; auch die Kinder nehmen eine solche Gruppe durchaus als Klassenverband wahr: So unterhält sich meine Kollegin in einer Stunde mit einer Gruppe Kinder, möchte wissen, ob es sich bei der Gruppe um eine eigens zusammengesetzte Religionsgruppe oder eine „ganze Klasse“ handelt. Ein Junge erklärt ihr, es sei „eine ganze Klasse“, wogegen sich dann andere Kinder wehren: „Da fehlen noch welche“, und zwar, wie die Lehrerin dann erklärt, diejenigen, „die jetzt im DaZ sind“.[842] Auch Frau Nickel ist das Problem sehr bewusst: Unterricht im Klassenverband sei an ihrer Schule nicht möglich, weil orthodoxe Lehrer und auch die Eltern orthodoxer Kinder den getrennten Religionsunterricht wünschten.[843]

Präferiert man daher den Klassenverband in den ersten beiden Schuljahren, dann geht man entweder davon aus, dass sich niemand vom Unterricht abmeldet, gleich welches Bekenntnis er vertritt, oder aber man akzeptiert, dass sich nicht-christliche Kinder abmelden und sich so u.U. noch viel stärker ausgegrenzt fühlen, als sie dies täten, gingen die christlichen Kinder in eine oder mehrere eigene Religionsgruppen – entweder nochmals aufgeteilt oder mit anderen Kindern aus anderen Gruppen zusammen. Frau Weigel empfindet den Unterricht außerhalb des Klassenverbandes daher als günstiger für Eltern und Kinder, die damit die freie Wahl erhalten, ihre Kinder am Religionsunterricht teilnehmen zu lassen oder sich für eine Alternative zu entscheiden, ohne dass der Zugzwang des Klassenverbandes gegeben wäre.[844]

---

[837] Arnold, Vorgespräch 12. Hervorhebung durch KRS.
[838] Otto, Vorgespräch 30.
[839] Vgl. z.B. Mattern, Vorgespräch, 12-17 (Zitat in 12); Aberl, Vorgespräch 9 („Also es ist im Prinzip der Klassenverband, außer, jetzt bei mir sind zwei Kinder da nicht mit dabei, weil die den DaZ-Unterricht besuchen zu der Zeit.“), auch Neumann, Vorgespräch 8 und 14: In 8 erklärt sie, dass der Unterricht im Klassenverband stattfinde; in 14 spricht sie davon davon, dass ein Kind vom Unterricht befreit sei, „weil wir kein Ethik-u, wir bieten kein Ethikunterricht an hier an der Schule.“
[840] Vgl. Mattern, Vorgespräch 17.
[841] Mattern, Vorgespräch 23.
[842] Vgl. Taufe-Styropor2, Stunde 1, 16-24.
[843] Vgl. Nickel, Gespräch 29.
[844] Vgl. z.B. Weigel, Vorgespräch 92.

2.5.4.3.2 (Noch-)Nicht Getaufte

Von einigen als Argument *für* Religionsunterricht im Klassenverband genannt wird das Faktum, dass an diesem Unterricht am ehesten auch nicht- oder andersgläubige Kinder teilnehmen. Frau Lippolds Meinung nach gelte dies vor allem für Kinder, „die nicht getauft sind, also die auch wirklich dann in den Religionsunterricht geschickt werden, um dann auch zu gucken, ja ähm, wo geht denn die Reise hin?“[845] Auch Frau Hofer betont, dass an ihrem Religionsunterricht Kinder teilnähmen, „deren Eltern aber schon bewusst sie am Religionsunterricht teilnehmen lassen, weil sie sich selbst entscheiden sollen.“[846]

Hier könnte man allerdings auch sagen, dass diejenigen Schülerinnen genauso gut auch an einem Unterricht in konfessionell gemischten Gruppen teilnehmen könnten. Der Klassenverband bietet demgegenüber keine offensichtlichen Vorteile, außer dass hier u.U. die Teilnahme selbstverständlicher ist, gerade wegen des oben erwähnten Zugzwanges, weil Kinder hier nicht aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden sollen.

2.5.4.3.3. Kinder anderer Religion

Auch Kinder anderer Religion nähmen eher am Unterricht im Klassenverband teil, und deren Teilnahme befürworten einige explizit[847]: Auch viele muslimische Eltern fänden es „okay“, wenn ihre Kinder den Religionsunterricht besuchten, bzw. sagten sogar, ihre Kinder „sollen *gerne* mitmachen“. Allerdings gäbe es auch andere, die das nicht wollten, deren Kinder dann entweder nach Hause gehen dürften oder anderweitig betreut würden.[848] Frau Heberer präferiert die Teilnahme, denn sie brächten sich „wirklich toll“[849] ein: „Ja, dass man, och, das ist doch wunderbar, dann sind sie zusammen und dann lernen sie im Klassenverband. Und dadurch kommen ja auch die Muslimenkinder dazu teilweise. [Pause] Eben dadurch, dass es im Klassenverband ist. Und sie [die Eltern] dann sagen: Sie möchten die Kinder nicht aus der Gemeinschaft rausreißen. Und sie möchten eigentlich auch, dass die Kinder [Pause] so ein bisschen die Grundwerte der christlichen [Pause] Religion, einfach die christliche Struktur ein bisschen kennenlernen.“[850] Und so ist sich z.B. Frau Nickel sicher: „Ich würde zwar auch drauf eingehen. Wie gesagt, weil ich immer, sobald ich mehrere Konfessionen drin hab, auf jede Religion eingehe, damit man gegenseitiges Verständnis auch für die Feste der anderen haben.“[851] Frau Sommer betont, dass sie, wären muslimische Kinder in ihrer Gruppe, mit diesen „besonders behutsam umgehen“ müsse, sie sicherlich hier „sensibler“ vorgehen würde.[852]

Im oben beschriebenen Unterricht Taufe_evangelisch wurde deutlich, wie sich die Lehrerin Frau Höhn besonders um einen muslimischen Jungen bemüht und ihn immer wieder mit seinen Erfahrungen ins Unterrichtsgeschehen einbezogen hat. Sie betet mit der Gruppe, lässt aber auch das muslimische Kind beten, spricht seine Brauchtümer an. Sie gibt ihm damit eine besondere Rolle in der Gruppe. Offen bleibt, ob und wie angenehm diese dem Kind ist – und auch wie sehr diese Sonderstellung der restlichen Gruppe gerecht wird.

Gerade die von ihr behandelten Themen Taufe und Gebet sind für andere Lehrkräfte nicht so selbstverständlich, wenn muslimische Kinder dabei sind. Dennoch sagt Frau Mayer: „Da sitzen Kinder, die nicht getauft sind, sitzen Kinder da, die muslimisch sind oder irgendeiner anderen Religion angehören,

[845] Lippold, Nachgespräch 56.
[846] Hofer, Nachgespräch 10.
[847] Vgl. z.B. Mattern, Vorgespräch 30-31, Anders, Nachgespräch 273.
[848] Vgl. Heberer, Vorgespräch 23.
[849] Heberer, Nachgespräch 104.
[850] Heberer, Nachgespräch 102.
[851] Nickel, Gespräch 198.
[852] Vgl. Sommer, Nachgespräch 42.

und trotzdem beten wir."[853] Frau Aberl und Frau Beckers dagegen sagen, dass sie Themen wie Taufe und Beten im Klassenverband „nicht mehr machen können", wenn auch muslimische Kinder am Unterricht teilnähmen. Denn diese hätten zum einen „nicht so'n Interesse" am Unterricht gehabt und ihre Eltern hätten ihnen vermutlich bereits im Vorfeld erklärt, dass sie nicht glaubten, was die Religionslehrerin erzähle.[854]

Weitere Fragen bleiben offen: Ist es im Sinne der nicht- oder andersgläubigen Kinder bzw. derer Eltern, dass diese Kinder tatsächlich an einem Unterricht im Klassenverband teilnehmen? Wie muss dieser Unterricht dann gestaltet sein, dass er den christlichen Kindern gerecht wird und dabei die nicht christlichen Kinder weder vereinnahmt noch ausgrenzt? Diese Fragestellung war nicht ureigenstes Thema unseres Forschungsprojekts, sollte aber dringendst weiter im Blick behalten und eventuell eigens erforscht werden. Denn der Beobachtung nach nehmen nicht christliche Kinder im gesamten Untersuchungsgebiet zu – auch in ehemals typisch rein katholischen (und auch evangelischen) Gebieten, sind also nicht als Ausnahmen zu betrachten.

2.5.4.4 Spezialfall des Spezialfalls: Klassenlehrerin = Religionslehrerin

2.5.4.4.1 Vorteile

Manche Lehrerinnen sehen es als beste Option an, Klassenlehrerin in Personalunion zur Religionslehrerin zu sein. Dies sei fürs Vertrauensverhältnis hilfreich. Frau Hilt erklärt: „Und ich merk halt auch, dass mein katholischer Religionsunterricht, dass ich den ganz oft auch in der Klasse, also oft sag ich in der Klasse, oder Erfahrungen, die wir im Religionsunterricht gemacht haben, die fließen ganz oft bei mir, in, in, in den ganz normalen Klassenunterricht ein."[855] Besonders als Klassenlehrerin sei man „Bezugsperson"[856] für die Kinder, so betont Frau Jochem, man kenne sie und ihre Eigenarten und das sei „einfacher"[857] und „intensiver"[858], wie Frau Junker feststellt, und auch Frau Althoff ist überzeugt, man könne mit den Kindern „mehr machen […], weil man die Kinder halt jeden Tag hat"[859], sie wie Frau Weigel betont, entsprechend „auch außerhalb kennt"[860], und sie daher „einschätzen"[861] und auch einordnen könne. Frau Jochem ist daher überzeugt: „So hab ich auch das Glück, Eltern kennenzulernen, wenn man auch mal auf Klassenfesten ist, oder man sieht, wenn die Kinder abgeholt werden"[862]

Frau Weigel ist sich sicher, es sei „einfacher, wenn man sie noch in anderen Fächern hat."[863] Dies gelte, wie Frau Althoff betont, insbesondere in Seelsorgefällen, „wenn halt mal hier irgendwie ein Krisengespräch ist oder irgendwie so was, ähm, kann man ja auch versuchen, ja [Pause] Thema „Nächstenliebe" oder so was mit einfließen zu lassen."[864] Auch für die Eltern sei man als Klassenlehrerin in Seelsorgssituationen die erste Ansprechperson.[865]

Dass alle Klassen Religionsunterricht bei ihrer Klassenlehrerin haben, sei zwar „Utopie"[866], doch brächte es Frau Nickels Überzeugung nach mehr Schwierigkeiten mit sich, eben nicht die eigene Klasse

[853] Mayer, Nachgespräch 181.
[854] Vgl. Aberl, Becker, Vorgespräch 27-35.
[855] Hilt, Vorgespräch 58.
[856] Jochem, Nachgespräch 124.
[857] Vgl. Jochem, Nachgespräch 124.
[858] Junker, Nachgespräch 174.
[859] Althoff, Nachgespräch 183.
[860] Weigel, Vorgespräch 73.
[861] Weigel, Vorgespräch 73.
[862] Jochem, Nachgespräch 124.
[863] Weigel, Vorgespräch 73.
[864] Althoff, Nachgespräch 186.
[865] Vgl. Wiener, Vorgespräch 15.
[866] Nickel, Gespräch 170.

zu unterrichten, denn da müsse man „erst mal austarieren, wie weit sind die, was das Soziale auch angeht.“[867] Sie haben dann u.U., so ergänzt Frau Jochem, auch „verschiedene[…] Belohnungs- oder Bestrafungsrituale oder insgesamt verschiedene Rituale“[868].

Bei der Klassenlehrerin hätten die Kinder auch ein „Mama-Gefühl“[869], sagt Frau Nickel, – und so sei es schwierig, aber eben manchmal notwendig für die Kinder zu akzeptieren, dass sie nun Fachunterricht auch bei einer anderen Lehrerin hätten.[870]

2.5.4.4.2 Nachteile

Wenn die Klassenlehrerin jedoch als Religionslehrerin präferiert wird, schließt dies ein, dass u.U. einige Kolleginnen auch dann den Religionsunterricht halten sollen, wenn sie keine Ausbildung zur Religionslehrerin haben[871] – eine im Grundschulbereich ja auch in anderen Fächern übliche Vorgehensweise, Lehrkräfte fachfremd einzusetzen. Dann wiederum (und möglicherweise auch in Fällen, in denen die Klassenlehrerin ausgebildete Religionslehrerin ist) besteht eine Gefahr, auf die die Religionslehrkräfte in Gesprächen durchaus hinweisen: Hinke die Klasse in den sogenannten Hauptfächern, sei die Versuchung groß, eine Religionsstunde durch Mathematik oder Deutsch zu ersetzen. Selbst Frau Junker, der der Religionsunterricht sehr am Herzen liegt, gibt hier offen zu: „Man muss ganz ehrlich sagen, als Klassenlehrer, wenn man in seiner Klasse drin is und viele Stunden auch Musik oder Kunst selber unterrichtet, muss man gestehn, wenn man manchmal in Mathe oder in Deutsch n bisschen Druck hat, dann leiden manchmal die Nebenfächer drunter, weil die dann manchmal, wir müssen jetzt noch in Deutsch was fertig machen, dann wird das manchmal so n bisschen verdrängt, und deshalb sagen wir selber manchmal, es is besser, man macht des gar net in seiner Klasse …“[872] Als Nicht-Klassenlehrerin sei sie dann „dafür da, dass ich jetzt da Reli mach oder Deutsch oder Musik oder sonst was. Und dann mach ich das auch.“[873]

Als Letztes sei hier daran erinnert, dass dies bei konsequenter Umsetzung zur Folge hätte, dass Gruppen, die vier Jahre lang durch eine Klassenlehrerin begleitet würden, dann ebenfalls durchgängig die gleiche Religionslehrkraft hätten, also nur entweder katholischen oder evangelischen Religionsunterricht erhielten – unabhängig von der Gruppenzusammensetzung.

2.5.5 Gemeinsamer Unterricht – nur in Jahrgangsstufe 1 und 2 oder auch in 3 und 4?

Hier schließt sich die die Frage an, in welchen Jahrgangsstufen gemeinsamer Unterricht sinnvoll ist.

In Jahrgangsstufe eins und zwei schienen alle von uns in der ersten Forschungsphase Befragten sich einig zu sein, dass hier ein gemeinsamer Unterricht zu präferieren ist; dieser Unterricht wird als „sehr angenehm“ empfunden[874]: „Aber eins und zwei geht auf alle Fälle, dass man das identisch macht.“[875]

[867] Nickel, Gespräch 168.
[868] Jochem, Nachgespräch 124.
[869] Nickel, Gespräch 101.
[870] Vgl. Nickel, Gespräch 101.
[871] Vgl. z.B. Neumann Vorgespräch 6-9. An ihrer Schule wird bis einschließlich Klasse 2 der Unterricht immer durch die Klassenlehrkräfte erteilt, auch dann wenn diese keine kirchliche Beauftragung haben, auch dann, wenn sie selbst wenig oder gar nichts von Kirche halten.
[872] Junker, Nachgespräch 118.
[873] Junker, Nachgespräch 120.
[874] Jochem, Nachgespräch 124.
[875] Hilt, Nachgespräch 114. Vgl. auch Arnold, Nachgespräch 124-125, Mayer, Nachgespräch 42, 46, Mattern, Nachgespräch 182-183, Sommer, Nachgespräch 279.

Die Themen seien die gleichen, ja, man mache „exakt dasselbe“[876]. Da gehe es eher darum zu betonen, „dass wir alle Christen sind und an einen Gott glauben.“[877]

Obwohl man ein gemeinsames Schulcurriculum nur für die Jahrgangsstufen 1 und 2 habe, berichtet eine Lehrerin doch, dass man sich auch in Jahrgangsstufe 3 und 4 abspreche, auch wenn dann beispielsweise die katholische Lehrkraft das Thema Luther nicht ganz so intensiv behandle wie ihre evangelische Kollegin und stattdessen das Thema Heilige erneut aufgreife oder auch über Buße und Beichte rede.[878] Manche befürworten daher auch ein gemeinsames Unterrichten auch in Jahrgangsstufe drei und vier, andere sind sich noch unschlüssig, ob hier ein gemeinsamer Unterricht sein sollte, wieder andere lehnen diesen ab.

So befürchtet eine Lehrerin: „Ich denk, dass schon in der dritten Klasse, in der dritten Klasse geht das schon arg auseinander, die Themen oder die Inhaltsfelder von der Religion, von den Religionen, weil bei uns dann die Kommunion ist und dann doch Symbol Brot. Also, Kommunion steht da sehr in der, im Vordergrund, ja.“[879]

Anders als ursprünglich angedacht, weiteten wir unser Projekt auch aus auf Jahrgangsstufe 3 und 4: Zum einen besuchten wir auch Unterrichtsgruppen der Jahrgangsstufe 3, zum anderen unterrichteten die besuchten Lehrkräfte selbstverständlich auch die höheren Jahrgänge und konnten hier von ihren Erfahrungen berichten. Deshalb soll diese Fragestellung hier auch ihren Platz finden.

2.5.5.1 Mit der Erstkommunion: Trennung – Vor- und Nachteile

Frau Mattern stellt fest, dass an ihrer Schule (und vermutlich gilt das für sehr viele Schulen) in Jahrgangsstufe drei und vier konfessioneller Unterricht stattfinde, „weil die meisten halt dann, wenn Kommunion kommt, meinen, das müsste in der Schule jetzt auch irgendeine Rolle spielen.“[880] Doch das sei so überhaupt nicht der Fall, „das spielt ja keine Rolle, das ist ja eine Gemeindekatechese“, die sich vom Unterricht unterscheide.[881] Frau Jochem findet die Trennung in der dritten Klasse gut, weil sie den Kindern dann zeigen könne, „wie wichtig mir die Kirche wichtig ist und wie, warum die Kirche, die katholische Kirche mir wichtig ist“.[882] Sie schränkt allerdings ein, dass das wohl kein allgemeines, sondern ihr persönliches „Problem“ sei.[883] In der dritten Jahrgangsstufe gingen die Themen, so meint Frau Hilt, „ganz arg auseinander […], weil bei uns dann die Kommunion ist und dann doch das Symbol Brot“, die Kommunion also „im Vordergrund“ stehe.[884]

Wenn die Trennung in Jahrgangsstufe 3 präferiert wurde, so bezog sich das meist auf die dann konfessionsspezifischeren Themen, vor allem aber auf eine Übereinstimmung zwischen Katechese und Unterricht, wo man „Hand in Hand arbeiten“ könne: Die Kinder könnten so parallel z.B. „einfach so ein bisschen was über den Gottesdienstablauf“ auch in der Schule lernen.[885] Ab der dritten Klasse „wenn

[876] Hilt, Vorgespräch 66. Auch in 31.
[877] Seuffert, Nachgespräch 84.
[878] Vgl. Jochem, Nachgespräch 65.
[879] Hilt, Nachgespräch 112.
[880] Mattern, Nachgespräch 107.
[881] Mattern, Nachgespräch 107.
[882] Jochem, Nachgespräch 135.
[883] Vgl. Jochem, Nachgespräch 135-137.
[884] Hilt, Nachgespräch 112.
[885] Vgl. Anders, Nachgespräch 64.

sie dann den Kontakt zur Pfarrgemeinde haben", würde es für die Katholiken „erst richtig spannend"[886]. Und so erklärt z.B. Frau Anders, sie habe mit den Drittklässlern doch „übers ganze Jahr verteilt schon sehr in Anführungszeichen katholisch gearbeitet"[887], „weil eben diese Erstkommunionvorbereitung war"[888]. Daher habe sie mit den Kindern auch im Unterricht „einfach was über den Gottesdienstablauf [gelernt], aus welchen Teilen besteht er"[889]. Auch Frau Nickel findet es wichtig, dass die Kinder „bevor sie zur Kommunion kommen, dass sie auch en bisschen konfessionell äh, da unterrichtet werden und da en Grundwissen haben."[890] Zur Begründung, weshalb sie hier eine Trennung für sinnvoll erachtet, spricht Frau Anders aus ihren Erinnerungen, als sie noch nicht als Religionslehrerin gearbeitet habe, sondern als Mutter Katechetin in der Gemeinde gewesen sei: Da habe sie es gut gefunden, „wenn parallel dazu also wirklich auch dann rein katholisch der Unterricht vielleicht ist, weil des, weil man einfach schön zusammenarbeiten kann mit dem, was in der Erstkommunionvorbereitung ist und das, was im Unterricht ist."[891] Frau Jochem möchte in dieser Zeit „mit den Kindern auch das Gemeindeleben in sich kennenlernen", außerdem über Eucharistiefeier und z.B. Fronleichnamsfest sprechen.[892] Am besten fände Frau Anders es sogar, wenn „im 3. Schuljahr der Pfarrer unterrichtet, oder aber dass, wer auch immer im 3. Schuljahr unterrichtet, sehr eng mim Pfarrer zusammenarbeitet."[893] Doch glaubt sie schon, dass es auch möglich wäre, die Kinder auch in Klasse 3 gemeinsam zu unterrichten. „Also, da müsst man sich halt einfach mit auseinandersetzen."[894] Auch andere sehen zwar durchaus, dass es sinnvoll sein könnte, hier zu trennen, es aber gleichzeitig auch wieder eine Chance sein könne, hier jeweils beide Seiten durchzunehmen, miteinander zu vergleichen, zu verbinden.[895]

Frau Weigel findet, dass die Unterschiede im Unterricht in Klasse 3 sehr stark spürbar seien, da die katholischen Kinder vor ihrer Kommunion „natürlich durch die ganzen Kurse vorher sehr stark im Thema drin" seien.[896] Ob dies allerdings ein Grund für getrennten Unterricht ist, sei „ne schwierige Frage".

Für einige ist daher gemeinsamer Unterricht ab Jahrgangsstufe 3 nicht mehr denkbar.[897] Andere sehen zwar einerseits die Erstkommunionvorbereitung als Grund für getrennten Unterricht, sind hierauf jedoch nicht festgelegt. So sieht Frau Hilt zwar, dass ab Jahrgangsstufe 3 „die Evangelischen was anderes" machen, sei aber durchaus offen, „noch mal hin[zu]gucken, wie man das dann machen würde", wenn die Unterrichtsgruppe hier weiter gemischt wäre; sie wisse daher „nicht, ob das geht."[898] Auch Frau Mattern findet die Trennung in der dritten Klasse einerseits „auch irgendwo schade", andererseits freut sie sich „natürlich, dass ich in der dritten Klasse alle Katholischen auch mal sehe".[899]

Frau Mattern dagegen betont, dass sie im Unterricht ja ohnehin keine Kommunionkatechese mache, das Thema Kommunion eben gerade nicht unbedingt parallel zum Kommunionunterricht auch in der Schule eine Rolle spiele. Das, was sie in der Schule leiste, sei „bei den Evangelischen ja genauso", und sie fände es daher sehr schön, wenn die Kinder in gemischten Gruppen erleben könnten, „das sind

[886] Hilt, Nachgespräch 148.
[887] Anders, Nachgespräch 216.
[888] Anders, Nachgespräch 57.
[889] Anders, Nachgespräch 64.
[890] Nickel, Gespräch 20.
[891] Anders, Vorgespräch 23.
[892] Jochem, Nachgespräch 133.
[893] Anders, Vorgespräch 23.
[894] Anders, Vorgespräch 23.
[895] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 48 und 112-114.
[896] Weigel, Vorgespräch 98.
[897] Vgl. z.B. Jochem 133.
[898] Hilt, Nachgespräch 114.
[899] Mattern, Nachgespräch185.

welche in der, die Katholischen gehen jetzt in eine Kommuniongruppe, die machen ne Kommunion, und die anderen begleiten sie. Und sind dann halt zur, bei nem Dankgottesdienst am Montagmorgen sind die dann auch da."[900] Sie kann sich daher gut vorstellen, auch die beiden älteren Jahrgangsstufen in konfessionell gemischten Gruppen zu unterrichten.[901] Auch Frau Heberer würde mit einer gemischten Gruppe den Dankgottesdienst der Erstkommunion besuchen: „Gut, jetzt hier ist es jetzt net mehr montags, der Dankgottesdienst ist jetzt Sonntag abends. Aber selbst da würd man vielleicht ne Möglichkeit finden zu sagen: Okay, also von meiner Seite wär das jetzt kein Problem zu sagen: Okay, wer von euch da mitgehen will, der trifft sich mit mir am Sonntagabend da um viertel vor 6 und dann gehen wir um 6 Uhr da hin und ja, nachher kriegen sie ein Eis und alles ist gut, also."[902]

Frau Mayer bedauert, dass in Jahrgangsstufe drei durch die Trennung „ein Stück weit diese Vielfalt verloren geht", es in der konfessionell gemischten Gruppe „bunter" sei.[903]

Der Grund, man könne so alle Kinder, die in einem Jahr zur Erstkommunion gehen, auch im Religionsunterricht gemeinsam unterrichten und Religionsunterricht und Gemeindekatechese könnten sich gegenseitig aufeinander beziehen, ist in den meisten Fällen nicht mehr stichhaltig, weil die pastoralen Räume sich vergrößern, Erstkommunion schon jetzt teilweise nicht unbedingt in den Kirchen vor Ort stattfinden, sondern in der größten Kirche auf dem Gemeindegebiet, die Kinder aber in den Ortschaften vor Ort zur Schule gehen, so dass die Gruppen eben in den seltensten Fällen in einer Unterrichtsgruppe gesammelt werden können. So beklagt z.B. Frau Althoff[904], dass die Kommunionkinder deshalb nicht mehr in ihren konkreten Gemeinden vor Ort beheimatet sind. Allerdings wirkt sich dies nicht nur auf das Gemeindeleben der Kirchen in kleineren Ortschaften aus, sondern auch dahingehend, dass im konkreten Fall im gesamten dritten Jahrgang, den wir an Frau Althoffs Schule besuchen, ein einziges katholisches Kind an der ganzen Schule ist. Von „Sammlung der Katholiken" kann hier keine Rede mehr sein.

2.5.5.2 Gemeinsames Unterrichten in konfessionell relevanten Themenfeldern

Außerdem betonen die Lehrkräfte, dass die Unterschiede zwischen evangelischen und katholischen Besonderheiten auch in rein katholischen Gruppen relevant seien. Frau Weigel meint z.B., wenn „die sagen, also neulich war ich auf der Taufe und die war evangelisch und die hatten aber gar kein Taufkleid", dann müsse die Lehrerin sich ebenfalls mit den evangelischen Besonderheiten auskennen.[905] Bezüglich der konfessionsspezifischen Themen der vierten Klasse fände Frau Mattern „es schon interessant, wenn das halt gemeinsam wäre."[906] Durch die Auseinandersetzung mit spezifisch evangelischen Themen würde die Frage nach der Konfessionszugehörigkeit explizit gestellt – an sie als Lehrerin.[907] Das fordere sie zur Auseinandersetzung mit konfessionellen Fragen.

Frau Mattern wünschte sich, dass sie die evangelischen und katholischen Schülerinnen in der vierten Klasse noch gemeinsam unterrichtete, wenn es um „evangelisch und katholisch" gehe: „Dann würde ich dieses Thema gerne so machen, ja, dass wir in die katholische Kirche gehen und dann müssten die Katholischen sich so gut vorbereiten, um den anderen dann erzählen, was ist denn hier dran und die

[900] Mattern, Nachgespräch 107. Auch Frau Hofer weist darauf hin, dass die Unterschiede ja gerade im Kommunionunterricht zur Sprache kommen, es so nicht Aufgabe des Schulunterrichts sei, hier ebenfalls konfessionell zu trennen. Vgl. Hofer, Nachgespräch 36.
[901] Vgl. Mattern, Nachgespräch 108-111.
[902] Heberer, Nachgespräch 178.
[903] Mayer, Nachgespräch 176.
[904] Vgl. z.B. Althoff Nachgespräch 86-96:
[905] Weigel, Vorgespräch 111.
[906] Mattern, Nachgespräch 111.
[907] Mattern, Nachgespräch 111-115.

anderen auch. Und das wird ganz was anderes sein, als wenn ich theoretisch über evangelisch – katholisch, ist ganz anders.“[908] Es wäre viel besser: „Es ist so, so äh so, wie wenn man ja auch, man kann natürlich immer in der Familie bleiben, ja? Aber es ist ja schöner, man hat mal Gäste von außen.“[909]

Daher betont z.B. Frau Heberer, dass es „keinen Grund [gebe], den Unterricht zu trennen. […] Also zu erklären, *das* feiern evangelische Christen, das katholische Christen. Aber das kann man den Kindern ja auch gemeinsam erklären. Also da können sie ja beide gemeinsam dabei sein. Die einen können das von den anderen“[910].

2.5.5.4 Man mag, was man kennt?

Dennoch wird die Trennung von einigen noch als selbstverständlich angesehen. So spricht Frau Heberer z.B. davon, dass das „Splitten dann irgendwann“ „natürlich“ komme, obwohl sie selbst den Unterricht in gemischten Gruppen präferiert.[911]

Jedoch ist es bislang tatsächlich an fast allen besuchten Schulen so, dass spätestens ab Jahrgangsstufe 3 die Gruppen getrennt unterrichtet werden. Nur in wenigen Schulen haben wir auch hier gemeinsamen Unterricht vorgefunden – weil keine sinnvolle Gruppe aus ausschließlich katholischen Kindern zusammengekommen wäre. Doch für diejenigen Lehrkräfte, die solche Gruppen unterrichten, fasst Frau Wiener wohl treffend zusammen: „Und ich genieß des einfach so im Klassenverband zu machen. Ja. Gut.“[912]

Hier stellt sich die Frage, ob der Grund, warum bislang die meisten Lehrkräfte die Trennung ab Jahrgangsstufe drei präferieren, tatsächlich ein faktischer ist oder nicht vielmehr die Tatsache, dass hier gemeinsames Unterrichten noch unbekannt ist. Uns ist jedenfalls keine einzige Lehrkraft begegnet, die größere Kinder in gemischten Gruppen unterrichtete und die Trennung präferieren würde.

2.5.6 Konfessionell gemischte Gruppen als Chance für konfessions-verbindende Familien

Wie auch an anderer Stelle erwähnt, sprechen viele Lehrkräfte davon, dass in ihren Gruppen immer wieder und zunehmend Kinder sind, deren Eltern unterschiedlicher Konfession angehören. Für diese Familien sei es „ein Segen […], dass es nicht mehr da so knallhart getrennt wird“[913], Kinder verschiedener Konfessionen gemeinsam unterrichtet werden. Als Eltern hätten sie ohnehin das Problem, entscheiden zu müssen, ob die Kinder nun evangelisch oder katholisch getauft werden[914], so übertrüge sich diese Frage nicht auch auf den Religionsunterricht. Diese Kinder sind manchmal (noch) nicht getauft, manchmal getauft. Doch auch wenn sie getauft sind, so sind ihnen oft beide Konfessionen von zu Hause aus vertraut. Teilweise wird von einem Elternteil der Glaube gelebt, manchmal von beiden, manchmal von keinem. Das Kind jedoch findet sich in dieser Kombination der Konfessionen wieder[915], und da sei es als Lehrkraft auch wichtig „dass man auch guckt, ja wie geht dann die Familie damit um, oder wo steht das Kind dann da mittendrin, ja, wie, muss das Kind selber jetzt seinen Weg finden“.[916] Frau Hofer vermutet deshalb, „es tut einer katholischen Mutter, die vielleicht ihr Kind hat evangelisch

[908] Mattern, Nachgespräch 70.
[909] Mattern, Nachgespräch 73.
[910] Heberer, Nachgespräch 66.
[911] Heberer, Nachgespräch 66.
[912] Wiener, Vorgespräch 10.
[913] Hofer, Nachgespräch 44.
[914] Vgl. Hofer, Nachgespräch 42.
[915] Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer stellen dazu in ihren Untersuchungen fest, dass diese Kinder aus konfessionsverbindenden Elternhäusern „unter ungelösten Fragen der ökumenischen Zusammenarbeit leiden.“ (Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert, Religiöse Erziehung in evangelisch-katholischen Familien, Freiburg – Basel – Wien 2009, 17.)
[916] Hofer, Nachgespräch 47.

taufen lassen, gut, wenn sie weiß, aha mein Kind hat aber jetzt trotzdem bei ner katholischen Lehrerin Religion oder bei nem katholischen Lehrer".[917] Gleichzeitig ist sie sich sicher, dass das Kind „nicht in irgendeiner Weise so geprägt [werde], dass es nachher nicht mehr auch evangelisch sein kann".[918] Insbesondere wäre hier wichtig, dass die Kinder dann auch tatsächlich katholischen *und* evangelischen Unterricht erhalten, sie entweder wechselweise durch katholische und evangelische Lehrkräfte unterrichtet werden bzw. die unterrichtenden Lehrkräfte zumindest tatsächlich beide Konfessionen im Blick haben, sie durch entsprechendes Wissen und Einstellung beiden Seiten gerecht werden können.

2.5.7 Noch mehr Chancen

2.5.7.1 Mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede

Gemeinsames Unterrichten „wär' ein Zukunftsmodell"[919], so sagt es eine Lehrkraft. So eindeutig sagen es nicht alle, doch stellen viele Lehrerinnen in den Gesprächen sehr deutlich in den Vordergrund, dass sie mehr Chancen als Grenzen oder gar ausschließlich Chancen[920] im gemeinsamen Unterrichten sehen, denn, so sagt es beispielsweise Frau Junker, „die Gemeinsamkeiten sind ja deutlich überwiegender als die Unterschiede, also seh ich da überhaupt kein Grund, warum man die net gemeinsam unterrichten sollte."[921] So seien wichtig „der Glaube […], die Nächstenliebe, das Füreinander-Dasein, das Soziale."[922]

Frau Arnold und Frau Sommer begründen dies mit ihrem Unterricht: Als evangelische und katholische Lehrkraft behandeln sie Themen im noch konfessionell getrennten Unterricht jeweils zeitgleich. Die gefilmten Stunden handelten vom Kirchenverständnis: Die Kinder sollten Kirchbausteine beschriften. Anschließend stellen die beiden Lehrkräfte fest, wie ähnlich das war, was die Kinder jeweils aufgeschrieben haben, und das planen sie den Kindern auch zu zeigen, denn das sei das „Ziel zu sehen, dass wir doch eigentlich ei, eins sind […] Dass es da gar nicht so viel gibt, was uns trennt."[923] Dies erlebten sie immer wieder auch bei anderen Unterrichtsthemen, dass sie hier sehr parallel arbeiten könnten. Für die Kinder gebe es ohnehin nicht die Unterschiede, wie sie für die Erwachsenen relevant seien.[924]

2.5.7.2 „Ich mach es gern"

„Also ich mach es gern, den gemischt konfessionellen Unterricht."[925] – Warum bekommt dieser eine Satz, den Frau Mattern im Nachgespräch ausrief, einen eigenen Unterpunkt? Er spricht eine Haltung aus, die meines Erachtens bei allen Lehrerinnen erlebbar war: Auch bei denjenigen, die homogene Gruppen unterrichteten, spürten wir, dass sie sehr gerne unterrichteten. Aber gerade bei denjenigen Lehrerinnen, die in gemischten Gruppen unterrichteten, schien die Freude an genau diesem Unterricht der gemischten Gruppen besonders spürbar zu sein. Ihnen war es wichtig, dass dieser Unterricht weiter so angeboten werden darf; dagegen ist mir keine einzige Situation bekannt, in der eine Lehrkraft während, vor oder nach den Interviews darum gebeten hätte, dass wir dafür sorgen sollten, dass es den Unterricht in homogenen Gruppen auch zukünftig geben solle. Es wurden uns viel mehr Chancen des gemeinsamen Unterrichtens genannt als des Unterrichtens in getrennten Gruppen. Denn sie schienen ihn alle gern zu machen, den gemischt konfessionellen Unterricht – so wie Frau Mattern es im Nachgespräch kurz auf den Punkt gebracht hat.

---

[917] Hofer, Nachgespräch 44.
[918] Hofer, Nachgespräch 44.
[919] Mattern, Nachgespräch 181.
[920] Vgl. z.B. Sommer, Nachgespräch 196, Arnold, Nachgespräch 188.
[921] Junker, Nachgespräch 238.
[922] Wiener, Nachgespräch 274.
[923] Vgl. Arnold, Sommer, Nachgespräch 25-31, Zitat 29-31.
[924] Vgl. Arnold, Nachgespräch 32.
[925] Mattern, Nachgespräch 94.

2.5.7.3 Austausch, Kennenlernen, Wertschätzen von Unterschieden

Konkreter Vorteil sei hier, dass die Unterschiede, die die Kinder in ihrem Umfeld ohnehin erlebten, die man, wie Frau Hofer es ausdrückt, „nicht auch schön reden" könne durch einen Unterricht, der nur auf Harmonie und Gemeinsamkeiten setze, konkret auf den Punkt gebracht werden könnten. Im gemeinsamen Unterricht würden sie angesprochen, besprochen, reflektiert. Es sei wichtig, miteinander zu überlegen, „wo kommen diese Grenzen her, welchen Sinn haben die, ähm, warum ist das so".[926] Frau Wiener ist sich sicher, auch wenn die Grenzen „nicht mehr so wichtig in unserer Gesellschaft" seien, so „verwischen" die Unterschiede nicht.[927] Im gemeinsamen Unterricht mache man sich Frau Matterns Meinung nach „mehr Gedanken"[928].

Frau Aberl drückt dies so aus: „Mmm, der Vorteil ist halt eben, dass man so einen Austausch schon gleich hat mit den andern, ähm, und äh, zum Beispiel auch, wenn wir eben dann die Kirche besuchen, dass dann auch da die Kinder schon besprechen, wer geht eigentlich wohin. Da kommt das meistens so zum ersten Mal raus, wer ist halt hier evangelisch und wer ist katholisch und ähm, da profitieren die Kinder halt eben schon da davon, dass sie nicht nur ihre eigene Konfessionalität auch bestätigt sehen in dem Unterricht."[929] Sie könnten „von Anfang an mehr voneinander erfahren."[930]

Und auch Frau Sommer, an deren Schule bislang noch in getrennten Gruppen unterrichtet wird, erhofft sich diesen, „weil man dadurch ja auch ein bisschen was vom Anderen kennenlernen kann."[931] Die Unterschiede könnten so im Unterricht einerseits verdeutlicht werden, ergänzt ihre Kollegin Frau Arnold, andererseits geschehe das Kennenlernen der Unterschiede „eigentlich immer mit dem Hinblick: Wir gehören zusammen."[932] Man könne „voneinander auch eigentlich vieles abgucken […], lernen".[933]

Gerade in der Vorbereitung der Schulstunden fürs Projekt habe Frau Weigel gemerkt, dass sie sich „natürlich auch sehr stark mit der evangelischen Seite beschäftigen" müsse.[934]

2.5.7.4 Toleranz und Offenheit

Eine bessere Kenntnis und vor allem eine größere Wertschätzung des anderen, des Fremden führt zu mehr Offenheit und Toleranz. Frau Höhn, die nicht nur Religions-, sondern auch Förderschullehrerin ist, führt hier einen Vergleich an, der in den letzten Jahren im pädagogischen Bereich viel diskutiert wurde: die Integration von behinderten Kindern in der Grundschule. So wie hier unterschiedliche Kinder vom Miteinander lernten, sei es für Kinder auch wertvoll, von Anfang an andere Konfessionen und Religionen kennenzulernen: Auf die Frage, ob die Gruppe denn von den Ausführungen der muslimischen Kinder im Religionsunterricht profitieren würde, bejaht sie, die Kinder würden davon profitieren, „weil einfach, wenn man früh, ich hab schon lange immer Inklusionen gemacht, war dann in der Grundschule und hab die Kinder mit hineingenommen, die behinderten Kinder, und äh, ich bin ganz sicher, wenn man das einfach von klein auf erlebt, es gibt andere, die sind anders Punkt. Und ich kann von denen viel lernen, weil sie haben tolle Seiten genau wie ich." In späteren Jahrgängen grenzten die Kinder sich dann eher voneinander ab, betonten sie das Anderssein und lehnten es ab, doch, so ist sie überzeugt bzw. spricht sie aus Erfahrung, „das kommt nicht, wenn im ersten Schuljahr schon mal die Kinder ihre Sachen auf den Tisch legen können und jeder auch sagt: Komm, wir gucken mal, wie's bei

[926] Hofer, Nachgespräch 85.
[927] Wiener, Nachgespräch 274.
[928] Mattern, Nachgespräch 94.
[929] Aberl, Nachgespräch 109.
[930] Althoff, Nachgespräch 433.
[931] Sommer, Nachgespräch 70.
[932] Arnold, Nachgespräch 195.
[933] Arnold, Nachgespräch 32.
[934] Weigel, Nachgespräch 102.

denen ist, bei dem und bei dem und bei dem. Des kann immer mal vorkommen, da ist man natürlich nicht vor gefeit, aber es ist schon mal was. Ja. Gut. Okay."[935]

In einer Unterrichtsgruppe seien ohnehin so viele unterschiedliche Menschen und Charaktere wie Kinder. Da gehöre Religion und Konfession ebenso dazu wie Hautfarbe und Persönlichkeit. Diese Vielfalt im Denken und Sein gelte es zu akzeptieren.[936] Aus dem Miteinander – konkret nun von evangelischen und katholischen Kindern – könnten die Kinder ein viel größeres Urteilsvermögen entwickeln.[937] Zumindest eine Basis für eine größere Toleranz werde durch den gemeinsamen Unterricht in den ersten Jahrgangsstufen also gelegt; davon sind viele der besuchten Lehrkräfte überzeugt, u.a. Frau Mattern, Frau Lippold, Frau Hofer und Frau Mayer.[938] Der Blick der Kinder werde geweitet[939], sie entwickelten durch das Miteinander Offenheit für unterschiedliche Wege.[940] Es sei daher wichtig, die Kinder Vielfalt kennenlernen zu lassen, ihnen „eine Bandbreite zu bieten"[941],„denn ansonsten erzieht man sie ja wirklich nur zum Tunnelblick".[942]

Auch wenn möglicherweise zunächst noch Gegensätze bestünden, so sei es doch wichtig, „in den Dialog" zu gehen, denn „dann bröckelt ja auch manchmal der Widerstand auf der anderen Seite."[943] Dadurch könne man „die ganzen Vorurteile, die so vielleicht doch noch so in manchen Häusern sind", abbauen.[944]

Eine Trennung mache keinen Sinn, die widerspreche sogar unserem christlichen Glauben, so ist Frau Sommer deshalb überzeugt, „denn „es geht ja eigentlich in der Kirche, in unserem Glauben darum, nicht auszugrenzen, auch ein Stückweit"[945], „weil es eben auch nicht unserem Glauben entspricht, Mauern zu ziehen."[946] „Aber ich ziehe hier ne Grenze bei, bei, bei Kindern, denen das gar nicht bewusst ist, ja. Die damit völlig unbedarft umgehen. Und das ist für mich absolut sinnlos."[947]

Frau Althoff ist sich sicher: Gerade in der Grundschule bestehe ohnehin eine große Offenheit bei den Kindern, „ja Fremdes auch kennenlernen zu wollen."[948] Eventuelle im Vorfeld bestehende Vorbehalte würden so recht schnell überwunden; die Kinder ließen sich auf Fremdes ein.[949] Auch Frau Krause ist es wichtig, dass die Kinder im Unterricht nicht erleben, dass sie voneinander getrennt würden, denn „des wär schon wieder sowas Aussortiertes"[950].

2.5.7.5 Ein Grund, beide Konfessionen kennenzulernen

Unterschiede kennenlernen, die andere Konfession kennenlernen – das ist auch im konfessionellen Unterricht möglich. Doch in einer gemischten Gruppe mache es einfach viel mehr Sinn[951], habe „mehr

[935] Höhn, Nachgespräch 15.
[936] Vgl. Höhn, Nachgespräch 108.
[937] Vgl. Mattern, Nachgespräch 128.
[938] Vgl. z.B. Mattern, Nachgespräch 128, Lippold, Nachgespräch 110, Hofer, Nachgespräch 81, auch Mayer, Nachgespräch 42.
[939] Vgl. Seuffert, Nachgespräch 115.
[940] Vgl. Lippold, Nachgespräch 56.
[941] Mayer, Nachgespräch 42.
[942] Lippold, Nachgespräch 56.
[943] Weigel, Nachgespräch 631.
[944] Hofer, Nachgespräch 81.
[945] Sommer, Nachgespräch 55.
[946] Sommer, Nachgespräch 89.
[947] Sommer, Nachgespräch 55.
[948] Althoff, Nachgespräch 456.
[949] Vgl. Althoff, Nachgespräch 458-460.
[950] Krause, Nachgespräch 231.
[951] Vgl. z.B. Sommer, Nachgespräch 75.

Reiz“[952], z.B. beide Kirchen zu besuchen. In einer rein katholischen Gruppe besuche man eher nur die katholische Kirche[953], denn, so glaubt es Frau Mattern, ansonsten müsse man „den Kindern dann eigentlich etwas aufoktroyieren“[954]. Dagegen, so ist Frau Otto überzeugt, „wenn’s immer gemischt wär“, sei es eine Chance, „dass man des wirklich gegenüber stellt und jeder darf sein, oder jeder darf die andre Religion vorstelln“.[955] Und dies sei dann „ganz was anderes […], als wenn ich theoretisch über evangelisch/katholisch“ spreche.[956] Durch den Besuch von evangelischer und katholischer Kirche komme man quasi selbstverständlich schon mit Zweitklässlern über das Thema der vierten Klasse ins Gespräch und bespreche hier die Unterschiede von evangelisch und katholisch.[957] So berichtet Frau Arnold, dass die Kinder nach dem Besuch der beiden Kirchen zum ersten Mal verstanden hätten, ihnen „bewusst“ geworden wäre, „ob sie evangelisch oder katholisch sind.“[958] Gerade indem die Kinder dann auch versuchten, den anderen ihre eigene Konfession zu erklären und vorzustellen, würden sie, so ist Frau Mattern überzeugt, genau diese eigene Konfession viel tiefer kennenlernen.[959] Frau Sommer wünscht sich eine gemischte Gruppe auch im dritten Schuljahr, denn dann könnte das, was ohnehin Thema in Jahrgang drei und vier sei, nämlich die konfessionellen Unterschiede, „ja völlig natürlich im Gespräch einfließen, aber ohne das als riesige [Pause] Trennmauer aufzubauen. Sondern, mein Gott, ihr habt das. Wir haben das nicht.“[960]

Die Kinder könnten so in der Schule und quasi nebenher beide Konfessionen kennenlernen, was „die Kinder ja sonst in der Gemeinde ja nicht erleben.“[961] Hier könnten die Kinder „voneinander lernen“.[962] Der gemeinsame Unterricht böte die Chance, Konfessionstypisches – Unterschiede wie Gemeinsamkeiten – zu thematisieren.

Frau Mattern findet es deshalb wichtig, dass die Kinder immer zusammen lernen, sich nicht nur projektweise zu einzelnen Tagen begegnen, z.B. zum Austausch über die konfessionellen Themen: Denn dann würden nur Unterschiede wahrgenommen. Außerdem sei dann „nicht so viel Vertrautheit“ unter den Schülern, um ein solches Gespräch über Unterschiede gut führen zu können.[963] Es sei ebenso wichtig, im Alltag zu erleben, dass man ja gewöhnlich dieselben Themen behandle und sich oft nicht oder nur sehr wenig voneinander unterscheide.[964] Dass die Schüler auch die vielen Gemeinsamkeiten wahrnehmen könnten, ist auch Herrn Seuffert und Frau Anders wichtig.[965]

Frau Arnold sieht als Chance „dieses Zusammenwachsen, dass die Kinder [Pause] eigentlich schon von klein auf […] erleben dürfen: Evangelisch, katholisch, das ist nichts […] total Unterschiedliches, sondern den anderen eigentlich, ja, akzeptieren brauch man es nicht, sondern zu erleben: Wir gehören eigentlich zusammen. Das müsste eigentlich gar keinen Unterschied geben.“[966] So ist auch Frau Mayer der Meinung, die Kinder sollten „sehen, es gibt Unterschiede, aber trotzdem sind wir irgendwo gleich.“[967]

[952] Mattern, Nachgespräch 64.
[953] Vgl. Mattern, Nachgespräch 64.
[954] Mattern, Nachgespräch 60.
[955] Otto, Nachgespräch 254.
[956] Mattern, Nachgespräch 70.
[957] Vgl. Hilt, Nachgespräch 146.
[958] Arnold, Nachgespräch 8.
[959] Vgl. Mattern, Nachgespräch 70.
[960] Sommer, Nachgespräch 70.
[961] Mattern, Nachgespräch 125.
[962] Mayer, Nachgespräch 285. Vgl. auch Anders, Nachgespräch 216.
[963] Mattern, Nachgespräch 79.
[964] Vgl. Mattern, Nachgespräch 83.
[965] Vgl. Seuffert, Nachgespräch 115, auch Anders, Nachgespräch 216.
[966] Arnold, Nachgespräch 192.
[967] Mayer, Nachgespräch 100.

Dieser Überzeugung ist auch Frau Höhn: Es mache letztlich überhaupt nichts aus, „ob der eine katholisch oder evangelisch oder muslimisch ist“, denn „wir glauben alle an einen Gott“.[968] Für sie gebe es nämlich nur einen einzigen Gott, den sie auf eine Weise erlebe, andere anders.[969] Anders ausgedrückt: Der Glaube an diesen einen einzigen Gott manifestiere sich in verschiedenen Religionen und Konfessionen. Gerade die Bibelarbeit in den ersten beiden Schuljahren sei „für beide komplett gleich“.[970] Sie betont, dass die Kinder so „stark in der Schule unter dem gleichen Glauben“ sein könnten.[971]

2.5.7.6 Den eigenen Glauben viel besser entwickeln

In den gegenseitigen Begegnungen könnten, wie Frau Mayer ausführt, die Kinder „einfach viel von voneinander lernen, ne, also dass es Unterschiede gibt, dass ich vielleicht auch meine eigene Religion, meine eigene religiöse Haltung, meinen eigenen Glauben entwickeln kann, viel besser als in einer Konfession, ähm, ja, viel besser als jetzt, ähm, was wollt ich sagen, in ner evangelischen Gruppe oder in ner katholischen Gruppe, ich denke, da kann man sich viel mehr entfalten, seinen eigenen Glauben entwickeln.“[972] Auch Frau Sommer ist sich sicher: Der „eigene Glaube, der, der sich da entwickelt,“ werde „befruchtet […] durch das, das andere, […] durch die andere Konfession auch“.[973]

Frau Hofer ist dabei überzeugt, dass sie dabei auch die evangelischen Kinder darin unterstütze, zu ihrer eigenen Identität zu finden, sie es – mit ihren eigenen Worten gesprochen – „immer ganz gut hinkriege, den Kindern schon ihre eigene Konfessionalität auch auch ja klar zu machen und ihnen auch die Möglichkeit gebe, sich in dieser Konfessja Konfessionalität sich, sich beheimatet zu fühlen, ja und auch zu sagen: ‚Ich bin evangelisch und ich gehör zu dieser und unser Pfarrer heißt so und der Pfarrer von‘“.[974] Frau Mattern nimmt wahr, dass durch das gemeinsame Unterrichten letztlich „beide Konfessionen eigentlich mehr Profil“ erhielten.[975] Die Kinder lernten dadurch, „zu sich selbst zu stehen, zu sagen: ‚So bin ich‘“[976]. Auch Frau Sommer vermutet, dass man durch das gemeinsame Unterrichten „ja auch ein bisschen was vom anderen kennenlernen kann. Ja, und dann, dann, okay, ihr habt das. Dann kann man ja vielleicht noch mal erklären, warum wir das haben. Da kann man sich ja noch mal befruchten. Vielleicht auch zu gucken. Äh, bei uns ist das nicht. Warum ist das da vielleicht nicht so, ja?“[977] Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Haltungen gelange man so viel rascher zu einer eigenen Positionierung.

2.5.7.7 Mehr Fülle

Die Unterschiede zu betrachten und miteinander zu erleben, zu erfahren, bringt für Frau Mayer „mehr Fülle“[978]. Die Kinder würden dadurch erkennen, dass es noch viel mehr gibt als das, was sie bereits kennen: viele Länder, viele Religionen.[979] Beide Konfessionen kennenzulernen, erweitere den Horizont der Kinder, so sieht es Frau Aberl. Man könne dann die Unterschiede besser herausarbeiten.[980] Und

[968] Höhn, Nachgespräch 92.
[969] Vgl. Höhn, Nachgespräch 92.
[970] Anders, Nachgespräch 291.
[971] Arnold, Nachgespräch 192.
[972] Mayer, Nachgespräch 259.
[973] Sommer, Nachgespräch 196.
[974] Hofer, Vorgespräch 36.
[975] Mattern, Nachgespräch 67.
[976] Mattern, Nachgespräch 128.
[977] Sommer, Nachgespräch 70.
[978] Mayer, Nachgespräch 54.
[979] Vgl. Mayer, Nachgespräch 97.
[980] Vgl. Aberl, Nachgespräch 11.

wenn verschiedene Religionen und Konfessionen versammelt seien, dann müsse man dies auch unweigerlich tun.[981] So sei es letztlich gut, dass „die einen von den anderen etwas mitnehmen und merken, das ist was Schönes, ja."[982] Diese größere Fülle an Werten, an besonderen Riten in beiden Konfessionen könne sich so nur gegenseitig bereichern. Frau Mattern nennt hier z.B. die Taufsprüche, die von Seiten der evangelischen Kirche kommen, die aber inzwischen auch immer mehr katholische Familien wollten. Dabei habe sie gedacht: „Ja, es wächst alles zusammen."[983]

Frau Mattern stellt den Vergleich zwischen Familienleben und Konfessionen an: Beide Konfessionen seien hier jeweils eine Familie, und „man kann natürlich immer in der Familie bleiben", doch sei es „ja schöner, man hat mal Gäste von außen"[984]. Durch den Besuch der anderen Familie erlebe man sich selbst wieder ganz neu. Frau Jochem vergleicht den Unterricht in konfessionellen Gruppen mit einer Insel, auf der es durchaus schön ist zu sein, sieht: „Es ist noch mal was ganz anderes wie vorher, wo, ja ich hatte meine Kinder, mir waren so, wir haben so in in auf einer Insel gelebt. Das war ne angenehme Insel zum Unterrichten, aber ähm, ja, es hat viel gefehlt."[985]

Eine Familie ist wunderbar – noch schöner kann es sein im Miteinander von mehreren Familien; auf der Insel ist es schön, wunderschön, doch die meisten Menschen bevorzugen dauerhaft das Leben auf dem Festland, um reisen zu können, um jederzeit mobil zu sein. Hier werden zwei Bilder gebraucht, die zeigen wollen, dass es sehr gut ist, in seiner eigenen Konfession beheimatet zu sein, dass aber letztlich der Kontakt unter den Konfessionen eine größere Fülle an Möglichkeiten bringen kann. – Diese Bilder könnte man deuten, dass es dann durchaus Sinn machen würde, die Kinder gerade in den ersten beiden Schuljahren in konfessionelle Gruppen einzuteilen, um sie erst einmal Insel erleben bzw. die eigene Familie kennenlernen zu lassen, und sie dann ab Jahrgangsstufe 3, wenn sie genügend lange auf der Insel oder in ihrer Familie unter sich waren, die größere Fülle erleben zu lassen. Doch genau dies geschieht nicht: Praktisch erleben die Kinder zunächst das Miteinander der Konfessionen, um sich später in die eigene Konfession wieder zurückzuziehen. Ein solcher Urlaub auf der Insel mag manchmal sinnvoll sein, um hier im Bild zu bleiben. Doch werden diejenigen, die einmal gerne sich mit anderen Familien zusammengetan haben, zumeist diesen Schatz auf Dauer bevorzugen und nach einiger Zeit auf der Insel wieder – gestärkt durch diese Inselerfahrung – ins Leben zurückkehren wollen.

2.5.7.8 Relevanz der Konfession durch die Trennung

Teilweise erlange die Frage nach der Konfession erst am Ende von Klasse zwei Bedeutung, kurz bevor die Gruppe oft in Jahrgangsstufe 3 getrennt wird[986]. Da lernten die Kinder vermutlich mehrheitlich, dass sie katholisch oder evangelisch sind, vermutet Frau Hilt.[987] Auch Frau Otto erklärt, dass an dieser Stelle thematisiert werde, „warum sin jetz in der drittn Klasse die Gruppen getrennt".[988] Häufig wollten die Kinder diese Trennung nicht. Frau Neumann sagt gar, da sein „ein Schock durch die Reihen"[989] gegangen, als sie den Kindern gesagt habe, „dass sie nach den Sommerferien getrennt werden"[990]. Die Kinder hätten dann unseren Besuch damit in Verbindung gebracht, dass wir anschließend verantworten würden, ob sie nun tatsächlich getrennt würden oder nicht.[991] Vor unserer ersten gefilmten Stunde

[981] Vgl. Höhn, Nachgespräch 92.
[982] Mattern, Nachgespräch 37.
[983] Mattern, Nachgespräch 37.
[984] Mattern, Nachgespräch 73. Vgl. 75.
[985] Jochem, Nachgespräch 124.
[986] Vgl. Otto, Nachgespräch 97-100. Konkret sprechen die Kinder in der Stunde 2 der Taufe Styropor 2 darüber: Vgl. 113-127.
[987] Vgl. Hilt, Nachgespräch 135-136, 140.
[988] Otto, Nachgespräch 96.
[989] Neumann, Nachgespräch 216.
[990] Neumann, Nachgespräch 214.
[991] Vgl. Neumann, Nachgespräch 216-224.

hätten sie sich „informiert, was bin ich jetzt eigentlich, wo muss ich eigentlich hin.“[992] Frau Neumann ist sich sicher, dass ihre Schülerinnen und Schüler zuvor nicht gewusst hätten, ob sie katholisch oder evangelisch sind; bevor jedoch die erste Stunde, bei der ich anwesend bin, beginnt, haben die Kinder vor laufender Kamera sich darüber unterhalten, ob sie nun katholisch oder evangelisch sind, zur Kommunion gehen oder nicht.[993]

Frau Beckers glaubt auch, dass sich „durch die Trennung […] die Kinder sich mit ihren Eltern ein bisschen auseinandersetzen“ müssten, und „entscheiden, ‚was bin ich?‘, wenn sie es vorher sich eben noch nicht bewusst gemacht haben“.[994] Durch diese für Kinder, die in den ersten beiden Schuljahren gemeinsam unterrichtet und dann getrennt werden, sei dies also Zeitpunkt, sich der eigenen Konfession bewusst zu werden.

Dennoch wundert sich Frau Mattern, dass ihrer Erfahrung nach „erstaunlich selten die Frage auf[tauche], ähm, ‚Warum sind wir jetzt getrennt?‘“ Sie selbst hätte sich „als Kind immer gefragt, ja warum, wir waren die ganze Zeit zusammen, warum sind wir jetzt getrennt; aber das machen sie nicht.“[995]

2.5.7.9 Zukunftsvision: nur eine einzige christliche Kirche

Frau Hofer sieht den gemeinsamen Unterricht als Chance, „dass es vielleicht doch mal nur noch eine christliche Kirche gibt, weil ich einfach denke, dass das die Zukunft sein muss.“[996] Sie vermutet, „dass sich doch viele Menschen wünschen, dass es nur eine, eine christliche Konfession gäbe“[997], und vor allem dass das auch das sei, „was Jesus gewollt hätte.“[998]

2.5.7.10 Ein größerer Stellenwert im Lehrerkollegium

Nicht in die Zukunft gedacht, sondern ganz aktuell wird die Bedeutung des Religionsunterrichts an den Schulen und im Kollegium wahrgenommen: Durch die Zusammenlegung der beiden Konfessionen, erzählt Frau Jochem, sei man „stärker geworden auch in der Lehrerschaft, das heißt, Religion spielt plötzlich noch mal ne ganz andere Rolle.“[999] Dadurch sei Religion „so ganz normales Lehrfach geworden“, es habe „in der Konferenz einen ganz anderen Stellenwert.“[1000]

2.6 Die Kinder: Geprägt durch den Religionsunterricht? Oder: Wo geschieht (religiöse) Identitätsbildung?

2.6.1 Wie geschieht Identitätsbildung?

Wie geschieht Identitätsbildung? – Diese Frage war eine unserer Ausgangsfragen, insofern wir uns fragten, was es für die konfessionelle Identitätsbildung der Kinder bedeutet, wenn sie in gemischt konfessionellen Gruppen unterrichtet werden und wie sich in diesen Gruppen ihre Identitätsbildung bestmöglich unterstützen lasse. Diese Frage stellte sich auch immer wieder implizit in den Gesprächen, auch die Frage, wie diese Identitätsbildung denn überhaupt zu beobachten sei – schon gar in der kurzen Zeit unserer Besuche.

Die Lehrkräfte erzählten außerdem von ihrer eigenen Glaubensentwicklung, berichteten von Wegen, die nicht unbedingt geradlinig waren. Frau Mayer z.B. berichtete davon, wie sie als Jugendliche im

[992] Neumann, Nachgespräch 234.
[993] Vgl. Wasser als Lebensspender, 7-12.
[994] Beckers, Nachgespräch 131.
[995] Mattern, Vorgespräch 86.
[996] Hofer, Nachgespräch 81.
[997] Hofer, Nachgespräch 44.
[998] Hofer, Nachgespräch 83.
[999] Jochem, Nachgespräch 129.
[1000] Jochem, Nachgespräch 131.

Konfirmandenunterricht durch Hinterfragen und Zweifeln ihren Glauben entwickelt hätte[1001], wie aber auch die Mutter dazu ermutigt habe, ihren Glauben so zu leben, wie sie das möchte[1002], und wie sie genau durch dieses Hinterfragen dazu gekommen sei, nun genau das zu glauben, was sie zuvor hinterfragt hätte.[1003]

Ebenso werden die Kinder in ihrer Identität bzw. Identitätsentwicklung beobachtet: Sie brächten noch keine religiöse oder konfessionelle Identität mit, seien aber „total offen und nehmen alles an", seien insgesamt „einfach religiös interessiert", so beschreibt es Frau Mattern.[1004] „Sie wachsen in etwas hinein, in ein Denken, in ein Reden über etwas. Ähm, das bildet ich ganz langsam ganz also auch unterschiedlich."[1005] Ein grundsätzliches Interesse an den Themen des Religionsunterrichts wird den Kindern von vielen Lehrkräften bescheinigt.[1006]

Durch den konfessionell gemischten Unterricht würden dann selbstverständlich beide Konfessionen thematisiert, so dass die Kinder die Chance erhalten, beide Seiten kennenzulernen und daraus eine eigene Position zu entwickeln.[1007]

Frau Mattern wehrt sich dagegen, dass ihr jemand sagte, es sei egal, ob das evangelisch oder katholisch sei; das sei „so ein Wischiwaschi". Stattdessen meint sie, ein Kind müsse sich „dran reiben können […] Oder es muss auch eine Begeisterung überspringen, es muss auch klar sein, da ist jemand, der hat ein … ja [Pause] geistliches Gefühl oder die Flamme in sich. Wenn er die nicht hat, kann auch nichts überspringen, finde ich."[1008]

2.6.2 Geprägt durch Liebe

Vielleicht mag es jemand anders nennen, nicht Liebe, sondern Nähe, gute Beziehung, Mögen oder ganz anders. Ich schreibe hier aus christlicher Sicht: Es ist eine bestimmte – manchmal fast mütterliche – Liebe, eine tiefe Bindung, die wir an vielen Schulen zwischen den Kindern und den Lehrkräften erleben: Sie mag die Schüler und die Schüler mögen sie, so sagt es Frau Neumann[1009], so trifft es wohl mindestens für fast alle, vermutlich für alle Lehrkräfte zu, die wir besucht haben. Und mehr noch sagt sie sogar: „Ich glaub, einige sehen mich so, so als Mama. [Pause] Einige, einige sagen das auch manchmal."[1010] Diese Beziehung drückt sich z.B. auch darin aus, dass einige Lehrkräfte die inklusive Wir-Form wählen: „Das haben wir schon gelernt …"[1011]

Die Lehrkräfte erzählen ihren Gruppen Persönliches von sich, von ihrer Familie[1012], erzählen von ihrem Glauben, erzählen „auch viel von zu Hause"[1013] erzählen, was ihnen wichtig ist. So vertrauensvoll sagt eine Schülerin dann zur Lehrerin: „Wenn zum Beispiel dann irgendwie deine Oma gestern gestorben

[1001] Vgl. Mayer, Nachgespräch 307 und 336.
[1002] Vgl. Mayer, Nachgespräch 357.
[1003] Vgl. Mayer, Nachgespräch 338.
[1004] Mattern, Nachgespräch 175.
[1005] Mattern, Nachgespräch 175.
[1006] Vgl. z.B. Heberer, Vorgespräch 52-54.
[1007] Vgl. Mayer, Nachgespräch 166-168.
[1008] Mattern, Nachgespräch 167.
[1009] Vgl. Neumann, Nachgespräch 2, 37-38, auch 67.
[1010] Neumann, Nachgespräch 2, 39. Von einem solchen „Mama-Gefühl" der Kinder berichtet auch Frau Nickel (Gespräch 101). Und von der Kinderseite gesehen: Meine Tochter sagte das ebenfalls einmal zu mir: „Die Frau X (ihre Klassenlehrerin) ist für mich auch Mama." – Eine entsprechende Nähe zwischen Kindern und Lehrerinnen ist hier in vielen Klassen zu erleben: Die Kinder mögen ihre Lehrerinnen ganz arg, die Lehrerinnen mögen sie.
[1011] Z.B. Marienstunde, Stunde 1, 50.
[1012] Vgl. z.B. Taufe katholisch: Frau Weigel erzählt einiges von der Taufe ihrer Töchter oder von den Vorlieben ihrer Töchter, vgl. z.B. Stunde 2, 355.
[1013] Mayer, Nachgespräch 311.

ist, …“[1014] Es geht nicht nur um Sachinhalte. Das schafft eine andere Beziehung als sie entstünde, wenn hier nur Inhalte vermittelt würden. Die Kinder erzählen von sich, ja die Lehrkräfte erwarten teilweise, dass sich die Kinder bei ihnen „öffnen“. Um ein solches Vertrauensverhältnis herzustellen, bedarf es einer nicht nur guten, sondern einer sehr guten gegenseitigen Beziehung. Eine solche jedoch lässt die Kinder auch denen wirklich vertrauen, zu denen sie diese Beziehung haben. Das heißt in dem Alter der Grundschulkinder, dass sie aus dieser Liebe heraus auch die Haltung derjenigen, die sie mögen – zumindest zunächst – für sich übernehmen. Das, was die Lehrerin sagt und meint, ist zunächst „richtig“, hat für sie eine tiefe Bedeutung, die weit über die reine Wissensvermittlung hinausreicht.[1015]

2.6.3 Konfessionelle oder religiöse Prägung

Die konfessionelle Identität spiele für viele Kinder keine große Rolle, da sie ohnehin keinen Kontakt zu ihrer Religion, schon gar nicht ihrer Konfession hätten, so meinen manche.[1016] Für den Religionsunterricht bedeute dies, so sagt es Frau Althoff, sie brauche „keine Angst zu haben, dass man irgendwas kaputt macht“, denn „viele, die die haben halt so überhaupt keine Berührung mit irgendwelchen Gottesdiensten“.[1017]

Andere sehen in der konfessionellen Prägung Unterschiede zwischen den Kindern. Frau Weigel beschreibt dies folgendermaßen: „Als ich gefragt hab: Wer von euch ist denn evangelisch und katholisch, wer ist denn getauft? Einige waren sich sehr sicher. Also bei der Taufe waren sie sich ziemlich sicher. Ob evangelisch oder katholisch war ihnen nicht so klar. Also ich merk so, auch so bei meiner Tochter, also das ist auch noch nicht so ausgeprägt, dass es da Unterschiede gibt. Also ich denke, es beginnt dann erst langsam. Also, ähm [Pause] sie sind ja von hier in der Schule sehr viel Heterogenität und Vielfalt gewohnt. Und dass nicht jeder alles das Gleiche ist, ist ihnen, glaube ich, das wird schon gar nicht mehr hinterfragt. Also es gibt einfach Unterschiede, ähm, und auch dass die Kinder in Ethik gehen [Pause] ist ja dann auch in der Klasse […] schon, ähm, besprochen worden, warum sich die Kinder jetzt auftrennen. Also dass es da einfach unterschiedliche Sachen gibt, das nehmen sie einfach mal hin. So von der Sozialisation her, merkt man ja schon, welche Kinder mehr Ahnung haben, ein bisschen, andere wissen sehr wenig. Also auch breit gestreut.“[1018]

Es mag sein, dass die Kinder meist nicht wissen, welcher Konfession sie angehören; sie mögen mit den Worten „evangelisch“ und „katholisch“ keine Bedeutung verknüpfen. Doch ist dies gleichzusetzen damit, dass sie keine konfessionelle bzw. religiöse Prägung mitbringen? Ein irgendwie geartetes Bekenntnis ist auch bei Eltern, die nicht kirchlich gebunden sind, zu vermuten. Diese Prägung bringen sie mit.

Im Verlauf ihrer Grundschulzeit erleben die Kinder dann spätestens irgendwann, ob sie nun evangelisch oder katholisch sind. So stellt Frau Mattern fest: „Die haben mir jetzt zum ersten Mal, habe ich ja gesagt vorhin, so kamen an mit „ich bin katholisch-evangelisch“ und mal nachgefragt, das heißt, sie

[1014] Marienstunde, Stunde 1, 30.
[1015] Noch heute, fast vierzig Jahre nach meiner eigenen Grundschulzeit, denke ich selbst gerne an diese Zeit und meine damalige Lehrerin zurück und denke auch daran, wie wichtig diese Lehrerin für mich war, wie sie mich geprägt hat. Die Rolle der Lehrkräfte ist in dieser Hinsicht gerade im Grundschulalter eine sehr bedeutende.
[1016] Vgl. Althoff, Nachgespräch 548-550, vgl. auch Krause, Nachgespräch 229. Interessant ist hier ein Vergleich mit den Ergebnissen der Baden-Württemberger Studie: Dort wurden die Kinder direkt befragt, und es zeigten sich zwar eben auch, dass manche Kinder „mit den Begriffen evangelisch und katholisch gar nichts anfangen“ konnten, jedoch gab es durchaus auch einige, die Begriffe schon gehört hatten, manche, die sie irgendwie erklären konnten, aber auch solche, die „versuchten, die Begriffe anhand eigener Erfahrungen zu erklären.“ (Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011, 164.)
[1017] Althoff, Nachgespräch 32.
[1018] Weigel, Nachgespräch 494-496.

haben auch ein Bewusstsein dafür bekommen, dass sie irgendwo durch Taufe irgendwo hingehören."[1019] Eine Entwicklung scheint hier auf: Doch ist es das bloße verbale Wissen um die eigene Konfession oder entwickeln die Kinder in dieser Zeit und an diesem Ort Schule auch eine spezifische konfessionelle Identität?

Geprägt werden die Kinder in einem irgendwie gearteten Gleichgewicht oder Ungleichgewicht dort, wo sie ihr Leben verbringen, also vor allem in Elternhaus und Schule, manche auch in ihren Gemeinden. In den nächsten Absätzen soll geschaut werden, welche Bedeutung die einzelnen Orte für die Identitätsbildung haben.

2.6.3.1 Konfessionelle oder religiöse Identitätsbildung – lässt sich diese messen?

Woran lässt sich eine solche konfessionelle oder religiöse Identitätsbildung überhaupt messen? Wodurch lässt sich erkennen, welche religiöse, konfessionelle Identität die Kinder mitbringen und wie sich diese entwickelt?

Viele Lehrkräfte sind sich einig, dass sie keine konfessionelle Identitätsentwicklung bei ihren Kindern erkennen könnten: „Großartig verändert" habe der Religionsunterricht die Kinder bislang nicht, so sagt es Frau Otto ernüchtert.[1020] Wissen hätten sie zwar aufgebaut, jedoch würde sich keine Religiosität entwickeln.[1021] Auch Frau Hilt empfindet es als einfach, den Kindern Jesus vorzustellen, selbst, wenn sie zuvor keine Ahnung hatten, aber als schwierig, den Kindern Gott näher zu bringen, doch müsse man „es wirklich in der Schule anbahnen, ja, und auch immer wieder mit sinnlichen Erfahrungen, Stilleübungen"[1022].

Frau Jochem begründet: Konfessionelle Identitätsbildung erlebe sie nicht, weil die wenigsten Kinder in die Kirche gingen[1023]. Konfessionelle Identitätsbildung hängt bei ihr offensichtlich mit dem Gottesdienstbesuch zusammen, wäre von dem her eigentlich auch nur in der Gemeinde – allenfalls im Elternhaus leistbar. Konfessionelle Identitätsbildung erlebe sie nicht, aber religiöse, so differenziert Frau Anders. Gerade im Gegenüber zu muslimischen Kindern entwickelten ihre Schüler eine religiöse, eine christliche Identität.[1024] Auch Frau Lippold ist der Meinung, dass die Kinder nicht in eine „Konfession rein finden" – weder im Unterricht in gemischten Gruppen noch „wenn es dann später nach Konfessionen weiter geht", auch wenn ihnen dann durchaus die Konfessionalität „noch mal bewusster" würde.[1025]

Andererseits erleben Lehrkräfte auch eine konfessionelle Offenheit: So findet Frau Hofer, die Kinder seien „heute einfach auch offener und kriegen viel mehr mit" und grenzten sich, schon weil sie mit den Kindern anderer Konfession in einer Klasse sind, nicht voneinander ab, sondern seien interessiert auch an dem, was Kindern anderer Konfession wichtig ist.[1026] Gleichzeitig stellt Frau Mattern fest, dass sie z.B. nach Kirchenbesuchen sehr interessiert daran seien, auch ihre Eltern zu fragen, ob sie denn eigentlich selbst evangelisch oder katholisch oder überhaupt nicht getauft sind.[1027] Das Interesse werde also

[1019] Mattern, Nachgespräch 175.
[1020] Otto, Nachgespräch 356.
[1021] Vgl. Otto, Nachgespräch 353-356.
[1022] Hilt, Nachgespräch 134.
[1023] Vgl. Jochem, Nachgespräch 160. Gleichzeitig ist sie sich aber sicher, dass zumindest die katholischen Kinder wüssten, dass sie selbst katholisch sei, weil sie sie in der Kirche sähen. Das irritiert, da sie ja angeblich nicht in die Kirche gingen. Vgl. Jochem, Nachgespräch 164.
[1024] Vgl. Anders, Nachgespräch 270-272.
[1025] Lippold, Nachgespräch 168.
[1026] Hofer, Nachgespräch 79.
[1027] Vgl. z.B. Mattern, Nachgespräch 8.

durch derartige Aktionen geweckt. „Jetzt woll'n die alle getauft werden"[1028], so vermutet der Mann einer Lehrerin, nachdem seine Frau im Unterricht ein Rollenspiel zur Taufe vollzogen hat.

Was prägt? Sind es solche Handlungen, durch die Kinder tiefer als durch bloßes Arbeiten mit Arbeitsblättern (das heute in keinem Unterricht mehr die einzige Vorgangsweise mehr darstellt) in die Materie hineingezogen werden? Sind es die Lieder, die gesungen werden? Sind es die Persönlichkeiten der Lehrkräfte und deren Positionierung?

„Nein, nein, des war schon in Ordnung so"[1029], habe die Lehrerin ihrem Mann auf dessen Frage hin geantwortet: Auf die Taufstunde hin habe niemand getauft werden wollen. Auch für andere Lehrkräfte ist klar: Bekehren, Mission sei im Unterricht tabu. Man könne mit gutem Unterricht „Interesse wecken", doch sei es nicht „so, dass die Kinder hinterher denken ‚Oh, year, Wahnsinn!'"[1030]; Kinder würden sich nicht taufen lassen, „weil der Religionsunterricht so toll war"[1031]; dies sei „schwer, so was zu schaffen"[1032], glaubt Frau Aberl. Und wer katholisch sei, der bleibe katholisch, und wer evangelisch, der bleibe evangelisch.[1033] Und dennoch kann eine Lehrerin durchaus berichten, dass sie einmal eine Schülerin gehabt habe, die durch die erlebte Kombination von katholischer Lehrerin und erlebtem Gemeindeengagement innerhalb der katholischen Gemeinde habe katholisch werden wollen. Dieses Mädchen sei damals von den Eltern in ihrer Entscheidung gebremst worden.[1034] Und es gibt auch Lehrkräfte, die durchaus hoffen, dass (noch) konfessionslose Kinder durch den Unterricht Impulse erhalten, dass sich ihre eigene Konfession entwickeln kann.[1035] Zumindest biete der Religionsunterricht die Chance „zu gucken, wer bin ich? Was macht mich aus?", die Chance also, den Blick auf sich selbst zu richten, der eigenen Identität näher zu kommen.[1036] Den Lehrkräften ist es wichtig, den Kindern im Religionsunterricht „Selbstbewusstsein, auch Ich-Stärkung und Orientierung" mitzugeben.[1037] Frau Heberer nimmt dabei wahr, dass die Kinder die besprochenen Themen interessiert reflektieren und diese auch auf sich und ihr Leben beziehen könnten.[1038] Bei manchen Kindern sei möglicherweise „Religion nur ein Thema in der Schule"[1039]. Doch sei bei ihnen durchaus „ein Bedürfnis" nach Religion feststellbar.[1040] Feststellbar ist ein Bedürfnis nach Religion und Interesse an religiösen Themen eindeutig, aber nicht messbar – insbesondere da verschiedene Menschen offensichtlich verschiedene Vorstellungen davon haben, wie sich konfessionelle Identität(sbildung) zeigen sollte.

2.6.3.2 Konfessionelle Identitätsbildung in der Schule - im Kontakt mit den Lehrkräften

Besonders wichtig für die Meinungs- und Identitätsbildung ist die Person der Lehrkraft; das ist vielen von ihnen sehr bewusst. Es hänge durchaus „von der Person ab, inwiefern man das Konfessionelle halt auch reinträgt oder äh deutlich macht, dass einem das wichtig ist", betont Frau Althoff.[1041] Die Lehrkräfte wollen Vorbilder für die Kinder sein[1042] und sind es auch. Daher hält sich z.B. Frau Otto bei der Wertung, welches Fest im Jahreskreis wohl das wichtigste sei, selbst raus, „weil die [Kinder] ja immer

[1028] Höhn, Nachgespräch 25.
[1029] Höhn, Nachgespräch 25.
[1030] Aberl, Nachgespräch 132.
[1031] Aberl, Nachgespräch 134.
[1032] Aberl, Nachgespräch 134.
[1033] Vgl. Aberl, Nachgespräch 132.
[1034] Vgl. Althoff, Nachgespräch 350-352.
[1035] Vgl. z.B. Mayer, Vorgespräch 46.
[1036] Krause, Nachgespräch 68.
[1037] Vgl. Arnold, Nachgespräch 201.
[1038] Vgl. Heberer, Nachgespräch 228.
[1039] Althoff, Nachgespräch 538.
[1040] Vgl. Althoff, Nachgespräch 538.
[1041] Althoff, Nachgespräch 540.
[1042] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 313.

gucken, ne, was macht die Frau Otto“[1043], und damit hätte sie ihnen die Freiheit genommen, sich eine eigene Meinung zu bilden. Dennoch wird ausgerechnet an dieser Stelle sehr wohl deutlich, wie sehr die Lehrerin auch un(ter)bewusst die Meinungsbildung der Kinder prägt: Die Kinder sollten mit Hilfe eines Muggelsteins entscheiden, welches Fest im Jahreskreis für sie das wichtigste ist. Fast alle Kinder legten ihren Stein zum Fest Allerseelen[1044] – dem Fest, bei dem in dieser Gruppe sehr wenig kirchlich geprägter Kinder davon auszugehen ist, dass kaum ein Kind dieses zuvor kannte. Doch hatte die Lehrerin – vermutlich motiviert durch eigene prägende Erfahrungen rund um Tod und Beerdigung, die sie im Nachgespräch erwähnt – dem Thema Trauer, Friedhof und damit dem Thema Allerseelen zuvor im Unterricht eine besondere Stellung eingeräumt. Wie sehr die Kinder an den persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen der Lehrerin interessiert sind, zeigt sich auch in der Stunde, in der die Lehrerin Frau Krause von der Beerdigung ihrer Großmutter berichtet: Die Kinder fragen detailliert nach, was die Lehrerin dort gemacht hat, setzen sich immer wieder in Beziehung zur Lehrerin und deren Großmutter.[1045]

In einer anderen Stunde setzt sich ein Kind mit Kreuzzeichen und Gebet auseinander: Nachdem die Lehrerin Frau Jochem den Kindern das Kreuzzeichen erklärt und gezeigt hat, setzt sich das Unterrichtsgespräch fort:

„L: Und ja, und das machen, machen manche die, also die in der katholischen Kirche sind, von jedem, beten, aber es passiert auch nichts, wenn ich dieses Kreuzzeichen nicht mache, deshalb werde ich heute, ja, Jonas?

Sm: Ähm, aber man kann auch so zu Gott machen, oder? Auch wenn man nicht betet, oder?

L: Oh, das ist ja ne ganz, ganz interessante Frage, also.

Sm: Gott hört einen doch immer?!

L: Man kann, Gott, zu Gott sprechen, auch wenn man nicht betet.“[1046]

Im weiteren Verlauf fragt die Lehrerin noch andere Kinder, wie sich das für sie anhört. Einem Jungen macht dies Angst: „Jungs sind nicht so lieb, sozusagen, dann fühlt der andere eher ängstlich.“[1047] – Dem Fragesteller erklärt die Lehrkraft: „Und manche Menschen sagen, das ganze Leben ist ein Gebet; also egal, was du tust, tu es immer für Gott. […] Egal, was man tut, Gott ist immer bei dir und tu es auch für Gott.“[1048]

Diese und andere Szenen zeigen, dass die Kinder an den Positionen der Lehrerinnen interessiert sind, sich mit diesen auseinandersetzen, auch bereit sind, diese zu übernehmen.

Ein weiteres Beispiel zeigt den Einfluss der Lehrkraft auf die Kinder: So benutzt eine Lehrerin im Unterricht immer wieder die grammatikalisch falsche Form bzw. den Ausdruck „der Christentum“[1049]: Die Kinder greifen dies offensichtlich auf, und bei ihnen wird das Christentum wechselweise männlich[1050] und weiblich[1051]. Vor allem jedoch erscheint sowohl bei der Lehrkraft als auch bei den Kindern eine gewisse Distanz zu diesem auf diese Weise vorgestellten Christentum und keinerlei Identifikation, dass dieses die eigene Religion ist, obwohl ein Junge im Vorfeld durchaus noch davon sprechen konnte, dass

[1043] Otto, Nachgespräch 46.
[1044] Vgl. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 284-297.
[1045] Vgl. Marienstunde, Stunde 2, 39-47.
[1046] VaterUnser, Stunde 2, 51-55.
[1047] VaterUnser, Stunde 2, 58.
[1048] VaterUnser, Stunde 2, 61.
[1049] Vgl. z.B. Weltreligionen, Stunde 2, 226.
[1050] Vgl. z.B. Weltreligionen, Stunde 2, 128 und 143.
[1051] Vgl. Weltreligionen, Stunde 2, 138.

„wir beten“[1052]; und obwohl durchaus Kinder davon sprechen, dass sie – zwar nicht oft – in die Kirche gehen, und sogar ein Kreuz von der Mutter dabei haben[1053], prägt anscheinend die Redeweise der Lehrkraft, so dass sie dann in die ebenfalls distanzierte Sprache verfallen. Im Nachhinein reflektiert die Lehrkraft entsprechend, dass die Kinder das Christentum nicht als ihre eigene Religion erkannt hätten.[1054]

Es ist davon auszugehen, dass die Person und die Position/Haltung der Lehrkräfte auch die Kinder prägen. Frau Anders betont hier jedoch auch die Gegenseitigkeit dieser Prägung, des Lernens voneinander: Sie plane eine Stunde und stelle fest, „es kommt trotzdem ganz anders an oder die ham noch mal ganz andere Ideen dazu. […] Auch schön, ja, weil es wirklich so ist, dass dann neue Ideen auch wieder reinkommen und das ist immer so en Geben und Nehmen“[1055], und sie vermutet, dass das anders ist als z.B. im Mathematikunterricht. Als Lehrerin lernten nicht nur die Kinder von ihr, sondern sie lerne auch – zum einen, wenn sie selbst ihre Unterrichtskonzepte erstelle, was sie als „Musestunden“ für sich bezeichnet, weil sie beim Erstellen der Unterrichtsideen ihre „Gedanken mit Gott“ verbringe[1056], und sie lerne im Unterrichten direkt auch von den Kindern. Denn „das ist für mich eigentlich auch, was Glauben bedeutet, jedes Mal wieder neu zu hinterfragen, warum ist das so“.[1057] – Hier sei angemerkt, dass ich vermutlich für das gesamte Forschungsteam spreche, auf jeden Fall kann ich von mir sagen und nicht genug betonen, dass ich selbst von den Lehrkräften, in den Unterrichtsstunden und in den Gesprächen immer wieder sehr viel gelernt habe. Von jeder Lehrkraft auf ihre Weise. Begegnungen verändern und prägen. Wie also sollten die Kinder nicht auch von ihrem Religionsunterricht und hier besonders durch die Lehrkräfte, gerade wenn sie mit so viel Engagement unterrichten, wie wir das in den besuchten Stunden erleben durften, nicht geprägt werden?

Noch einen Aspekt benennt Frau Althoff: In ihrer Religionsgruppe, die ich besuche, ist ein einziges katholisches Kind. Von diesem glaubt sie, dass es ihm gefalle „im Religionsunterricht, weil er merkt, er ist nicht ganz alleine“.[1058] Das wäre anders, wenn er jetzt einen evangelischen Lehrer hätte.

Trotzdem vermutet z.B. Frau Weigel, dass der Religionsunterricht wenig Einfluss habe, wenn die Kinder bei ihren Eltern das Gegenteil hörten; es sei „nicht realistisch“ für die Kinder, „sich gegen die Eltern da durchzusetzen.“[1059] Sehr oft sei nach Meinung Frau Mayers davon auszugehen, dass die Kinder im Religionsunterricht anderes hören als das, was sie zu Hause erleben.[1060] Die Kinder nähmen dies durchaus wahr, sagen dies teilweise auch im Religionsunterricht, dass die Eltern aber anderes sagen oder leben. Wie sie sich letztlich selbst dazu verhalten, muss an dieser Stelle offenbleiben. Hierzu bräuchte es eine Langzeitstudie.[1061] Jedoch ist davon auszugehen, dass die Kinder das, was sie im Religionsunterricht hören und noch mehr erleben, nicht einfach ignorieren, sondern sie das in ihren weiteren Lebenseinstellungen mit-prägt, sie das Erlebte entweder im besten Sinne positiv beeinflusst oder aber sie sich auch (bewusst) davon absetzen. So erzählt Frau Mayer von einer Schülerin, die nach einer Stunde gesagt habe, „ich will das jetzt auch“[1062], die allerdings „das auch von zu Hause mit[gebracht]“[1063] habe. Frau Mayer überlegt, ob sich möglicherweise bei einem aktuell konfessionslosen Kind durch die im

[1052] Vgl. Mayer, Nachgespräch 103 und Weltreligionen, Stunde 2, 198 bzw. auch 204.
[1053] Vgl. Weltreligionen, Stunde 1, 103.
[1054] Vgl. Mayer, Nachgespräch 102.
[1055] Anders, Nachgespräch 189-191.
[1056] Anders, Nachgespräch 317.
[1057] Anders, Nachgespräch 319.
[1058] Althoff, Nachgespräch 542.
[1059] Weigel, Nachgespräch 197.
[1060] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 274-276.
[1061] Vgl. hierzu auch z.B. Anders, Nachgespräch 299-303.
[1062] Mayer, Nachgespräch 375. Vgl. auch 324.
[1063] Mayer, Nachgespräch 377.

Unterricht erlebten Impulse „ja dann die eigene Konfession“ entwickle: „Vielleicht bringt’s was. Ich hoff’s“.[1064] Denn sie geht davon aus, dass „allein durch das Erzählen und Erfahren […] man seinen Glauben ganz toll entwickeln“ könne.[1065]

Immer wieder stellt sich die Frage, wo die Identität der Kinder gebildet wird. Einige Lehrkräfte sind der Meinung, dass dies vor allem im Elternhaus geschehe, sehen ihren Einfluss als Lehrkräfte hier sehr gering. Eine Lehrkraft, Frau Mattern, kann jedoch aus eigener Erfahrung berichten, dass ihre Tochter am evangelischen Religionsunterricht teilgenommen habe und plötzlich eine andere Handhaltung beim Beten eingenommen und den Kopf gesenkt habe. Sie erkennt dies als „Ritual, was sie halt von der evangelischen Kollegin mitbekommen hat.“[1066] Frau Mattern deutet die nun nicht verschränkten, sondern nun ausgestreckt gefalteten Hände als typisch evangelisch. Ich selbst kenne diese Haltung als Gebetshaltung in der katholischen Kirche meiner Kindheit: Die Ministranten *mussten* im Gottesdienst ihre Hände so halten. Ähnlich beschwerte sich während einer Fortbildungstagung, bei der ich vor einiger Zeit unser Projekt vorstellen durfte, eine evangelische Lehrerin, ihre Tochter sei im katholischen Unterricht so beeinflusst worden, dass sie nun ihre Hände entsprechend falte. Für die eine wirkt die gleiche Gebetshaltung also als typisch evangelisch, für die andere als typisch katholisch. So scheint hier auf, dass die Grenzen selbst zwischen typisch katholischen und typisch evangelischen Handlungen nicht eindeutig sind, dass wohl aber die Religionslehrkräfte als Menschen und in ihrer persönlich individuellen Art z.B. des Gebetes durchaus die Kinder prägen.

Doch immer lernen die Kinder im Unterricht: So fragt eine Lehrerin am Ende einer Stunde: „Gut, wer sagt mir jetzt, was er oder wer hat denn heute was erfahren, was er vorher noch nicht wusste? Über die Taufe und wie das Ganze abläuft? Luis, was hast du denn Neues erfahren?“ Und die Kinder antworten z.B. „Dass es Chrisam gibt und man ein Taufkleid anhat und die Osterkerze angezündet wird“ und einige bestätigen, dass die Salbung mit Chrisam ihnen neu war. Andere erwähnen „Das mit dem Taufkleid“ oder „Ich wusste nicht, nicht mit der Osterkerze“. Auf die Frage, was ihnen am wichtigsten ist, sagt ein Kind spontan: „Dass man ähm, Chrisam auf den Kopf geschmiert bekommt.“[1067]

Dass Kinder in gemischten Gruppen dann u.U. Bräuche der anderen Konfession übernähmen, sei heute auch unproblematisch, weil Menschen heute in „ihrer Konfessionalität gar nicht mehr so grundsätzlich gebunden“ seien.[1068] So könnten Kinder Elemente, die sie im Religionsunterricht ansprechen, durchaus für sich übernehmen, auch wenn dies typisch katholische Elemente, sie selbst aber evangelisch seien.[1069]

Immerhin habe es, so betont z.B. Frau Althoff, noch kein Kind gegeben, dass ausschließlich wegen des Unterrichts bei einer katholischen Lehrerin unmittelbar habe katholisch werden wollen.[1070] Allerdings hätten die Kinder dann durchaus auch an katholischen Gemeindeaktivitäten teilgenommen, und da sei das dann schon einmal vorgekommen.[1071]

Mehr als Inhalte prägen sicherlich z.B. Lieder: In sehr vielen Gruppen werden Lieder gesungen, und sehr oft ist deutlich zu erkennen, dass die Kinder diese Lieder mit Enthusiasmus mitsingen; Texte sind bekannt und können wohl auch im Schlaf abgerufen werden.

[1064] Mayer, Vorgespräch 46.
[1065] Mayer, Nachgespräch 322.
[1066] Vgl. Mattern, Nachgespräch 83-86, Zitat 86.
[1067] Vgl. Taufe_Styropor, Stunde 1, 296-322.
[1068] Hofer, Vorgespräch 34.
[1069] Vgl. Hofer, Vorgespräch 34.
[1070] Vgl. Althoff, Nachgespräch 347-348.
[1071] Vgl. Althoff, Nachgespräch 350.

Lehrkraft und Unterricht prägen sich ein; Lehrkraft und Unterricht prägen die Kinder. Die Konfession – das Bekenntnis dieses Unterrichts und dieser Lehrkraft prägen damit in gewisser Weise die Kinder der Gruppe.

Hier ist allerdings zu unterscheiden einerseits die nominale Konfession der Lehrkraft von deren Konfession im Sinne von persönlichem Bekenntnis. Darauf wird später noch einzugehen sein. Andererseits ist zu unterscheiden die Konfession der Lehrkraft von der Konfession des Unterrichts – auch wenn dies bislang gleichgesetzt wird, weil eine katholische Lehrkraft nur katholischen Unterricht erteilen darf und eine evangelische Lehrkraft nur evangelischen. Die katholische Lehrkraft kann und soll nicht einfach evangelischen Unterricht erteilen. Doch wirkt es de facto so, wenn die katholische Lehrerin eine Gruppe mit (fast) ausschließlich evangelischen Kindern unterrichtet und sie dabei nicht die katholischen Fakten in den Vordergrund stellt, sondern vor allem Beispiele aus der evangelischen Kirche aufzeigt. Die Kinder bringen hier ihre Erfahrungen aus dem evangelischen Umfeld ein.[1072] Hier werden auch die Kinder den Unterricht prägen; in den meisten Fällen erteilt sie dann keinen rein katholischen, sondern einen zumindest ökumenisch ausgerichteten Unterricht. Inwiefern dieser Unterricht „katholisch“ sein sollte und katholisch genannt werden kann, wird noch in Blick zu nehmen sein.

2.6.3.3 Im Elternhaus

Dass Kinder im Elternhaus geprägt werden – auch konfessionell und religiös –, ist eigentlich selbstverständlich. Da die Studie nun allerdings in der Schule und nicht in den einzelnen Familien stattfand, lässt sich an dieser Stelle hier nur weniges schreiben. Oben wurde bereits geschrieben, dass manche Lehrkräfte der Meinung sind, dass viele Kinder heute keine konfessionelle Identität (mehr) mitbrächten, wenn sie die Schule beginnen. Solche Kinder würden folglich auch im Grundschulalter von ihren Eltern keine religiöse Bildung und Prägung erhalten. Doch hier soll explizit widersprochen werden: Denn auch eine Nicht-Religiosität ist eine Art der religiösen/konfessionellen Prägung. Auch nicht-religiöse Eltern haben ihre Form der Weltanschauung, die die Kinder beeinflusst.

Einige Lehrkräfte sind sich so sicher, dass die Konfession vor allem im Elternhaus geprägt werde, „wenn die Elternhäuser noch sich sehr zu einer Konfession zugehörig fühlen, dann haben die Kinder diese Konfessionalität und bringen die auch mit, aber das erlebe ich sehr, sehr selten.“[1073] Umgekehrt gelte: „Wenn ein Kind in den Religionsunterricht geschickt wird, das noch nie irgendwas gehört hat, weil es zu Hause überhaupt kein Thema ist und die Eltern das auch so offen sagen: Für uns ist Kirche blöd, aber geh du da mal hin, ist es ganz schwer, da was rauszulocken, weil die Kinder [Pause] das zu Hause eigentlich als ihr Inneres nehmen.“[1074] Zumindest seien die Eltern mitprägend in der konfessionellen Identitätsbildung der Kinder. Wenn allein die Lehrkraft den Kindern die katholische Kirche nahebrächte, sei dies „noch zu wenig“.[1075] Es sei auch wichtig, „dass das Elternhaus dort mitarbeitet oder mit in die Richtung arbeitet.“[1076]

Kinder, deren Eltern nicht an Gott glauben, „haben es schwer. Weil die immer wieder sagen: Nee, ich glaub eh nicht an Gott. Meine Mama sagt auch: Gott gibt es nicht. Und denen soll ich so ein Stück weit was beibringen. Aber ich merk, dass sie, dass sie gebremst werden.“[1077]

[1072] Vgl. z.B. die beiden Krippenstunden.
[1073] Hofer, Nachgespräch 113.
[1074] Sommer, Nachgespräch 276.
[1075] Seuffert, Nachgespräch 148.
[1076] Seuffert, Nachgespräch 148.
[1077] Sommer, Nachgespräch 167. - Doch vielleicht trifft hier tatsächlich zu, was Axel Noack über die Perspektiven kirchlicher Arbeit in einem konfessionslosen – oder eben bei uns auch konfessionsloser werdenden – Kontext schreibt: „Da lehren die Kinder die Eltern und nicht mehr die Eltern ihre Kinder.“ (Noack , Axel, Wie weiter?

2.6.3.4 In der Gemeinde

Auch die Kirchengemeinde spielt eine Rolle. Und hier gibt es anscheinend einen Unterschied, der einen Unterschied ausmacht – nicht schon in den ersten beiden Schuljahrgängen, jedoch ab Jahrgangsstufe 3. Es hat seinen Grund, dass Frau Anders von ihrer vierten Klasse sagen kann, dass viele der leistungsstarken Kinder im Fach Religion katholisch seien[1078]: Noch immer haben die meisten katholischen Kinder in Jahrgangsstufe 3 Kontakt, „ganz oft Erstkontakt"[1079], wie Frau Mattern betont, zu ihrer Kirchengemeinde und durch die Erstkommunionkatechese einen zusätzlichen Unterricht im Fach Religion, der auch bei vielen das Interesse am Fach Religion verstärken mag. Das sei, so räumt Frau Althoff ein, nicht bei allen Kindern so, aber bei denen, die die Kommunionvorbereitung entsprechend engagiert und motiviert mitmachen.[1080] Denn in der Kommunionvorbereitung laufe, wie Frau Weigel ausführt, zumindest an manchen Orten „richtig viel"[1081]. Diese Erfahrungen könnten die Kinder dann im Unterricht einbringen und auch mit diesem in Verbindung bringen: „Wir haben das gesehen, was du gesagt hast", so hätten Kinder, die im Rahmen ihrer Erstkommunionvorbereitung von einem Besuch im Bibelmuseum zurückgekehrt seien, betont.[1082] Besonders zeigt sich das in unserer Unterrichtsbeobachtung in der Gruppe „Erstkommunion und Heiliger Geist", zu der nur ein einziges katholisches Kind gehört, das jedoch ausführlich von seiner Erstkommunion erzählen darf. Auch wenn die Lehrerin von diesem Jungen sagt, dass seine Eltern keine regelmäßigen Kirchgänger seien[1083], fällt doch dieser Junge durch sein Wissen und Interesse am Religionsunterricht auf.[1084] Problematisch sei dies jedoch auch im gemeinsamen Unterricht nicht, wenn die katholischen Kinder dann durch die Kommunionvorbereitung einen Wissensvorsprung hätten, findet Frau Althoff.[1085] In einer anderen Stunde wird über Pfingsten gesprochen; vorsichtig hakt hier ein Mädchen ein:

„Sw: Ähm, ich wollt nur fragen: ähm, hat des auch mim Heiligen Geist zu tun?

L: Ja! Super! Woher weißt'n des? Einfach so?

Sw: Ich weiß nich. Des ham wir in unsrer Kommunionvorbereitung, da ham wir über, viel über Heiligen Geist gesprochen."[1086]

Frau Neumann sieht die unterschiedlichen Wissensstände und wünscht sich daher, dass berücksichtigt würde, dass einige Kinder am Kommunionunterricht teilnähmen, andere nicht, wenn auch in Jahrgangsstufe drei im Klassenverband unterrichtet werde, denn sie habe im Religionsunterricht festgestellt, dass sie teilweise dieselben Themen besprochen hätte wie ihre Tochter im Kommunionunterricht. Im Religionsunterricht hätten die Kinder ihr dann jeweils vom Kommunionunterricht erzählt und sie seien darüber ins Gespräch gekommen. Hier müsse beachtet werden, dass die evangelischen Kinder diese Erfahrungen nicht mitbrächten, kann aber selbst nicht sagen, was sie sich in dieser Situation wünschen würde.[1087]

Perspektiven kirchlicher Arbeit im konfessionslosen Kontext. In: Domsgen, Michael; Lütze, Frank M. (Hg.), Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 123-140, 135.)

[1078] Vgl. Anders, Nachgespräch 136.

[1079] Mattern, Vorgespräch 84.

[1080] Vgl. Althoff, Nachgespräch 66-68.

[1081] Vgl. Weigel, Nachgespräch 152.

[1082] Weigel, Nachgespräch 158.

[1083] Vgl. Althoff, Nachgespräch 39-40.

[1084] Vgl. z.B. Erstkommunion und Heiliger Geist, Stunde 2, 158-161, auch 166; hier ist es im Transkript deutlich, im Unterricht wurde es sehr deutlich; Vgl. hierzu im anschließenden Gespräch Althoff, Nachgespräch 63-66.

[1085] Vgl. Althoff, Nachgespräch 69-70.

[1086] Jahreskreis_Allerseelen, Stunde 2, 91-93.

[1087] Vgl. Neumann, Nachgespräch 256-272.

Eine evangelische Lehrerin stellt fest, dass es in ihren rein evangelischen Gruppen schwieriger sei, über Kirche und Gemeinde zu sprechen, „weil viele nicht so in Gemeinde überhaupt […] verwachsen sind.“[1088] Wenn überhaupt seien in ihrer Gruppe einige Kinder eher in der katholischen Kirche aktiv, „weil die mehr anbieten für Kinder“.[1089] – So wird von mehreren Lehrkräften erwähnt, dass die evangelischen Kinder bei Martinszug oder der Sternsingeraktion dabei seien.[1090] Frau Arnold und Frau Sommer bestätigen sich gegenseitig, dass evangelische Kinder an Aktionen der katholischen Gemeinde, umgekehrt aber auch katholische Kinder an solchen der evangelischen Gemeinde teilnähmen.[1091] Ebenso sagt Frau Weigel, sie seien in der Gemeinde „zur Ökumene aufgefordert“, es gebe „gemeinsame Aktionen“ und die Kinder könnten durchaus an Aktionen der evangelischen Kirche teilnehmen.[1092]

Frau Nickel dagegen vermutet, „dass die evangelischen Kinder so gut wie nie in Gottesdienst gehen, katholische zwar auch nicht viel“, jedoch stelle sie bei den „katholischen Kindern mehr Hintergrundwissen“ fest als bei den evangelischen.[1093]

Der Gedanke kommt auf, dass die Bedeutung, die die Gemeinde für die Kinder habe, auch an den jeweiligen Gemeinden liege: So spricht eine Lehrerin von einer katholischen Gemeinde „mit sehr viel Engagement“, die die Menschen anziehe, so dass sich sogar später noch Kinder taufen ließen, die aber auf jeden Fall dafür sorge, dass diejenigen katholischen Kinder, die zu ihr gehörten, sehr wohl wüssten, „dass sie katholisch sind“[1094].

Nicht nur die Kinder werden durch ihre Gemeinden – sofern sie mit diesen in Kontakt sind – geprägt. Auch die Lehrkräfte haben unterschiedliche und auf ihre Weise prägende Bindung an ihre Gemeinde(n). So ist zu vermuten, dass Lehrkräfte, die in ihrer eigenen Gemeinde (oder aber bereits in ihrer eigenen Familie) ökumenische Offenheit erfahren, auch entsprechend offen ans Unterrichten gehen.

Einen weiteren interessanten Gedanken äußert Frau Krause: Sie meint, dass oft Menschen, die nicht zur Kirche gehen, von denen, die zur Kirche gehen, als „keine richtigen Christen“ bezeichnet würden. „Und damit schreckt man, schreckt man natürlich ja aber auch die ab, die vielleicht dann doch mal irgendwie den Weg finden“.[1095]

2.6.3.5 Resümee

Auch wenn manche Lehrkräfte der Meinung sind, konfessionelle Identitätsbildung geschehe in der Schule nicht, hänge am Elternhaus, so nehmen doch genau auch diese Lehrkräfte, die dies vermuten und gleichzeitig keine religiöse Sozialisation im Elternhaus sehen, wahr, dass Kinder in die Grundschule kommen, hier noch nicht wissen, ob sie evangelisch oder katholisch sind und was das ist, dann aber im Verlauf der Schulzeit durchaus durch Unterrichtsbesuche in mindestens einer Kirche und im Unterrichtsgespräch immer deutlicher wissen, ob sie nun katholisch oder evangelisch sind und wo die Unterschiede liegen. Eine gewisse konfessionelle Identitätsbildung geschieht also auf jeden Fall auch im Religionsunterricht – vermutlich umso mehr, je intensiver die Bindung zwischen Religionslehrkraft und

[1088] Sommer, Nachgespräch, 16.
[1089] Sommer, Nachgespräch 18.
[1090] Vgl. z.B. Hofer, Nachgespräch 39-43, Jochem, Nachgespräch 49, Althoff, Nachgespräch 102-111
[1091] Vgl. Arnold, Sommer, Nachgespräch 197-200.
[1092] Vgl. Weigel, Nachgespräch 447.
[1093] Nickel, Gespräch 227.
[1094] Vgl. Beckers, Nachgespräch 131-135, Zitate in 131.
[1095] Krause, Nachgespräch 227.

Kindern ist, weil sich die Kinder dann um so mehr mit dieser Person identifizieren – oder auch bedauern, dass sie der anderen Konfession angehören.

2.6.4 Wissen um Konfession

2.6.4.1 Wissen der Kinder um die eigene Konfession

Oben wurde bereits gesagt, dass die Kinder meist im Laufe der Grundschulzeit lernen, ob sie katholisch oder evangelisch sind. De facto handelt es sich hier aber nicht um einen geradlinigen Prozess von Nicht-Wissen zum Wissen, sondern um ein Wissenslernen mit vielen Nuancen:

Zunächst erscheint es unterschiedlich, ob die Kinder in den Gruppen von ihrer Konfession wissen. So gibt es, wie z.B. Frau Hofer sagt, Kinder, deren Familien zwar „nicht hier religiös groß eingebunden" seien, die aber dennoch wüssten, „dass sie katholisch sind"[1096]. Manche Kinder können ihre Konfession benennen, auch sagen, wenn ein Elternteil einer anderen Konfession angehört bzw. in einer anderen Kirche getauft wurde[1097]. Es gibt durchaus Gruppen, in denen deutlich ist, dass die Kinder ihre Konfession zumindest nominal kennen.[1098]

Frau Junker ist sich nicht sicher, ob die Kinder wissen, ob sie evangelisch oder katholisch sind.[1099] Auch Nicht-Getauften sei es oft nicht bewusst, dass sie konfessionslos sind.[1100] Auch Frau Krause vermutet, dass den Kindern nicht bewusst sei, wer welcher Konfession angehöre[1101], doch dies sei auch „ganz egal"[1102], weil es an der Schule „nicht auf das Evangelisch, Katholische […], sondern auf die Kinder an[komme]".[1103]

Wann die Kinder allerdings im Allgemeinen um ihre Konfession wissen, bleibt offen. Wir haben hierzu Vermutungen angestellt und dies auch in der quantitativen Untersuchung erfragt. Einige Lehrkräfte sind sich sicher, dass viele Kinder zumindest bei Schulbeginn, vermutlich auch zumindest noch zu Beginn von Jahrgangsstufe zwei nicht um ihre Konfession wüssten.[1104] Es wird auch durchaus deutlich, dass manchen Kindern in Unterrichtsstunden, in denen es um das Thema Taufe geht, nicht bewusst ist, ob sie überhaupt getauft sind; sie müssen dafür zunächst ihre Eltern fragen.[1105] Herauszufinden, ob und wie sie getauft sind, könne daher durchaus für viele Kinder zur Hausaufgabe werden, folgert eine Lehrerin.[1106]

Andererseits glaubt z.B. Frau Wiener, dass die Kinder „gar nicht den Unterschied so bewusst wissen, was ist katholisch, was ist evangelisch".[1107] Frau Krause bezweifelt, „dass den Kindern bewusst ist, wer

[1096] Hofer, Nachgespräch 10. Auch in der Unterrichtsstunde Weltreligionen, Stunde 2, 97 und 234-236 zeigt sich, dass die Kinder sich zwar durch die Sprachweise der Lehrkraft von „der Christentum" distanzieren, diese Religion nicht als ihre wahrnehmen, aber sehr wohl wissen, ob sie evangelisch oder katholisch sind.
[1097] Vgl. z.B. Taufe_Arbeitsblatt 404. Ob der Schülerin klar ist, dass die Tatsache, dass ihr Vater in der orthodoxen Kirche getauft wurde, dazu führt, dass er einer anderen Konfession angehört, ist unklar.
[1098] Vgl. Evangelisch-katholisch, Stunde 2, 378-381.
[1099] Vgl. Junker, Nachgespräch 15.
[1100] Vgl. Junker, Nachgespräch 31. – Hierfür mag ich erwähnen, dass eine Freundin meiner Tochter auch jedem erzählt, dass sie evangelisch *ist:* Ihre Mutter ist evangelisch, sie selbst allerdings nicht getauft, weil ihr Vater das nicht möchte. Sie nimmt aber durchaus an Aktivitäten der evangelischen Kirche teil und fühlt sich zugehörig.
[1101] Hier fragt sich, ob sie meint, dass die Kinder ihre eigene Konfession nicht kennen oder die der Mitschülerinnen.
[1102] Krause, Nachgespräch 76.
[1103] Krause, Nachgespräch 189.
[1104] Vgl. Hofer, Nachgespräch 13, Arnold, Nachgespräch 54, Mattern, Vorgespräch 66-72.
[1105] Vgl. z.B. Weltreligionen, Stunde 1, 94-96.
[1106] Vgl. Jochem, Nachgespräch 13.
[1107] Wiener, Nachgespräch 87. Das sieht auch Frau Jochem so, dass die Kinder „nichts mit dem Begriff katholisch anzufangen" wüssten und genauso wenig „mit dem Begriff evangelisch". Vgl. Jochem, Nachgespräch 164.

genau wie was jetzt ist, welche Konfession jemand hat", denn das sei „da ganz egal".[1108] „Konfessionalität hat überhaupt keine Bedeutung für die Kinder"[1109], sei genauso relevant für sie wie die Tatsache, dass sie deutsch seien, so fasst Frau Mattern ihre Erfahrungen zusammen[1110]. Nur denen, „die regelmäßig in den Gottesdienst mit ihren Eltern gehen", sei ihre Konfession bewusst, so glaubtFrau Nickel.[1111] Es fragt sich allerdings auch hier, wie weit die Kinder dann auch die Bedeutung dieser Konfessionalität verstehen (können). Denn selbst bei denjenigen, die sagen können, ob sie evangelisch oder katholisch sind, bleibt die Frage, ob sie denn wissen, was dies bedeutet, oder ob es für sie ein ähnlicher Unterschied ist wie der, ob die Freundin in die ebenfalls katholische St.-Josefs-Kirche geht, während sie selbst zur Kirche St. Martin gehören.

Wichtig werde die Konfession für die Kinder erst in Jahrgangsstufe drei, wenn die katholischen Kinder zur Erstkommunion gehen[1112] – oder eben zuvor, wenn die Klasse getrennt wird. Doch auch da sind sich nicht alle Lehrkräfte sicher, dass den Kindern in diesem Alter „so extrem bewusst wird", ob sie katholisch oder evangelisch sind.[1113] Die Erstkommunion können jedoch durchaus auch jüngere Kinder bereits der katholischen Kirche zuordnen.[1114]

Doch für die jüngeren Kinder seien die Unterschiede oft noch gar nicht zu verstehen. So sei es z.B. mit dem Kreuzzeichen: Frau Jochem macht im Unterricht kein Kreuzzeichen, da die Kinder noch nicht begriffen, „warum die einen das machen und die anderen nicht".[1115] Ihr gehe es dabei nicht darum, die Kinder nicht zu irritieren, sondern um Unstimmigkeiten mit den Eltern vorzubeugen.

Mit Jahrgangsstufe 3 nehme die Fähigkeit der Kinder zu, diese Unterschiede und Feinheiten überhaupt ansatzweise begreifen zu können. Daher würden normalerweise Themen rund um die Kirchen noch nicht in Jahrgangsstufe 2 behandelt. Nur für unser Projekt haben z.B. Frau Arnold und Frau Sommer das Thema „Kirchbausteine" zum ersten Mal ins zweite Schuljahr verlegt.[1116]

2.6.4.2 Wissen der Lehrkräfte um die Konfession der Kinder

Auch ob die Lehrer die Konfession ihrer Kinder kennen, ist sehr unterschiedlich. Es sollten Listen vorhanden sein, aus der die Lehrkräfte die Konfession der Kinder entnehmen können. Doch de facto bestätigen nur wenige, dass ihnen durch diese Liste tatsächlich die Konfession der Kinder bekannt ist.[1117] Frau Jochem meint, auf ihrer Liste stünden zwar die Namen und Adressen der Kinder, jedoch keine Konfession.[1118] Auf den vorhandenen Listen stehe nicht mehr automatisch auch die Konfession.[1119] Demzufolge erklärt z.B. Herr Seuffert, dass er zwar bei „einigen Kindern aus der Vierten" wisse, „dass

[1108] Krause, Nachgespräch 76.
[1109] Mattern, Vorgespräch 80.
[1110] Vgl. Mattern, Vorgespräch 75-78.
[1111] Nickel, Gespräch 45. – Allerdings mag ich an dieser Stelle intervenieren, dass zumindest meine große Tochter auch erst frühestens Ende der zweiten Klasse verstanden hatte, dass es einen echten Unterschied gibt zwischen katholisch und evangelisch. Sie hat sich zwar immer gewundert, dass ihre Freundinnen alle in eine andere Kirche gingen. Dabei waren allerdings auch diejenigen Freundinnen, die ebenfalls katholisch waren, aber nicht in den Gottesdienst kamen. Auch bei meiner kleinen Tochter, die zum Zeitpunkt, da ich an der Dokumentation arbeitete, in der ersten Klasse war, nahm ich nicht wahr, dass sie etwas damit anfangen konnte, dass es einen Unterschied gab zwischen evangelisch und katholisch, auch wenn sie gehört hatte, dass ihre Religionslehrerin evangelisch, sie selbst katholisch ist. Aber eine Bedeutung wird vermutlich noch nicht damit verbunden.
[1112] Vgl. Heberer, Nachgespräch 169.
[1113] Mayer, Nachgespräch 172.
[1114] Vgl. Katholisch-evangelisch, Stunde 2, 252-257.
[1115] Jochem, Nachgespräch 35.
[1116] Vgl. Sommer, Nachgespräch 77.
[1117] Vgl. z.B. Neumann, Vorgespräch 25-26.
[1118] Vgl. Jochem, Nachgespräch 170.
[1119] Vgl. Hilt, Vorgespräch 78 bzw. Nachgespräch 17.

die getauft sind“[1120], er die Jüngeren aber noch nicht nach ihrer Konfession gefragt habe[1121]. Frau Aberl weiß ebenfalls nur, ob die Kinder sich für den katholischen oder evangelischen Religionsunterricht entschieden haben, nicht aber, ob sie tatsächlich evangelisch oder katholisch sind. Nur durch Gespräche im Unterricht erfahre sie manchmal Konkreteres.[1122] Aber selbst wenn die Lehrkräfte Angaben zur Konfession auf ihren Listen vorfinden, bedeutet dies nicht, dass sie um die Konfession der Kinder wissen: Auf Frau Anders‘ Unterlagen sei vermerkt, welche Kinder am katholischen Religionsunterricht teilnehmen sollen und auch welches Kind katholisch getauft sei, aber nicht welcher Religion oder Konfession die nicht katholischen Kinder angehörten.[1123] Frau Krause vermutet, dass die meisten Kinder in ihrer Gruppe katholisch sind, weil viele Kinder aus Polen und Italien kämen; evangelische Kinder könnten ihrer Meinung nach fast nicht dabei sein, weil kaum deutsche Kinder in der Gruppe seien; sie weiß jedoch nichts Genaues.[1124] Frau Mattern weiß, dass an ihrem Unterricht fünf Kinder teilnehmen, die „rein katholisch“ sind, „rein evangelisch steht hier zehn“; außerdem nähmen noch vier Kinder teil, „da steht ‚gk‘“: Bei denen wisse sie nicht, „was sie sind. Gemischt konfessionell haben dann die Eltern irgendwie eingetragen, aber sie sind ja eigentlich ähm, irgend’ne Konfession werden sie vielleicht haben.“[1125]

Selbst wenn die Lehrkräfte die vorgegebenen Eintragungen erhalten und auch beachten, scheinen sie nicht immer für sie eindeutig verständlich zu sein. Hier kann nur von außen vermutet werden, dass die Lehrerin das „rk“ für „römisch-katholisch“ als „rein katholisch“ interpretierte – denn was sonst sollte das bedeuten? Entweder ist ein Kind katholisch getauft oder nicht; ob dies „rein katholisch“ ist, weil eventuell beide Elternteile ebenfalls katholisch sind, wird kaum abgefragt werden. Möglicherweise hat sie dann bei der Eintragung „evangelisch“ das „rein“ hinzugefügt. „gk“ für „gemischt konfessionell“ bezieht sich möglicherweise nicht auf das jeweils einzelne Kind, sondern steht eventuell für alle anderen Konfessionen (und eventuell sogar auch Religionen): Grundsätzlich können die Kinder hier also einer anderen Konfession angehören, nicht getauft sein oder sogar einer anderen Religion zugehören. Andererseits erklärt Frau Mattern, dass diese Angaben der Eltern auf Grund einer Umfrage erfolgten, ob die Kinder am Religions- oder Ethikunterricht teilnehmen sollten.[1126] Eventuell haben die Eltern hier auch bewusst „gk“ geschrieben, weil sie wussten, dass es eine konfessionell gemischte Religionsgruppe geben soll und sie die Teilnahme ihres Kindes an dieser „gk“-Religionsgruppe wünschten.

Eine Lehrerin wundert sich im Nachgespräch, als ich ihr erkläre, welche Kinder mir als katholische Kinder aufgefallen sind, und versteht nicht, woran ich das erkannt haben könnte.[1127]

2.6.4.3 Wissen der Kinder um die Konfession der Lehrkraft

Zur Frage, inwiefern in den Gruppen ein Bewusstsein um die Konfession vorhanden ist, gehört auch noch die Frage, ob die Kinder um die Konfession der Lehrkraft wissen. Diese Frage wurde nicht allen Lehrkräften gestellt. Bei denjenigen, die wir dazu befragt haben, erhielten wir jedoch unterschiedliche Auskunft:

Frau Jochem ist sich sicher, dass die katholischen Kinder ihre Konfession kennen würden, „weil die mich in der Kirche sehen“.[1128] Herr Seuffert dagegen meint, dass die Erst- und Zweitklässler noch nicht wüssten, dass er katholisch sei; dies würde erst den Dritt- und Viertklässlern klar. Auch Frau Beckers

[1120] Seuffert, Nachgespräch 23.
[1121] Vgl. Seuffert, Nachgespräch 25.
[1122] Aberl, Nachgespräch 19.
[1123] Vgl. Anders, Nachgespräch 68.
[1124] Vgl. Krause, Nachgespräch 97-101.
[1125] Mattern, Vorgespräch 43.
[1126] Vgl. Mattern, Vorgespräch 45.
[1127] Vgl. Höhn, Nachgespräch 61-62.
[1128] Vgl. Jochem, Nachgespräch 164.

glaubt nicht, dass alle Kinder in der Klasse wüssten, dass sie katholisch ist.[1129] – Gerade in konfessionell gemischten Gruppen ist hierauf zu achten, welche Bedeutung es für die Kinder haben mag, zu wissen, dass die Lehrkraft der gleichen Konfession wie sie selbst angehört. Frau Althoff war ja der Meinung, dass dies für den einzigen katholischen Jungen der Gruppe sehr wichtig sei, hier nicht allein zu sein. Wenn diese Bedeutung einerseits herausgestellt werden kann, mag es auf der anderen Seite gerade auch für diejenigen Kinder, die anderer Konfession als ihre Lehrerin sind, von Bedeutung sein zu spüren, dass sie hier nun gerade anders sind, eventuell ausgeschlossen aus der Gemeinschaft, die diejenigen der anderen Konfession mit der Lehrerin verspüren. Hier sollte zumindest sensibel geschaut werden, welche Bedeutung das Wissen – oder aber auch das Nicht-Wissen – um die Konfession der Lehrkraft hier für die Kinder hat.

2.6.5 Wissen um Glauben

Manche Lehrkräfte mögen Wissen oder Nicht-Wissen um die Konfession für sehr zweitrangig halten; denn sie nehmen ein zunehmendes *religiöses* Nichtwissen wahr und sehen dieses Problem auch bei den Eltern, die z.B. die Feste Ostern und Weihnachten noch kennen würden und wüssten, warum sie gefeiert werden, aber der Sinn von Pfingsten und den übrigen Festen sei ihnen nicht mehr bekannt.[1130] So sagt Frau Wiener, im letzten Jahr habe von dreißig Kindern nur ein einziger schon etwas von Jesus gehört.[1131] Auch Frau Weigel geht eher davon aus, dass ihre Kinder kein Wissen mitbringen, und sie deshalb im Unterricht mit der Basis beginnen müsse.[1132] In verschiedenen Stunden wird dieses Nicht-Wissen der Kinder besonders deutlich: Da erklärt z.B. ein Schüler, Muslime und Christen glaubten an die Wiedergeburt[1133]; ein anderer Schüler glaubt, dass die Taufkerze an der Osterkerze angezündet werde, „weil Jesus an Ostern geboren ist!“[1134]

Andere Lehrkräfte stellen jedoch auch fest, dass es Schüler gibt, „die ein riesen religiöses Wissen haben“[1135]. Nicht nur Wissen wird im Unterricht deutlich, auch religiöse Praxis, die in manchen Familien lebt, wird im besuchten Unterricht deutlich: Da bringt ein Mädchen in einer Unterrichtsstunde z.B. eine Ikone mit[1136]; ein anderes Mädchen hat das Kreuz dabei, das normalerweise zu Hause über ihrer Zimmertür hängt[1137]. Sie bringen ihre Kommuniongeschenke mit[1138], sie wissen, wie das Kreuzzeichen geht[1139], kennen die Kirchen, erzählen von Kirchbesuchen und anderen Erfahrungen mit Kirche und Gemeinde.

2.6.6 Religiöse Sozialisation

Dies leitet über zum nächsten Unterthema, dem der religiösen Sozialisation. Stellen wir einerseits im Unterricht an solchen kleinen Handlungen, den Dingen, die die Kinder mitbringen, und an manchen Erzählungen fest, dass es Kinder gibt, zu deren Alltag Kirche/Gemeinde oder auch religiöse Symbolik zumindest in Ausschnitten noch selbstverständlich gehören, so sprechen einige Lehrkräfte den Kindern die religiöse Sozialisierung ab: Frau Althoff meint, die religiöse Sozialisierung sei „bei Katholiken wie

[1129] Vgl. Beckers, Nachgespräch 44-45.
[1130] Vgl. Nickel, Gespräch 13.
[1131] Vgl. Wiener, Nachgespräch 252.
[1132] Vgl. Weigel, Nachgespräch 193.
[1133] Vgl. Weltreligionen, Stunde 2, 136.
[1134] Taufe-Styropor, Stunde 2, 144.
[1135] Mayer, Vorgespräch 28.
[1136] Vgl. z.B. Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 2, 24-39.
[1137] Vgl. Taufe-katholisch, Stunde 1, 70-71.
[1138] Vgl. z.B. Otto, Nachgespräch 43-45.
[1139] Vgl. VaterUnser, Stunde 2, 47-50.

Evangelen […] gleich schlecht“.[1140] Sie seien „religiöse Analphabeten“, so sagt es Frau Hilt.[1141] Viele Kinder seien gar nicht mehr getauft, was Frau Wiener als Grund angibt, das Thema Taufe kaum noch im Unterricht zu behandeln.[1142]

Eine andere Lehrkraft, Frau Jochem, hält 50% der Kinder für religiös „vorgebildet“, vermutet bei ihnen „ein religiöses Fundament von zu Hause“.[1143] So ist für ein Kind klar: „Sonntag, da geht man Legoland“[1144], während es gleichzeitig Kinder gibt, die im Unterricht davon sprechen, dass sie in der Kirche und zu Hause beten[1145]. Ein Junge erzählt ganz selbstverständlich von seinem Orgelunterricht in der evangelischen Kirche.[1146] Zumindest in den älteren Gruppen gibt es dann auch Ministranten, die durchaus begeistert vom Ministrieren bzw. den Ministrantenstunden erzählen.[1147] Und in einer Gruppe erklärt ein Mädchen, ihre Oma bete Rosenkranz und sie auch.[1148]

Auf der anderen Seite erlebe ich durchaus auch eine (zumindest offiziell) rein katholische Gruppe der dritten Jahrgangsstufe, bei der die Lehrerin sagen kann (oder muss): „*Einige*[1149] aus der Klasse sind ja zur Erstkommunion gegangen“[1150]. Offensichtlich ist es dort auch nicht mehr selbstverständlich, dass alle oder fast alle katholischen Kinder an der Erstkommunion teilnehmen.

Entsprechend ihrer Sozialisation würde man erkennen können, welche Kinder wieviel Wissen auch mitbrächten.[1151] Wenn die Kinder von ihren Eltern religiös erzogen würden, würde man bei ihnen auch andere Werte erkennen können, würde man es am Sozialverhalten spüren.[1152]

2.7 Religiöse Handlungen in Religionsunterricht und Schule

Immer wieder taucht das Thema Gebet in den Gesprächen auf. Dabei und auch bei anderen konfessionellen und religiösen Handlungen gibt es bei einigen Lehrkräften zumindest die Unsicherheit, wie sie damit in einer gemischten Gruppe umgehen sollen.

Nicht für alle Lehrkräfte stellt sich jedoch diese Frage: In den Unterrichtsstunden bei Frau Krause wird deutlich, wie selbstverständlich sie den Kindern davon erzählt, dass sie z.B. für ihre „Oma eine kleine Kerze“[1153] in der Kirche angezündet und Fürbittgebet bei Maria gehalten habe, wie sie mit den Kindern das Ave Maria betet und über den Rosenkranz spricht – jeweils ohne zu thematisieren, dass diese Rituale nicht für alle anwesenden Kinder üblich sind.

Bzgl. Ave Maria ist Frau Althoff vorsichtig: Sie vermutet, dass sie Ärger mit den Eltern bekomme, wenn sie die Kinder das Ave Maria auswendig lernen lasse, erklärt aber gleichzeitig, „das mit dem Weihrauch habe ich mich schon getraut.“[1154]

[1140] Althoff, Nachgespräch 295.
[1141] Hilt, Nachgespräch 134.
[1142] Vgl. Wiener, Nachgespräch 87.
[1143] Jochem, Vorgespräch 9.
[1144] Katholisch-evangelisch, Stunde 2, 276.
[1145] Vgl. z.B. VaterUnser, Stunde 1 (Teil 2), 137-144 und 149-154.
[1146] Vgl. Krippenstunde, Stunde 2, 22 und Wiener, Nachgespräch 35-37
[1147] Vgl. z.B. Kirchen und Synagogen, Stunde 2, 206-209, 227, und auch Otto, Vorgespräch 45.
[1148] Vgl. Marienstunde, Stunde 1, 154. Auch 156: Ein Junge scheint ebenfalls Rosenkranz zu beten.
[1149] Hervorhebung KRS.
[1150] Kirchen und Synagogen, Stunde 1, 45.
[1151] Vgl. Weigel, Nachgespräch 496, auch Höhn, 330.
[1152] Vgl. Höhn, Nachgespräch 330.
[1153] Marienstunde, Stunde 1, 36.
[1154] Althoff, Nachgespräch 449.

Frau Hofer findet es unproblematisch, wenn evangelische Kinder das Kreuzzeichen schön finden und es selber machen, weil es ihnen gefällt.[1155] Frau Jochem dagegen lässt in einer gemischten Gruppe das Kreuzzeichen weg, weil sie glaubt, „das können die einfach noch nicht verstehen, ähm, warum die einen das machen und die anderen nicht“.[1156]

In diesen und anderen religiösen Handlungen und Ritualen liegt offensichtlich einiger „Zündstoff“ im Unterrichten konfessionell oder gar religiös gemischter Gruppen. Daher sollen diese im Folgenden ausführlicher betrachtet werden.

2.7.1 Gottesdienste

An den meisten Schulen gibt es Gottesdienste z.B. zu Schuljahresanfang oder -ende bzw. man geht gemeinsam zum Gottesdienst in einer Kirche. Es wurde nirgends explizit erwähnt, dass diese Gottesdienste nach Konfession getrennt stattfänden. Zwar gibt es Gottesdienste wie z.B. am Aschermittwoch, an denen nicht alle Schüler teilnehmen (müssen), Gottesdienste, die ausschließlich für die katholischen Kinder gefeiert werden.[1157]

Doch offensichtlich finden z.B. Gottesdienste zu Schuljahresbeginn oder -ende oder auch im Advent zumindest gemeinsam für alle christlichen Kinder statt[1158], teilweise werden sie auch religionsübergreifend gefeiert[1159]. Es gibt gemeinsame Gottesdienste im Advent oder zu Erntedank[1160]. Sogar Aschermittwochsgottesdienste werden teilweise mit evangelischen und katholischen Kindern gefeiert.[1161] Frau Weigel berichtet aus ihrer Zeit an einer anderen Schule, als die evangelischen Kinder mit in den katholischen Aschermittwochsgottesdienst gehen wollten und sie sich dabei fragte, ob sie nun die Kinder mit zum Aschekreuz nach vorne kommen lassen dürfe oder ob „die Eltern Amok“ laufen würden, wenn sie das machte.[1162] Durch einen Elternbrief habe sie die Entscheidung letztlich den Eltern überlassen.[1163]

Gemeinsame Gottesdienste finden entweder direkt auf dem Schulgelände statt[1164], gar als kleine Jahrgangsfeier in einem Klassenraum[1165], oder aber sie finden entweder wechselweise in evangelischer und katholischer Kirche bzw. in allen Kirchen, zu denen Schüler der Schule gehören, statt[1166] – unabhängig von der Anzahl der Kinder einer Konfession[1167] – oder aber sie finden in der nächstgelegenen Kirche statt, ob dies nun die katholische oder die evangelische Kirche ist, oder in der größten Kirche im Umfeld.

[1155] Hofer, Vorgespräch 34.
[1156] Jochem, Nachgespräch 35.
[1157] Vgl. z.B. Junker, Nachgespräch 94-96 und 219-222.
[1158] Vgl. z.B. Weigel, Nachgespräch 324.
[1159] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 70-72 und 140.
[1160] Vgl. z.B. Weigel, Nachgespräch 240.
[1161] Vgl. z.B. Mattern, Nachgespräch 35.
[1162] Vgl. Weigel, 530-532.
[1163] Vgl. Weigel, 534-540. Eine andere Lehrerin ist irritiert, weil sie, als sie mit der katholischen Religionsgruppe an einem Aschermittwochsgottesdienst teilnehmen möchte, eine Einverständniserklärung der Eltern braucht. Die Eltern hätten doch bereits ihr Okay gegeben, dass die Kinder am katholischen Religionsunterricht teilnähmen. Dieselbe Lehrerin versteht aber durchaus, dass ein buddhistischer Junge in ihrem Unterricht nicht mitbetet – dabei nimmt ja auch er am Religionsunterricht teil (Vgl. Anders, Vorgespräch 16).
[1164] Vgl. Wiener, Nachgespräch 81.
[1165] Vgl. Weigel, Nachgespräch 434.
[1166] Vgl. z.B. Anders, Nachgespräch 169, Wiener, Nachgespräch 75, 83-85.
[1167] Vgl. Junker, Nachgespräch 222-224; auch Kirchenzelt, Stunde 2, 13.

Auch wer die Gottesdienste vorbereitet und hält, ist unterschiedlich: So werden sie teils gemeinsam vorbereitet, teils wechselweise von Hauptamtlichen der verschiedenen Gemeinden, sehr oft in Kooperation mit Lehrkräften. Eine Lehrerin berichtet von einem erlebten Gottesdienst an ihrer Schule, der vermutlich ausschließlich von einem katholischen Pfarrer gehalten, aber dennoch als ökumenischer Gottesdienst bezeichnet worden sei.[1168]

Lediglich an einer Schule hörten wir, dass überhaupt keine Gottesdienste gefeiert würden, was die konkrete Lehrerin vor Ort sehr bedauerte.[1169]

2.7.2 Kirchenbesuche

Für viele Lehrkräfte gehören Kirchenbesuche zum selbstverständlichen Unterrichtsgeschehen. Die Lehrerinnen wollen „raus gehen, gucken, was da ist und ähm, neugierig machen."[1170] Da wird eine Kirchenrallye veranstaltet.[1171] Die Lehrkräfte finden dies „persönlich sehr wichtig, ähm, weil eben einige der Kinder mit, mit dem Gotteshaus gar nicht so in Berührung kommen"[1172]. Eine Lehrerin hofft, dass durch diese Kirchenbesuche „vielleicht doch so ein bisschen die Scheu überwunden wird."[1173] Da werden in gemischten Gruppen beide Kirchen besucht[1174] oder aber nur eine, weil z.B. die katholische Kirche so weit entfernt ist, dass der Zeitaufwand zu groß wäre, dorthin zu gehen.[1175] Doch dann könnten die Kinder, die die andere Kirche kennen, „die Gegensätze dann durchaus verbalisieren" oder man könne die andere Kirche „bildlich angucken"[1176].

Evangelische Kinder müssten in der katholischen Kirche z.B. auf die Kniebänke hingewiesen werden, „weil die renn halt immer drüber", wie Frau Junker meint, und auch aufs Weihwasser müsse sie aufmerksam machen.[1177] So bringt diese Lehrerin ihrer Gruppe beim gefilmten Kirchenbesuch (katholische) Verhaltensregeln bei, weist die Kinder darauf hin, dass sie in der Kirche „nur in Flüstersprache miteinander" reden, außerdem nicht rennen, sondern „normal" laufen[1178], Kappen abnehmen und ablassen sollen[1179].

Ein solcher Kirchenbesuch bleibt zumindest nicht immer nur eine reine (Museums-)Besichtigung: Frau Junker hatte vor der besuchten Unterrichtsstunde in der Kirche sogar eine Fortbildung zur Kirchenpädagogik besucht und hat so die Gruppe nun Kirche mit allen Sinnen erleben lassen: Nach einem Foto-Quiz und Kirchenerleben und Sehen singen die Kinder zum Abschluss auch ein Segenslied in der Kirche.[1180] Die Kinder legen sich auf Kissen in die Kirche und betrachten die Decke, erleben sich selbst so im Zelt Kirche.[1181]

[1168] Vgl. Anders, Nachgespräch 167.
[1169] Vgl. Otto, Vorgespräch 47, 55 und Nachgespräch 116. In den Gesprächen, die wir außerhalb der Interviews geführt haben, hat sie das mehrfach noch verstärkt betont, dass sie das sehr bedauert, dass von Seiten der Pfarrer in der Umgebung keinen Kontakt zur Schule wünschen und dass es an der Schule bzw. für die Kinder der Schule keinen Gottesdienst gibt, noch nicht mal zur Einschulung.
[1170] Weigel, Nachgespräch 257. Vgl. auch 240.
[1171] Vgl. Lippold, Nachgespräch 30.
[1172] Lippold, Nachgespräch 30.
[1173] Weigel, Nachgespräch 197.
[1174] Vgl. z.B. Aberl, Nachgespräch 48.
[1175] Vgl. z.B. Lippold, Nachgespräch 36.
[1176] Lippold, Nachgespräch 38. Vgl. ebenfalls Otto, 126.
[1177] Vgl. Junker, Nachgespräch 13.
[1178] Kirchenzelt, Stunde 2, 13, auch 48 und 127
[1179] Kirchenzelt, Stunde 2, 45 und auch 35.
[1180] Vgl. Kirchenzelt, Stunde 2, 121-122.
[1181] Vgl. Kirchenzelt, Stunde 2, 45-68.

Ein solcher Unterrichtsbesuch in die Kirche zeige seine Wirkung: Frau Mattern berichtet, dass die Kinder dadurch realisiert hätten, zu welcher Konfession sie selbst gehören bzw. im Nachklang darüber mit ihren Eltern ins Gespräch gekommen seien.[1182]

Diese Kirchenbesuche stehen selbstverständlich nicht allein für sich, sondern werden vorbereitet – und später könne im Unterricht immer wieder darauf zurückgegriffen werden.[1183] Das macht Frau Mattern ausführlich in ihrer Taufstunde: Die Kinder können sich an viele Details ihres Kirchenbesuches erinnern.

Allerdings fällt ein Kirchenbesuch dort schwer, wo nicht alle Kinder der Religionsgruppe aus einer einzigen Klasse kommen – sei es, weil man alle katholischen oder gar alle christlichen Kinder eines Jahrgangs oder gar mehrerer Jahrgänge in einer Gruppe sammelt. Denn für einen solchen Kirchenbesuch reicht die übliche Religionsstunde zeitlich meist nicht aus, da Wege zu überwinden sind. Das bedeutet allerdings, dass entweder die Religionsstunde verlegt werden muss, so dass vorher oder nachher eine Pause liegt, oder aber, dass es Absprachen mit den unterschiedlichen Lehrkräften geben muss, die die Klassen vorher oder nachher unterrichten.[1184]

2.7.3 Singen und Beten

2.7.3.1 Beten im Religionsunterricht?

Auch im Klassenraum singen und beten bei unseren Besuchen fast alle Gruppen und heben sich damit deutlich von religionskundlichem Unterricht ab. Dennoch sind nicht alle Lehrkräfte sicher, ob Beten erlaubt ist: So erklärt eine Lehrerin, man habe ihr, bevor sie an der Schule gestartet habe, gesagt, das Fach „Religion ist ein Fach wie alle andern auch“, und weil da dann auch nicht katholische oder gar nicht religiöse Kinder drin seien, müsse man erst „rausfinden […], ob das so in Ordnung war“, ob man in einer Gruppe beten könne.[1185] Diese Lehrerin betet dann allerdings doch in den Unterrichtsstunden, die ich bei ihr besuche.

Die Kinder beten nicht nur im Unterricht, besprechen erst recht nicht nur Gebete, sondern sprechen auch über das Gebetsleben zu Hause; die Frage, ob und wie Kinder zu Hause beten, wird gestellt und beantwortet.[1186]

Es stellt sich die Frage, wie Kinder das Beten im Unterricht empfinden: Eine Lehrerin sagt von sich selbst, dass es ihr schwerfalle, das im Unterricht gesprochene Gebet für sich selbst als Gebet zu empfinden.[1187] Dies ist zwar eine Einzelaussage einer Person. Doch macht dies durchaus neugierig, ob und wie andere Lehrkräfte und erst recht die Kinder das Beten in der Unterrichtssituation empfinden.

2.7.3.2 Vater Unser

Das Gebet, das uns in fast allen Unterrichtsstunden begegnet, ist das Vater Unser. Über dieses wird in den Gruppen üblicherweise nicht nur gesprochen[1188]. In einigen besuchten Unterrichtseinheiten wird es explizit zum Stundenthema. So wird in einer Gruppe die biblische Herkunft des Gebetes behandelt[1189], in einer anderen überlegt die Lehrerin gemeinsam mit den Kindern, „auf wie viel Sprachen […]

[1182] Vgl. Mattern, Nachgespräch 8.
[1183] Vgl. z.B. Taufe_Arbeitsblatt, 63-65.
[1184] Vgl. z.B. Otto, Nachgespräch 214.
[1185] Anders, Nachgespräch 78-80.
[1186] Vgl. z.B. Vater Unser, Stunde 1, 137-140.
[1187] Vgl. Höhn, Nachgespräch 86.
[1188] Vgl. z.B. Anders, Nachgespräch 86: Mit Beginn ihrer Tätigkeit an der Schule hatte sie als erstes mit allen Gruppen das Vater Unser besprochen und gebetet.
[1189] In einem Teil der beiden Stunden Christsein ökumenisch bei Frau Anders ist dies Thema: Vgl. Stunde 1, 232-239, vgl. auch Stunde 2, ab 82. Im weiteren Verlauf der beiden Stunden wird das Vater Unser ausgeschnitten, sortiert und schließlich sollen die Kinder Bilder zu einzelnen Versen malen.

wir denn das Vater Unser aufschreiben“ könnten.[1190] Nach dem Sammeln der Sprachen, die die Kinder der Gruppe sprechen, bittet sie die Kinder, tatsächlich das Vater Unser jeweils in der eigenen Sprache aufzuschreiben, so dass sie im Anschluss für „alle zur Erinnerung ein kleines Vater-Unser-Buch“ gestalten könne, denn es sei „so selten, dass wir so viele Sprachen mit Vater Unser zusammen bekommen“[1191]. Im Nachklang zur Stunde erstellt sie tatsächlich ein solches Büchlein und überreicht es der Forscherin beim Nachgespräch. Ein solches multikulturelles Beten des Vater Unsers plant auch Frau Krause mit ihrer ebenfalls internationalen Gruppe.[1192] In einer Gruppe steht das Vater Unser im Mittelpunkt der beiden besuchten Stunden. In einer anderen Gruppe sollen die Kinder neben vielen weiteren Themen die Bedeutung des Vater Unsers erkennen, indem sie jeweils zu einem der Absätze ein Bild malen.[1193]

Aber auch in vielen weiteren Gruppen, in denen nicht *über* das Vater Unser gesprochen wird, wird es gemeinsam gebetet, häufig mit Gesten, auch mal bei brennender Kerze, um so die Gebetsstimmung zu verdichten.[1194]

2.7.3.3 Ave Maria und andere Gebete zu Maria und Fürbittgebet

Auf das katholische Gebet des Ave-Maria wurde oben bei der Darstellung des Stundenthemas Maria und Rosenkranz bereits ausführlich eingegangen. Dennoch soll auch hier nochmals kurz in Erinnerung gerufen werden, dass manchen Lehrkräften dieses Gebet – zumindest solange sie rein katholische Gruppen unterrichten – nicht nur wichtig ist zu besprechen, sondern auch zu beten. Wie erwähnt betet Frau Krause es auch in der gemischten Gruppe und erklärt dabei den Kindern, „dass man immer mit diesem Gebet, auch wenn man nicht genau weiß, was man sagen möchte“, immer „zu Maria kommen und beten“ könne.[1195] Dabei lässt sie die Kinder „natürlich auch der Maria hier noch einen, noch was Persönliches aufschreiben“[1196]. Außerdem soll sich jedes Kind in der Stunde überlegen, *für* wen „er bei der Maria bitten möchte“; mit brennenden Kerzen folgt dann genau ein solches Fürbittgebet.[1197]

Einige andere Lehrkräfte bedauern, dass dies in gemischten Gruppen so nicht möglich sei, über das Ave Maria zu sprechen und es zu beten. Andere würden das Gebet auch in rein katholischen Gruppen im Unterricht weder thematisieren noch beten.

2.7.3.4 Weitere Gebete und Gebetshandlungen

In anderen Unterrichtseinheiten erleben wir, dass andere Gebete gesprochen werden[1198] oder frei gebetet wird[1199]. In den meisten Gruppen ist es üblich, am Anfang der Stunde zu beten[1200] und/oder am Ende[1201].

Das Kreuzzeichen ist immer wieder Thema: Beim Kirchenbesuch erklärt Frau Junker den Kindern direkt beim Betreten der Kirche: „Die Evangel, äh die Katholischen, wir machen da’n Kreuzzeichen. Ich mach das jetzt auch. Und wer von euch das möchte, der darf das selbstverständlich auch machen.“[1202] Im

[1190] Kirchen und Synagogen, Stunde 2, 299.
[1191] Kirchen und Synagogen, Stunde 2, 322.
[1192] Vgl. Krause, Nachgespräch 131.
[1193] Vgl. Christsein ökumenisch, Stunde 1, 410.
[1194] Vgl. z.B. Vater Unser, Stunde 1, 70, 75, auch Stunde 2, 39 und nochmals 101-102 und 104-105. Auch Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 1, 24-27 und Stunde 2, 22-24. Auch Christsein ökumenisch, Stunde 2,115 und 740.
[1195] Marienstunde, Stunde 1, 50.
[1196] Marienstunde, Stunde 1, 162.
[1197] Marienstunde, Stunde 1, 179-193, Zitat in 179.
[1198] Vgl. z.B. Katholisch-evangelisch, Stunde 1, 572.
[1199] Vgl. z.B. Weltreligionen, Stunde 1, 59-71, auch z.B. Kirchbausteine, Stunde 2, 204.
[1200] Vgl. z.B. Taufe evangelisch, Stunde 1, 62, auch Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 1, 24-27 bzw. Stunde 2, 22-23.
[1201] Vgl. z.B. Kirchbausteine, Stunde 2, 204, Katholisch-evangelisch, Stunde 1, 572.
[1202] Kirchenzelt, Stunde 2, 8. Vgl. auch 9-10.

weiteren Verlauf macht sie den Kindern das Kreuzzeichen vor; wenige Kinder machen es nach. Eine andere Lehrerin zeigt den Kindern im Verlauf der VaterUnser-Stunde das Kreuzzeichen mit dem Kommentar: „…, das will ich euch aber nur zeigen, das braucht ihr nicht nachzumachen, wer es möchte, es ist nichts, es ist nichts Schlimmes“. Denn sie erklärt vorher den Kindern, dass nur einige von ihnen zu einer Kirche gehörten, in der „man am Anfang ein Kreuz macht“.[1203] Dennoch bemühen sich fast alle Kinder, ebenfalls ein solches Kreuzzeichen zu machen. Später erklärt sie den Kindern, das sie ein solches Kreuzzeichen auch bei ihren Kindern mache, „abends und morgens, da sag ich: Gott schütze dich.“[1204] Sie spricht dann ein evangelisches Kind an und fragt, ob sie ein solches Kreuzzeichen bei ihm machen dürfe. Auf dessen Okay hin zeichnet sie ihm ein Kreuz auf die Stirn.[1205]

Frau Otto beginnt und beendet mit den Kindern das Vater Unser mit dem Kreuzzeichen und schließt dann das ebenfalls eher in der katholischen Kirche bekannte „Gelobt sei Jesus Christus in Ewigkeit. Amen“ an.[1206]

In einer Gruppe fordert die Lehrerin den einzigen muslimischen Jungen auf, ein Gebet in seiner Sprache vorzusprechen, was dieser dann auch tut.[1207]

Nun mag einerseits das Beten als solches zumindest die unterschiedlichen christlichen Konfessionen verbinden. Doch zeigen sich im Detail dann doch Unterschiede in der Form der Gebete oder auch in konkreten Gebeten. Im Unterrichten von Kindern verschiedener Konfessionen scheint es wichtig, hierüber zumindest Bescheid zu wissen, dafür sensibel zu sein, wenn eine Form gewählt wird, die der eigenen Tradition entstammt, den anderen aber nicht bekannt ist oder sogar von der anderen Kirche kritisch betrachtet wird.

2.7.3.5 Gebetbuch

In manchen Gruppen, die wir besuchten, gibt es ein Gebetbuch, in das Kinder eigene Gebete schreiben dürfen. Frau Jochem sagt dazu: Ein solches Buch „geht in den Schatz des Religionsunterrichtes.“[1208]

Nicht nur ins Gebetbuch sollen die Kinder ihre Gebete schreiben: Sie sollen z.B. bei Frau Aberl auch Gebete zu den vier Formen des Gebetes schreiben und so je ein Dank-, Bitt-, Lob- und Klagegebet schreiben[1209], dürfen ihre eigene Form des Gebetes ausdrücken.

2.7.3.6 Amen

Und immer wieder endet das Gebet mit dem Amen. Beim bereits mehrfach erwähnten türkischen Gebet des muslimischen Jungen antworten alle Kinder gemeinsam mit der Lehrerin mit diesem bestätigenden „Amen“. Doch entspricht dieses jeweils bestätigende Amen nicht der Überzeugung aller Kinder. In einer anderen Gruppe thematisiert ein Kind das Amen als Abschluss jeden Gebetes, und es entspinnt sich folgender Dialog zwischen Kind und Lehrerin:

„S: Warum ist eigentlich am Ende von jedem Gebet – warum steht da eigentlich ein Amen?

L: Eine sehr gute Frage. Weiß jemand, was Amen heißt? Warum wir Amen am Ende

S: Weil wir Amen am Ende.

L: Das ist das Ende sozusagen. Ja. Genau. Und wir sagen damit auch noch mal, dass wir zustimmen.

[1203] VaterUnser, Stunde 2, 39.
[1204] VaterUnser, Stunde 2, 51.
[1205] Vgl. VaterUnser, Stunde 2, 51.
[1206] Jahreskreis-Allerseelen, Stunde 1, 27 bzw. Stunde 2, 23.
[1207] Vgl. Taufe evangelisch, Stunde 2, 63-78.
[1208] Jochem, Vorgespräch 11. Vgl. auch Vater Unser, Stunde 1, 87. Und Aberl, Nachgespräch 48.
[1209] Vgl. Aberl, Nachgespräch 48.

S: Nein.

L: Amen heißt so viel wie so sei es.

S: Okay, dann sag ich es nie wieder, weil ich nicht zustimme."[1210]

Im weiteren Verlauf der Stunde wird das Amen wiederum motiviert durch eine Schülerfrage erneut zum Thema: Ein Junge möchte nämlich wissen, seit wann Amen ein Satz ist.[1211] Die Lehrerin erklärt nach kurzem Nachdenken, dass das Wort zunächst nur ein Wort sei, aber in seiner Bedeutung „So sei es" dann wohl schon ein Satz sein müsse[1212], woraufhin ein Junge dieses Wort zum „AllesWort" erklärt.[1213]

2.7.3.7 „Christenhaftes Beten"

Gemeinsames Beten sei in einer Gruppe, in der ausschließlich christliche Schülerinnen und Schüler seien, kein Problem. Doch seien in ihrer Gruppe auch viele Nicht-Getaufte, Kinder, „die keiner Konfession angehören", und auch Muslime, erklärt Frau Mayer. Da sei ihr Unterricht dann doch „ziemlich ähm, ja, christenhaft"[1214]. In ihrem Unterricht würden dennoch alle Kinder mitbeten.[1215]

Mit dieser eigenwilligen Wortwahl thematisiert Frau Mayer hier ein Problem, was uns immer wieder begegnet: nämlich die Frage nach dem Umgang mit nicht christlichen Kindern in den Unterrichtsgruppen, wenn die Gruppe gemeinsam betet. Inwiefern wird von Kindern, die ein anderes Bekenntnis vertreten (selbst dann, wenn sie getauft sind), erwartet, dass sie sich ins gemeinsame Gebet integrieren? In einigen Gruppen sind diese Kinder selbstverständlich dabei, weil sie sich ja bewusst für den Religionsunterricht entschieden haben. Frau Anders z.B. erlaubt den Kindern, die nicht mitbeten wollen, am Platz zu bleiben, während sie sich mit dem Rest der Gruppe zum gemeinsamen Gebet sammelt. Dies erscheint einerseits als sinnvolle Lösung, andererseits erfährt sich die Gruppe dann ausgerechnet im Gebet als Gemeinschaft, die einzelne ausschließt bzw. aus der sich einzelne ausschließen. Diese zunächst neutral erscheinende Lösung ist in der Bedeutung für die Gesamtgruppe so durchaus zu reflektieren. Alternative wäre ein Religionsunterricht als reiner Sachunterricht ohne Gebet. Hier mag jedoch einerseits berücksichtigt werden, dass niemand sich genötigt sieht, ein ihm fremdes Bekenntnis auszusprechen. Andererseits fehlt hier der Impuls, beten zu lernen, Räume des Gebetes zu schaffen, so dass die Kinder sich auch hierin weiterentwickeln. Inwiefern dies Aufgabe des Religionsunterrichtes und nicht nur der Katechese sein *soll*, muss letztlich an anderer Stelle entschieden werden. Doch ist festzuhalten, dass der Standort des Religionsunterrichts zwischen Sachunterricht und Katechese für viele der von uns besuchten Lehrkräfte nicht eindeutig ist, dazwischen eine geeignete didaktische Alternative zu fehlen scheint. Dies wiederum führt zu verstärkter Unsicherheit bzw. Ambivalenz im Umgang mit gemischten Lerngruppen.

2.7.3.8 Gebetshaltungen

In vielen Gruppen wird nicht nur mit Worten, sondern auch mit Gesten gebetet – so z.B. beim Vater Unser. Teilweise werden auch die Gebetshaltungen zum Thema – verbalisiert durch die Lehrerin oder aber, weil eines der Kinder eine bestimmte Gebetshaltung einnimmt, in mehreren Gruppen das muslimische Liegen auf dem Boden. In einer Stunde bezeichnet die Lehrerin verschiedene mögliche Gebets*haltungen* als Gebete: So beschreibt sie ein unterschiedliches Falten der Hände und lässt alle Kin-

[1210] Christsein ökumenisch, Stunde 1, 293-300.
[1211] Vgl. Christsein ökumenisch, Stunde 1, 406.
[1212] Vgl. Christsein ökumenisch, Stunde 1, 408.
[1213] Vgl. Christsein ökumenisch, Stunde 1, 409.
[1214] Mayer, Nachgespräch 163.
[1215] Vgl. Mayer, Nachgespräch 171-173.

der ihre Hände entsprechend falten, erklärt den Kindern anschließend weitere ganzkörperliche Haltungen wie Knien oder Auf-den-Boden-Werfen[1216]. Die Kinder sprechen mit bzw. übernehmen die Haltung und zeigen ihrer Meinung nach so, dass sie dieses „Gebet" kennen:

„L: Und jetzt kommt wie immer unser Gebet am Anfang. Und da spreche ich nochmal das von den Kindern, die überall anders beten auf der Erde. [L liest aus einer Mappe vor:] Kinder beten überall auf der Welt und überall etwas …

SuS: … anders.

L: Manche falten die Hände. [L und einige SuS falten die Hände.] Manche legen die Hände gegeneinander. [L und SuS machen die Geste.] Manche öffnen die Hände zum Himmel, Achmed, wie bei dir, ne.

Sm: Achmed

L: Der Achmed macht das so. Manche knien [Ein paar SuS knien sich auf den Boden.] Manche, manche stehen [SuS stehen auf.] und manche gehen [SuS machen kleine Schritte.]. Andere werfen sich auf den Boden, wenn sie beten [Ein paar SuS werfen sich auf den Boden. Einige SuS lachen.] und andere gehen. […] Kinder beten überall auf der Welt. [SuS setzen sich wieder auf ihre Plätze.] Sprecht das nochmal nach.

SuS: Kinder beten überall auf der Welt."[1217]

Frau Anders ist es beim Beten wichtig, dass die Kinder ihre Hände falten.[1218] Andere Lehrerinnen versuchen hier immer wieder eine gewisse Offenheit zu zeigen: So lädt Frau Jochem zum Gebet ein und sagt dazu: „Jeder kann in seiner Weise die Hände falten".[1219]

2.7.3.9 Innere Haltung und (erwartete) Ruhe beim Gebet

Frau Anders verdeutlicht den Kindern, die nicht mitbeten möchten, dass sie dies auch nicht müssen, denn, so sagt sie, „beim Beten finde ich das ganz, ganz besonders doof, wenn man sich da albern verhält, und von daher dürft ihr da gerne sagen, ihr bleibt einfach hier sitzen und schreibt eben in der Zeit das Vater Unser."[1220] Ein Schüler macht dies in den besuchten Stunden tatsächlich.[1221] Aber diejenigen, die beten, sollen dabei, so fordert sie den Rest der Gruppe auf, auch „ein bisschen andächtig" sein.[1222] Auch Frau Hofer verdeutlicht den Kindern, dass sie beim Beten leise sein sollen, denn „wenn wir mit Gott sprechen, können wir mit keinem anderen reden."[1223] Frau Krause lobt die Kinder fürs Ruhig-Sein beim Beten: „Ihr macht das ganz toll, dass es so leise ist, weil: Dann kann man am besten drüber nachdenken."[1224]

2.7.3.10 Rituale

Religiöse und auch weltliche Rituale prägen die Unterrichtsstunden, die wir besuchen, und lassen einzelne Gruppen mit ihrer jeweiligen Lehrerin individuell werden. Viele Lehrkräfte haben in ihren Stunden regelmäßige, sich aber von Lehrkraft zu Lehrkraft unterscheidende Rituale:

[1216] Vgl. Taufe evangelisch, Stunde 1, 64-66.
[1217] Taufe_evangelisch, Stunde 1, 62-67.
[1218] Vgl. Christsein ökumenisch, Stunde 1, 736.
[1219] Vater Unser, Stunde 2, 39.
[1220] Christsein ökumenisch, Stunde 2, 82.
[1221] Vgl. Christsein ökumenisch, Stunde 2, 110-116.
[1222] Christsein ökumenisch, Stunde 1, 721.
[1223] Evangelisch-katholisch, Stunde 1, 569.
[1224] Marienstunde, Stunde 1, 183.

So gibt es Gruppen, die mit brennenden Kerzen hantieren[1225]: Die Stunde Taufe_Arbeitsblatt z.B. beginnt mit einer „Kerzenrunde“: Eine brennende Kerze wird herumgereicht, und alle Kinder sprechen einen freien Gebetstext, danken Gott für das, was sie gerade bewegt, oder bitten ihn um etwas oder nutzen die brennende Kerze, um einen anderen Kind die Zusage zu geben: „N., Gott hat dich lieb!“[1226]

Statt brennender Kerze wird in einer anderen Gruppe für ein ähnliches Ritual ein Erzählstein durch die Runde gegeben.[1227] Einige Gruppen kennen Rituale mit Berührungen: Hand auf Knie, Bein oder Schulter des Nachbarn, um sich so im Schweigen miteinander zu verbinden.[1228] Die Kinder nennen sich gegenseitig beim Namen.[1229] Da werden Gebetswürfel genutzt.[1230] In einer Gruppe gibt es ein Kreuz, das aus mehreren Teilen zusammengepuzzelt wird.[1231] Auch Klangschalen oder Triangel kommen zum Einsatz.[1232] Die Lehrkräfte nutzen allgemeine Rituale wie brennende Kerzen oder haben eigene Rituale entwickelt, um das Gebet zu vertiefen: So beschreibt Frau Aberl, dass sie die von den Kindern geschriebenen Gebete verbrennt, „damit auch wirklich kein anderer das liest, um zu zeigen: So ein Gebet äh, kann öffentlich sein, aber ist auch ein Ort, wenn das ne ganz private Sache ist“.[1233] Frau Lippold erzählt von einer „Gebetsrunde, wo wir unsere Knospe, also unseren Atem, wir atmen ganz ruhig, dann öffnet sich unsere Knospe und es ist unser Gespräch mit Gott und da können wir alle Geheimnisse reinlegen und alle Wünsche reinlegen“.[1234] Frau Mayer beschreibt ihren Ritus, den sie mit den Kindern pflegt, folgendermaßen: „Alles, was du jetzt zu Gott sagen willst und willst es nicht wiedergeben, willst es keinem sagen, das sagst du jetzt im Innern und das ist einfach so: Ich puste es auf meine Hand und dann hoch in den Himmel.“[1235]

Ebenso gibt es Rituale zum Abschluss der Stunde, wie z.B. ein Segensritual, zu dem sich alle Kinder an den Händen fassen und ein kurzes Segensgebet sprechen.[1236]

Den Lehrkräften sind diese Rituale, besonders die, die Ruhe ins Geschehen bringen, wie z.B. die „Loslassrunde“, die Frau Arnold und Frau Sommer mit ihren Kindern am Anfang oder Schluss der Stunde durchführen[1237], wichtig, und sie sind sich sicher: „Es ist für die Kinder auch wichtig, dass sie das Gefühl haben: Ja, hier kann ich echt mal, hier darf ich jetzt erstmal einfach so sein, wie ich bin, grad.“[1238]

2.7.3.11 Kreuzzeichen und Weihwasser

Der Ritus, den viele katholische Lehrkräfte einerseits am selbstverständlichsten nutzen, der andererseits für die meiste innere und äußere Auseinandersetzung im Rahmen von gemischten Gruppen sorgt, ist das Kreuzzeichen. Z.B. für Frau Weigel gehört es zu den selbstverständlichen Riten, sich mit Weihwasser zu bekreuzigen oder auch vorm Betreten der Kirchenbank eine Kniebeuge zu machen.[1239] Vielen

[1225] Vgl. z.B. Kirchbausteine, Stunde 1, 10 und Stunde 2, 11. Auch z.B. Vater Unser, Stunde 1, 12-19, auch 67, Wasser und Licht, Stunde 2, 45-59.
[1226] Vgl. Taufe_Arbeitsblatt, 21-44. Zitate in 21 bzw. 37-42. Auch Wasser als Lebensspender, Stunde 1, 67-80.
[1227] Vgl. Weltreligionen, Stunde 2, 38-53. Allerdings richtet sich das, was die Kinder hier sagen, nicht als Gebet an Gott, sondern sie erzählen einfach, wie es ihnen geht.
[1228] Vgl. z.B. Weltreligionen, Stunde 2, 27. Auch Jahreskreis, Stunde 1, 35 oder Stunde 2, 74.
[1229] Vgl. z.B. Taufe-katholisch, Stunde 1, 84 bzw. Stunde 2, 34.
[1230] Vgl. z.B. Kirchbausteine, Stunde 1, 11-12 und Stunde 2, 12-13.
[1231] Vgl. Vater Unser, Stunde1, 6-7 und Stunde 2, 6. Auch im zugehörigen Nachgespräch wird das Thema: Vgl. Jochem, 11.
[1232] Vgl. z.B. Kirchbausteine, Stunde 1, 446. Bzw. Taufe_Arbeitsblatt 320-323, 490-492.
[1233] Aberl, Nachgespräch 48.
[1234] Lippold, Nachgespräch 124.
[1235] Mayer, Nachgespräch 177.
[1236] Vgl. z.B. Krippenstunde, Stunde 1, 268.
[1237] Vgl. Kirchbausteine, Stunde 2, 172.
[1238] Sommer, Nachgespräch 257.
[1239] Vgl. Weigel, Nachgespräch 283.

Lehrkräften ist dabei jedoch sehr bewusst, dass es sich hier um eine typisch katholische Handlung handelt, und sie fragen sich, wie sie mit diesem, ihnen wichtigen Zeichen in gemischten Gruppen umgehen können. Ihre Lösungswege sehen hier unterschiedlich aus.

Beim Kirchenbesuch können wir erleben, dass Frau Junker ihren Kindern beim Betreten der Kirche erklärt, dass sie jetzt gleich ein Kreuzzeichen machen werde, dass Katholiken dies so machten und dass die Kinder, wenn sie möchten, dies auch tun dürften, dass dies jedoch freiwillig sei.[1240]

In einer Unterrichtsstunde zum Thema katholisch-evangelisch wird explizit zum Thema, dass nur die Katholiken das Kreuzzeichen machen, die evangelischen Kinder nicht.[1241] Jedes Gebet bei allen beginne aber „Im Namen des Vaters, des Sohnes, des Heiligen Geistes. Amen.“[1242]

Auch in der Vater_Unser-Stunde mit Frau Jochem wird das Kreuzzeichen, das sie beim Beten des Vater Unsers macht, thematisiert[1243]: Frau Jochem erinnert die Kinder an den Segen, den sie bei den Schulanfangsgottesdiensten erhalten haben, und segnet dann selbst einige Kinder, indem sie ihnen ein Kreuz auf die Stirn zeichnet.[1244] Auf Anfrage eines Kindes hin spricht sie über den Segen mit Weihwasser in der katholischen Kirche.[1245] Sie erklärt, dass „manche die, also die in der katholischen Kirche sind“, das Kreuzzeichen machten, „aber es passiert auch nichts, wenn ich dieses Kreuzzeichen nicht mache“[1246].

Auf vermutete und real erfahrene Reaktionen der Eltern zum Kreuzzeichen wird in einem späteren Absatz noch genauer eingegangen werden.

2.7.4 Taufen und andere Sakramente – gespielt

Eine weitere christliche Symbolhandlung, die im Unterricht relevant wird, ist das Taufen.

„Taufen?“, so mag sich der Leser gerade wundern: Getauft wird doch nicht im Unterricht?!? Das stimmt einerseits, andererseits zeigen die besuchten Stunden anderes: Wenn im Unterricht *über* die Taufe *gesprochen* wird, werden hierbei meist auch Zeichenhandlungen genutzt. Die Taufstunde „Taufe_evangelisch“ zeigt die Taufe einer Puppe. Dies als Zeichenhandlung durchzuführen hatte die Lehrerin als einprägsamste Methode angesehen[1247], trotz Vorbehalte eines befreundeten Theologen, der vor Jahren aus der katholischen Kirche zur evangelischen konvertiert war –, der dies als eine heilige Handlung[1248] angesehen habe, „die eigentlich in der Kirche stattfindet, die hat doch etwas sehr äh ja sehr Tiefgehendes, Religiöses, was man vielleicht nicht im Klassenraum so darstelln kann.“[1249] Ebenso fürchtete ja auch Frau Weigel im ebenfalls oben bereits vorgestellten Interview, dass das Spielen der Taufe heikel sei, dies von den Kindern als echte Taufe angesehen werden könne. Sie findet, als Katholikin könne sie hier weder eine Taufe noch das Abendmahl/die Eucharistie spielen, weil hier das Spiel ganz offensichtlich der Liturgie, die quasi heiliges Spiel mit Realsymbolik ist[1250], sehr nahekommt, weil

[1240] Vgl. Kirchenzelt, Stunde 2, 7-10, später in 127 bzw. auch Junker, Nachgespräch 13.
[1241] Vgl. Katholisch-evangelisch, Stunde 1, 561-568.
[1242] Katholisch-Evangelisch, Stunde 1, 561-562.
[1243] Vgl. Vater Unser, Stunde 2, ab 41.
[1244] Vgl. Vater Unser, Stunde 2, 42 und 51.
[1245] Vgl. Vater Unser, Stunde 2, 46-50.
[1246] Vater Unser, Stunde 2, 51.
[1247] Vgl. Höhn, Nachgespräch 11.
[1248] Vgl. Höhn, Nachgespräch 11.
[1249] Höhn, Nachgespräch 27.
[1250] Bereits Romano Guardini hat die Liturgie als „Heiliges Spiel“ bezeichnet (Vgl. Guardini, Romano, Vom Geist der Liturgie, Freiburg – Basel – Wien ²1991, 103): „Vor Gott ein Spiel zu treiben, ein Werk der Kunst – nicht zu schaffen, sondern zu sein, das ist das innerste Wesen der Liturgie“, so schreibt er (Guardini 102). Das Spiel ist

Verwechslungsgefahr besteht. Diese Sensibilität scheint dem Ehemann mit katholischen Wurzeln und der katholischen Lehrerin hier viel bewusster zu sein als der evangelischen Lehrerin, die für sich differenzieren kann zwischen dem Geschehen im Unterricht und der gottesdienstlichen Handlung. Ob es sich hierbei allerdings um einen realen konfessionellen Unterschied handelt, kann höchstens vermutet werden; es wurde nicht quantitativ überprüft.

De facto wird in der Stunde mit dem Rollenspiel deutlich, dass die Kinder ganz in diese Taufhandlung eintauchen, obwohl die Lehrerin immer wieder die Metaebene einnimmt. Sie seien „berührt" gewesen von der Stunde, meint Frau Höhn.[1251] Dies geht sogar dem nicht ins Geschehen involvierten Betrachter der Stunde so: Das Lehrerpult wird im Spiel zum Taufbecken. Entsprechend steht da eine Schale, ein Wasserkrug, weiße Tücher, Blumen und eine (Tauf-)Kerze. Diejenige, die die Stunde transkribiert hat, schreibt in den Kommentaren jedoch immer wieder nicht „Lehrerpult", allerdings auch nicht „Taufbecken", sondern „Altar".[1252] Wenn dies so deutlich für den erwachsenen Beobachter gilt, wieviel mehr muss dies für die Kinder gelten, für das Mädchen, das seine Puppe mitgebracht hat und nun taufen lässt, aber auch für die anderen. Denn wie Frau Höhn sagte, habe ihr ein bekannter evangelischer Pfarrer erklärt, dass die Puppen eine besondere Bedeutung für die Kinder hätten.[1253] Diejenige, die also ihre eigene Puppe dabei hat, betont so auch im Unterricht mit vollem Ernst: „Heut wird mein Baby getauft."[1254] Auch als in der Stunde zuvor eine von der Lehrerin mitgebrachte Puppe getauft wurde, wird sie von den Kindern mit dem Kind in Verbindung gebracht, das im Spiel die Mutter spielen durfte; die Lehrerin solle ihr die Puppe nicht einfach nach dem Spiel abnehmen, weil es doch ihr Baby sei; das sagt nicht sie selbst, sondern eine andere Schülerin.[1255] Das Spiel „berührt" die Kinder, wird für sie zur realen Handlung – zum „Real-Symbol"? Gleichzeitig *wissen* sie selbstverständlich, dass es sich hier um kein Baby, sondern eine Puppe handelt und sprechen auch entsprechend über die „Puppe"[1256]. Für die Kinder ist dies anscheinend kein Gegensatz. Die Puppe – auch die fremde in der ersten Stunde – ist den Kindern wichtig[1257]; es ist ihnen wichtig, wem diese Puppe denn gehört.[1258]

Frau Höhn jedoch meint, es sei nun nicht als solche religiöse Handlung erfahrbar gewesen, weil sie ja deutlich gesagt habe, sie spiele, sie tue „jetzt so als ob" und jeweils ihre Handlung auf der Metaebene

---

nicht „nur" Spiel, sondern wird zur realsymbolischen Handlung, in der geschieht, was bezeichnet wird. Beate Jammer schreibt hierzu: „In der Liturgie geht es wie bei einem Spiel darum, etwas darzustellen und nachzuvollziehen. Anders aber als bei einer Vorführung spielen nicht einige wenige und die anderen schauen zu, sondern die ganze Gemeinde ist beteiligt. Indem wir uns auf diese Feiern einlassen, bleiben wir nicht außen vor, sondern es geschieht etwas an uns."
(Vgl. https://www.wortgottesfeiern.de/inhalte.php?jahrgang=2015&ausgabe=2&artikel=2, eingesehen am 21.8.2018.) – Um ein ebensolches Spiel handelt es sich bei dem Geschehen im Klassenraum, nur dass es eben im Klassenraum, nicht in der Kirche geschieht und nicht unter Beteiligung entsprechender beauftragter Personen. Dennoch werden die Erfahrungen für die teilnehmenden Kinder und auch Erwachsenen real.

[1251] Vgl. Höhn, Nachgespräch 13.

[1252] Vgl. Taufe_evangelisch, Stunde 1, 74 (hier wird das „Taufbecken" erklärt als „Art Altar"), 103, 156, 161, 166, 240, Stunde 2, 9, 37, 41, 44,95, 125.

[1253] Vgl. Höhn, Nachgespräch 11.

[1254] Taufe_evangelisch, Stunde 2, 24. Das habe sie so zuvor bereits zu Frau Höhn gesagt, dass in der nächsten Stunde unbedingt ihr Kind getauft werden müsse. Vgl. Höhn, Nachgespräch 101.

[1255] Vgl. Taufe_evangelisch, Stunde 1,245- 246.

[1256] Vgl. z.B. Taufe_evangelisch, Stunde 1, 203. Auch Frau Höhn spricht nur am Anfang von der Puppe und später vom Baby bzw. nennt den Namen, den die Kinder ihr bei der Taufe geben, wenn sie von der Puppe spricht. Vgl. z.B. Stunde 1, 108, 196, 200.

[1257] Vgl. Taufe_evangelisch, Stunde 1, 75.

[1258] Vgl. Taufe_evangelisch, Stunde 1, 77-84.

kommentiert habe. Das habe sie mit Absicht so gemacht, um immer wieder aufzuzeigen, dass es ein Spiel sei.[1259]

In einer anderen Stunde wird die Taufe zwar per Arbeitsblatt besprochen; es wird dabei jedoch angeknüpft an Selbsterlebtes von einem Kirchenbesuch her. Dafür legt die Lehrerin Bilder in die Mitte, um die Erinnerung an das Erlebte zu wecken. Während sie mit einigen Kindern noch dabei ist, über das Chrisam und dessen Bedeutung zu sprechen, erkennt eine Schülerin: „Da drüben wird meine Puppe grad getauft."[1260] – Hier wurde scheinbar das heilige Spiel bereits beim Kirchenbesuch in der Kirche selbst vollzogen.

An dieser Stelle soll nicht darüber geurteilt werden, ob es nun grundsätzlich möglich ist, ein solches Spiel im Unterricht durchzuführen oder nicht. Relevant wird es nur, insofern davon auszugehen ist, dass es bei dieser Art des Unterrichts um viel mehr geht als um einen reinen Sachunterricht, dass hier sensibel auf die Kinder und u.U. auch konfessionelle Unterschiede zu achten ist.

2.7.5 Auf Schatzsuche

„Ich habe euch heute auch einen Schatz mitgebracht. Einen großen Schatz von mir."[1261] So leitet Frau Krause ein, dass sie eine Marienfigur mitgebracht hat, „nicht einfach so eine Figur aus Holz", sondern „die hab ich geerbt"[1262]. Nachdem Kinder und Lehrerin zuvor ein bzw. „unser Lied"[1263], wie Frau Krause sagt, miteinander gesungen haben: „Komm, wir suchen einen Schatz"[1264], nimmt sie die Kinder nun mit zu ihrem persönlichen Schatz, der sich sehr einprägt. Diese Schatzsuche steht im Zentrum ihres Religionsunterrichts: Sie habe „angefangen mit diesem Schatz, dass das was sein kann wie ein Schatz"[1265], als sie realisiert habe, dass die Kinder „am Anfang überhaupt von gar nichts Ahnung"[1266] gehabt hätten, was Inhalt des Religionsunterrichts sei und „wozu des gut ist."[1267] Die Schatzsuche orientiert sich hier an einer kindgerechten Mode[1268]; die Schatzsuche „macht neugierig"[1269]. Dieses Lied jeweils an den Stundenbeginn gestellt, lässt die Kinder von Stunde zu Stunde erneut einen besonderen Schatz erwarten. In einer der beiden Stunden ist dieser Schatz das Gebet des Ave Maria. Frau Krause möchte, so sagt sie den Kindern, dass diese ein Gebet lernen, „weil es für mich so ein großer Schatz ist, und vielleicht wird es für euch auch so ein Schatz."[1270]

Da die Kinder in einem Alter sind, in dem sie sich sehr an Menschen, die sie mögen, orientieren, diese Lehrerin eine sehr intensive Bindung zu den Kindern hat, werden sich sicher einige an diesem „Schatz" ihrer Lehrerin orientieren.

2.7.6 Religiöse Handlungen anderer Religionen

Nicht nur christliche Rituale tauchen in den besuchten Unterrichtsstunden auf: Wie oben bereits angedeutet, werden religiöse Gebetshaltungen anderer Religionen angesprochen und eingenommen. In

[1259] Vgl. Höhn, Nachgespräch 27.
[1260] Taufe_Arbeitsblatt, 92.
[1261] Marienstunde, Stunde 1, 25.
[1262] Marienstunde, Stunde 1, 29.
[1263] Marienstunde, Stunde 1, 13.
[1264] Marienstunde, Stunde 1, 14-20 und Stunde 2, 16.
[1265] Krause, Nachgespräch 104.
[1266] Krause, Nachgespräch 102.
[1267] Krause, Nachgespräch 102.
[1268] Über mehrere Jahre hinweg wünschten meine Kinder sich nicht nur bei jedem Kindergeburtstag – egal ob es der eigene oder der von Freunden ist – eine Schatzsuche; sie werden auch bis heute, da sie bereits 11 und 8 Jahre alt sind nicht müde, sich gegenseitig und auch mit Freunden immer wieder Schätze zu verstecken und diese zu suchen.
[1269] Krause, Nachgespräch 106.
[1270] Marienstunde, Stunde 1, 50.

einer Gruppe z.B. geht ein Schüler immer wieder von sich aus auf die Knie und macht Verbeugungen mit seiner Stirn an den Boden, als wolle er die muslimische Gebetshaltung einnehmen.[1271] In einer Stunde zum Thema Weltreligionen *soll* ein Kind diese Haltung explizit vorführen.[1272] Außerdem malen einige Kinder Mandalas und sprechen anschließend darüber[1273], und zum Abschluss der beiden besuchten Stunden probiert die Lehrkraft mit den Kindern noch hinduistisches Yoga[1274]. Frau Mayer ist, wie sie betont, wichtig, dass sie den Kindern vorlebe, dass sie selbst „auch meditieren" könne und „net unbedingt bete" müsse, dass sie Yoga mache und Mandalas ausmale.[1275]

Frau Weigel, die sich einerseits gescheut hat, die Taufe mit ihren Kindern zu spielen, berichtet andererseits darüber, wie sie mit den Kindern den Auszug aus Ägypten, das Paschamahl nachgespielt habe. Das sei für sie keine Frage gewesen, „weil das nicht diese Kirchenhandlung ist."[1276]

2.7.7 Lieder und Musik

Gesungen wird in fast allen Stunden: Es gibt Lieder – geistliche wie weltliche –, die anscheinend regelmäßig zu Beginn oder Ende einer Stunde gesungen oder auch auf Tonband eingespielt werden. Teilweise geschieht dies offensichtlich mit Freude und Überzeugung; teilweise wirkt es jedoch auch so, als würde hier ein Pflichtprogramm abgehakt, weil ein solcher Ritus dazu gehört.

Beispielsweise begrüßt sich eine Gruppe mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass ihr da seid, hallo, hallo, wir freuen uns so sehr" und wechselt übergangslos fröhlich in „Lasst uns miteinander singen, loben, danken dem Herrn".[1277]

Weitere Musik oder Lieder werden z.B. gemäß der Jahreszeit ausgewählt[1278], sie kündigen das Stundenthema an[1279] oder greifen das Stundenthema auf[1280]; sie können auch als Signal für den Wechsel zweier Arbeitsphasen stehen: So wird in einer Gruppe z.B. das Lied „Komm in den Kreis, ganz langsam und leis" eingespielt.[1281] Oder aber Musik erklingt während einer Arbeitsphase[1282], und das Ausschalten der Musik zeigt den Kindern das Ende dieser Phase.[1283] Lieder, die zum Stundenthema passen[1284], werden mitten in den Verlauf der Stunde eingebaut. Die Beschäftigung mit der Wirkung der Musik wäre eine eigene Arbeit wert. Vermutlich ist die Wirkung nicht zu unterschätzen. Ich erinnere mich hier ganz besonders an das oben bei der Schatzsuche erwähnte Schatzlied: Dessen Wirkung – auch auf mich – hat mich nachhaltig beschäftigt.

Die Liedauswahl sollte daher gerade in einer gemischten Gruppe sorgfältig erwogen werden, weil eventuell davon auszugehen ist, dass sich das Gesungene tiefer ins Unterbewusstsein einprägen könnte als alles, was ansonsten gesagt und auch getan wird. Den Liedern gemeinsam ist: Sie vermitteln eine Botschaft. Und diese dringt durch die Musik in die Tiefe. Es ist anders, wenn jemand nur sagt, „Gott ist da", auch betet, „Du, Gott, bist da", oder ob alle gemeinsam oft wiederholend singen: „Du

[1271] Vgl. z.B. Christsein ökumenisch, Stunde 2, 83 und 105.
[1272] Vgl. Weltreligionen, Stunde 1, 193-196.
[1273] Vgl. Weltreligionen, Stunde 1, 161-167.
[1274] Vgl. Weltreligionen, Stunde 2, 273.
[1275] Vgl. Mayer, Nachgespräch 311.
[1276] Weigel, Nachgespräch 526.
[1277] Vgl. Jahreskreis, Stunde 1, 36.
[1278] Vgl. z.B. Krippenspiele, Stunde 1, 19.
[1279] Vgl. Kirchbausteine, Stunde 1, 35-71. Ebenfalls Krippenspiele, Stunde 1, 19.
[1280] Vgl. z.B. Taufe_Arbeitsblatt 46.
[1281] Vgl. Weltreligionen, Stunde 1, 152.
[1282] Vgl. z.B. Weltreligionen, Stunde 2, 252.
[1283] Vgl. z.B. Weltreligionen, Stunde 2, 272.
[1284] Vgl. z.B. Anders, Nachgespräch 41.

bist da."[1285] Einige Lieder, die wir in den Stunden erleben, sollen die Kinder spüren lassen, dass sie von Gott geliebt und gebraucht werden. Es gibt ein ermutigendes Lied, das den Vers „Gott sagt ja zu dir und mir" immer wieder wiederholt.[1286] In einem anderen Lied hören die Kinder „Du bist spitze, du bist genial, jemanden wie dich, den gibt es nicht noch mal. So wie du bist, hat Gott dich ausgedacht. Er hat dich wirklich wunderbar gemacht."[1287] In einer anderen Gruppe singen die Kinder miteinander das „Kindermutmachlied"[1288] und hier vor allem die letzte Strophe, bei der sich die Kinder zunächst nicht sicher sind, ob es heißt „Gott sagt zu dir, ich brauch dich du" oder „… ich hab dich lieb".[1289]

Nicht nur den Kindern selbst wird dies zugesungen[1290]: Frau Höhn verdeutlicht beim Taufspiel die Bedeutung der Taufe, indem sie die Kinder der Puppe kurz vor ihrer Taufe zumindest den Wunsch „Das wünsch ich sehr, dass immer einer bei dir wär, der lacht und spricht: Fürchte dich nicht" zusingen lässt.[1291] Das gesamte Taufspiel wird durch Lieder und Musik lebendiger. So lässt Frau Höhn zu Beginn Orgelmusik erklingen.[1292]

Verstärkt wird die Wirkung in manchen Gruppen, bei manchen Liedern noch durch passende Gesten[1293] oder einen Tanz[1294].

Aber auch eine CD, die beim Arbeiten erklingt und immer wieder den gleichen Text vorsingt, kann sich einprägen. So nutzt Frau Krause das Lied: „Ich bin da am Morgen wie am Abend. Ich bin da bei Tag und bei Nacht. Ich bin da, bin Antwort aller Fragen. Ich bin immer für dich da. Ich bin bei euch alle Tage bis ans Ende dieser Zeit. Ich bin da im Lachen und im Weinen. Ich bin da in Angst und Gefahr. Ich bin da, damit du nie allein bist. Ich bin immer für dich da. Ich bin bei euch alle Tage bis ans Ende dieser Zeit."[1295] Vier weitere Strophen folgen, die in derselben Intention den Kindern eindrücklich klar machen, dass da jemand da sein will für sie. Ob sie dies nun wollen oder nicht.

2.7.8 Kirchen- und Gemeindebezug

Manche Religionslehrkräfte stellen nüchtern fest, dass der Religionsunterricht „der einzige Kontakt" der Kinder zur Kirche ist.[1296] Und sie wünschen, dass dieser Kontakt erhalten bleibt. Eine andere Lehrkraft kann aber durchaus davon sprechen, dass die Kinder sie bei Veranstaltungen in der Kirche sehen.[1297] Das zeigt, dass der gemeindliche Hintergrund der Kinder schon sehr unterschiedlich ist.

Wenn Kinder ihre Religionslehrerin auch im Gottesdienst sehen, dann sei dies „schön verzahnt", findet Frau Weigel.[1298] Eine Gemeindereferentin, Frau Hofer, sieht das daher „sehr, sehr positiv, in der Schule einfach einen Auftrag zu haben, weil man dadurch einfach die Verbindung zur Gemeinde herstellen

---

[1285] Vgl. z.B. Taufe katholisch, Stunde 1, 82.
[1286] Vgl. Erstkommunion und Heiliger Geist, Stunde 2, 37-38.
[1287] Katholisch-evangelisch, Stunde 1, 19.
[1288] Text und Melodie von Andreas Ebert; vgl. z.B. https://www.auer-verlag.de/media/ntx/auer/sample/Kindermutmachlied.pdf?utm_source=mailbox&utm_medium=mail&utm_campaign=10509_20170316, eingesehen am 21.8.2018.
[1289] Vgl. Taufe evangelisch, 56-61. – Tatsächlich heißt es in der zweiten Strophe, dass einer einem sagt: „Ich brauch dich, du", von Gott heißt es dann in der letzten Strophe, dass er uns sagt: „Ich hab dich lieb."
[1290] Hier nicht Duden-konforme eigene Wortschöpfung: Statt zugesprochen, wird hier etwas noch viel intensiver „zugesungen".
[1291] Vgl. Taufe evangelisch, 179-180.
[1292] Vgl. Taufe evangelisch, Stunde 1, 175.
[1293] Vgl. z.B. Erstkommunion und Heiliger Geist, Stunde 1, 58 oder Katholisch-evangelisch, Stunde 1, 19.
[1294] Vgl. z.B. Katholisch-evangelisch, Stunde 1, 548 und 551.
[1295] Marienstunde 2, 204-235, Zitat 204-214.
[1296] Vgl. Krause, Nachgespräch 229.
[1297] Vgl. Hofer, Nachgespräch 91.
[1298] Weigel, Nachgespräch 271.

kann"; das habe auch „für das Gemeindeleben" positive Auswirkungen.[1299] Wenn die Lehrkraft aber eben eine gemischte Gruppe hat – auch aus katholischen Kindern unterschiedlicher Gemeinden, erst recht aus verschiedenen Konfessionen – oder an einem anderen Ort wohnt, so ist es nicht möglich, allen Kindern im Gottesdienst zu begegnen. So kennt z.B. Frau Anders den Pfarrer am Schulort nur „oberflächlich"[1300], obwohl sie in ihrer eigenen Gemeinde sehr aktiv ist, aber eben weit entfernt vom Ort der Schule. Allerdings stellt Frau Weigel, die ebenfalls nicht im Einzugsgebiet der Schule wohnt und mit ihrer Familie in einer anderen Gemeinde aktiv ist, gleichzeitig fest, dass sie es zwar schön fände, den Kindern im Gottesdienst zu begegnen, sie aber ja gar nicht wisse, wem sie denn begegnen würde, wenn sie am Ort der Schule wohnen und dort den Gottesdienst besuchen würde.[1301] Sie vermutet eher, dass sie dort nur wenigen Kindern begegnen würde. Eine andere Lehrerin kann noch nicht mal sagen, auf welchem Pfarrgebiet die Schule liegt.[1302] Die Kinder ihrer Gruppe sind zwar alle zumindest offiziell katholisch, gehören jedoch vermutlich ohnehin zu verschiedenen Gemeinden, auf jeden Fall zu verschiedenen muttersprachlichen Gemeinden.

Ein anderes „Problem" bzgl. des Gemeindebezugs zeigt sich in der Stunde, in der der Junge ausführlich von seiner Erstkommunion berichtet: Die evangelischen Klassenkameraden wundern sich, warum er denn nicht in seiner eigenen Gemeinde zur Erstkommunion gegangen ist, sondern in einer anderen.[1303] Obwohl es im Ort der Schule sogar eine katholische Kirche gäbe, gehen die Erstkommunionkinder in der Hauptkirche zur Kommunion und werden dadurch motiviert, später auch dort als Ministranten aktiv zu sein[1304], so dass die Lehrerin zwar regelmäßig zur Kirche gehe, aber nicht unbedingt den Kindern begegne, die den Gottesdienst besuchten, denn z.B. Familiengottesdienste fänden auch nur in der anderen Kirche statt.[1305] Hier wohnt die Lehrerin also im Einzugsgebiet der Schule, gehört zur zugehörigen Gemeinde, besucht auch regelmäßig die Gottesdienste, begegnet hier aber nicht unbedingt den katholischen und zur Kirche gehenden Kindern.

Eine solche Verknüpfung ist daher in den wenigsten Fällen möglich. Frau Nickel ist die Trennung zwischen Gemeinde und Schule auch gerade wichtig: Kommunionunterricht sei Sache der Kirche; Unterricht sei eine andere Ebene. Einmal sei sie in einen Interessenskonflikt gekommen, als sie gleichzeitig Kommunionunterricht gegeben habe. Der Unterricht sei staatlich, die Katechese kirchlich. Wie genau der Interessenskonflikt bei ihr aussah, wird im Gespräch nicht deutlich. Denkbar wäre ein solcher Konflikt z.B., wenn einige ihrer Schüler gleichzeitig in ihrer Katechese waren, andere nicht. Denkbar wäre aber überhaupt das Vermischen von schulischer Lehrer-Schüler-Distanz und der möglicherweise größeren katechetischen Nähe, u.U. sogar mit eventueller Duz-Beziehung. Denkbar wären noch andere mögliche Szenarien. Auf jeden Fall distanziert sich Frau Nickel daher von beiden möglichen Varianten, die Katechese mit dem Unterricht zu verbinden: Sie hält weder innerhalb der Gemeinde die Katechese, noch soll ihr Religionsunterricht im dritten Schuljahr zur Kommunionkatechese werden.[1306]

Trotz dieser Trennung vermutet Frau Nickel, dass Kinder, die durch eine evangelische Lehrkraft unterrichtet werden, „nicht so den Bezug zur katholischen Kirche" erlangen.[1307] In ihrer Krippenstunde tritt Frau Wiener hier sozusagen den Gegenbeweis an: Sie stellt den Kindern alle Termine der Krippenspiele und Weihnachtsgottesdienste der evangelischen wie katholischen Kirchen im Umkreis vor, damit die

[1299] Hofer, Vorgespräch 40. Vgl. auch 41-42.
[1300] Vgl. Anders, Nachgespräch 165.
[1301] Vgl. Weigel, Nachgespräch 265.
[1302] Vgl. Otto, Vorgespräch 38-39.
[1303] Vgl. Erstkommunion und Heiliger Geist, Stunde 1, 229-231. Vgl. auch Althoff, Nachgespräch 86-88.
[1304] Vgl. Althoff, Nachgespräch 96-98.
[1305] Vgl. Althoff, Nachgespräch 137-138.
[1306] Vgl. Nickel, Gespräch 124-128.
[1307] Nickel, Gespräch 43.

Kinder, so sagt sie ihnen dabei, „an Heiligabend gucken [können], wann ihr wo Zeit habt und Lust habt mit der Mama, Oma, Opa, Geschwister hinzugehen.“[1308] Frau Otto erzählt davon, dass sie verschiedene Gemeindeblätter mit den Kindern betrachte, um zu sehen, was für Kinder angeboten werde.[1309] Auch Frau Weigel bemüht sich um die Verquickung von Kirche und Schule. Sie spricht in ihrer Stunde über die Taufe – über eine evangelische und eine katholische Taufe. Wenn sie hierzu eine Geschichte zur Hilfe nimmt, so lässt sie die Taufe doch ganz konkret in evangelischer und katholischer Kirche vor Ort stattfinden, weil ihr wichtig ist, dass die Kinder wahrnehmen: „Okay, das ist jetzt meine Kirche. Da war ich.“[1310] So sei der Religionsunterricht „nicht vollkommen abstrakt, […], sondern der Reliunterricht ist dann auch verortet in der Kirche.“[1311]

Einigen Lehrkräften ist es auch wichtig, dass die Kinder in Kontakt mit den Pfarrern der Gemeinden kommen, damit diese „für die Kinder nicht irgendwie so en Anonymum“ bleiben.[1312]

Gemeindebezug ist dann umso schwieriger, je mehr Gruppen zusammenkommen. Nicht für alle scheint wünschenswert, dass die Kinder in Kontakt mit den jeweils anderen Gemeinden treten: Frau Junker kritisiert, dass Schüler einer anderen Konfession Zettel zum Reformationstag in die Gruppe gegeben hätten, was „jetzt so für die Katholiken normalerweise kein Thema“ gewesen wäre.[1313] Für Frau Wiener dagegen ist klar, dass sie auch in einer rein katholischen Gruppe auf alle Gottesdienste in allen Kirchen der Umgebung hingewiesen hätte. Denn auch in einer solchen Gruppe „wären ja auch hier und da evangelische Eltern, die dann auch, wenn sie in den Weihnachtsgottesdienst gehen, vielleicht eher die Kirche auf dem Ort vorziehen und nicht explizit nach XStadt fahren.“[1314]

2.7.9 Machen Unterschiede hier Unterschiede?

Beim Blick auf all diese religiösen Handlungen, die für viele sehr selbstverständlich zum Religionsunterricht gehören, gilt, dass viele prinzipiell übertragbar sein könnten auch in eine evangelische Religionsgruppe. Bei anderen liegt auf der Hand, dass das so nicht passt: Da gibt es deutliche und feine Unterschiede in Gebetshaltung, aber auch Worten. Manche Lehrerinnen setzen sich sehr bewusst mit dieser Frage auseinander, wie sie in gemischten Gruppen mit dieser Form der religiösen Handlung (Ave Maria, Kreuzzeichen, …) umgehen, besprechen im Unterricht Unterschiede oder lassen das, was sie für nicht kompatibel mit den evangelischen Kindern vermuten, einfach weg.

Manchen ist allerdings auch bereits unklar, ob Beten in rein katholischen Gruppen sein sollte oder nicht. Schon die Haltung der erlebten Ausbilder war hier offensichtlich unterschiedlich. Die Frage, wie konfessionell im Sinne von bekenntnisorientiert der Unterricht sein darf, ist offensichtlich nicht nur eine Frage für gemischte, sondern auch eine Frage für homogene Gruppen: Denn auch denen sollte die Freiheit gelassen werden, andere Meinungen zu vertreten, nicht zu beten, wenn es in ihrer Familie nicht üblich ist zu beten, sich auf ihre eigene Weise zu positionieren. Andererseits ist es gemeinsame Überzeugung evangelischer und katholischer Kirche im Untersuchungsgebiet, dass Religionsunterricht kein religionskundlicher, sondern ein bekenntnisorientierter sein sollte.

Wie dieses Bekenntnis aussehen kann in gemischten Gruppen, sollte am besten im Miteinander der Verantwortlichen beider Kirchen besprochen werden, so dass Lehrkräfte hier Antworten bekommen können, wie bekenntnisorientiert ihr Unterricht aussehen kann – und vielleicht auch aussehen sollte.

[1308] Krippenstunde, Stunde 2, 212.
[1309] Vgl. Otto, Nachgespräch 116.
[1310] Weigel, Nachgespräch 259.
[1311] Weigel, Nachgespräch 259.
[1312] Nickel, Gespräch 15.
[1313] Junker, Nachgespräch 94.
[1314] Wiener, Nachgespräch 154.

2.8 Sachlich, katechetisch, begrifflich

2.8.1 Religionsunterricht als Sachunterricht oder Katechese

Gemäß der Würzburger Synode ist der Religionsunterricht nicht länger Einführung in den Glauben[1315]; stattdessen soll er „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben befähigen“[1316]. „Dabei geht es im Religionsunterricht nicht nur um Erkenntnis und Wissen, sondern ebenso um Verhalten und Haltung.“[1317]

Für den Grundschulbereich ist das sicherlich elementar zu sehen. Die interviewten Lehrkräfte würden dies vermutlich alle unterzeichnen: Religionsunterricht ist ungleich Katechese; die von uns interviewten Lehrkräfte wollen sich nicht als „verlängerter Arm der Kirche“[1318] verstanden wissen und Themen, die in die Katechese gehören, im Religionsunterricht behandeln.[1319] Frau Mattern beispielsweise distanziert sich deutlich davon, in Jahrgangssstufe drei einen Teil der Katechese zu übernehmen.[1320] Eine Katechesegruppe unterscheide sich wesentlich von einer Unterrichtsgruppe; sie sei im Normalfall viel kleiner, man habe „ja oft nur vier oder fünf Kinder in der Gruppe und ähm und und es ist auch noch mal anders, weil, ja weil alles wirklich sehr offen ist“, man die Kinder z.B. nicht zwingen könne, Hausaufgaben zu machen.[1321]

Frau Jochem stellt klar, dass für sie Religionsunterricht nicht nur „Sachunterricht“ sei; sie möchte „auch so die Glaubensbotschaft […] rüberbringen“.[1322] Obwohl sie deutliche Unterschiede zur Katechese wahrnimmt, genießt Frau Anders es an ihrer Schule, in manchen Religionsgruppen um einen einzigen sehr großen runden Tisch herum sitzen zu können, so dass „der Unterricht dann so abläuft, wie ich’s als angenehm empfinde, so wie halt auch Erstkommunionvorbereitung“ ablaufe, nämlich im direkten Gespräch, ohne dass sich jemand melden müsse.[1323]

Unterricht unterscheide sich deutlich von Katechese – so sind sich fast alle einig; dennoch lassen der von uns besuchte Unterricht und auch die in den Interviews vorgestellten Unterrichtsziele teilweise anderes vermuten. Vielfach fallen typische Elemente aus dem katechetischen Bereich auf. Beim Kirchenbesuch z.B. suchen die Kinder nicht nur anhand von Ausschnittfotos die entsprechenden Stellen der Kirche, sondern sie legen sich auf den Boden der Kirche mit Blick zum Kirchendach, betrachten die dargestellten Bilder. Im Anschluss singen sie mit Bewegungen das Lied: „Gott, dein guter Segen“, so dass die Kirche zwar didaktisch, aber gleichzeitig letztlich auch geistlich erfahren wird.[1324] In vielen Gruppen wird über das Vater Unser nicht nur gesprochen: Die Kinder beten es gemeinsam mit der Lehrerin, machen dazu Bewegungen, so dass sie dieses Gebet nicht nur lernen, sondern es sich gewissermaßen mit dem ganzen Körper zu eigen machen. Viele Lehrkräfte wünschen sich und gestalten ihren Unterricht so, dass die Kinder in ihrem Unterricht religiöse Erfahrungen machen können – eindeutiges Ziel der Katechese.

2.8.2 Machen Unterschiede Unterschiede im Unterrichten?

Einige vermuten, dass der Unterricht katholischer Lehrkräfte eher einer Katechese ähnle als der der evangelischen Kollegen, auch wenn dies so nicht von unseren Beobachtungen gestützt wird. Frau Hilt

[1315] Vgl. Würzburger Synode, Religionsunterricht Einleitung 1.3.2
[1316] Würzburger Synode, Religionsunterricht 2.5.
[1317] Würzburger Synode, Religionsunterricht 2.5.
[1318] Mattern, Nachgespräch 155.
[1319] Vgl. Mattern, Nachgespräch 123.
[1320] Vgl. Mattern, Nachgespräch 107.
[1321] Vgl. Anders, Nachgespräch 315.
[1322] Jochem, Nachgespräch 133.
[1323] Anders, Nachgespräch 25-26.
[1324] Vgl. Kirchenzelt, Stunde 2, 48-122.

ist sich sicher, dass die Symboldidaktik „bei uns viel stärker ausgeprägt [sei] wie bei den Evangelischen“.[1325] Sie selbst sei „der totale Verfechter von der Symboldidaktik“.[1326]

Diesen Unterschied bringt sie mit der Frage in Verbindung, ob Gruppen deshalb getrennt werden sollten. Sie sieht darin keinen Grund, die Gruppen in den ersten beiden Schuljahren zu trennen. Der getrennte Unterricht sei allerdings „wichtig in dem Moment, wo es ähm, wo die katholische Kirche was anderes, einen anderen Schwerpunkt hat wie in der evangelischen Kirche, das sind in der Hauptsache Symbole, ja? Also gerade so die Symboldidaktik, obwohl, das macht meine Kollegin ja eigentlich auch, ähm. Oder die Feste, das ist zum Beispiel auch so ein Thema, in der vierten Klasse haben wir das, den Inhalt, ähm, das Jahr, ähm, das Kirchenjahr. Das ist zum Beispiel bei der evangelischen Kirche was ganz anderes wie in der katholischen Kirche, ja, liegt schon andere Bedeutungen von verschiedenen Festtagen, die ne höhere Gewichtung haben, und ich glaub, da wäre es mir auch wichtig so diese Trennung, ja.“[1327]

2.8.3 Begriffliches

Immer wieder fällt auf, dass Lehrerinnen insbesondere die Worte Konfession und Religion vermischen. So erklärt Frau Hilt, dass evangelische und katholische Kinder die gleichen Probleme hätten und „unser Thema ist Jesus, in beiden Religionen, unser Thema ist Gott“.[1328] Eine andere Lehrerin, Frau Nickel, erklärt, dass sie „immer, sobald ich mehrere Konfessionen drin hab, auf jede Religion eingehe“.[1329] Sie mixt die Begriffe Konfession und Religion auffallend oft: Wir könnten „in unserer Religion teilweise gut ein Teil der anderen Konfession übernehmen […], weil jede ganz tolle Ideen hat.“[1330] Sie überlegt, wie sie „als katholischer Lehrer“ in „überkonfessionelle[n] Klassen“ authentisch bleiben könne, „ohne die anderen zu beleidigen, die anderen Religionen.“[1331]

Frau Mayer erklärt ihren Kindern, dass ins „Christentum […] noch mal so zwei Religionen mit rein[fallen]“, nämlich katholisch und evangelisch.[1332] So sagt sie weiter, „evangelisch und katholisch ähm, so als Überbegriff, das ist der Christentum“.[1333] Vom Christentum spricht sie während der ganzen Stunde in der maskulinen Form.[1334]

Es fragt sich, ob es tatsächlich bei diesen Ausdrücken jeweils „nur“ um die Begriffe und Ausdrücke geht oder ob sich hier eine innere Haltung widerspiegelt, die diejenigen, die so sprechen, nicht differenzieren lässt. *Können* oder *wollen* diejenigen an dieser Stelle nicht differenzieren? Bei Frau Krause wird dies deutlich, die erklärt, dass sie sowohl von christlichen als auch muslimischen Kindern höre, dass diese gerne an ihrem Religionsunterricht teilnehmen möchten. Auf meine Intervention hin, dass bei Letzteren die Eltern eventuell tatsächlich etwas dagegen haben könnten, erklärt sie, sie glaube „wirklich, dass an dieser Schule ist das wirklich überhaupt gaaar nicht wichtig, welche Konfession wer hat.“[1335] Das Muslim-Sein wird hier zur Konfession, die gleich neben den christlichen Konfessionen gesehen wird. Allerdings wird Frau Krause im Unterricht als eine erlebt, die auch nicht auf die nicht katholischen Christen eingeht, die auch im Nachgespräch erklärt, dass es für sie vorher keiner Überlegung

[1325] Hilt, Vorgespräch 27.
[1326] Hilt, Vorgespräch 33. Vgl. auch Nachgespräch 130.
[1327] Hilt, Nachgespräch 60. Vgl. auch Vorgespräch 33.
[1328] Hilt, Vorgespräch 25.
[1329] Nickel, Gespräch 198.
[1330] Nickel, Gespräch 94.
[1331] Nickel, Gespräch 206.
[1332] Weltreligionen, Stunde 2, 233.
[1333] Weltreligionen, Stunde 2, 237.
[1334] Vgl. auch z.B. Weltreligionen, Stunde 2, 228.
[1335] Krause, Nachgespräch 96.

wert war, dass Maria für evangelische Christen keine Rolle spiele[1336]; katholische Spezifika scheint sie als für alle passend zu empfinden – so also offensichtlich auch für Muslime.

Weniger substantiell, aber doch interessant sind in diesem Zusammenhang weitere Benennungen, die konfessionell und teilweise regional spezifisch sind, an denen sich zeigen kann, in welcher konfessionellen Sprachwelt jemand beheimatet ist:

Frau Nickel z.B. würde mit einer gemischten Gruppe auch gerne die „evangelische Messe besuchen".[1337] Die gibt es zwar, aber wird in Hessen-Nassau und gar in der Gemeinde, auf deren Gebiet Frau Nickels Schule liegt, nicht so genannt. Vermutlich möchte sie einfach einen evangelischen Gottesdienst mit den Kindern besuchen, vielleicht auch insbesondere einen Abendmahlsgottesdienst.

Frau Junker spricht von einer evangelischen Gemeindereferentin[1338], meint hier vermutlich eine Gemeindepädagogin. Auch Frau Weigel spricht an einer Stelle von einem evangelischen Gemeindereferenten und meint dabei höchstwahrscheinlich ebenfalls einen Gemeindepädagogen. Dies sind nur zwei Beispiele, die zeigen, dass zu unserer konfessionellen, oft aber auch örtlichen Prägung eine bestimmte Begriffswelt gehört. So gibt es Begriffe, die nutzt nur eine Konfession; andere Begriffe werden jedoch auch örtlich unterschiedlich genutzt: So sind z.B. Pastoren für manche Menschen eher evangelische Pfarrer, obwohl es auch viele katholische Diözesen gibt, in denen die Pfarrer so genannt werden. Die eigene Sprache prägt hier das Denken: Wer den eigenen – katholischen – Pfarrer Pfarrer nennt, für den mag der Pastor ein evangelischer Pfarrer sein. Auf der anderen Seite: Wer selbst Gottesdienste nur als Messfeiern erlebt, für den mag es selbstverständlich sein, dass jeder Gottesdienst, also auch ein evangelischer, eine Messe ist. Wer Gemeindereferenten kennt, für den ist ein evangelischer Angehöriger einer ähnlichen Berufsgruppe ebenfalls ein Gemeindereferent. Dies gilt allerdings z.B. auch für die Berufsgruppe, der ich selbst angehöre, die Berufsgruppe der Pastoralreferenten. Häufig werde ich von Menschen als Gemeindereferentin bezeichnet, weil sie eine solche aus ihrer Gemeinde kennen, während sie noch keiner Pastoralreferentin begegnet sind. Von evangelischen Menschen wurde ich in früheren Jahren mit Prädikanten gleichgesetzt und auch schon als Assistentin für den Pfarrer, vergleichbar einer Zahnarzthelferin angesehen. Unser vertrautes Umfeld prägt unseren Wortschatz. Dieses vertraute Umfeld ist bei den Religionslehrerinnen jeweils in ihrer eigenen Konfession hier in Hessen zu sehen; die Begriffe leiten sich daher jeweils aus diesem Bereich ab. Hierbei ist es allerdings leicht, die differierenden Begriffe zu lernen und in die eigene Sprachwelt aufzunehmen.

2.9 Bedeutung der Lehrkräfte

„Also Religionsunterricht oder Unterricht an sich ist ja, ist ja eigentlich, steht und fällt halt immer mit der Persönlichkeit des desjenigen, der unterrichtet, denke ich mal"[1339], so bringt es Frau Althoff auf den Punkt, was sicherlich viele so wahrnehmen. Daher ist es wichtig, hier ausführlich auf das einzugehen, was wir zu den Lehrpersonen gesehen und gehört haben.

2.9.1 Lehrperson: wichtiger als die Konfession?

Dass die Person der Lehrkraft so wichtig ist, ist für manche Lehrkräfte Grund, dass der Religionsunterricht ebenso gut im Klassenverband durchgeführt werden könnte. Frau Hilt begründet dies folgendermaßen: „Also, es steht und fällt eigentlich mit dem Lehrer, gar nicht mit der Konfession. Das ist auch so ein Ding, wo ich mir denk, dem könnt man auch entgegenwirken, wenn man sagt, man macht, man

[1336] Vgl. Krause, Nachgespräch 21-22.
[1337] Nickel, Nachgespräch 210.
[1338] Vgl. Junker, Nachgespräch 94.
[1339] Althoff, Nachgespräch 1998.

lässt es im Klassenverband, ja?!“[1340] Gerne würden manche Eltern daher die Religionsgruppe ihrer Kinder auch eher nach der Lehrkraft als nach der Konfession auswählen: So berichtet Frau Nickel, dass die Kinder nach dem ersten Schuljahr Religionsunterricht im Klassenverband, das sie bei der Klassenlehrerin hätten, gerne bei der vertrauten Klassenlehrerin bleiben möchten, weil sie „oft auch dieses Mama-Gefühl bei ihrer Klassenlehrerin nach em ersten Schuljahr haben.“ [1341] Sie meint dabei aber, dass die Kinder „sich trotzdem dran gewöhnen“[1342] müssten, die Klassenlehrerin und vertraute Gruppe zu verlassen, um am Religionsunterricht ihrer Konfession teilzunehmen. Sie sieht hier die Verantwortung allerdings nicht nur bei Kindern und Eltern, die die vertraute Person vorziehen, sondern auch bei den Kolleginnen, die hier „klammern“[1343] würden und die sich deshalb darauf einlassen und „dann einfach auch abgeben müssen.“[1344] Frau Otto dagegen bedauert die Trennung, wenn die Kinder ihr sagten, „ich will eigentlich bei dir bleibn“[1345], denn es sei „schwer für die Kinder“[1346] an ihrer Schule. Unausgesprochen bleibt von ihr an dieser Stelle das, was sich an dieser Schule immer wieder zeigt: Viele Kinder dort haben in ihrem Leben schon Trennungserfahrungen hinter sich, so dass die Kontinuität der Lehrkraft wie auch der Gruppe hier eine eigene Bedeutung bekommen kann.

Auch Frau Neumann berichtet, dass die Kinder ihrer Klasse nach dem Unterricht im Klassenverband gerne bei ihr bleiben möchten, gleichgültig, ob sie nun evangelisch oder katholisch sind.[1347]

Ähnlich berichtet auch Frau Hilt, „dass es steht und fällt mit dem, der da unterrichtet“[1348], Eltern ihre Kinder zu der Lehrkraft gehen ließen, von der Kinder begeistert seien, von der es heiße, „die macht guten Unterricht“[1349], und aus diesem Grund habe sie oft auch evangelische Kinder in ihrem katholischen Unterricht[1350]. Diese Kinder würden dann oft in die evangelische Gruppe wechseln, wenn der Pfarrer im dritten Schuljahr die katholische Gruppe übernehme.[1351] Aus diesem Grund wünschte sie sich Unterricht im Klassenverband.[1352]

Andererseits kann aber auch eine katholische Lehrerin berichten, dass es bei den Kindern nicht auf deren etwaige konfessionelle Prägung, nicht auf evangelisch-katholisch ankomme, sondern „des kommt auf die Kinder an.“[1353] Nach diesen Aussagen der Lehrkräfte bestimmt nicht nur die jeweilige Konfession den Unterricht, sondern sehr stark die jeweilige Lehrperson in ihrer Prägung und Haltung.

2.9.2 Welche Unterschiede bergen die Unterrichtsziele?

Die Frage nach ihren Unterrichtszielen haben wir den Lehrkräften in unseren Gesprächen gestellt. Die Frage, wie evangelische Lehrkräfte diese Frage beantworten würden, drängte sich mir unmittelbar auf. Sind die Ziele miteinander kompatibel, bzw. was bedeutet es für die Ziele, die Lehrkräfte verfolgen, ob eine Gruppe konfessionell homogen oder gemischt ist?

[1340] Hilt, Vorgespräch, 52.
[1341] Nickel, Gespräch 101.
[1342] Nickel Gespräch 101.
[1343] Nickel, Gespräch 105.
[1344] Nickel, Gespräch 101.
[1345] Otto, Nachgespräch106.
[1346] Otto, Nachgespräch 104.
[1347] Vgl. Neumann, Nachgespräch 234-238.
[1348] Hilt, Vorgespräch 48, vgl. auch 52.
[1349] Hilt, Vorgespräch 50.
[1350] Vgl. Hilt, Vorgespräch 42.
[1351] Vgl. Hilt, Vorgespräch 44.
[1352] Vgl. Hilt, Vorgespräch 52.
[1353] Krause, Nachgespräch 189.

2.9.2.1 Allgemeine Unterrichtsziele

In hohem Maße wurden gerade für die jüngsten Jahrgänge ethische Ziele und solche der Gemeinschaftsförderung genannt; bei vielen Lehrkräften standen diese Themen ganz vorne: Die Kinder sollen „die Grundwerte" lernen, „die christlichen Grundwerte".[1354] Das Wichtigste, so sagt Frau Beckers, sei „dass man sich gegenseitig zuhört und ähm akzeptiert, Toleranz".[1355] Durch die Person Jesu solle Mitmenschlichkeit gelernt werden. Dafür brauche man letztlich „gar net dran zu glauben", denn die Ziele im Religionsunterricht seien vor allem ethischer Art und daher „für jeden aktuell".[1356] So erklärt es eine Lehrerin. Es gehe um „soziale Systeme"[1357], um das Ich, Persönlichkeitsbildung, die Familie und dann weiter auch die (Klassen-)Gemeinschaft und das ethische Handeln im Miteinander z.B. auf dem Schulhof, dass die Klasse „irgendwie eine Gruppe wird, dass jeder sich so n bisschen verantwortlich fühlt für den anderen".[1358]

Damit gehe es im Religionsunterricht „net immer nur um diesen Leistungspunkt".[1359] Auch wenn die Kinder im Religionsunterricht Noten bekommen, so sei der Zwang nicht gegeben, eine Fülle an Wissen zu vermitteln. Den Lehrerinnen ist es wichtig, in einer guten Kommunikation mit den Kindern zu sein, sich Zeit zu nehmen für das, was sie bewegt. Man könne „mit den Kindern mal Sachen machen, die man halt sonst net so macht."[1360]

Ebenso wurden Glaubensziele genannt, sogar sehr hohe: Die Schüler sollen erfahren, „dass es was Größeres gibt, ja, was Tieferes"[1361]; sie sollen „den Bezug zum Glauben finden"[1362], erleben, dass der Glaube an Gott „ihr Leben trägt, zum Leben hilft"[1363]. Eine „gewisse Gott-, hach Gottgläubigkeit, Ehrfurcht" möchte Frau Neumann den Kindern mitgeben.[1364] Dafür möchte Frau Hofer „die Freude am Christsein" vermitteln[1365] und „dass das Glauben was ganz Schönes ist"[1366], und damit, wie Frau Wiener es ausdrückt, „ein Stück weit Religiosität aufbauen, […], weil auch wenn die Kinder es von Zuhause nicht mitbekommen"[1367]. Die Lehrkräfte möchten den Kindern vermitteln, „dass sie nicht allein sind"[1368], dass es jemanden gibt, der „da ist, ein Halt"[1369]. Sie sollen erleben, dass sie mit Gott in Beziehung sind und dass diese Beziehung in ihrem Leben wertvoll ist und ihnen Kraft schenkt[1370], dass sie mit Gott reden können[1371], dass Gott einer ist, „auf den sie sich verlassen können und der uns durchs Leben begleitet"[1372]. Die Kinder sollen hören, dass Gott alle Kinder, alle Menschen liebt[1373] und so auch sie ganz persönlich[1374]. Weniger auf einen personalen Gott bezogen, formulieren Frau Aberl und Frau

[1354] Heberer, Nachgespräch 56. Vgl. auch Wiener, Nachgespräch 87.
[1355] Beckers, Nachgespräch 104.
[1356] Junker, Nachgespräch 282.
[1357] Wiener, Nachgespräch 256.
[1358] Neumann, Nachgespräch 342.
[1359] Junker, Nachgespräch 116.
[1360] Junker, Nachgespräch 116.
[1361] Hilt, Vorgespräch 33.
[1362] Heberer, Nachgespräch 59.
[1363] Mattern, Nachgespräch 157.
[1364] Neumann, Nachgespräch 342.
[1365] Hofer, Nachgespräch 87.
[1366] Hofer, Nachgespräch 87.
[1367] Wiener, Nachgespräch 256.
[1368] Althoff, Nachgespräch 466. Ebenso Krause, Nachgespräch 10.
[1369] Jochem, Nachgespräch 139. Vgl. auch Hilt, Nachgespräch 150-152. Vgl. Marienstunde, Stunde 2, 253. Auch diverse Lieder, die in dieser Stunde gesungen bzw. auf CD eingespielt werden.
[1370] Vgl. Hofer, Nachgespräch 87. Auch Mayer, Nachgespräch 124.
[1371] Vgl. Jochem, Nachgespräch 139.
[1372] Jochem, Nachgespräch 139.
[1373] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 100.
[1374] Vgl. Jochem, Nachgespräch 139.

Höhn ihre Zielvorstellungen: Die Kinder sollen sich mit einem höheren Wesen in Verbindung fühlen, wissen, „dass es immer was gibt, was uns umgibt“ und „immer für uns da ist“[1375], und erkennen, dass dieses höhere Wesen zwar immer dasselbe ist, aber von den einen Gott, von den anderen anders genannt wird.[1376]

Frau Lippold möchte die Kinder sogar „in ähm in ihrer ganzen Lebenshaltung […] schulen“.[1377] Auch andere Lehrerinnen wollen die Schülerinnen und Schüler für ihr Leben erfahren lassen, dass Beten wichtig ist[1378], die Kinder sollen zumindest wissen, was Beten ist, möglichst selbst beten können[1379]. Es gehe vielfach nicht nur um das Darüber-Reden, sondern das Erleben. Oft wird das sehr deutlich ausgedrückt im Gespräch; Frau Otto z.B. möchte „dieses Emotionale irgendwie zu Kirche, da bin ich geborgen, auf[…]bauen“, und sie sagt, deshalb „machen wir eigentlich immer irgendwas mit Liedern auch, Liedern, Bewegung.“[1380] Auch die meisten anderen Lehrkräfte wählen viele Lieder mit Gesten, die die Kinder Gebet und Glauben ganzheitlich erleben lassen.

Rituale sollen die Kinder kennenlernen und „Symbole verstehen“.[1381] Hier spätestens stellt sich die Frage, wie dies ökumenisch gestaltet werden kann. Selbstverständlich verbinden uns die grundlegenden Symbole, haben Symbole und Rituale in den unterschiedlichen Konfessionen jedoch zumindest unterschiedliche Gewichtung, unterscheiden sich teilweise voneinander. Andererseits betont z.B. Frau Weigel, dass sie den Kindern Rituale und religiöse Traditionen „quasi neu beibringen“ müsse, weil sie diese nicht mehr selbstverständlich von zu Hause mitbrächten.[1382] Statt in den Familien einfach die religiösen, christlichen Rituale zu übernehmen, suchten heute viele Familien „nach den eigenen Ritualen“.[1383]

Die Lehrkräfte möchten den Kindern ein grundlegendes Wissen zu religiösen Themen vermitteln[1384], „dass die Kinder überhaupt mal den Begriffen Gott und Jesus begegnen, das auseinanderhalten können“[1385]; Frau Weigel z.B. ist die Vermittlung dieses „Basiswissens“ am wichtigsten; sie möchte damit „erst mal ein Fundament legen.“[1386] Genannt werden Bibelgeschichten[1387], dabei „Jesus als eine besondere Person“[1388], „Psalmen vielleicht“ [1389]und andere Grundlagen, letztlich „so viel Informationen [...] wie möglich“[1390]. Das Kennen der Bibelgeschichten sei wichtig, „weil ja auch oft auch so in der Gesellschaft Bezug darauf genommen wird“.[1391] Dieses „Vielleicht“, das Frau Althoff in Kombination mit dem Lernen der Psalmen nutzt, zeigt dass die Lehrkräfte sich nicht alle sicher sind, welche biblischen Texte zu den Grundlagen gehören, die in der Grundschule zu vermitteln sind. Eine andere Leh-

[1375] Aberl, Nachgespräch 117.
[1376] Vgl. Höhn, Nachgespräch 92.
[1377] Lippold, Nachgespräch 130.
[1378] Vgl. Jochem, Nachgespräch 29, auch Nickel Gespräch 11.
[1379] Vgl. Otto, Nachgespräch 256. Vgl. auch Höhn, Nachgespräch 292.
[1380] Otto, Nachgespräch 118.
[1381] Hofer, Nachgespräch 33.
[1382] Weigel, Nachgespräch 287.
[1383] Weigel, Nachgespräch286.
[1384] Vgl. z.B. Beckers, Nachgespräch 102, Nickel, Gespräch 13.
[1385] Nickel, Gespräch 11.
[1386] Weigel, Nachgespräch 193.
[1387] Vgl. Otto, Nachgespräch 256.
[1388] Höhn, Nachgespräch 292.
[1389] Althoff, Nachgespräch 470.
[1390] Mayer, Nachgespräch 95.
[1391] Aberl, Nachgespräch 117.

rerin stellt nämlich gerade fest, dass die Kinder, die von einer evangelischen Lehrerin unterrichtet würden, sehr viel über die Psalmen lernten, die für katholische Kinder nicht so wichtig seien, wohingegen „wichtige Themen dann ganz weggelassen“ würden.[1392]

Auch die Bibelgeschichten sollen sie nicht einfach nur kennen, sondern sie sollen einen „Bezug kriegen zu ihrm eigenen Leben“.[1393] Das Vater Unser ist für viele wichtig[1394], weshalb es auch in vielen der besuchten Stunden gebetet wurde.

Außerdem soll im Religionsunterricht noch Seelsorge möglich sein und auch „eine Art Lebenshilfe oder ne Orientierung“[1395].

Und auch wenn die Lehrkräfte die Kinder nicht missionieren möchten, so erwähnen einige Lehrkräfte dennoch, dass sie durch ihren Unterricht den Kindern vermitteln wollen, „dass Glaube einem Kraft und Halt geben kann“ und „dass es dafür die Kirche gibt“.[1396] Sie möchten gerne dazu beitragen, dass die Kinder „ihre eigene Identität finden, dass sie ihren eigenen Glauben finden“.[1397] Denn, so betont Frau Sommer, „niemand hat den perfekten Glauben. Jeder hat seinen Weg. Seinen Zugang ein Stück weit.“[1398] Ob dies dann tatsächlich der ganz eigene Glaube sein wird oder einer, der stark durch die Ansichten der von ihnen gemochten Lehrkraft geprägt ist, sei dahin gestellt. Immerhin betont Frau Weigel, dass es wichtig sei, den Kindern, die erzählen, dass ihre Eltern oder auch sie selbst nicht an Gott glauben, „zu vermitteln, das ist okay“.[1399] Frau Mattern ist es wichtig, „dass den Schülern mitgegeben werde: ‚Such weiter! Suche! Suche, bis du etwas findest, was für dich gut ist!‘“[1400]

Frau Hofer sagt dazu, sie wolle ihren Glauben „nicht irgendeinem auf[…]zwingen“ und nicht als einzig wahren Glauben hinstellen, jedoch „als überzeugter Katholik“ ihren „Glauben so positiv rüber bringe[n], dass jeder Christ davon profitieren kann“.[1401] Andererseits würde Frau Aberl durchaus gerne die hoffentlich interessierten Ungetauften einer Gruppe dazu bringen, zu sagen „katholisch find ich total toll“, bezweifelt aber, dass sie das schafft.[1402]

2.9.2.2 Ziele in gemischten Gruppen

In gemischten Gruppen sei es wichtig, dass auch wenn der Lehrkraft eine Seite vertrauter ist, immer auch die andere Seite so dargestellt werde, „dass sich die Kinder da wiederfinden.“[1403] Den Lehrkräften ist es wichtig, Verbindendes zwischen den Konfessionen darzustellen, auch Unterschiede zu benennen, und Frau Mattern ergänzt, „aber halt auch zu sagen: Ähm, das ist von Menschen gemacht.“[1404]

Gleichzeitig wünscht sie sich aber auch „so was wie Identifikation mit einer, ähm, mit einer Glaubensrichtung“[1405], dass die Kinder wissen, wo sie „eigentlich beheimatet“[1406] sind.

[1392] Nickel, Gespräch 43.
[1393] Otto, Nachgespräch 256. Vgl. auch Höhn, Nachgespräch 292.
[1394] Vgl. z.B. Jochem, Nachgespräch 19-21.
[1395] Weigel, Nachgespräch 193.
[1396] Otto, Nachgespräch 256.
[1397] Mayer, Nachgespräch 379. Vgl. auch Sommer, Nachgespräch 157.
[1398] Sommer, Nachgespräch 157.
[1399] Weigel, Nachgespräch 193.
[1400] Mattern, Nachgespräch 161.
[1401] Hofer, Vorgespräch 28.
[1402] Aberl, Nachgespräch 132.
[1403] Weigel, Nachgespräch 122, auch 48.
[1404] Mattern, Nachgespräch 51.
[1405] Mattern, Nachgespräch 29.
[1406] Mattern, Nachgespräch 29.

Frau Nickel ist es wichtig, den Kindern zu vermitteln, „dass wir letzten Endes alle an den gleichen Gott glauben, dass er nur anders heißt.“[1407] Jedes Kind solle sich „in seiner Religion gewürdigt“ fühlen, „Verständnis von der einen Religion für die andere“ solle aufgebracht werden.[1408]

2.9.2.3 Gemeinde- und Kirchenbezug

Gerade bei den Zielen, die im Bereich Gemeinde und Kirche genannt werden, ist zu vermuten, dass sie sehr konfessionell geprägt sind. Dies sehen aber zumindest nicht alle Lehrkräfte so. Die Kinder würden zwar z.B. in den Kirchen durchaus Unterschiede sehen, aber letztlich wäre das dann egal, welche Konfession die Kinder selbst hätten.[1409]

Andererseits werden hier z.B. bei Kirchenbesuchen Unterschiede deutlich, wenn es für eine Lehrerin selbstverständlich ist, sich mit Weihwasser zu bekreuzigen und eine Kniebeuge vorm Betreten der Bank zu machen.[1410]

Frau Otto will den Kinder zum einen vermitteln, dass Kirche das „Gebäude erst mal“[1411] ist, das „Haus für alle Menschen“, wohin jeder kommen kann, zu dem auch bestimmte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gehören.[1412] Die Kirche sei gleichzeitig ein „besonderer Raum“.[1413] Die Kinder sollen „sich willkommen fühlen“ in der Kirche, betont Frau Krause.[1414] Die Kinder sollen erkennen, dass Kirche mehr ist als nur Gottesdienst.[1415]

Mehrere Lehrkräfte wünschen sich im Unterricht durchaus eine Verzahnung mit der Ortsgemeinde – sei es dadurch, dass sie die Kinder auch in der Kirche sehen, sei es dadurch, dass sie Kirchen besuchen oder Pfarrer in die Unterrichtsgruppen kommen. Das findet eine Religionslehrerin, die gleichzeitig auch Sportlehrerin ist, genauso wichtig wie die jährlichen Bundesjugendspiele. Ebenso institutionalisiert sollte der Kontakt zur Gemeinde sein.[1416] Das Leben der Kinder, ihre persönliche Geschichte und auch ihre Geschichte mit der Kirche sollen in Beziehung gesetzt werden. [1417]So lassen Lehrerinnen zum Thema Taufe die Kinder Fotos ihrer eigenen Taufe mitbringen[1418], sprechen nicht über irgendwelche Kirchen, sondern über die konkreten Kirchen vor Ort[1419], die Namen der Pfarrerinnen und Pfarrer kommen vor, die die Kinder teilweise kennen.

Die Kinder sollen dabei die Möglichkeit haben, eigene Erlebnisse mit Kirche zur Sprache zu bringen.[1420] In diesem Zusammenhang wünschen die Lehrkräfte auch, dass die Kinder „die wichtigsten Feste, ja eigentlich Feste und Bräuche kennenlernen.“[1421]

[1407] Nickel, Gespräch 93.
[1408] Nickel, Gespräch 92.
[1409] Vgl. z.B. Otto, Nachgespräch 123-124.
[1410] Vgl. Weigel, Nachgespräch 283.
[1411] Otto, Nachgespräch 256.
[1412] Otto, Nachgespräch 116.
[1413] Otto, Nachgespräch 116.
[1414] Krause, Nachgespräch 129.
[1415] Vgl. Krause, Nachgespräch 227.
[1416] Vgl. Otto, Vorgespräch 45.
[1417] Vgl. hierzu z.B. Krause, Nachgespräch 238-240.
[1418] Vgl. z.B. Taufe-katholisch, Stunde 2, 12.
[1419] Und ein Kind kann feststellen: „Ich war da schon tausend Mal drin.“ Taufe-katholisch, Stunde 2, 283.
[1420] Vgl. Hofer, Nachgespräch 33.
[1421] Heberer, Nachgespräch 57.

Letztlich gibt es auch durchaus den Wunsch, den Kindern zu ermöglichen, sich „ihre eigene Konfessionalität auch […] klar zu machen“ und sich in ihr „beheimatet zu fühlen“.[1422] Auch in gemischten Gruppen sollten Kinder ihre eigene Konfession kennenlernen.[1423] Dafür sollten die einzelnen Konfessionen besprochen werden, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten besprochen und verschiedene Kirchen besucht werden.[1424]

Trotz der Unterschiede, die es im Kirchenverständnis gibt, konnten an einer besuchten Schule eine evangelische Lehrerin mit ihrer evangelischen Gruppe und eine katholische Lehrerin mit ihrer katholischen Gruppe exakt die gleiche Einheit zum Thema Kirchbau durchführen, die das Ziel hatte, den Kindern zu zeigen, dass sie selbst wichtig sind in dieser Kirche, mit-bauen können an ihr, denn, wenn sie nicht dabei seien, fehle etwas.[1425] Ziel soll nach Meinung einer der hier beteiligten Lehrkräfte sein, dass die Kinder letztlich sehen: „Wir können [aus beiden Kirchen] *eine* Kirche bauen“[1426], bzw. nach ihrer Kollegin noch mehr, „dass wir eigentlich alle eine Gemeinde sind“[1427] oder „biblisch“, wie es Frau Sommer ausdrückt, sei das Ziel doch „zu sehen, dass wir doch eigentlich ei, eins sind“[1428] bzw. „dass es da gar nicht so viel gibt, was uns trennt“[1429]. Beiden ist wichtig: „Wir gehören zusammen.“[1430]

2.9.2.4 Ziele in Bezug zur Konfession

Einerseits spiele die Konfession „natürlich schon ne Rolle, weil es ist eben meine Konfession“, und die werde sie „auch überall natürlich vertreten“[1431], andererseits wird meist verneint, dass die Ziele konfessionell bedeutsam seien. „Katholisch – evangelisch, das ist für mich eigentlich so die absolute Nebensache“, so sagt es Frau Hilt.[1432] Sie empfindet die Trennung als „Quatsch“, denn „wir machen doch alle dasselbe“.[1433] Zumindest sei das Christsein als solches bedeutsamer als die konkrete Konfession.[1434]

Allerdings sieht es z.B. Frau Hofer als wichtig an, „dass die Kinder sich erst mal mit ihrer Konfession“ auseinandersetzen bzw. „überlegen, was haben sie denn für ne Konfession“.[1435] Dabei sollen sie im Laufe ihrer Grundschulzeit sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede wahrnehmen können.[1436] Doch Ziel sei, „dass sie ähm offen werden“ – auch füreinander.[1437]

Ziel sei beim Thema evangelisch-katholisch nie, zuallererst die Unterschiede aufzuzeigen, sondern zunächst die Gemeinsamkeiten herauszustellen, auch wenn dann im konkreten Betrachten z.B. der Kirchenräume auch Unterschiede deutlich werden. So sieht es zumindest Frau Junker.[1438]

[1422] Hofer, Nachgespräch 36.
[1423] Vgl. Hofer, Nachgespräch 34.
[1424] Vgl. Nickel, Gespräch 15.
[1425] Vgl. die beiden Stunden Kirchbausteine und das gemeinsame Nachgespräch der evangelischen und katholischen Lehrerinnen Arnold und Sommer. Konkret z.B. Kirchbausteine, Stunde 1, 491-493.
[1426] Sommer, Nachgespräch 218.
[1427] Arnold, Nachgespräch 16.
[1428] Sommer, Nachgespräch 29.
[1429] Sommer, Nachgespräch 31.
[1430] Arnold, Nachgespräch 195. Vgl. dazu Frau Sommers Zustimmung 196.
[1431] Hofer, Nachgespräch 49.
[1432] Hilt, Nachgespräch 154.
[1433] Hilt, Vorgespräch 31.
[1434] Vgl. z.B. Lippold, Nachgespräch 124.
[1435] Hofer, Nachgespräch 13.
[1436] Vgl. Hofer, Nachgespräch 17.
[1437] Mattern, Nachgespräch 161.
[1438] Vgl. Junker, Nachgespräch 51.

Dafür ist es manchen auch wichtig, nicht nur die evangelische und katholische Konfession zu besprechen, sondern auch verschiedene orthodoxe Kirchen kennenzulernen oder über die anderen Religionen zu sprechen. Das wird insbesondere dort wichtig, wo Lehrkräfte erzählen, dass es z.B. russische oder syrische Kinder vor Ort gibt. Denn längst sind viele der besuchten Schulen davon geprägt, dass die Kinder einer großen Vielfalt von Konfessionen und auch Religionen angehören.[1439]

2.9.2.5 Welche Wege führen zum Ziel?

Wie sich bereits bei den Zielen unterschiedliche, nämlich vor allem katechetische Ziele, glaubensvermittelnde Ziele, am wenigsten rein wissensvermittelnde Ziele zeigen, so unterscheiden sich auch die Mittel und Wege, die den Lehrkräften wichtig sind, um ihre Ziele zu erlangen.

Wichtigster Weg, diese Unterrichtsziele zu erreichen, sei es selber zu glauben, so drückt Frau Hofer kurz und knapp aus[1440], was sich bei vielen widerspiegelt: Die Lehrkräfte möchten den Kindern etwas von ihrem eigenen Glauben mitteilen, „authentisch" sein, nichts tun, „was ich nicht selber glaube", und „die Freude und die Liebe eines Christenmenschen" zu den Kindern bringen.[1441] Dies stehe vor allen methodischen Fragen.

Auch Frau Weigel möchte dabei selbst auch gerne Vorbild sein, den Kindern zeigen, „dass ich glaube. Ich denke, das ist so als Vorbild ganz wichtig."[1442] Denn, so ist Frau Hofer überzeugt, „die Kinder merken, man selber ist ein froher Mensch oder ist froh, dass man den Glauben hat und lebst aus diesem Glauben und, spürt, dass es einfach fürs Leben wichtig ist."[1443]

Frau Mayer betont auch den Kindern gegenüber, dass sie nicht in die Kirche geht, sagt dazu, das sei „noch schwer für die Kinder das noch zu verstehen"[1444]; sie lebe den Kindern jedoch vor, „dass man glauben kann, aber net, unbedingt das, was jetzt in der Bibel steht"[1445]. Sie glaubt, dass sie so den Kindern „einfach eine Art Vorbild"[1446] ist. Auch Frau Lippold möchte eigene Erfahrungen an die Kinder weitergeben[1447]. Wenn die Kinder sie im Rahmen von kirchlichen Veranstaltungen treffe, finde sie das gut, betont Frau Hofer, damit die Kinder sehen, „dass das nicht nur was Hohles ist, was ich da, von was ich da rede", sondern dass sie das, was sie sagen, auch tatsächlich leben.[1448]

Wichtig ist den Lehrkräften Kommunikation: Die Kinder sollen „viel von sich selbst mitteilen", und dafür möchte Frau Mayer selbst „ja auch mit in die Gruppe reingehen, als, also net als Lehrer da vorne stehen und was lehren oder belehren, sondern einfach da mitten reingehen und sagen, so ich bin jetzt in eurem Geschehen mit drin, ich hör mir an, was du zu Hause lebst, was du bei den andren beobachtest, und ich beobachte auch und ich erzähl auch, also ich bin da so selbst Schüler, na, und agier da so mit."[1449] Die Nähe und das Vertrauensverhältnis zu den Kindern trügen zu einem guten Austausch bei.[1450]

[1439] Vgl. hier z.B. Mayer, Nachgespräch 30. Auch Nickel, Gespräch: Sie weist darauf hin, dass die orthodoxen Kinder so viele sind, dass sie immer einen eigenen Religionsunterricht erhalten. Auch in der Marienstunde begegnen uns orthodoxe Kinder und in weiteren Gruppen.
[1440] Vgl. Hofer, Nachgespräch 89.
[1441] Hofer, Nachgespräch 89.
[1442] Weigel, Nachgespräch 193.
[1443] Hofer, Nachgespräch 91.
[1444] Mayer, Nachgespräch 311.
[1445] Mayer, Nachgespräch 311.
[1446] Mayer, Nachgespräch 313.
[1447] Vgl. Lippold, Nachgespräch 138.
[1448] Hofer, Nachgespräch 91.
[1449] Mayer, Nachgespräch 319.
[1450] Vgl. Hofer, Nachgespräch 91.

Methodisch wird von allen eine große Vielfalt genannt, die wir in den besuchten Stunden auch erleben dürfen. Der Unterricht solle „anschaulich“ sein.[1451] Geschichten werden erzählt, auch mit Hilfe von unterstützendem Material[1452]; sie werden (nach-)gespielt. Es wird in den Stunden gemalt und gebastelt. Die Kinder lesen leise und laut, schreiben ab. Verschiedene Sinne werden angesprochen. So sollen die Kinder ausprobieren, Inhalte, Wissen, Glauben erfahren können.[1453]

Um glauben zu können, beten die Gruppen miteinander, wie bereits ausführlich beschrieben. Eine Lehrerin betont dabei, dass ihr auch wichtig ist, dass die Kinder sehen, dass sie als Lehrerin ebenfalls meditiere oder Yoga mache.[1454] Eine andere Lehrerin dagegen lernt mit den Kindern Gebete, damit sie diese kennen, wenn sie in die Kirche kommen, und sich dort dann heimisch fühlen können.[1455]

2.9.3 Prägung der Lehrkräfte

Geprägt sind die Lehrkräfte jeweils durch ihre eigenen Geschichten und Begegnungen; dies wird auch das Unterrichten prägen.[1456] Daher ist es wichtig zu sehen, mit welchen Menschen wir es zu tun haben. Das kann hier nur sehr bruchstückhaft geschehen[1457]. Doch es findet sich eine recht bunte Mischung – abgesehen davon, dass wie oben bereits erwähnt nur ein einziger Mann dabei war. Wir besuchten Lehrkräfte, die kurz vor ihrer Pensionierung standen, und solche, die noch nicht lange ihr Referendariat beendet hatten, entsprechend auch Lehrkräfte mit langer Lehrerfahrung katholischer Religion und solche mit relativ kurzer Erfahrung, manche, die im Studium bereits Theologie studiert hatten, und solche, die sich in einem späteren Fortbildungskurs aufs Unterrichten vorbereitet haben, sowie auch solche Lehrkräfte, die kein Lehramts-, aber ein Theologiestudium absolviert haben, Lehrkräfte, die Klassenlehrerinnen in ihren Gruppen oder in anderen Gruppen waren, und solche, die ausschließlich Religion unterrichteten. Es waren Lehrkräfte dabei, die schon lange an ihren Schulen unterrichten, und solche, die erst seit kurzer Zeit an ihrer Schule sind, auch solche, die zu dem Zeitpunkt nicht wussten, ob sie noch länger an der entsprechenden Schule bleiben würden, weil sie z.B. nur als Elternzeitvertretung eingesetzt waren. Ebenso waren Lehrkräfte dabei, die noch gar keine oder erst seit kurzer Zeit Erfahrung mit gemischt konfessionellen Gruppen hatten, und solche, die schon sehr lange gemischte Gruppen unterrichten. Am längsten unterrichtete dabei eine recht kurz vor ihrer Pensionierung stehende evangelische Lehrerin gemischte Gruppen, nämlich die erste Klasse schon immer gemischt.

Wir besuchten Lehrkräfte mit eigenen recht kleinen Kindern und solche mit bereits erwachsenen Kindern, Lehrkräfte, die in der katholischen Diaspora aufgewachsen sind und dort bis heute leben und unterrichten; andere stammen aus katholischen Gegenden. Viele waren verheiratet, aber nicht alle. Manche wohnen dort, wo auch ihre Schule liegt, manche wohnen an anderen Orten.

Eigentlich sprechen alle Lehrkräfte davon, insgesamt religiös sozialisiert aufgewachsen zu sein. Zumindest wird nichts Gegenteiliges deutlich. Einige erzählen von kirchlichem Engagement bereits als Kinder und Jugendliche.[1458] Andere erzählen von Zeiten, in denen sie sich stärker von der Kirche distanziert haben.

[1451] Vgl. Beckers, Nachgespräch 112.
[1452] Vgl. Hilt, Nachgespräch 92 und vgl. auch die Geschichten, die in mehreren Unterrichtsstunden erzählt werden. Vgl. z.B. zweite Unterrichtsstunde Erstkommunion_Heiliger_Geist: Hier erzählt Frau Althoff das Pfingstereignis mit Hilfe des Erzähltheaters Kamishibai (vgl. https://www.donbosco-medien.de/kamishibai/c-22).
[1453] Vgl. Mayer, Nachgespräch 95.
[1454] Vgl. Mayer, Nachgespräch 311.
[1455] Vgl. Krause, Nachgespräch 129.
[1456] Vgl. Anders, Nachgespräch 226.
[1457] Dass hier die Details nicht ausführlicher dargestellt werden, ist auch der gebotenen Anonymisierung geschuldet.
[1458] Vgl. z.B. Arnold, Nachgespräch 177.

Ein persönlicher Schicksalsschlag, das jahrelange Miterleben von schwerer Krankheit und letztlich der Tod eines nahen Familienangehörigen wird als religiös prägend genannt.[1459]

All dies prägt, all dies bildet und entwickelt die Identität der Lehrkräfte. Auch die religiöse bzw. konfessionelle. Hier nennen manche Lehrerinnen explizit besonders prägende Ereignisse. Frau Mattern nennt ihre erste Erfahrung noch als Kleinkind, als sie in der Kirchenbank gesessen und ihre Mutter neben ihr den Arm um sie gelegt habe, „und ich hatte endlich mal die Mama nur für mich". Das habe ihr Heimatgefühl geprägt und das Gefühl, dass es gut ist, dort zu sein.[1460]

Eine Lehrerin meint, sie habe mit der Firmung „erstmal so überhaupt was kapiert, eigentlich was auch so über mich selbst und ähm wie der Glaube halt eben in der ja so im Alltag oder überhaupt, was es für mich bedeuten kann".[1461]

Sie habe Gottesdienste früher als schrecklich empfunden, berichtet eine andere Lehrkraft, doch durchs Studium habe sie die Bedeutung der Handlungen verstanden und mit Leben erfüllt, so dass sie heute Gottesdienste „toll" fände.[1462] Eine andere Lehrerin erzählt von einer wenig christlich orientierten Jugendzeit, obwohl ihre Eltern sie christlich erzogen hätten. Doch nun sei sie wieder christlich, und „jetzt bleibt das einfach so, jetzt geht das auch nicht mehr weg."[1463]

Geprägt sind viele Lehrkräfte auch durch Begegnungen mit anderen evangelischen und katholischen Christen. Frau Hofer erzählt ihrer Unterrichtsgruppe, dass sie in einer ökumenischen Musikgruppe sei, die sowohl in der evangelischen wie in der katholischen Kirche singe.[1464] Eine besondere Rolle spielen hier jedoch andere Menschen in den eigenen Familien: Hier berichten viele von evangelischen und katholischen Elternteilen, von anders konfessionellen Ehepartnern. Dadurch sind viele der Lehrkräfte zwar katholisch, aber eben nicht nur mit der katholischen Kirche vertraut, sondern durch Familie oder Herkunftsfamilie (fast) ebenso heimisch in der evangelischen Konfession. Frau Wiener beispielsweise erzählt, dass sie zwar durch ihren Vater katholisch sozialisiert, ihre Mutter aber evangelisch gewesen sei und sie es daher immer bedauert habe, dass Religionsunterricht von den Klassenkameraden getrennt worden sei.[1465] Frau Wieners Mann ist evangelisch, auch ihre Mutter war evangelisch, und sie sagt von sich, dass sie „eigentlich nur konfessionsübergreifend denke."[1466] Dem entspricht, wenn Frau Hofer erklärt, dass sie, weil sie mit einem evangelischen Mann verheiratet sei und da gar keinen Unterschied erkenne, sich eigentlich als christlich fühle.[1467]

Auch wenn es keiner unserer besuchten Lehrkräfte war, so mag ich doch auf ein Statement eines katholischen Religionslehrers im Bistum Essen verweisen, der daran erinnert, dass seine Großmutter mütterlicherseits eben noch katholisch habe werden müssen, damit sie seinen Großvater habe heiraten dürfen: „So bin ich also römisch-katholisch per Dekret", sagt er, „und durch eine eigentlich evangelische Großmutter, wahrscheinlich dadurch auch durch eine eher evangelisch-geprägte Mutter [die ja durch diese Großmutter erzogen wurde] und durch einen evangelischen Vater im katholischen Glauben erzogen."[1468]

[1459] Vgl. Mayer, Nachgespräch 134-136.
[1460] Vgl. Mattern, Nachgespräch 169.
[1461] Aberl, Nachgespräch 119.
[1462] Vgl. Hilt, Nachgespräch 128.
[1463] Höhn, Nachgespräch 308.
[1464] Vgl. evangelisch-katholisch, Stunde 2, 112.
[1465] Vgl. Wiener, Vorgespräch 10 und Nachgespräch 178.
[1466] Wiener, Nachgespräch 146.
[1467] Vgl. Hofer, Nachgespräch 109.
[1468] Heckroth, Mark, Warum bist du eigentlich katholisch. Kommentar[e] zur konfessionellen Prägung im Alltag. In: Kontexte Juli 2017, 20-21, 20.

Geprägt sind nämlich alle, und auch das erwähnt von den von uns besuchten Religionslehrern explizit niemand, durch das Land, in dem wir leben. In diesem Land und in heutiger Generation haben sich evangelische und katholische Kirche längst gemischt. Es wird kaum jemanden geben, schon gar nicht in Hessen, der auf rein katholische Wurzeln zurückblicken kann. Zumindest wurde dies bei den besuchten Lehrerinnen sehr deutlich, *wie* viele katholische Lehrkräfte bereits evangelische Elternteile hatten. Nicht gefragt haben wir nach Großeltern. Doch ist davon auszugehen, dass auch einige diese Erfahrung Mark Heckroths teilen, dass hier einst Vorfahren zur einen oder anderen Seite konvertieren mussten ihrer Liebe wegen. Dies mag in Deutschland so selbstverständlich scheinen, dass es nicht eigens benannt werden muss. Eben zitierter Mark Heckroth schrieb sein Statement jedoch aus einer Position im Ausland heraus und schließt daraus: „Mein Herz ist nicht katholisch. Mein Herz ist deutsch-katholisch. Wir in Deutschland genießen einen Katholizismus, der voll mit evangelischen Einflüssen ist. Der eben nicht nur einer Werkgerechtigkeit entspringt, Gottesdienste auch für Laien als Teilhabe versteht und der mich auch intellektuell ansprechen und mitnehmen will. Und das verdanken wir unter anderem ‚deutschen Katholiken' wie Martin Luther."[1469]

Geprägt sind sie allerdings sicher alle auch durch ihren Religionsunterricht, den sie nun selbst halten, und durch die Ausbildung, die sie auf diesen Weg brachte. Denn zumindest bei den von uns besuchten Lehrkräften wurde immer wieder deutlich, wie gerne sie Religion unterrichten.[1470]

2.9.4 Konfession und Positionierung der Lehrkräfte

2.9.4.1 Konfession

Manchmal taucht dann auch in den Gruppen die Frage auf, weshalb die Lehrerin denn nun katholisch ist. Auf diese Frage hin, erklärt Frau Hofer, habe sie „gesagt, ja meine Eltern waren katholisch und ich bin katholisch getauft ja. Ich bin damals einfach katholisch erzogen worden, ja, und ähm, ich bin aber nicht besonders streng katholisch erzogen worden, sondern meine Eltern hatten immer auch einen weiten Blick für andere und hatten immer auch eine große Toleranz auch anderen Konfessionen oder Religionen gegenüber".[1471] Das habe sie geprägt. Dass sie katholisch sind, ist für viele selbstverständlich: „Das war halt einfach so", so sagt es auch Frau Otto. Auch wenn vieles an der evangelischen Konfession besser gefallen mag, „des ist jeder so bei uns", gemeint: in unserer Familie. Letztlich gebe es für sie dann auch keine Unterschiede zwischen evangelisch und katholisch.[1472] Geprägt sind die Lehrkräfte konfessionell vielfältig.

Während jedoch einige denken, dass diese im Unterricht keinen Unterschied mache, ist sich beispielsweise Frau Beckers sicher, dass die Konfession das Unterrichten präge – insbesondere, wenn Kinder Fragen stellen, auf die man sich nicht vorbereitet habe: „Dann muss ich es ja sowieso aus dem Bauch raus und mit meinem eigenen Wissenshintergrund beantworten und dann ist natürlich die eigene Konfession, die eigene Religiosität ähm absolut ausschlaggebend."[1473] Auch Frau Mattern denkt, dass man ihr Katholisch-Sein im Unterricht spüre – gerade weil sie die Kinder im Unterricht vieles spüren lasse, während ihre evangelische Kollegin sich auf das Wort fixiere.[1474]

Frau Hofer sagt dazu sehr ausführlich: „Na ja, meine eigene Konfession spielt natürlich schon ne Rolle, weil, es ist eben meine Konfession, sag ich mal und die wird ich auch überall natürlich vertreten und wird sie auch sagen, und bin auch überzeugt, bin ja auch überzeugt von ganz vielen Dingen, als katho-

[1469] Heckroth, Mark, 20-21.
[1470] Vgl. z.B. Anders, Nachgespräch 313, Junker 114.
[1471] Hofer, Nachgespräch 51.
[1472] Otto, Nachgespräch 326.
[1473] Beckers, Nachgespräch 43.
[1474] Vgl. Mattern, Nachgespräch 54.

lischer Christ, ähm und kann natürlich aus meiner Erfahrung den Kindern dann auch vieles schon erzählen, ja, aber, es gibt auch Dinge, die ich auch als katholischer Christ oder denen auch sehr kritisch gegenüberstehe, was katholische Kirche macht und da muss ich dann immer aufpassen, dass ich nicht zu kritisch werde, und dass ich dann das nicht auch negativ darstelle. Ähm, gut ich mein, ich bin Gemeindereferentin, das ist klar, wenn ich Kommunion mache mit den Kindern, dann bin ich natürlich da auch ganz involviert, und dann wird ich das auch ganz überzeugend und mit ganz viel Enthusiasmus auch weiter geben und da merken die Kinder natürlich schon, dass ich ähm, dass da auch meine Konfession mir wichtig ist, und dass ich das auch richtig gerne und mit Freude mache und auch weiß, was ich da tue und die Kinder natürlich dann noch mal, mich dann schon noch mal fragen: ‚Ja, und weißt du denn auch was über das Evangelische und so?' und dann sag ich, ja, weiß ich auch ganz viel drüber, weil mein Mann ist zum Beispiel evangelisch, und dadurch bin ich auch in der evangelischen Kirche, ähm, damit vertraut. Also in vielen Dingen, klar, ich seh schon die Unterschiede, ja und seh natürlich auch was, was ich bei uns besser finde, ich kann natürlich auch andererseits manchmal sagen, so wie die Evangelischen das machen, find ich auch gut oder finde ich sogar eigentlich besser, also auch da kann ich ab- und zugeben, aber so dass ich …"[1475]

Was sich hier in diesem langen Zitat zeigt, spiegelt recht gut die Haltung der Lehrkräfte im Allgemeinen: Sie sind katholisch. Sie sind dies auch fast ausschließlich voller Überzeugung – sogar dann, wenn sie sich nicht sicher sind, ob sie als Katholiken tatsächlich anders sind, als wenn sie evangelisch wären.[1476] Frau Anders z.B. sieht sich als weniger katholisch als vielmehr christlich geprägt, und gleichzeitig ist der katholische Glaube für sie „der Glaube, in dem ich mich auch wirklich zu Hause fühle […] auch wenn ich net mit allem einverstanden bin, was die katholische Kirche vielleicht immer so offiziell sagt".[1477] So ist manche Lehrkraft einerseits gerne katholisch und gleichzeitig kritisch eingestellt, und einige berichten, dass sie diese Kritik auch den Kindern gegenüber äußern – zumindest dann, wenn sie danach gefragt würden. Wichtig sei auf jeden Fall sich „auch mit dem evangelischen Glauben beschäftigt" zu haben.[1478]

Frau Hofer meint, sie müsse einerseits manchmal aufpassen, den Kindern gegenüber nicht zu viel Kritik an der katholischen Kirche zu zeigen; andererseits mache sie als Gemeindereferentin auch Kommunionvorbereitung mit den Kindern und tue dies „mit ganz viel Enthusiasmus […] und da merken die Kinder natürlich schon, dass ich ähm, dass da auch meine Konfession mir wichtig ist".[1479]

Ihre eigene Konfession spiele eine große Rolle, so sagt es auch Frau Arnold in einem Moment, doch gleichzeitig stellt sie fest, dass sich die „Glaubensvorstellungen", die sie und ihre evangelische Kollegin mitbringen nicht unterschieden. Denn, so sagt sie: „Niemand hat den perfekten Glauben. Jeder hat seinen Weg. Seinen Zugang ein Stück weit."[1480] Und so sagt sie im nächsten Moment das genaue Gegenteil, dass ihre Konfession nämlich keine Rolle spiele.[1481] Nur ihr Glaube spiele eine Rolle, ihr Glaube in seinen Grundzügen.[1482] Auch Frau Hofer meint, sie habe „nichts typisch Katholisches an" sich.[1483]

Es gibt aber auch die Lehrkraft, die deutlich sagt: „Mein Glaube ist mir *sehr* wichtig, aber nicht mein *katholischer* Glaube"[1484], andererseits aber gleichzeitig erklärt, dass sie ihren katholischen Glauben

[1475] Hofer, Nachgespräch 49. Vgl. ebenfalls Vorgespräch 28.
[1476] Vgl. hier z.B. Anders, Nachgespräch 230.
[1477] Vgl. Anders, Nachgespräch 230.
[1478] Hofer, Vorgespräch 28.
[1479] Hofer, Nachgespräch 49.
[1480] Arnold, Nachgespräch 157.
[1481] Vgl. Arnold, Nachgespräch 157.
[1482] Vgl. auch Krause, Nachgespräch 143.
[1483] Hofer, Nachgespräch 111.
[1484] Hilt, Nachgespräch 126.

„lieben gelernt“ habe, er ihr gut gefalle: „Dieses Sinnliche gefällt mir gut mit den vielen, vielen Symbolen, aber auch erst seitdem ich das mit Inhalt gefüllt habe.“[1485] Einigen Lehrkräften sind die Rituale in der katholischen Kirche bedeutsam. Frau Krause betont, sie brauche Weihrauch und „viel Drumrum“.[1486] Auch Frau Jochem hebt hervor, sie „liebe auch die Zeichen in der katholischen Kirche, ja, also wo ich sage, da kann ich meinen Glauben auch ausdrücken, damit kann ich ihn leben.“[1487] Als Beispiel nennt sie das Kreuzzeichen.[1488] Ihr selbst sei die Beichte wichtig, auch wenn sie sie nicht versuchen würde, z.B. evangelische Kolleginnen davon zu überzeugen.[1489] Und sie findet es „auch toll, dass wir Heilige haben“ und das sieht sie nicht als „Personenkult, sondern das ist für mich einfach auch Zeugnis, Zeugnisse des Glaubens zu geben.“[1490]

Frau Mattern stellt in den Raum, dass „die eigene Identität immer vielleicht auch keine konfessionelle ist. […] Sondern, nur geprägt von … Ja. Ich sag mir, ich habe manchmal mehr Unterschied innerhalb von katholischen Gemeinden erlebt als zwischen mancher katholischen Gemeinde zur evangelischen“, und daher sei die Identität möglicherweise eher allgemein christlich als spezifisch katholisch oder evangelisch.[1491] Seit sie „kirchlich denken“ könne, sei für sie daher „Ökumene normal“.[1492] Heimisch und wohl fühle sie sich allerdings besonders in ihrer alten Heimatpfarrei.[1493] Dies scheint folgerichtig zu sein, wenn die Prägung vor allem durch das in der Kindheit Erlebte geschieht, sich so auch die konfessionelle Überzeugung bildet: Dann ist es nicht so sehr die Tatsache, in einer evangelischen oder katholischen Kirche zu sein, sondern gerade *diese* Kirche der Kindheit kann eine besondere Bedeutung bekommen – möglicherweise selbst dann, wenn in ihr ein Gottesdienst anderer Konfessionalität gefeiert würde.

Die konfessionelle Prägung zeige sich auch oder gerade bei Besuchen in Gottesdiensten der anderen Konfession: So erzählt eine katholische Lehrerin davon, dass sie auf Aussagen des evangelischen Pfarrers oft als einzige mit „Amen“ antworte.[1494]

2.9.4.2 Position

Eine Schwierigkeit tut sich auf bei der Frage der Positionierung: Wie kann eine Lehrkraft gerade in konfessionellen Themen Stellung beziehen, ohne dass das die Kinder der anderen Konfession – oder auch mal die der eigenen Konfession – verletzt! Gerade in kritischen Themen sind die Lehrer ja oft angefragt, selbst Stellung zu beziehen. Da taucht dann schon mal die Frage auf: Warum sind Sie katholisch? – Finden Sie Luthers Thesen denn nicht gut? Ja, und warum sind Sie dann nicht evangelisch? Herr Seuffert z.B. wünscht bei dieser Frage Unterstützungsbedarf: Wie lässt sich beispielsweise das Thema Reformation so behandeln, dass es den evangelischen, aber auch den katholischen Schülern gerecht wird?[1495] Herr Seuffert gibt dabei zu bedenken, dass eine differenzierte Darstellung dessen, was in den unterschiedlichen Konfessionen geglaubt wird, „fast schon so wie ein Ethikunterricht“ wirke.[1496] Je älter die Kinder werden, umso mehr bestünde diese Gefahr.

[1485] Hilt, Nachgespräch 128.
[1486] Vgl. Krause, Nachgespräch 445.
[1487] Jochem, Nachgespräch 152.
[1488] Vgl. Jochem, Nachgespräch 154.
[1489] Vgl. Jochem, Nachgespräch 158.
[1490] Jochem, Nachgespräch 152.
[1491] Mattern, Nachgespräch 88-90.
[1492] Mattern, Nachgespräch 117.
[1493] Vgl. Mattern, Nachgespräch 170.
[1494] Vgl. Krause, Nachgespräch 445.
[1495] Vgl. Seuffert, Nachgespräch 160-162.
[1496] Seuffert, Nachgespräch 162.

Frau Weigel ist es wichtig, auch vor den Kindern authentisch sein zu können, auch Zweifel und Wünsche zu benennen.[1497] Die meisten Lehrkräfte möchten Position ergreifen, authentisch sein können. Frau Mattern ist es wichtig, sich zu positionieren, denn sie findet, wenn jemand nicht selbst hinter dem steht, was er sagt, er nicht auch eindeutig Position ergreife, so sei „das absolut nutzloser Unterricht".[1498] Frau Höhn beschreibt: „Eigentlich ist das all das, was ich so im Unterricht mache, is so das, was ich denke, was wichtig ist, für mich und für andere auch."[1499] Auch wenn sie gewisse Dinge der anderen Konfession nicht verstehen könne, mache das nichts aus, glaubt Frau Sommer: Sie könne im Unterricht sagen, dass ihr etwas nicht wichtig sei, weil sie damit nicht aufgewachsen sei, aber das mache schließlich nichts aus. „Weil jeder sowieso seinen eigenen Weg zum Glauben finden muss. Und ich nicht sag: Nur das eine ist richtig."[1500]

Andererseits will sich z.B. Frau Aberl nicht vor die Klasse stellen und immer wieder von sich aus sagen, dass sie etwas mache, weil sie katholisch ist, wohl aber sich positionieren auf Nachfrage hin, und das nähmen die Kinder „in der Regel […] ganz positiv auf".[1501] In gemischten Gruppen müsse man jedoch „schon sehr vorsichtig sein".[1502] Ihr Ziel sei es nämlich nicht, zu „provozieren und ja wirklich so missionarisch hier auf[zu]treten".[1503] Dadurch fürchtet Frau Aberl allerdings: „Vielleicht merken das halt eben die Kinder, dass ich da so ein bisschen äh, nicht so fest in meiner Meinung eben bin, weil ähm, ich das da ja im Prinzip so ein bisschen verbergen muss, damit ich mh, nicht mir wieder vorwerfen lassen muss, der äh Religionsunterricht wäre so sehr religiös und damit auch so."[1504]

Frau Otto dagegen glaubt, ihre Konfession spiele für die Kinder gar keine Rolle.[1505] *Dass* sich die Lehrkräfte jedoch positionieren, scheint in den Unterrichtsstunden immer wieder auf: Da ist die Marienstunde, in der Frau Krause den Kindern nicht nur ihre Marienspiritualität sehr deutlich nahe bringt, sondern ihnen auch Zeugnis gibt von ihrem Auferstehungsglauben.[1506] Hier wird auch deutlich, wie sich Kinder an dieses Bekenntnis der Lehrerin hängen: So erklärt sie, dass für sie der Himmel da sei, „wo der liebe Gott ist"[1507], und einige Kinder reagieren ganz spontan: „Für mich auch."[1508]

In einer Unterrichtsstunde werden Begriffe der evangelischen oder katholischen Kirche zugeordnet. Ein solcher Begriff ist „Pastorin". Darüber kommt es zu folgendem Dialog:

„L: Okay, also, Pastorin ist eine sozusagen weibliche Pfarrerin und wir ham schon gesagt, evangelisch – warum? Kennt ihr eine katholische Pfarrerin?

Sm: M hm (verneinend).

L: Warum nicht?

Sm: Ich hab noch nie eine gesehen.

Sm: Weil katholische ähm, weil katholische Pfarrer dürfen nicht also dürfen ni-nicht verheiratet sein.

[1497] Vgl. Weigel, Nachgespräch 607.
[1498] Mattern, Nachgespräch 167.
[1499] Höhn, Nachgespräch 308.
[1500] Sommer, Nachgespräch 77.
[1501] Aberl, Nachgespräch 69-71, Zitat 69.
[1502] Aberl, Nachgespräch 15.
[1503] Aberl, Nachgespräch 77. Vgl. auch Mattern, Vorgespräch 27.
[1504] Aberl, Nachgespräch 36.
[1505] Vgl. Otto, Nachgespräch 135-136.
[1506] Vgl. Marienstunde, Stunde 2, 38, 45, 57-59, 63, 65. Weiter auch 61: „Für mich ist der Himmel da, wo der liebe Gott ist."
[1507] Marienstunde, Stunde 2, 61.
[1508] Marienstunde, Stunde 2, 62.

L: Einmal das. Sehr gut. Das kommt auch noch nachher, das Wort, was dafür steht. Aber es gibt noch was anderes. Dürfen Katholiken Frauen Pfarrer werden oder Pfarrerin? […]

SuS: Nein.

L: Nein. Genau.

Sm: Warum nicht?

L: Ja, warum nicht. Das ist ne gute Frage.

Sm: Weil Jesus en Mann war.

L: Würden manche sagen. Jesus war en Mann und seine Jünger waren auch alles.

SuS reden durcheinander.

Sm: Eine Frau

Sm: Maria is ne Frau.

L: ??? Aber Maria war die Mutter gewesen.

SuS reden durcheinander.

L: Was war die dumme Idee gewesen? Dass ne Frau die Mutter gewesen ist?

Sm: ???
L: Du findest das nicht richtig, dass ??? Ja, das finden auch viele andere nicht richtig, dass ???“[1509]

Sie positioniert sich selbst an dieser Stelle nicht, scheint jedoch das Gespräch darüber zu provozieren, um genau zu dieser Stelle zu kommen, dass es nicht selbstverständlich ist, dass Frauen keine Priester werden. In einem Gespräch am Rande der Interviews wird hier deutlich, dass sie die katholische Position hier nicht verstehen kann.

Wichtig ist allerdings bei all dem, dass hier die Position und das Bekenntnis, also eigentlich die *Konfession* im Wortsinn, auch der katholischen Lehrkräfte durch die vorhandene Prägung durchaus manchmal von der Lehrmeinung abweichen und so individuell mehr oder weniger als katholisch zu erkennen sind.

2.9.5 Spiritualität der Lehrkräfte

Die Mehrzahl der Lehrkräfte erzählt allerdings von eigener Kirchenbindung. Sie erzählen von eigenem Gemeindeengagement wie Organisation der Sternsingeraktion, Vorbereitung von Familiengottesdiensten, Erstkommunion- und Firmkatechese, Vorbereitung von Abenden der Erwachsenenbildung, Leitung von Wort-Gottes-Feiern u.v.m. Auch wenn es noch anderes gibt, so sind die Aktivitäten im Zusammenhang mit Kindern deutlich in der Mehrzahl – und dies gilt, gleichgültig, ob die Lehrkräfte selbst Kinder im (Grund-)Schulalter haben oder nicht (mehr).

Die Spiritualität der Lehrerinnen wird jedoch nicht ausschließlich durch Kirchenbesuche und gemeindliches Engagement geprägt. Es gibt auch Lehrkräfte, die sagen, sie gehen nicht in die Kirche.[1510] Aber

[1509] Christsein_ökumenisch, Stunde 2, 741-755.
[1510] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 311.

fast alle betonen, wie wichtig ihnen ihr Glaube ist, wie sehr sie glauben.[1511] Was ihr ihr Glaube bedeute, das habe mit Konfession allerdings gar nichts zu tun, ist Frau Beckers überzeugt.[1512]

Die Lehrkräfte betonen unterschiedliche Glaubensaspekte, die ihnen besonders am Herzen liegen: So ist z.B. Frau Junker das jesuanische Vorbild wichtig, daraus folgend auch die Mitmenschlichkeit, was sie sagen lässt, dass sie so glaubt, „auch jemand, der mit Gott und mit Jesus gar nix am Hut hat, sitzt hier im Religionsunterricht genau richtig".[1513] Am Glauben am wichtigsten sei ihr, „dass es ein bester Bezugspunkt ist, dass es ein Halt ist"[1514] und „dass es ne Heimat ist, dass es ne Gemeinschaft ist", sagt Frau Heberer.[1515]

Die Lehrkräfte beten.[1516] Eine evangelische Lehrkraft ist sich sicher, dass sie während ihrer Operation von ihrem Großvater beschützt worden sei, und wenn sie „net weiter weiß", rede sie mit ihm oder auch mit Gott.[1517] Sie glaube „auch an Engel zum Beispiel".[1518] Zum Glauben gehöre gleichzeitig „an sich selbst [zu] glauben", zu vertrauen, „ich kann das jetzt, ich schaff das".[1519]

Einer Lehrerin sind ihre Besuche in Taizé wichtig. Sie finde es schön, dass da keiner frage: „Bist du katholisch? Bist du evangelisch? Bist du orthodox? Egal, hier da ist *ein* Jesus und da ist *eine* Botschaft und, und das find ich *so* schön, dieses: Da fragt gar keiner wonach, ja, so ‚warum ist das jetzt so', sondern kommen alle da hoch, weil sie auf der Suche nach Gott sind, das find ich so wunderschön."[1520]

Doch gibt es auch diejenigen, die von sich sagen, dass sie zwar glauben, aber nicht das, „was jetzt in der Bibel steht", dass sie „nicht in die Kirche" gehen.[1521] Eine Lehrerin berichtet, dass es für sie in ihrem Glaubensleben einen Bruch gab, sie heute selbst nichts mehr mit Kirche anfangen kann, aber erlebt habe, „dass Kirche schön sein kann" und das deshalb „auch den Kindern geben" will.[1522]

Frau Anders sagt, dass Glaube für sie bedeute, „jedes Mal wieder neu zu hinterfragen, warum ist das so".[1523] In diesem Fragen ist ihr einerseits wichtig, sich selbst „Zuhause bei Gott" zu wissen[1524] und gleichzeitig „Gott auf der Spur" zu sein[1525].

Viele Lehrkräfte singen offensichtlich gerne und machen das auch mit ihren Kindern im Unterricht, versuchen es zumindest.[1526]

[1511] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 332, 336, Hilt, Nachgespräch 124, Seuffert, Nachgespräch 130.
[1512] Vgl. Beckers, Nachgespräch 36.
[1513] Vgl. Junker, Nachgespräch 282.
[1514] Heberer, Nachgespräch 230.
[1515] Heberer, Nachgespräch 234.
[1516] Vgl. z.B. Weltreligionen, Stunde 2, 203.
[1517] Vgl. Mayer, Nachgespräch 344.
[1518] Mayer, Nachgespräch 344.
[1519] Mayer, Nachgespräch 344.
[1520] Hilt, Nachgespräch 124.
[1521] Mayer, Nachgespräch 311.
[1522] Otto, Nachgespräch 298. Diese Lehrerin wirkt in den Stunden sehr spirituell, erzählt den Kindern von der Frohen Botschaft als „super tolle Neuigkeit, was ganz ganz Tolles, was du hörst" (Jahreskreis_Allerseelen, Stunde 1, 263), vermittelt den Kindern auch eine solche Haltung, dass der Glaube etwas Tolles ist, betet mit den Kindern in jeder Stunde gemeinsam das Vater Unser, schreibt von sich allerdings noch während der Projektdauer, dass sie inzwischen aus der Kirche ausgetreten sei, folglich keine katholische Religion mehr unterrichte. Vgl. auch Nachgespräch 302.
[1523] Anders, Nachgespräch 319.
[1524] Vgl. Anders, Nachgespräch 230.
[1525] Vgl. Anders, Nachgespräch 142.
[1526] Vgl. hierzu auch z.B. Anders, Nachgespräch 78 – aber vor allem die vielen gefilmten Unterrichtsstunden, in denen fast immer auch gesungen wurde.

2.9.6 Wissen über Konfessionen und Religionen

Den Lehrkräften ist klar, dass sie etwas über den evangelischen Glauben wissen müssten, nicht nur, wenn sie evangelische Schüler unterrichten, sondern auch wie z.B. Frau Hofer festhält, „wenn es eine Einheit gibt katholisch – evangelisch, dass man dann klar sagen kann, das ist katholisch und das machen die Evangelischen so. Das setzt natürlich voraus, dass ich mich auch mit dem evangelischen Glauben beschäftigt habe."[1527]

Genau dies habe Sie selbst getan, denn „das muss man tun, wenn man in der Diaspora wohnt, weil da die Kirche der Evangelischen äh, ja, vorherrscht auch und man als Katholik auch oft mitgezogen wird durch das, was die Evangelischen anbieten".[1528]

Einige sehen als Weg, hier mehr Wissen anzureichern, jedoch nur Kontakte mit Mitgliedern anderer Konfession oder Religion. Viele der besuchten Lehrkräfte haben dieses Wissen durch innerfamiliäres Miteinander, weil Elternteile oder Ehepartner der anderen Konfession angehören.[1529] Doch Frau Aberl bedauert: „Also bei mir war das ja so, weiß auch deshalb gar nichts über Evangelische, weil ich niemals die Gelegenheit hatte, mich mit denen über irgendein Thema auszutauschen, also ansonsten hätte ich ja in meiner Freizeit hingehen müssen und hätt sagen müssen, oh wie sieht bei euch Taufe aus, und was bedeutet denn das für euch. So, also da gab's ja nie die Möglichkeit, irgendwie da in den Austausch zu treten und die Möglichkeit kriegen die Kinder jetzt halt schon."[1530] Herr Seuffert stellt ebenfalls fest, dass er so viel „jetzt auch nicht über die evangelische Kirche" wisse und da durchaus Fortbildungsbedarf habe.[1531]

Obwohl Frau Krause davon berichtet, dass sie im Rahmen ihres Referendariats einmal eine ausschließlich evangelische Gruppe unterrichtet habe[1532], sieht sie für sich keine Begegnungsmöglichkeit zu evangelischen Christen: „Wo hat man denn auch als Katholik unbedingt diesen Kontakt mit jemand Evangelischen, der des auch praktiziert?" Im direkten Kontakt sieht sie offensichtlich die einzige Möglichkeit, mehr über die evangelische Konfession zu erfahren. Deshalb und weil sie nicht wisse, wie die Konfirmation funktioniere, habe sie gerade am letzten Wochenende mal einen Jungen gefragt, der ihr nicht viel habe sagen können[1533]. Sie denkt durchaus, dass sie irgendwann mehr wissen könne, „aber momentan is noch, find ich so viel auch an meinem eigenen Glauben zu entdecken und zu finden".[1534] Denn ein Pfarrer habe ihr mal gesagt, es sei doch wichtig, „dass man auch sein eigenes Dach kennt", so mache Ökumene keinen Sinn, weil man dann nicht vergleichen könne.[1535]

Frau Beckers sieht auch das Problem, dass ihr das *Erfahrungs*wissen zur evangelischen Konfession fehle: „Also ich war definitiv bei keiner einzigen, bis jetzt bei keiner einzigen evangelischen Taufe selbst mal dabei. Ich könnte da gar keinen Erfahrungswert irgendwie vermitteln [lacht]. Insofern ist das schon ein anderer Vorbereitungsaufwand."[1536] Auch eine der besuchten evangelischen Lehrerinnen stellt fest. „So; ich bin ja auch nur, ich kenn ja aus meiner Geschichte nur die eine Seite und n bisschen katholischn Gottesdienst, weil ich da paar Mal war, aber ich weiß da eigentlich ganz wenig von."[1537] Sie

[1527] Hofer, Vorgespräch 28. Vgl. auch Weigel, Nachgespräch 48.
[1528] Hofer, Vorgespräch 30.
[1529] Vgl. z.B. Hofer, Nachgespräch 49.
[1530] Aberl, Nachgespräch 109.
[1531] Seuffert, Nachgespräch 160.
[1532] Vgl. Krause, Nachgespräch 193, 197.
[1533] Vgl. Krause, Nachgespräch 143-151, 240.
[1534] Krause, Nachgespräch 242.
[1535] Vgl. Krause, Nachgespräch 244.
[1536] Beckers, Nachgespräch 34.
[1537] Höhn, Nachgespräch 332.

fände es daher „nützlich“, im Religionsunterricht nicht nur evangelisch-katholische Gruppen zu verbinden, sondern auch die muslimischen Kinder hinzuzunehmen, so dass sich alle besser kennenlernen könnten durch einen übergeordneten „Religionsbereich, n Überbegriff Religion und dann die Unterbereiche, wo aber auch jeder zum andern geht und das hört, weil die sind ja dann genauso und ham keine Ahnung, die Relilehrer in evangelisch/katholisch oder anders, wissen ja auch nur eine Seite.“[1538]

Ganz konkret stellen mehrere Lehrkräfte im Rahmen des Projektes fest, dass ihnen die evangelische Seite der Thematik nicht eindeutig bekannt ist. So fragt sich z.B. Frau Aberl, ob denn „ne evangelische Taufe wirklich genauso ab[läuft] wie eine katholische Taufe“.[1539] Auch Frau Hilt gibt zu, dass sie nicht weiß, wie die Taufe in der evangelischen Kirche abläuft.[1540] Aus diesem Grund hat Frau Weigel das Gespräch zur evangelischen Kollegin gesucht und dabei festgestellt, dass nicht nur sie über die evangelische Taufe habe lernen können, sondern dass auch die evangelische Kollegin vor dem Gespräch z.B. nichts über die Bedeutung des Chrisam bei der katholischen Taufe gewusst habe.[1541] Für das Unterrichten beider Konfessionen müsse man „sich dann tiefer einarbeiten“.[1542] Frau Hilt ist der Meinung, die katholischen Spezifika seien für die evangelischen Kolleginnen noch schwerer zu verstehen als die evangelischen für Katholiken.[1543]

In einer immer pluraler werdenden Gesellschaft sind die Gruppen, wie bei unseren Besuchen festzustellen war, viel komplexer, als dass sie nur aus evangelischen und katholischen Kindern bestünden. Da gibt es Kinder und Eltern weiterer – orthodoxer, freikirchlicher, anglikanischer, alt-katholischer – Konfessionen und da gibt es Kinder weiterer Religionen. Zumindest die Bereitschaft sollte da sein, sich mit dieser Vielfalt auseinanderzusetzen, das eigene Wissen anzureichern.

In manchen Stunden wird jedoch deutlich, dass Lehrkräfte z.B. einzelne Lebensanschauungen nicht kennen oder voneinander unterscheiden können: So spricht eine Lehrerin von einem freireligiösen Kind in der Gruppe, bei dem sich im Lauf des Interviews zeigt, dass unklar ist, ob dieses Kind nun wirklich freireligiös oder eher (wie hier vermutet wird) freikirchlich ist, was im konkreten Fall einen sehr großen Unterschied, nämlich den zwischen Christ- und Nicht-Christ-Sein bedeutet.[1544] Eine Lehrerin, die schon einige Jahre in Offenbach unterrichtet, erklärt, dass sie bislang weder Altkatholiken noch freireligiösen Kindern begegnet sei.[1545] Da beide Gruppen in Offenbach deutlich vertreten sind, ist davon auszugehen, dass hier in den Klassen immer mal wieder Kinder sind, die der altkatholischen Konfession bzw. der freireligiösen Religion angehören. Letztere werden zu den Kindern gehören, die vermutlich nicht am Religionsunterricht teilnehmen, denen die Lehrerin aber in eigenen Klassen sicherlich begegnet ist. Wieder eine andere Lehrerin erzählt von einem Mädchen, das eigentlich zu ihrer Gruppe gehörte, aber wegen der Sprache am DaZ-Unterricht teilnehme. Sie erklärt, dass die Kinder, die zu DaZ gehen, nicht christlich gläubig seien, um einen Moment später festzustellen, dass dieses Mädchen eventuell russisch-orthodox sein könne. Bislang schien es für sie nicht relevant zu sein, dass hier ein christliches Kind durch den parallel liegenden Unterricht vom Religionsunterricht ausgeschlossen wird.[1546]

[1538] Höhn, Nachgespräch 332.
[1539] Aberl, Nachgespräch 29.
[1540] Vgl. Hilt, Nachgespräch 70-72.
[1541] Vgl. Weigel, Nachgespräch 306-308.
[1542] Weigel, Nachgespräch 308.
[1543] Vgl. Hilt, Nachgespräch 219.
[1544] Vgl. Höhn, Nachgespräch 93-106.
[1545] Aus Gründen der Anonymisierung mag ich hier völlig auf die Angaben verzichten, kann ich bei Bedarf jedoch nachreichen.
[1546] Vgl. Beckers, Vorgespräch 21-23.

Es gibt aber auch die interessierte Lehrerin, die davon spricht, dass sie einmal in einer Lerngruppe ein oder mehrere Kinder hatten, die der Bahai-Religion angehört hätten, was sie als sehr interessant empfunden habe, weil sie sich dann offensichtlich genauer über diese Religion informiert und dadurch selbst diese Religion kennengelernt habe.[1547]

2.9.6.1 Typisch katholisch – typisch evangelisch

Alle Lehrkräfte haben wir gefragt, was für sie typisch katholisch, was typisch evangelisch ist.

2.9.6.1.1 Was ist typisch katholisch?

Katholisch ist die Konfession, in der die meisten der von uns besuchten Lehrkräfte ihre Heimat im Glauben gefunden haben, in der die meisten bereits aufgewachsen sind.[1548] Daher meint Frau Mattern, dass sie wohl in der evangelischen Kirche sich beheimatet fühlen würde, wäre sie dort aufgewachsen. So jedoch sei die katholische Kirche für sie gefühlt „Familie".[1549] Als einziger betont Herr Seuffert, dass ihm wichtig sei, dass die katholische Kirche eine Weltkirche ist.[1550]

Genannt werden Heilige, Beichte und Rituale[1551], Bilder und Gesten[1552]. Frau Krause erlebt die vielen bedeutsamen Symbole so „wie so diese Schatzsuche auch wieder, man muss, kann hinter jedes, jede Sache kann man da was Neues entdecken."[1553] Diese tiefe Symbolik schätze sie sehr. Da gebe es „mehr Gedöns", so drückt es Frau Junker aus, allerdings „Gedöns", an dem sie durchaus hänge, „was eigentlich schön is und was zur Tradition gehört".[1554] Konkret nennt sie Wallfahrten („von Bildstock zu Bildstock"), Heilige, Feiertage, Rosenkränze und knien, stehen, sitzen.[1555] Neben der unterschiedlichen Gebetshaltung gehörten hierzu noch das Klingeln im Gottesdienst, das Kreuzzeichen und auch das Weihwasser.[1556] Mancher „Prunk und Protz" sei jedoch übertrieben, und auch ihr Pfarrer kritisiere dies[1557]. Die katholische Kirche sei hier an vielen Stellen reformbedürftig. Reformbedürftig findet sie vor allem, „dass sich die Kirche dann so dagegen sperrt, die Frauen dann auch in die ja höheren Berufe oder halt in die heiligen Berufe rein zu lassen".[1558] Auch Frau Arnold kritisiert „diese sehr, sehr starren Rituale bei uns in der Kirche, die auch keiner mehr richtig versteht".[1559] Dem entspricht, dass auch eine evangelische Lehrerin die katholische Seite als „viel strenger" erlebt; „da kriegt man so viel vorgelebt und so viel vorgesagt".[1560] In der katholischen Kirche sei es „enger", man erwarte eher, dass Menschen sich in die Gemeinde einbringen – wie z.B. die Messdiener: „Die müssen dahin gehen, aber die sind gleichzeitig auch eingebunden in ne Gemeinschaft."[1561] So sieht es eine andere evangelische Lehrerin.

Die katholische Konfession habe mehr Reibungspunkte und mehr Spannungen, „Dinge, die man nicht auf den ersten Blick versteht oder überhaupt nie versteht". Daher sei „katholisch […] spannender als

[1547] Vgl. Mattern, Nachgespräch 14.
[1548] Vgl. z.B. Jochem, Nachgespräch 152. – Konvertierte Lehrkräfte sind uns in unserer qualitativen Studie nicht begegnet. Nach ihnen konnten wir auch kaum explizit suchen. Es wäre möglicherweise interessant gewesen, ob sich Unterschiede gezeigt hätten. An diese Fragestellung haben wir leider auch bei der quantitativen Untersuchung nicht gedacht.
[1549] Vgl. Mattern, Nachgespräch 169.
[1550] Vgl. Seuffert, Nachgespräch 134.
[1551] Vgl. Jochem, Nachgespräch 152.
[1552] Vgl. Mattern, Nachgespräch 171.
[1553] Krause, Nachgespräch 211.
[1554] Vgl. Junker, Nachgespräch 328 und 330. Zitate in beiden Absätzen.
[1555] Vgl. Junker, Nachgespräch 330.
[1556] Vgl. Höhn, Nachgespräch 310.
[1557] Vgl. Junker, Nachgespräch 336.
[1558] Junker, Nachgespräch 334.
[1559] Arnold, Nachgespräch 177.
[1560] Mayer, Nachgespräch 354. Vgl. weiter 357-363.
[1561] Sommer, Nachgespräch 176.

evangelisch“, das findet zumindest Frau Beckers. Letzteres sagt sie aber mit einem gewissen mehrdeutigen Unterton.[1562] Katholisch sei „facettenreicher“, so drückt es Frau Aberl aus.[1563]

Als typisch katholisch empfinden einige die Liturgie.[1564] Da sei zunächst einfach ein anderer Ablauf.[1565] In der katholischen Liturgie sei „viel mehr Fülle“, sie sei so, dass sie einen „als Ganzen anspricht“, meint Frau Althoff.[1566] Sogar Frau Höhn als evangelische Lehrkraft findet diesen anderen Ablauf „wenigstens spannend, da passiert was“, während sie den evangelischen Gottesdienst eher langweilig finde.[1567]Frau Aberl erzählt von einem evangelischen Bekannten, der deshalb „immer an Ostern in der Osternacht in die katholische Kirche [gehe], weil er das so toll findet, wie pompös das alles ist“.[1568] Frau Anders erklärt, dass sie manchmal diese Feierlichkeit der Liturgie brauche, auch wenn zu anderen Zeiten ein einfacher Gottesdienst, wie sie ihn selbst als Wort-Gottes-Leiterin gestalte, auch passender sein könne.[1569] Frau Althoff ergänzt: „Und in solchen katholischen Gegenden, wo es halt so ist, weil es immer schon so ist und immer so war, da sind zwar die Kirchen voll, jetzt au net mehr so, aber waren immer die Kirchen voll und die Kinder sind gegangen, die Jugendlichen sind gegangen immer regelmäßig, aber sie sind eigentlich nicht gegangen, weil es ihnen ein Bedürfnis war, sondern weil man das halt so macht.“[1570] Sie selbst sagt, ihr sei die bewusste Entscheidung sehr wichtig, glaubt aber, dass dies eher nicht typisch katholisch sei.[1571]

Als typisch katholisch genannt wird auch der Papst[1572], und die Position des Pfarrers sei ebenfalls typisch katholisch anders als die des evangelischen Pfarrers.[1573] Als katholisch angesehen wird letztlich eine gewisse Marienfrömmigkeit, allerdings eine „katholische Sache“, so sagt es Frau Anders, so ähnlich sagen es auch andere Lehrkräfte, „mit der ich nicht so gut zurechtkomme im Katholizismus“.[1574] Eine evangelische Lehrerin, Frau Beckers, ist gar der Meinung, Katholiken beteten Maria an.[1575]

2.9.6.1.2 Was ist typisch evangelisch?

„Für mich heißt evangelisch einfach nur, dass ich in dieser Kirche nicht großgeworden bin“, stellt Frau Jochem fest.[1576] Und so ist es wohl für viele. Denn viele drücken ihre eigenen Unsicherheiten in ihrem Wissen über die evangelische Konfession aus. Die eine Konfession ist bekannt und vertraut, in der sind wir aufgewachsen, die andere – in unsere Studie meist die evangelische – ist fremder, ihr begegne(te)n die meisten nur von außen. Auf die Frage, ob denn ein Kind schon mal was typisch Evangelisches in den Unterricht eingebracht habe, weiß Frau Althoff nicht, was das denn sein könne[1577].

[1562] Vgl. Beckers, Nachgespräch 127, auch bereits 125 – hier allerdings steht „spannender“ im Gegensatz zu evangelisch = langweiliger.
[1563] Vgl. Aberl, Nachgespräch 124.
[1564] Vgl. z.B. Althoff, Nachgespräch 520.
[1565] Vgl. Höhn, Nachgespräch 310.
[1566] Althoff, Nachgespräch 520.
[1567] Höhn, Nachgespräch 310.
[1568] Aberl, Nachgespräch 124.
[1569] Vgl. Anders, Nachgespräch 237.
[1570] Althoff, Nachgespräch 524.
[1571] Vgl. Althoff, Nachgespräch 522-524.
[1572] Vgl. Anders, Nachgespräch 239.
[1573] Vgl. Anders, Nachgespräch 234.
[1574] Anders, Nachgespräch 237.
[1575] Zumindest distanziert sie sich als evangelische Christin und sagt, dass *sie* Maria nicht anbete. Vgl. Beckers, Nachgespräch 77.
[1576] Jochem, Nachgespräch 152.
[1577] Vgl. Althoff, Nachgespräch 354.

Allerdings sagt auch gerade eine evangelische Lehrerin auf die Frage, was denn typisch evangelisch sei, ganz spontan: „Gar nix.“[1578] Allerdings relativiert sie diese Aussage dann, indem sie vermutet, selbst mehr das Andere als das Eigene zu betrachten.[1579] Sie sehe in ihrer Kirche durchaus positive Aspekte wie die Gemeinschaft und die Geborgenheit, doch sehe sie selbst, dass dies gar nicht typisch nur evangelisch sei.[1580] Eine andre evangelische Lehrerin überlegt, was sie in der evangelischen Kirche ändern könnten, um z.B. für die Kinder auch so eine schöne Gemeinschaft erfahrbar zu machen, wie die katholischen Kinder sie beispielsweise bei den Ministranten erlebten.[1581]

Typisch evangelisch, so sagt dieselbe Lehrerin, sei es, dass es dort freier sei, jedoch um den Preis, „dass es immer weniger wird, dass man sich in Gemeinde einbringen will.“[1582] Positiv an dieser Freiheit jedoch sei es, dass sie freier seien „von dem Äußeren, […] nicht in so viel Zwänge eingepackt“ seien – und hier nennt sie beispielsweise den Zölibat bzw. die Tatsache, dass in der evangelischen Kirche alle zum Abendmahl eingeladen würden, ohne darüber zu streiten.[1583] Eine evangelische Lehrerin mag daher ihre Konfession, denn da „hat man mehr so die Möglichkeit, mehr so sein Glaube mehr zu entfalten“[1584]; sie verbinde daher „evangelisch mit Entfalten und Spaß“.[1585]

Typisch evangelisch sei „eine gewisse Nüchternheit“[1586], die Kirchen seien sehr einfach gestaltet, was z.B. Frau Anders als wohltuend in einer reizüberfluteten Zeit empfindet.[1587] Frau Weigel empfindet das – auch wenn es ihr sehr unangenehm ist, das zu sagen – als „ein bisschen schmucklos“.[1588] Die Stellung des Pfarrers sei lockerer; jedoch empfindet Frau Anders es als problematisch, dass der Pfarrer versuche, so zu sein, dass er den Menschen gefalle, weil er „gebunden an die Meinung des Kirchenvorstandes“ sei, weil dieser den Pfarrer einstelle und entlasse, was die Befürchtung mit sich ziehe, dass der Pfarrer sich verbiege, um den Anforderungen gerecht zu werden, statt seine wirkliche Meinung, seinen Glauben weiterzugeben.[1589] Auf jeden Fall werden Pfarrerinnen als typisch evangelisch genannt[1590], ein Grund für eine Katholikin aus Frau Junkers Umfeld, zu konvertieren, um selbst Pfarrerin werden zu können, denn auch sie selbst verstehe nicht, warum „sich die Kirche dann so dagegen sperrt, die Frauen dann auch in die ja höheren Berufe oder halt in die heiligenBerufe reinzulassen, des is eigentlich net ganz erklärbar“.[1591] Hier wird nicht nur von Frau Junker ein deutlicher Vorteil der evangelischen Kirche gesehen.

[1578] Höhn, Nachgespräch 324.
[1579] Vgl. Höhn, Nachgespräch 326.
[1580] Vgl. Höhn, Nachgespräch 311-325.
[1581] Vgl. Sommer, Nachgespräch 176.
[1582] Sommer, Nachgespräch 176.
[1583] Vgl. Sommer, Nachgespräch 174.
[1584] Mayer, Nachgespräch 354.
[1585] Mayer, Nachgespräch 363.
[1586] Althoff, Nachgespräch 502.
[1587] Vgl. Anders, Nachgespräch 243.
[1588] Weigel, Nachgespräch 445, vgl. auch 442-444.
[1589] Vgl. Anders, Nachgespräch 241-245, Zitat 243.
[1590] Vgl. z.B. Otto, Nachgespräch 104. Dies begegnet uns ja auch in einigen Unterrichtsstunden, in denen die Kinder über evangelisch-katholisch sprechen, dass hier die Pfarrerinnen genannt werden.
[1591] Vgl. Junker, Nachgespräch 332-334, Zitat 334.

Evangelisch sei nach Ansicht Frau Beckes ein „So ‚ich mach es jedem recht'."[1592] Daher vermutet sie, gingen Nicht-Getaufte eher zur evangelischen Kirche als zur katholischen, denn die sei für sie verständlicher.[1593] Zum evangelischen Glauben gehören nach Frau Anders' Überzeugung weiterhin „viele Diskussionen, große Vielfalt – im Gegensatz zum Katholizismus."[1594] Insgesamt wird die evangelische Kirche als fortschrittlicher betrachtet.[1595] Die evangelische Kirche sei „manchmal einen Schritt […] schnell schneller, manchmal aber vielleicht auch etwas zu schnell" in ihrer Entwicklung, glaubt Herr Seuffert.[1596] Frau Aberl findet, „das Evangelische, das hat irgendwie so was, ich sag mal so ‚Pseudomodernes'. Also ich hab immer das Gefühl, die möchten sich so gern modern darstellen, weil im Endeffekt ist das alles so sehr trist irgendwie. Wenn ich mir vorstelle, so, so ne Predigt und nur das Wort steht im Vordergrund und das rundherum ist ja also es kommt mir erst mal so, vielleicht ein bisschen moderner vor, weil eben nicht dieses ganze Prunkvolle und Pompöse und so was ein bisschen zurückgenommener."[1597] Gleichzeitig fehle ihr Jesus dabei, denn nur die Bibel im Vordergrund sei ihr zu wenig.[1598] – Unklar bleibt, wie denn die Bibel im Vordergrund stehen kann – ohne Jesus.

Obwohl üblicherweise vermutet wird, evangelische Christen seien viel bibelverbundener, betont eine evangelische Lehrerin, dass sie „jetzt net dem [glaube], was in der Bibel steht".[1599]

Frau Mattern findet, alles, was evangelisch ist, sei „sehr viel wortgebundener".[1600] Frau Krause meint, die Evangelischen seien „sehr auf sich bezogen", hätten „wenig Tradition" und würden vor allem „wenig so dahinter stehn"; sie vermutet, der Glaube sei ihnen egal, „die brauchen des gar nich."[1601] Allerdings schränkt sie selbst sein, dass sie sich auf die Evangelischen beziehe, die sie selbst kenne (und da sie gleichzeitig erwähnt, dass sie kaum überzeugte evangelische Christen kenne, scheinen dies nicht allzu viele zu sein).[1602] Auch Frau Althoff, die in einer sehr evangelischen Gegend unterrichtet, kritisiert: Sie meint, „von evangelischer Seite so ein bisschen Berührungsängste" der katholischen Kirche gegenüber zu erkennen: Sie erlebe nicht, dass evangelische Christen zu katholischen bzw. auch ökumenischen[1603] Angeboten kämen oder sich im Unterricht auf katholische Themen einließen.[1604] Außerdem habe sie in evangelischen Gottesdiensten Christus vermisst: Sie seien alttestamentlich und auf Gott ausgerichtet gewesen, aber Jesus habe gefehlt.[1605] Sogar eine evangelische Lehrerin erklärt, sie finde evangelische Gottesdienste, zumindest deren rituelle Gestaltung „ziemlich langweilig. Da sitzt man, s'immer alles das Gleiche und wenn die Predicht nicht spannend is, schlaf ich da auch hin und wieder mal ein."[1606]

[1592] Beckers, Nachgespräch 127.
[1593] Vgl. Beckers, Nachgespräch 127.
[1594] Anders, Nachgespräch 241.
[1595] Vgl. Junker, Nachgespräch 330.
[1596] Seuffert, Nachgespräch 138.
[1597] Aberl, Nachgespräch 124.
[1598] Vgl. Aberl, Nachgespräch 124.
[1599] Mayer, Nachgespräch 336.
[1600] Mattern, Nachgespräch 171.
[1601] Krause, Nachgespräch 179.
[1602] Vgl. Krause, Nachgespräch 179.
[1603] Hier fragt sich, wie „ökumenisch" diese Angebote sind: Sie spricht davon, dass diese „ökumenischen" Angebote von einem katholischen Diakon angeboten werden; hier scheinen einseitige ökumenische Erwartungen zu bestehen, wobei lediglich die evangelische Seite an den eigentlich katholischen Angeboten teilnehmen sollen. Zumindest erwecken ihre Worte diesen Eindruck!
[1604] Vgl. Althoff, Nachgespräch 502-504, Zitat in 502. Vgl. auch 560-576.
[1605] Vgl. Althoff, Nachgespräch 526.
[1606] Vgl. Höhn, Nachgespräch 310. Auch die katholische Lehrerin, Frau Beckers, findet evangelische Gottesdienste langweiliger. Vgl. Beckers, Nachgespräch, 125-127.

Dass die Predigten in evangelischen Gottesdiensten spannend sind bzw. zumindest „toll“, davon ist dagegen Frau Nickel überzeugt; „aber man sitzt da und man wird nur berieselt und man tut nichts.“[1607] Eine andere katholische Lehrerin, Frau Arnold, geht gerne in evangelische Gottesdienste, „weil ich einfach auch diese Freiheit genieße dann, dass nicht alles so extrem ritualisiert und streng abläuft“.[1608]

Genannt werden außerdem Martin Luther[1609], der Reformationstag[1610] und „auch deren Eucharistieverständnis“[1611].

2.9.6.1.3 „Weil ich es vorgelebt bekommen hab“[1612]

Manchmal wird die eigene Konfession kritisiert, manchmal wird die eigene Seite für ausschließlich gut empfunden, bei der anderen Seite werden kritische Punkte wahrgenommen – manchmal so, dass man als Teil der anderen Kirche intervenieren mag, sagen: Das ist doch nicht so … So mag es spontan gewirkt haben, als Frau Mayer als evangelische Christin ihre Vorstellungen von evangelisch und katholisch widergegeben hat: Katholisch hat sie in ihrer Geschichte, durch ihre Großmutter, als eng und streng erlebt, evangelisch als weit und offen. Jedoch erkennt sie selbst, dass sie möglicherweise diese Sicht auf die Dinge hat, „weil ich es vorgelebt bekommen hab.“[1613] Nicht unbedingt, weil es so ist bzw. erst recht nicht, weil sie der Lehrmeinung unbedingt entsprächen, werden gewisse Stereotypen wahrgenommen, sondern weil wir in einer bestimmten Umgebung aufwachsen, durch bestimmte Menschen mit bestimmten Haltungen und Einstellungen geprägt werden. Das gilt so für die Lehrkräfte, das gilt so für uns als Forscherinnen, das gilt auch für die Schülerinnen, die heute mit den Lehrkräften in Beziehung kommen. War es in früheren Jahren noch eher die Ausnahme, dass Kinder – wie Frau Mayer – eine anders konfessionelle Großmutter erleben konnten, so ist das heute selbstverständlich; schon gar nicht wurden sie in ihren Haltungen früher normalerweise durch Religionslehrkräfte anderer Konfession beeinflusst; heute erleben die Kinder oft in ihren Herkunftsfamilien die eine (oder auch beide Konfessionen), in der Schule als Religionslehrkraft die andere Konfession bzw. nicht unbedingt die, in der sie getauft sind. – Die Konfession prägt sich jedoch nicht quasi automatisch durch die Taufe ein, sondern „weil ich es vorgelebt bekommen hab“ – durch das, was die Kinder erleben.

2.9.6.1.4 Unterschiede – bereichernd und belebend

„Die katholischen Christen erzählen zwar die gleichen Geschichten aus der Bibel, aber sie erklären alles anders. Oder auch umgekehrt. Manchmal finden sie auch andere Dinge wichtig, auch über das, was Jesus mit seinen Worten gemeint hat, und sind sie sich mit den evangelischen Christen in manchen Dingen nicht so ganz einig; jeder legt das ein bisschen anders aus“, so erklärt Frau Hofer ihrer Religionsgruppe die Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Konfession.[1614] „Recht“[1615] hätten irgendwie beide“, denn „jeder meint das ja auch gut mit dem, was er da in seiner Kirche macht“[1616].

Viele Lehrkräfte benennen Aspekte, die ihnen an der anderen Konfession selbst besser gefallen und die sie gerne aufgreifen. So findet Frau Mattern die evangelische Theologie sehr gut und sagt, dass sie

[1607] Nickel, Gespräch 227.
[1608] Arnold, Nachgespräch 177.
[1609] Vgl. Otto, Nachgespräch 104.
[1610] Vgl. Heberer, Nachgespräch 222.
[1611] Heberer, Nachgespräch 222.
[1612] Mayer, Nachgespräch 365.
[1613] Mayer, Nachgespräch 365.
[1614] Katholisch-evangelisch, Stunde 1, 486.
[1615] Katholisch-evangelisch, Stunde 1, 486.
[1616] Katholisch-evangelisch, Stunde 1, 489, vgl. auch 446-465.

für sich davon ganz viel übernommen habe. Insbesondere im Studium habe sie viel evangelische Exegese gehört und bis jetzt „Hochachtung vor ihnen“.[1617] Sie habe „eigentlich immer auch die evangelische Kirche als Bereicherung mit erlebt“, sagt auch Frau Hofer.[1618]

Frau Mattern nennt auch als Beispiel, dass es inzwischen auch in der katholischen Kirche viele Leute gebe, die einen Taufspruch wählten, was früher nur in der evangelischen Kirche üblich gewesen sei. Da habe sie gedacht: „Ja, es wächst alles zusammen.“[1619] Und sie finde es „schön, dass eigentlich die Konfessionen gegenseitig sich beleben.“[1620] Als Beispiele nennt sie die evangelische Pfarrerin, die auch gerne das Kreuzzeichen oder eine Stola tragen wolle oder auch ansonsten die katholischen Traditionen schätze.[1621]

Herr Seuffert glaubt, dass wir viel von der evangelischen Kirche lernen könnten, „weil sie halt wirklich die Dinge nochmal hinterfragen und viele Neuerungen auch bringen.“[1622]

2.9.7 Zum ersten Mal …

Immer wieder fällt in den besuchten Gruppen auf, dass Einheiten auf diese Weise zum ersten Mal gehalten werden: So berichtet Frau Höhn, dass sie Taufe nun am Ende ihrer beruflichen Laufbahn zum allerersten Mal behandle. Eine Lehrerin erzählt, dass sie sich eigens für die Einheit mit der evangelischen Kollegin zusammengesetzt habe, um den gemeinsamen Jahreskreis zu entwickeln. Da die Lehrerin allerdings bereits mehrere Jahre an der Schule arbeitet, sie auch in früheren Jahren den Jahreskreis durchgenommen hat, wird deutlich, dass vorher die typisch evangelischen Feste bzw. die Unterschiede im Jahreskreis vorher nicht in ihrem Blickfeld waren – obwohl sie von Anfang an gemischte Gruppen unterrichtete.

Das hat zumindest zwei unterschiedliche Gründe: So hörten wir immer wieder, dass in Schuljahr 1 und 2 einfach normalerweise keine Themen behandelt würden, bei denen die Konfession relevant wäre. Eine Unterrichtseinheit, wie wir sie gerne sehen wollten, nämlich im Rahmen von Kirche, wäre eigentlich nicht mehr vorgesehen. Deshalb kreierten viele Lehrkräfte, auch wenn wir dies so nicht beabsichtigt hatten, ja gar nicht wollten, doch extra Unterrichtsstunden für unseren Besuch, um Themenfelder, die sie selbst für geeignet empfanden, aber normalerweise so nicht vorsahen, zu behandeln.

Da keine eigentlich konfessionell relevanten Themen in Jahrgangsstufe 1 und 2 vorkämen, ist bei den anderen Themen scheinbar nicht im Bewusstsein, dass auch hier eventuell konfessionelle Aspekte zum Tragen kommen. In Jahrgangsstufe 3 und 4 wird dann wiederum meist getrennt unterrichtet, weshalb die andere Seite wieder nicht unbedingt beachtet werden muss.

So fiel auf, dass den Lehrkräften die Punkte, an denen die Konfession relevant wird, oftmals gar nicht bewusst waren, aber durch unseren Besuch in ihr Blickfeld traten, so dass es zu Gesprächen mit den evangelischen Kollegen kam, neue Einheiten erstellt wurden, die Lehrkräfte sich bemüht haben, im Vorfeld unseres Besuchs an Informationen zur anderen Konfession zu gelangen.

Dadurch wird deutlich, dass vielen ohne entsprechende Anregung nicht bewusst ist, dass das Unterrichten einer gemischten Gruppe vor andere Herausforderungen stellt als der Unterricht einer rein katholischen Gruppe. Mit Grund – hier unser Besuch – finden die Lehrkräfte allerdings Wege, sich bzgl. eines bestimmten Themas Anregungen durch evangelische Kollegen oder Materialien zu holen.

[1617] Mattern, Nachgespräch 171.
[1618] Hofer, Vorgespräch 36.
[1619] Mattern, Nachgespräch 37.
[1620] Mattern, Nachgespräch 45.
[1621] Vgl. Mattern, Nachgespräch 136.
[1622] Seuffert, Nachgespräch 138.

Mehrere Lehrkräfte erklären dann auch, dass unser Besuch – sowohl in der Vorbereitung der Unterrichtsstunden als auch im Interview – eine besonders intensive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen und der anderen Konfession bewirkt habe: „Und jetzt hab ich mich sooo viel damit auseinandergesetzt nur mit evangelisch katholisch wie noch nie.“[1623] Diese Auseinandersetzung wird von ihnen positiv wahrgenommen: „Ich hab‘ durch die, durch die, die Befa, durch das Befassen mit diesem Thema ist für mich auch so vieles klar geworden, was mir, mir nicht klar war.“[1624] Frau Anders beschließt gar, sich nun die Sommerferien über Zeit für die Frage zu nehmen: „Warum bin ich katholisch?“[1625]

So hören wir auch in unterschiedlichen Gruppen von Planungen zu je einem bestimmten Thema, das sie im Anschluss an unseren Besuch – angeregt durch denselben und die damit verbundene Auseinandersetzung mit der anderen Konfession – offensichtlich zum allerersten Mal unterrichten möchten: Frau Althoff z.B. möchte demnächst das Thema Luther behandeln, was sie in mehr als zwanzig Jahren als Religionslehrerin an einer Schule mit überwiegend evangelischen Kindern noch nie getan hat.[1626]

2.9.8 Kooperation der Lehrkräfte

2.9.8.1 Formen der erlebten Kooperation

Obwohl wir diese Wahrnehmung hatten, dass es durch unseren Besuch zu intensivierten Absprachen mit den evangelischen Kollegen kam, berichteten doch mehrere Lehrkräfte von einer engen Kooperation und Zusammenarbeit, von Austausch mit diesen Kollegen: So tauschen sich die Lehrkräfte verbal untereinander aus, tauschen aber auch ganz praktisch ihre Materialien aus.[1627] Selbe Themen werden unterrichtet, so sagen es einige, wie sich bereits in den Ausführungen zum Curriculum zeigte. Auch die Schulpastoral geschehe konfessionsübergreifend.[1628]

Den Begriff des Teamteaching nutzt keine der von uns befragten Lehrkräfte. Jedoch berichten sie von vielfältigen Formen von Kooperation: Dennoch berichten viele von einer sehr engen Kooperation im Sinne von Austausch, gemeinsamer Reflexion, gemeinsamer Vorbereitung und paralleler Stundenführung.[1629]

Beispielhafte Kooperation, die man durchaus als Teamteaching bezeichnen könnte, pflegen Frau Arnold und Frau Sommer, die jeweils eine Einheit miteinander vorbereiten und parallel halten. Zum aktuellen Kirchenthema, bei dem sie über Bausteine sprechen, aus denen die Kirche besteht, planen sie, die Ergebnisse im Rahmen von gemeinsamen Stunden in der Aula zusammenzuführen.[1630] Die Kinder der beiden Gruppen tauschen sich bereits im Vorfeld aus, wie Frau Arnold erzählt: „Und das ist ja auch das Spannende. Die sind die Treppe runter gelaufen und haben gesagt: Was habt ihr denn für Steine in eure Kirche eingebaut, und so, ja.“[1631] Frau Arnold und Frau Sommer betonen, dass sie immer auf diese Weise ihre Stunden vorbereiten und durchführen würden. Früher hätten sie „das gemeinsam gemacht, weil wir die Gruppen zusammen haben durften.“ Nun haben sie zwar konfessionell getrennte Gruppen, sind es aber so gewohnt zu kooperieren, dass sie nun „immer parallel“ ihren Unterricht vorbereiten und halten.[1632] Sie arbeiten „sehr, sehr eng zusammen“, weil ihrer Meinung nach Trennung „keinen Sinn“ mache.[1633] Es sei für sie letztlich kein Unterschied, ob sie in gemischten oder getrennten

[1623] Anders, Nachgespräch 319.
[1624] Höhn, Nachgespräch 230.
[1625] Anders, Nachgespräch 323.
[1626] Vgl. Althoff, Nachgespräch 356.
[1627] Vgl. Hilt, Vorgespräch 7-9.
[1628] Vgl. Hilt, Nachgespräch 211.
[1629] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 94, oder Arnold, Nachgespräch 129.
[1630] Vgl. Arnold, Nachgespräch 132.
[1631] Arnold, Nachgespräch 132.
[1632] Arnold, Nachgespräch 49.
[1633] Arnold, Nachgespräch 40.

Gruppen unterrichteten. Durch die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung „bekomm ich ja von ihr auch die Grundlagen zu dem Thema mit“[1634], begründet Frau Arnold den Sinn dieser Vorgehensweise. Diese beiden Lehrkräfte „diskutieren“ gerne über ihren Glauben. [1635] Diese beiden Lehrkräfte fragen im Notfall die jeweilige Kollegin bzw. holen diese auch in ihre Gruppe.[1636] Als Beispiel nennt Frau Arnold das Thema evangelisch – katholisch, das im dritten oder vierten Schuljahr besprochen werde: „So, evangelisch, katholisch, weil ich bin bei den Evangelischen eben halt auch nicht so firm. Und ich geb das auch offen zu bei den Kindern, dass ich die Kollegin hole und sag: Kannst du da mal bitte was zu sagen.“[1637]

Auch an einer anderen Schule berichtet die Lehrerin, ohne dies als solches zu benennen, von einer solchen Erfahrung des Teamteachings: Als die Kollegin von ihren Kindern zur Beichte befragt worden sei, habe diese sie gebeten, doch einmal die Stunden zu tauschen, so dass sie jeweils die andere Gruppe hätten unterrichten können. Daraufhin habe sie sie erst mal auf ihr eigenes evangelisches Gesangbuch verwiesen, in dem ebenfalls die Beichte erklärt werde. Letztlich hätten sie jedoch nicht die Gruppen getauscht, sondern beide Gruppen gemeinsam in einem großen Raum unterrichtet.[1638]

Frau Heberer berichtet ebenfalls davon, dass man zumindest in Jahrgangsstufe 1 und 2 den Unterricht „koordiniere“, da man jeden Unterricht „koordiniere“ und deshalb selbstverständlich auch den Religionsunterricht.[1639] Und da werde dann eben die eine Gruppe durch eine evangelische, die andere durch eine katholische Lehrkraft unterrichtet. Dies sei „Idealvoraussetzung“, wenn gleichzeitig evangelische und katholische Kollegen unterrichten.[1640] Dabei geht sie selbstverständlich davon aus, dass in der Schule erwartet wird, dass von der evangelischen und katholischen Lehrkraft in ihren Gruppen ebenso parallel derselbe Stoff unterrichtet wird wie auch z.B. in zwei Mathematikgruppen eines Jahrgangs. Religion wird hier von der Lehrerin (und vermutlich auch der Schulleitung) als Religion angesehen – unabhängig davon, ob dieser von einer katholischen oder evangelischen Lehrerin erteilt wird.

Herr Seuffert kann davon berichten, dass, bevor er an die Schule gekommen sei, sich einige Zeitlang jeweils evangelische und katholische Lehrkraft in einer Lerngruppe abgewechselt hätten: „Ich hatte nur mal gehört, es war wohl ein Jahr, also ein Halbjahr, war es wohl katholisch und ein Halbjahr evangelisch.“[1641]

Andere haben wie oben beschrieben im Vorfeld unseres Projektes zum ersten Mal mit der evangelischen Kollegin kooperiert, z.B. „ein längeres Gespräch geführt“, um Einblicke in die evangelische Variante der Thematik zu erhalten.[1642]

2.9.8.2 Erlebte Schwierigkeiten bei der Kooperation

Die Kooperation wird großteils als sehr hilfreich beschrieben – auch dort, wo sie jetzt fürs Projekt zum ersten Mal intensiv stattfand. Dennoch gibt es an einigen Schulen (normalerweise und teilweise auch jetzt nicht im Rahmen des Projektes) keinen solchen Austausch. Eine Lehrerin erklärt, dass sie sich nun

[1634] Arnold, Nachgespräch 84.
[1635] Vgl. Sommer, Nachgespräch 167.
[1636] Vgl. Arnold, Nachgespräch 86.
[1637] Arnold, Nachgespräch 80.
[1638] Vgl. Jochem, Nachgespräch 219.
[1639] Vgl. Heberer, Nachgespräch 33-43. Auch Frau Mayer berichtet davon, dass man zu den unterschiedlichen Themen „parallel“ arbeiten könne, „so dass man das Ganze dann auch reflektieren“ könne (vgl. Mayer, Nachgespräch 94).
[1640] Vgl. Heberer, Nachgespräch 68.
[1641] Seuffert, Nachgespräch 80.
[1642] Vgl. z.B. Weigel, Nachgespräch 24.

erst wieder zusammensetzen, weil sie die neuen Lehrpläne für die Schule schreiben müssten „und vielleicht auch gemeinsam“.[1643]

Da sie nicht institutionalisiert ist, kommt manche Kooperation auch eher zufällig zustande: So sagt z.B. Frau Anders, dass es an ihrer Schule eigentlich keine Absprachen mit den Kolleginnen gebe, aber aus einer Unterhaltung zumindest die spontane Idee erwachsen sei, mit einer evangelischen Lehrerin gemeinsam einen Kirchenbesuch zu planen und durchzuführen.[1644] Die Kooperation ist nicht institutionalisiert, sie sei „schulintern“[1645] geregelt, wie Frau Mayer festhält, liegt in den Händen der Lehrkräfte vor Ort – sowohl was die Kooperation der katholischen Lehrkräfte untereinander angeht als auch die Kooperation zwischen evangelischen und katholischen Kollegen.

So berichtet eine Lehrerin, dass es beides nicht gibt, obwohl man es zunächst versucht habe. Doch dann habe sich herausgestellt, „dass wir ganz unterschiedlich arbeitn.“[1646] Und eine andere Lehrerin berichtet von ihren Schwierigkeiten, die sie mit ihrer evangelischen Kollegin habe: „Dadurch sprechen wir nicht miteinander und dadurch macht sie ihren und ich meinen Unterricht. Sagen wir’s mal so. Und dadurch wird des nie, werden wir nie zusammen des irgendwie machen.“[1647] Grundsätzlich wünsche sie durchaus diese Kooperation[1648], habe aber die Hoffnung aufgegeben, dass sich hier jemals etwas ändern würde: Da die Kollegin ebenso alt sei wie sie selbst, bestehe auch keine Aussicht, dass diese durch eine andere Kollegin ersetzt werde.[1649] Wie sehr dies an den Persönlichkeiten vor Ort liegt – unabhängig von aller Konfessionalität –, zeigt sich bei einer Religionslehrerin, die von sich zunächst sagt, dass sie durchaus künftig gerne als einzige katholische Religionslehrerin an der Schule arbeiten würde, wenn ihre Kollegin die Schule verlasse[1650], denn „es gibt halt auch wirklich viele Religionslehrer, katholische, egal, auch evangelische, die nicht so dahinter stehn, und des find ich, ist was, wo ich auch manchmal denk, so, warum is es noch nicht bei euch so angekommen“[1651]. Kooperationen gibt es an ihrer Schule im Bereich des Religionsunterrichtes keine – weder zwischen den katholischen Kolleginnen noch mit den evangelischen.[1652] Es scheint so, als sei es mit einer solchen Einstellung auch schwer, auf freiwilliger Basis zu kooperieren: In dieser inneren Haltung muss sie befürchten, sie könne ohnehin keinen Gewinn aus einer Kooperation ziehen. Dagegen erwähnt sie, dass eine Kollegin ihr einmal gesagt habe: „Von dir kann man ja noch ganz viel lernen.“[1653] Ein solcher Austausch, eine solche Kooperation wäre für sie also einseitig, weil sie nicht davon ausgeht, dass sie von anderen etwas lernen kann. Denn sie ist überzeugt, es gebe viele, die Religion studieren, denn damit „kriegt man ja halt schnell n Job“, doch würden diese nicht hinter dem stehen, was sie unterrichten.[1654] Für sie ist unbegreiflich, dass eine Kollegin ihre Kinder evangelisch taufen lassen möchte und trotzdem weiter unterrichten dürfe.[1655]

Wie abhängig die Kooperation von den einzelnen Personen ist, bringt Frau Heberer auf den Punkt: „Die Chemie muss stimmen.“ Und das gelte, obwohl an ihrer Schule die Kooperation in allen Fächern sogar offiziell vorgesehen ist. „Wenn die zwei Kolleginnen dann net miteinander können, da können sie

[1643] Höhn, Nachgespräch 200.
[1644] Vgl. Anders, Nachgespräch 293.
[1645] Mayer, Nachgespräch 94.
[1646] Otto, Nachgespräch 156.
[1647] Neumann, Nachgespräch 307. Vgl. auch 301-315.
[1648] Vgl. Neumann, Nachgespräch 323-329.
[1649] Vgl. Neumann, Nachgespräch 333.
[1650] Vgl. Krause, Nachgespräch 171.
[1651] Krause, Nachgespräch 173. Recht ähnlich hören wir es auch bei Frau Althoff, vgl. Althoff, Nachgespräch 199.
[1652] Vgl. ihre abwehrende Haltung in Krause, Nachgespräch 186-187.
[1653] Krause, Nachgespräch 187.
[1654] Krause, Nachgespräch 157.
[1655] Vgl. Krause, Nachgespräch 173.

net.“[1656] Auch als ich im Rahmen einer Fortbildungsgruppe außerhalb des Bistums die Umfrage gestartet habe, ob denn mehr Kooperation gewünscht werde, haben sich fast alle dafür ausgesprochen, die Kooperation zu intensivieren. Nur eine einzige Lehrerin meldete sich klar gegen Kooperation, sagte aber direkt dazu: Das liege nicht an der Kooperation an sich; aber mit der Kollegin vor Ort könne sie sich aktuell überhaupt keine Kooperation vorstellen.

Ein Umstand, der Kooperation erschwert, ist die Tatsache, dass vielfach Religionslehrkräfte – beider Konfessionen – nur für wenige Religionsstunden an die Schulen kommen und so die – offensichtlich für die Kooperation notwendige – gute Beziehung zwischen evangelischer und katholischer Lehrkraft weniger entwickeln kann bzw. vor allem keine Zeit bleibt, um vor Ort an der Schule Absprachen zu treffen. Das kritisiert hier z.B. Frau Heberer, die einerseits von sehr guter Kooperation in Jahrgangsstufe 1 und 2 berichten kann, andererseits an der Schule erlebt, dass dann zumindest Jahrgangsstufe 3 von evangelischer Pfarrerin und katholischem Pfarrer unterrichtet werde, diese beiden dann nur zum Religionsunterricht an die Schule kämen, sich dabei nicht absprächen und mit ihren Worten den „Alleingang“ machten.[1657]

Noch ein anderer Grund für die mangelnde Kooperation wird genannt: Das Fach Religion komme im Verhältnis zu den anderen Fächern der Grundschule „dann halt immer irgendwie am Ende.“[1658] Da die Zeit, die jeder zur Verfügung habe, eben begrenzt sei, werde diese eher für die Hauptfächer eingesetzt. Religion sei echtes Nebenfach, und nach allen Absprachen rund um die Hauptfächer bleibe keine Luft mehr, sich auch intensiv mit dem Fach Religion zu befassen, erst recht nicht für Absprachen im Kollegium. – Auch hier allerdings liegt es dann wieder im Ermessen der Lehrkräfte, Absprachen zu treffen; institutionell scheinen diese meist nicht vorgegeben zu sein.

Allerdings gibt es auch Schulen, an denen klar wird, dass es bislang noch keine Kooperation mit der evangelischen Kollegin gab – nicht, weil man nicht wollte, sondern weil man überhaupt nicht so weit gedacht hatte. Hier war dann unser Projekt teilweise Anlass, zum ersten Mal das Gespräch miteinander zu suchen. Frau Weigel z.B. berichtet von einem längeren Gespräch mit der evangelischen Kollegin, das sie eigens für diese Unterrichtsstunde geführt habe.[1659]

2.9.8.3 Der Wunsch zu kooperieren

Solche kleinen gemeinsamen Erfahrungen schon können dazu führen, dass eine Lehrerin sich beständig diese Kooperation wünscht. Diese müsse nicht immer und ständig sein, aber immer dann, wenn es die Themen hergeben. Kooperation heißt hier zum einen gemeinsames Arbeiten mit den evangelischen Kollegen, zum anderen werden aber auch zumindest zeitweise gemischte Gruppen gewünscht, dort, wo es sie bislang noch nicht gibt.

Frau Anders erzählt davon, dass sie eher „zufällig“ einmal eine gemischte Gruppe unterrichtet habe, weil sie ihre evangelische Kollegin vertreten und damit beide Teilgruppen gemeinsam unterrichtet habe. Sie habe diese Stunde genutzt, um über evangelisch-katholische Spezifika zu sprechen. Nach dieser Erfahrung könne sie sich zwar nicht vorstellen, „vier Jahre lang komplett durchgezogen“ in einer gemischten Gruppe zu unterrichten, aber sie würde es präferieren, „wenn’s in jedem Schuljahr, wenn es die Möglichkeit gibt, […], dass man einfach sagt, es gibt ein paar Stunden, bei denen das zusammen ist“, eventuell als „Dauerprojekt an ner Schule“, denn sie finde es „ganz wichtig, weil in dem Moment, wo mer das trennt, auch oft irgendwie dieses Trennende ja hervorgehoben wird und eben nicht das Gemeinsame.“[1660] Das Gemeinsame nämlich könne ihrer „Meinung nach eben nur hervorgehoben

[1656] Heberer, Nachgespräch 348.
[1657] Vgl. Heberer, Nachgespräch 45-46.
[1658] Otto, Nachgespräch 156.
[1659] Vgl. Weigel, Nachgespräch 24.
[1660] Anders, Nachgespräch 275.

werden, wenn man eben mal was gemeinsam macht, ne, um zu gucken, was ham wer denn gemeinsam."[1661]

Im Allgemeinen ist hierfür dann zunächst der Austausch unter den Kollegen entscheidend. Frau Mattern wäre es, wie sie sagt, wichtig, „auch in dieser Situation, wo wir noch getrennt sind, dass wir halt mehr Projekte gemeinsam machen. Das fände ich nicht schlecht. Jetzt mal vorgenommen. In ‚katholisch-evangelisch' doch mal mehr die Kollegen einzubinden, dass sie mal mit ihren Kindern das Thema machen, so dass sie die evangelische Seite vorstellen, und unsere werde ich so vorbereiten, dass die das andersrum machen können."[1662]

Allerdings gibt es auch Schulen, an denen es keine Religionslehrkräfte der einen oder anderen Konfession gibt. Hier sei das Beispiel der Schule genannt, an der Frau Wiener unterrichtet: Dort gebe es zwar keine feste evangelische Lehrkraft, und dennoch sei der evangelische Pfarrer regelmäßig an der Schule und stehe gemeinsam mit seiner katholischen Kollegin den Kindern und Eltern und auch im Kollegium als Ansprechpartner zur Verfügung.[1663] Auf diese Weise könnte auch eine entsprechende Kontaktperson einer Konfession den Schulen zur Verfügung stehen, an denen eine Konfession aktuell nicht durch Religionslehrkräfte vertreten ist: Eine solche Person könnte hier zum einen Ansprechpartner sein für die Kollegen der anderen Konfession, könnte aber auch in einzelnen Stunden zum Unterricht hinzukommen. Fast alle Lehrkräfte scheinen sehr offen für Kooperation zu sein.

2.9.9 Und die Kinder der Lehrkräfte?

Gemischte Gruppen sind für die Lehrkräfte wünschenswert; viele empfinden es als gleichgültig, welche Lehrerin eine solche Gruppe unterrichtet. Obwohl wir die Frage in unserem Leitfaden für die Interviews nicht vorgesehen hatten, kam dann aber doch in den Gesprächen teilweise die Frage auf, wie die Lehrerinnen es denn sähen bei einem eigenen Kind, wenn dieses evangelischen Religionsunterricht erhalte.

Frau Mattern kann da konkret von eigenen Erfahrungen berichten: „Also meine Tochter, die hatt ich zum evangelischen Unterricht angemeldet, weil äh sonst hätt ich sie unterrichten müssen, das wollt ich nicht. Ähm, die hätte da ein Problem mit gehabt. Und dann saß plötzlich mein Kind beim Gebet halt so [Sie zeigt: Hände nicht gefaltet, sondern Handflächen gegeneinandergedrückt mit Fingerspitzen gen oben und Kopf nach unten] da und wir haben vorher nie den Kopf runter gemacht beim Beten ja und plötzlich sitzt mein Kind da und macht den Kopf runter, ja."[1664]

Der Unterricht bei der evangelischen Lehrerin prägt offensichtlich das Kind, und diese Prägung irritiert. Im Prinzip sprechen sich jedoch alle, die wir zu diesem Thema befragt haben, positiv dahingehend aus, dass dieses gerne auch von einer evangelischen Lehrkraft unterrichtet werden dürfe. Zwar hätte sie gerne, dass ihr Kind katholischen Religionsunterricht erhalte, sagt Frau Krause, doch letztlich komme es aber auch da nicht auf die Konfession an, sondern auf die unterrichtende Lehrkraft, auf deren Persönlichkeit und Fähigkeit zu unterrichten.[1665]

2.10 Weitere einflussnehmende Personen und Faktoren für den (gemeinsamen) Religionsunterricht

„Ähm es is ja aktuell so, dass ja bei Kirche, deshalb muss man ja auch immer noch ne kirchliche Unterrichtserlaubnis haben. Als Lehrer hat man ja eigentlich von seiner Uni oder vom Staat. Dass ja eigentlich

[1661] Anders, Nachgespräch 275.
[1662] Mattern, Nachgespräch185.
[1663] Vgl. Wiener, Nachgespräch 284.
[1664] Mattern, Nachgespräch 83.
[1665] Vgl. Krause, Nachgespräch 236.

jeder mitredet. Einmal klar der Staat als, oder, oder halt die Lehrer, die den Lehrplan festlegen als Pädagogen sach ich mal so und dann is natürlich ja auch die Kirchenlehrer, die auch sagen und es geht hier um uns also wolln wir auch mitreden, was da dran kommt. Und von daher müsste es auch schon von beiden Seiten n Konsens geben. Das muss natürlich äh also pädagogisch für die Schule aufgearbeitet sein. Des macht ja keinen Sinn, wenn nur die Kirche sagt so und so, sondern des muss natürlich wieder für die, für den Lehrer umsetzbar sein."[1666]

Dieses Zitat einer Lehrerin im Nachgespräch weist auf die verschiedenen anwesenden und nicht anwesenden Beteiligten im Religionsunterricht hin: Denn es sind längst nicht nur Kinder und Lehrerinnen, die Einfluss nehmen auf das, was im Unterricht geschieht: Beteiligt sind Schulleitung, aber auch die staatliche wie kirchliche Schulaufsicht. Einfluss auf den Unterricht vor Ort nehmen Verfasser von Unterrichtsmaterialien, die die Lehrkräfte nutzen, aber auch die Beteiligten in Aus- und Fortbildung. Darüber hinaus sind es auch noch die Eltern, die Einfluss ausüben. In diesem Kapitel sollen diese unterschiedlichen äußeren Einflussfaktoren, die Personen wie Personengruppen in ihrem Einfluss auf die Situation des Unterrichtens in konfessionell gemischten Gruppen in den Blick rücken.

2.10.1 Unterschiedliches Curriculum als Grenze des gemeinsamen Unterrichtens

Darüber, dass es an vielen Schulen bereits gemeinsame Schulcurricula gibt bzw. diese erstellt werden, wurde oben bereits geschrieben. Doch (noch) ist dies nicht an allen Schulen der Fall:

„Die Grenze ist, wenn man wirklich nicht das Curriculum ab, abstich, abspricht, dass also, dass man wirklich am Ende der zweiten Klasse da irgendwo ist, ja, man gar nicht so weiß, was in der dritten Klasse zusammenkommt, weil ab der dritten Klasse ist es wieder konfessions-ähm-getrennt, wegen auch wegen dem Erstkommunionunterricht ähm genau, das also da da seh ich ne große Gefahr drin, dass es ähm, dass das die Themen auseinander triften, ähm, genau, aber das haben wir eigentlich jetzt ganz gut im Griff"[1667], so beschreibt Frau Jochem die Situation und Schwierigkeit. Eine andere Lehrerin, Frau Neumann, sieht dies dagegen nicht als problematisch an: Sie unterrichte in den ersten beiden Schuljahren nach dem katholischen Lehrplan, ihre evangelische Kollegin nach dem evangelischen. Wenn sie dann die katholische Gruppe in Klasse 3 bekomme, habe es noch keine Probleme gegeben, wenn sie vorher durch eine evangelische Lehrkraft unterrichtet worden seien. „Also, es gab bestimmt mal Stunden, wo Kinder gesagt haben, „das ham wir schon mal gehört", aber wenn man dann die ganze Klasse fragt, dann hams einige auch wieder vergessen, für die ist das dann wieder total neu, die wussten dann davon gar nichts, und deswegen hab ich das dann einfach nochmal gemacht."[1668] Dass diese Kinder dann die Themen des katholischen Lehrplans der ersten beiden Jahrgangsstufen gar nicht behandeln, fällt ihr dabei anscheinend nicht auf.[1669]

[1666] Junker, Nachgespräch 242.
[1667] Jochem, Nachgespräch 127.
[1668] Neumann, Nachgespräch 290. Vgl. auch 282-286.
[1669] Aus meiner eigenen Praxis zu Beginn meiner Zeit als Pastoralreferentin habe ich das einmal sehr unangenehm erlebt: Ich sollte eine Gruppe des dritten Jahrgangs unterrichten, hatte eine, wie ich fand, recht gute Unterrichtsvorbereitung für die nächste Einheit getroffen, kam in die Klasse. Dabei hatte ich nicht bedacht, dass die Gruppe zuvor von einer evangelischen Lehrkraft unterrichtet wurde. (Ich war seit vielen Jahren die erste katholische Lehrerin, die an dieser Schule unterrichten sollte.) Noch weniger hatte ich bedacht, dass die Themenverteilung hier eine andere sein könnte. Als ich mit der Stunde begann, meldete sich das erste Mädchen: „Das haben wir im vergangenen Jahr bei Frau X gemacht." – Sofort kamen mehrere Kinder zu mir nach vorne und zeigten mir ihre Religionsordner, in denen ich sehen konnte, dass das Thema bereits ausführlich behandelt worden war. – Ich hätte mir im Nachhinein gewünscht, dass ich mich zuvor mit dem Lehrplan auseinandergesetzt hätte. Als unerfahrene Lehrerin fehlte mir damals nämlich die Spontaneität und Erfahrung, um einfach auf ein anderes Thema wechseln zu können, und ich fühlte mich kalt erwischt.

2.10.2 Materialien für den Unterricht in konfessionell gemischten Gruppen

Insgesamt loben wenige Lehrkräfte den Materialbestand an den Schulen. Oft gebe es da wenig oder veraltetes Material, schon aus finanziellen Gründen.[1670] Eine rühmliche Ausnahme stellt eine Schule dar, an der uns die Lehrerin erzählt, dass die Schulleitung sich bereitgefunden habe, alle zwei Jahre die Kollekte beim Einschulungsgottesdienst für die Ausstattung fürs Fach Religion zu nutzen.[1671] Wenn das Budget vorhanden ist, gibt es an manchen Schulen jedoch durchaus unterschiedliche Unterrichtswerke bzw. verschiedene Bibeln.[1672] Davon abgesehen besorgen sich die Lehrkräfte daher meist selbst ihre Materialien.

Allerdings scheint den Lehrkräften kein Material für gemischte Gruppen bekannt zu sein.[1673] Von vielen wird dies allerdings auch nicht vermisst: Man habe sich gemeinsame Unterrichtskisten erarbeitet, sagt z.B. Frau Mayer.[1674] Man könne ja sowohl evangelische wie katholische Materialien nutzen, findet Frau Mattern.[1675] Frau Arnold und Frau Sommer erleben sich selbst als Grund, weshalb man keine Materialien brauche: Im Miteinander und ständigen Austausch arbeite man frei ohne Bücher.[1676] Auch Frau Hofer bestätigt: Beim Austausch mit dem evangelischen Kollegen „hat man sich eben auch oft sein Material ausgetauscht und gesagt, hier das, damit kann man gut arbeiten, und deswegen hab ich inzwischen auch einen großen Fundus an evangelischen Materialien und ergänze das mit dem, was ich halt hab“[1677]. Frau Beckers habe gar mit ihrer Kollegin bereits überlegt, „ob wir unser eigenes Lehrwerk machen!“[1678] Sie könnten aus ihren Materialien durchaus ihr „eigenes Lehrwerk für konfessionell übergreifenden Unterricht im ersten, zweiten Schuljahr“ erstellen.[1679]

Von keiner Lehrkraft hören wir, dass sie ausschließlich katholische Materialien nutzte.[1680] Viele allerdings sagen, dass sie Unterrichtsmaterialien zusammensuchen, ohne dabei darauf zu achten, ob diese eher evangelisch oder katholisch ausgerichtet seien. Dabei kann es dann durchaus vorkommen, dass katholische Lehrkräfte überwiegend evangelische Materialien nutzen, weil sie diese besser finden, oder diese überwiegend katholisch sind[1681]. Frau Althoff nennt eine evangelische Kollegin, die katholische Bücher nutze, denn die würden ihr immer besser gefallen; die seien ansprechender – und nach Meinung von Frau Althoff symbolpädagogischer und ganzheitlicher.[1682] Viele Lehrkräfte haben eine entsprechend große Bibliothek zu Hause, gefüllt mit unterschiedlichen Lehrwerken, aus denen sie ihre eigenen Unterrichtsstunden und -materialien zusammenstellen können.[1683] Sie nutzen zur Unterrichtsvorbereitung dann jeweils unterschiedliche Unterrichtswerke und Materialien, die sie z.B. im Internet

[1670] Vgl. Hofer, Nachgespräch 71.
[1671] Vgl. Wiener, Nachgespräch 225.
[1672] Vgl. z.B. Otto, Nachgespräch 228. An Frau Weigels Schule sehe ich im Raum, in dem der Religionsunterricht stattfindet, ebenfalls einige veraltete Lehrwerke, die diese aber nicht für den Unterricht nutzt.
[1673] Vgl. z.B. Aberl, Nachgespräch 88f., Mattern, Nachgespräch 142, Beckers, Nachgespräch 75-76. Herr Seuffert stellt fest, dass er sich bislang noch gar nicht erkundigt habe, ob es solches Material gebe. Vgl. Nachgespräch 98, auch 104.
[1674] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 94.
[1675] Mattern, Nachgespräch 142.
[1676] Vgl. z.B. Arnold, Nachgespräch 141-149.
[1677] Hofer, Nachgespräch 71.
[1678] Beckers, Nachgespräch 82.
[1679] Beckers, Nachgespräch 83.
[1680] Vgl. Mattern, Nachgespräch 138, 142, Seuffert, Nachgespräch 102.
[1681] Dies gilt für die Materialien, die Frau Anders in Nachgespräch 249 als diejenigen nennt, die sie hinzugezogen hat.
[1682] Vgl. Althoff, Nachgespräch 303-309.
[1683] Vgl. z.B. Weigel, Nachgespräch 111, Höhn, Nachgespräch 264, Otto, Nachgespräch 228, Nickel, Gespräch 144.

finden. andere – wenige – nutzen die Religionspädagogischen Arbeitsstellen.[1684] Ob Materialien evangelisch oder katholisch sind, ist den meisten Lehrkräften gleichgültig. So sagt Frau Heberer: „Ich guck einfach, was mir gefällt. Net unbedingt nach katholisch.“[1685]

In ihrem Religionsunterricht selbst nutzen die Lehrkräfte im allgemeinen keine Religionsbücher[1686], denn dann müsse man sich „auf ein Werk festlegen“[1687], das dann den Kindern ausgeteilt werde und auch benutzt werden müsse. Stattdessen legt eine der Lehrerinnen den Kindern im Laufe der besuchten Stunden eine Bibel hin, aus der sie Textausschnitte lesen.[1688] Genau genommen nutzt sie hier eine Einheitsübersetzung.[1689]

Eine Lehrkraft bekomme ihre Ideen eher aus der eigenen Kirchengemeinde[1690]; sie bringt, wie im besuchten Unterricht zu erleben, die Erfahrungen aus ihrer eigenen Familie ein, erzählt von der Spiritualität ihrer Großmutter[1691], stellt so ihre eigen Unterrichtsstunde zusammen, ohne sich nach Materialien zu richten; Quellen seien für sie außerdem z.B. Kinderbücher und andere Bücher, die in ihrem eigenen Bücherregal stünden[1692], aber anscheinend weniger Unterrichtsmaterialien, denn „alle Unterrichtsmaterialien ham so ihre Mängel“.[1693] Dieselbe Lehrerin ist wie noch einige andere Kolleginnen der Meinung, dass die Unterrichtsmaterialien vor allem von evangelischer Seite her kommen würden.[1694] Weil es mehr evangelische Materialien gebe, sei ihre Unterrichtsvorbereitung ohnehin evangelisch, obwohl sie selbst katholisch sei, stellt Frau Aberl fest.[1695]

Manche Materialien werden namentlich in den Gesprächen genannt. Frau Lippold nennt hier den „Raabe-Ordner“, den sie sehr schätze.[1696] Sie scheint dabei nicht zu wissen, dass dieser, so verspricht es der Titel, „Materialien für den konfessionsübergreifenden Religionsunterricht“ anbietet.[1697] Auch Frau Althoff nutzt diese Materialien – ebenfalls nicht, weil sie für den konfessionsübergreifenden Unterricht gedacht sind, sondern weil diese Zeitschrift in der Religionspädagogischen Arbeitsstelle geführt werde.[1698]

Obwohl die Lehrerinnen ihre vorhandenen Materialien gerne nutzen, wünschen sich z.B. Frau Aberl und Frau Beckers durchaus konkrete Hilfen bzw. Materialien für konfessionell gemischte Gruppen[1699], wie z.B. einen Lehrerkommentar zur Frage, „wie kann man Taufe in konfessionsübergreifenden Gruppen thematisieren, ohne dass man äh, den Evangelischen zu sehr jetzt das Katholische aufdrängt oder

[1684] Frau Althoff erklärt so, dass sie auch bei ihren evangelischen Kolleginnen Werbung für diese Arbeitsstelle macht, die es zufälligerweise an ihrem Schulort gibt und die sie selbst sehr gerne nutzt. Allerdings sei diese Werbung bislang erfolglos gewesen. Vgl. Althoff, Nachgespräch 18-20.
[1685] Heberer, Nachgespräch 117.
[1686] Vgl. z.B. Lippold, Nachgespräch 145, 147.
[1687] Althoff, Nachgespräch 16.
[1688] Vgl. Taufe-katholisch, Stunde 1, 484.
[1689] Auch Frau Jochem nutzt die Einheitsübersetzung und gibt zu, dass sie dagegen war, als die evangelischen Kolleginnen die Lutherbibel kaufen wollten. So gibt es an der Schule nun Einheitsübersetzung und Gute Nachricht. Vgl. Jochem, Nachgespräch 71-77.
[1690] Vgl. Krause, Nachgespräch 223, 260.
[1691] Vgl. Marienstunde, Stunde 2, 195.
[1692] Vgl. Krause, Nachgespräch 223.
[1693] Krause, Nachgespräch 256.
[1694] Vgl. Krause, Nachgespräch 245-250, 256. Der Meinung ist auch Frau Heberer, vgl. Heberer, Nachgespräch 117, vgl. Aberl, Nachgespräch 89, auch Beckers, Nachgespräch 80.
[1695] Aberl, Nachgespräch 89.
[1696] Lippold, Nachgespräch 100.
[1697] Vgl. Religion erleben Grundschule. Materialien für den konfessionsübergreifenden Religionsunterricht, Stuttgart ³2011.
[1698] Vgl. Althoff, Nachgespräch 316-322.
[1699] Vgl. Aberl, Nachgespräch 87. Vgl. auch Beckers, Nachgespräch 85.

zu sehr den katholischen Blick hat".[1700] Frau Hilt dagegen sieht keine Notwendigkeit für spezielle Materialien für den gemischten Unterricht, denn „die Themen sind so oft identisch zwischen katholisch und evangelisch"[1701]. Auch Frau Mayer findet das vorhandene Angebot ausreichend. Man müsse die vorhandenen Materialien eben jeweils auf die eigene Lerngruppe anpassen – nicht anders als im Deutsch- oder Mathematikunterricht.[1702]

2.10.3 Unterschiede in Aus- und Fortbildung

Obwohl sie bereits zu den älteren Lehrkräften unter den von uns besuchten gehörte, erinnert sich Frau Althoff daran, dass sie das Fach Bibelkunde bereits mit den evangelischen Kommilitonen ökumenisch gehört habe, wobei hier allerdings der ökumenische Charakter nicht explizit thematisiert worden sei.[1703] Auch Frau Beckers erzählt, dass sie in ihrem Studium von katholischen und evangelischen Dozenten unterrichtet worden sei; doch sei sie didaktisch nicht auf gemeinsame Gruppen vorbereitet worden.[1704] Frau Hilt dagegen sagt, im Studium habe es „nix Ökumenisches" gegeben.[1705] Damit spricht sie für die meisten der Lehrkräfte, mit denen wir sprachen: Konfessionell gemischte Gruppen oder gar nicht getaufte bzw. anders religiöse Kinder unterrichten zu können, sei im Studium nicht vorgekommen.[1706]

Nicht nur evangelisch-katholisch sei im Studium nicht besprochen worden. Frau Krause ist überzeugt: „Es gab ganz viele Dinge, die im Studium nie besprochen wurden."[1707] Sie habe viel mehr Wissen und Kenntnis durch ihr ehrenamtliches Engagement wie auch durchs eigene Tun in der Schule erhalten. Im Referendariat sind manche Lehrkräfte durchaus auch mit gemischten Gruppen in der Praxis konfrontiert worden. Allerdings spricht auch hier keine Lehrkraft von einer expliziten Thematisierung dieser Gruppen z.B. in den begleitenden Kursen[1708].

Ihr Wissen haben die Lehrkräfte entweder durch ihr persönliches Umfeld, ihre Herkunft oder aktuelle Bezüge oder aber durch persönliches Engagement, eigenes Lesen[1709] oder Nachfragen erlangt. Frau Hilt berichtet von zwei Professoren, die sie privat aufs Unterrichten von gemischten Gruppen angesprochen habe und von denen der eine sie quasi „so ein bisschen gecoacht" habe.[1710]

Letztlich scheinen die Lehrkräfte, wie Frau Wiener es ausdrückt, „reingewachsen" zu sein, ins Unterrichten der gemischten Gruppen.[1711] Mittlerweile haben viele von ihnen schon langjährige Erfahrung im Unterrichten konfessionell gemischter Gruppen.[1712]

[1700] Aberl, Nachgespräch 83.
[1701] Hilt, Nachgespräch 86, vgl. auch 174.
[1702] Vgl. Mayer, Nachgespräch 239.
[1703] Vgl. Althoff, Nachgespräch 226-229.
[17041704] Vgl. Beckers, Nachgespräch 64-72.
[1705] Hilt, Nachgespräch 104.
[1706] Vgl. z.B. Nickel, Gespräch 77-78. Auch Weigel, Nachgespräch 332, Aberl, Nachgespräch 78-79, Beckers, Nachgespräch 71-74, Seuffert, 91-92, Heberer, Nachgespräch 90-91, Lippold, Nachgespräch 79-80, Mattern, Nachgespräch 118-119.
[1707] Krause, Nachgespräch 155.
[1708] Vgl. z.B. Beckers, Nachgespräch 73-74.
[1709] Vgl. z.B. Nickel, Gespräch 203.
[1710] Vgl. Beckers, Nachgespräch 180-182.
[1711] Vgl. Wiener, Nachgespräch 178 und 185.
[1712] Vgl. Beckers, Nachgespräch 62, Neumann, Nachgespräch 251-254, Mattern, Nachgespräch 96-98, Heberer, Nachgespräch 88-89, Lippold, Nachgespräch 10, Hofer, Vorgespräch 30.

2.10.4 Die Eltern

Eine wichtige Gruppe scheint im normalen Schulalltag nicht vorzukommen, beeinflusst dennoch sehr den Unterricht: die Eltern. Sie prägen ihre Kinder; von ihnen hängt ab, mit welchen religiösen Voreinstellungen die Kinder den Unterricht besuchen. Sie haben auch im Laufe des Schuljahres ihre Meinung zum Religionsunterricht. Die Lehrkräfte bemühen sich, nicht gegen den Elternwillen zu agieren – den realen oder auch den von ihnen vermuteten.

2.10.4.1 Wissen oder Nicht-Wissen um konfessionell gemischte Gruppen

An manchen Schulen erfahren die Eltern bei einem Elternabend im Vorfeld, dass die Religionsgruppe gemischt unterrichtet wird.[1713] An anderen Schulen werden die Eltern nicht darüber informiert, dass es der Religionsunterricht in konfessionell gemischten Gruppen gehalten wird. Auch wissen nicht an allen Schulen die Eltern um die Konfession der Lehrkraft. Frau Junker erklärt hierzu, dass die Eltern lediglich informiert worden seien, sie gar nicht wisse, ob die Eltern um ihre Konfession wüssten. Sie habe sie nicht explizit genannt, denn sie fand dies „net sinnvoll und is eigentlich auch egal, weil, wenn's konfessionsübergreifender Unterricht is, dann macht's n Religionslehrer. Und es gibt ja kein konfessionsübergreifenden Religionslehrer."[1714]

2.10.4.2 Reaktionen

Frau Mayer berichtet, dass bei ihnen die Eltern explizit gefragt werden, ob die Kinder „am konfessionsübergreifenden Unterricht teilnehmen wollen, und da gibt es schon viele, die dann sagen: ‚Nee, das möchte ich überhaupt nicht.'"[1715] Allerdings erklärt sie als Grund, dass diese Eltern nicht wollten, dass ihr Kind „irgendwie in Kontakt kommt mit irgend nem Glaubensthema."[1716] Den Grund vermutet sie also nicht in der Tatsache, dass die Gruppe gemischt unterrichtet werde, sondern eher darin, dass die Kinder lieber unterrichtsfrei haben wollen oder am DaZ-Unterricht teilnehmen sollen.[1717]

Lediglich Frau Mattern berichtet davon, dass Eltern einmal im Laufe von 19 Jahren gesagt hätten, dass sie konfessionellen Unterricht wünschten, der dann auch im kommenden Schuljahr für diesen Jahrgang eingerichtet worden sei.[1718] Frau Wiener kann nach fünfzehnjähriger Praxis, in der sie immer mehr evangelische als katholische Kinder unterrichtet hat, berichten, dass sie niemals explizite Beschwerden von Eltern gehabt hätte, weil sie als Katholikin die Gruppe unterrichte[1719], nur einmal habe sie einen „sehr kritisch[en]" Vater, der „konvertiert [war] vom katholischen zum evangelischen Glauben"[1720], erlebt und einmal sei ein russisch orthodoxes Kind abgemeldet worden[1721]. Sie habe allerdings gerade erst eine Familie oberschlesischen Ursprungs erlebt, die für ihr Kind gerne katholischen Unterricht gehabt hätten.[1722] Auch Frau Aberl habe einmal einen Vater erlebt, der ihr und ihrer Kollegin vorgeworfen habe, die Kinder fast missionieren zu wollen.[1723]

Problematischer könne es bei freikirchlichen Eltern sein, so sei Frau Hilt von einer Kollegin vorgewarnt worden, dass sie als Katholikin für diese gar keiner Kirche angehöre; dennoch habe sie hier selbst positive Erfahrungen gemacht[1724]. Sie habe jedoch einmal die Verwandtschaft eines muslimischen Jungen

[1713] Vgl. Arnold, Nachgespräch 155, Sommer, Nachgespräch 152.
[1714] Junker, Nachgespräch 252.
[1715] Mayer, Nachgespräch 208.
[1716] Mayer, Nachgespräch 214.
[1717] Vgl. Mayer, Nachgespräch 218-220.
[1718] Vgl. Mattern, Nachgespräch 105.
[1719] Vgl. Wiener, Nachgespräch 187-190.
[1720] Wiener, Nachgespräch 276.
[1721] Vgl. Wiener, Nachgespräch 190.
[1722] Vgl. Wiener, Nachgespräch 192.
[1723] Vgl. Aberl, Nachgespräch 36.
[1724] Hilt, Nachgespräch 188.

erlebt, der sehr gerne in ihren Unterricht gekommen sei, sich auch mit seinem Glauben eingebracht habe: Eines Tages aber sei er von zwei arabisch sprechenden Männern samt Stuhl und gegen seinen Willen aus dem Raum gezerrt worden.[1725] Dass Eltern muslimischer Kinder die Teilnahme am Religionsunterricht nicht wollten, sei aber gemäß Frau Mayers Erfahrung „wirklich die Ausnahme".[1726]

Einige der Lehrkräfte nehmen wenig Elternreaktionen wahr. Frau Aberl vermutet, das liege daran, dass sie versuche, sich „so ein bisschen der kritischen Themen fernzuhalten".[1727] Den Eltern sei es gleichgültig, ob die Kinder am katholischen oder evangelischen Unterricht teilnähmen[1728], glaubt Frau Krause. So sagt auch Frau Mattern, dass die Eltern dieses Thema von sich aus meist gar nicht ansprächen.[1729] Kein Kind sei bislang abgemeldet worden, weil sie als katholische Lehrkraft die Gruppe unterrichtet habe, so sagt es Frau Hofer[1730], so trifft es wohl für fast alle Gruppen zu. Der gemeinsame Unterricht habe eine „sehr, sehr große Akzeptanz".[1731]

Viele Lehrkräfte können tatsächlich von sehr positiven Rückmeldungen zu den gemischten Gruppen berichten[1732]. Von guten Gesprächen mit interessierten Eltern wird berichtet, z.B. von freievangelischen Eltern, die wissen wollten, was in dem Unterricht geschehe, ob er mit den anderen Kollegen abgesprochen werde[1733]. Dieselben Eltern hätten nachgefragt, als sie einmal Weihrauch mit in den Unterricht gebracht hätte: Da hätten diese Eltern nämlich befürchtet, Frau Jochem „würde vielleicht liturgisch abdriften". Doch das hätten sie im Gespräch klären können.[1734]

Frau Jochem kann davon berichten, dass die Eltern explizit um die Fortführung der konfessionell gemischten Gruppen länger als im vorgesehenen ersten Schuljahr gebeten hätten, weil es Veränderungen an der Klassenkonstellation an sich gegeben habe und die Eltern hier keine erneute zusätzliche Trennung für ihre Kinder wollten.[1735]

2.10.4.3 Vermutungen der Lehrerinnen

Weitreichender als diese faktischen Reaktionen der Eltern sind die von den Lehrkräften vermuteten Haltungen der Eltern zum Unterricht. Obwohl die Reaktionen, die die Lehrkräfte erfuhren, bislang überwiegend positiv schienen, viele nie irgendwelche negativen Reaktionen erfahren haben[1736], gibt es Ängste und Befürchtungen: Zu diesen stellt Frau Beckers direkt fest, hier sei „die Grenze eigentlich eher so in unserer Vorbereitung und in unserem Kopf: Können wir das für alle Eltern vertreten, ohne dass uns jemand angreift?"[1737] Frau Jochem benennt ein „sehr beklemmendes Gefühl"[1738], das sie in dem Zusammenhang habe, und stellt die Frage: „Was mach ich denn, wenn Eltern mich angreifen, irgendwann mal, ich unterrichte zu katholisch, was, wie, wie geh ich denn damit um?"[1739] Sie fürchtet,

[1725] Vgl. HIlt, Nachgespräch 191.
[1726] Mayer, Nachgespräch 62. Vgl. auch 64.
[1727] Aberl, Nachgespräch 77.
[1728] Vgl. z.B. Krause, Nachgespräch 207.
[1729] Vgl. z.B. Mattern, Nachgespräch 105.
[1730] Vgl. Hofer, Nachgespräch 63.
[1731] Hofer, Nachgespräch 63.
[1732] Vgl. z.B. Mayer, Nachgespräch 210, Hofer, Vorgespräch 30, Lippold, Nachgespräch 60, Heberer, Nachgespräch 96-101, Sommer, Nachgespräch 128.
[1733] Vgl. z.B. Jochem, Nachgespräch 49.
[1734] Vgl. Jochem, Nachgespräch 49.
[1735] Vgl. Jochem, Nachgespräch 124.
[1736] Vgl. Mayer, Nachgespräch 62, 66, Hofer, Nachgespräch 63, Arnold, Nachgespräch 125, 155.
[1737] Beckers, Nachgespräch 98.
[1738] Jochem, Nachgespräch 197.
[1739] Jochem, Nachgespräch 201.

dass die evangelischen Eltern skeptisch darauf blickten, „wenn die katholische Lehrerin ihre evangelischen Kinder mit ähm unterrichtet".[1740] Daher erklärt sie, sie mache z.B. kein Kreuzzeichen, weil sie keine Schwierigkeiten mit den Eltern bekommen wolle, „denn Eltern gucken da schon noch ein bisschen manchmal skeptisch drauf, ja, wenn die katholische Lehrerin ihre evangelischen Kinder mit ähm unterrichtet".[1741] Diese Befürchtung teilt Frau Mayer, dass es für die Eltern überhaupt verwirrend sei könnte, wenn die Kinder in der Schule von anderen Konfessionen und Religionen erführen.[1742] Auch Frau Beckers beschreibt ihre Sorgen, dass die Eltern ja eher mit der konfessionell gemischten Gruppe Probleme haben könnten als die Schüler. Und dieser Gedanke sorge für eine Grenze im eigenen Kopf, weil bei jeder Unterrichtsvorbereitung im Blick sei, ob man das allen Eltern gegenüber vertreten könne, „ohne dass uns jemand angreift."[1743] Ebenso sieht dies Frau Junker und sagt, sie sei ein „bisschen vorsichtig [bei der Wahl der Themen und der Frage, wie spezifische Themen behandelt werden], weil ich weiß, es gibt schon manchmal Eltern, die sensibel sind, die dann sagen, mein Kind ist aber doch evangelisch und ich möchte das net".[1744] Dementsprechend erklärt auch Frau Aberl, dass sie immer versuche, „nicht zu katholisch zu sein, ähm, damit da nicht die Eltern wieder sagen können: ‚Ah ja, die macht nur katholischen Religionsunterricht und äh alle Kinder müssen das jetzt ertragen'".[1745] Besondere Sorge hat Frau Aberl beim Sohn eines evangelischen Theologen, der alles zu Hause erzähle, und so glaubt sie, in dieser Gruppe besonders vorsichtig sein zu müssen, dass sie nichts „Falsches" sage bzw. etwas „nur zu katholisch [zu] betrachten". Die Eltern seien zwar „sehr nett" […], aber vielleicht würd er dann halt doch mal was sagen, weil er denkt, es wird zu einseitig".[1746]

Normalerweise fürchtet Frau Althoff keine negativen Reaktionen von Seiten der Eltern. Doch wenn sie mit den Kindern das Ave Maria lerne, bekomme sie „eventuell dann doch Ärger von den Eltern".[1747] Frau Nickel vermutet bzw. erlebt in ihrem Alltag, dass der Wunsch nach konfessionellem Unterricht größer werde, je mehr Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse seien.[1748]

Andere Lehrkräfte dagegen gehen davon aus, dass die konfessionellen Unterschiede für die Eltern heute ohnehin kein Problem mehr darstellen; für die meisten spiele die Konfession ihrer Meinung nach keine Rolle.[1749] Es wäre für sie selbstverständlich, dass die Kinder auch an Aktivitäten der anderen Gemeinde teilnähmen.[1750] Frau Aberl meint, für die konfessionellen Eltern sei es kein Problem, ihr Kind in einer gemischten Gruppe zu wissen. Und selbst Eltern bewusst nicht getaufter Kinder hätten ihrer Meinung nach keine Probleme damit, dass ihre Kinder am gemeinsamen Religionsunterricht teilnähmen, wenn im ersten Jahr der ohnehin „weniger religiös geprägt" sei, „viel mit Ethik" zu tun habe, denn ihrer Meinung nach „kann man diese Geschichten auch als Nichtgläubiger […] als Geschichte so dahin stellen".[1751] Sie würden dies den Eltern so erklären, dass das für alle Kinder wertvoll sei, sie nicht missioniert werden sollen. Biblische Geschichten seien hier für die Kinder nicht anders als Geschichten, die die Kinder in Deutsch kennen lernen.[1752] Daher würden fast alle Kinder mindestens im ersten und meist auch zweiten Schuljahr am Religionsunterricht teilnehmen.[1753] Frau Hilt vermutet, dass dies auch daran

[1740] Jochem, Nachgespräch 35.
[1741] Jochem, Nachgespräch 35.
[1742] Vgl. Mayer, Nachgespräch 281 und 288-291.
[1743] Beckers, Nachgespräch 98.
[1744] Junker, Nachgespräch 74.
[1745] Aberl, Nachgespräch 36.
[1746] Aberl, Nachgespräch 15.
[1747] Althoff, Nachgespräch 447.
[1748] Vgl. Nickel, Gespräch 47-49.
[1749] Vgl. z.B. Junker 238.
[1750] Vgl. Jochem, Nachgespräch 49.
[1751] Aberl, Nachgespräch 90.
[1752] Vgl. Aberl, Nachgespräch 55.
[1753] Vgl. Aberl, Nachgespräch 90.

liege, dass die Alternative hier bedeuten würde, dass die Kinder zwei zusätzliche Freistunden hätten, die Eltern aber die Betreuung bräuchten und sich so dächten, dass der Religionsunterricht ja nichts schaden könne.[1754] Erst wenn das Kind z.B. eine schlechte Note erhalte, würden dessen Eltern das Kind dann vom Religionsunterricht abmelden.[1755] Frau Hofer vermutet, Eltern seien offener geworden, hätten keine Schwierigkeit mehr damit, wenn Kinder etwas lernen, was für die andere Konfession typisch sei. Ihnen sei wichtig zu spüren, dass ihren Kindern der Religionsunterricht guttue. [1756] Frau Krause denkt, dass viele Eltern schon bei der Schulanmeldung damit überfordert seien, einzutragen, welcher Konfession sie angehören.[1757] Denen sei dann ohnehin gleichgültig, an welchem Religionsunterricht die Kinder teilnähmen. Sie habe gar einmal erlebt, dass Eltern gebeten worden seien, ihre Kinder statt am katholischen am evangelischen Unterricht teilnehmen zu lassen, weil die katholische Gruppe zu groß gewesen sei, und die Eltern hätten zugestimmt, was Frau Krause offensichtlich nicht verstehen kann.[1758]

2.10.4.4 Die Nicht-Befragten

Dieses Kapitel kann als Exkurs betrachtet werden, denn wie die Überschrift bereits verrät, geht es gerade um diejenigen, die *nicht* befragt wurden. Deshalb kann es hier eben *nicht* um die Auswertung der vorliegenden empirischen Studie gehen. Diese war von vornherein, weil eben jede noch so ausführliche Studie ihre Grenzen hat, beschränkt auf die Beobachtung der Unterrichtsstunden und die Interviews mit den Lehrkräften. Wertvoll wären dennoch zusätzliche Elternbefragungen gewesen oder auch Gespräche mit den Kindern, gerade weil sich in den Gesprächen vor und nach den Stunden eben zeigte, wie sehr diese Expertinnen und Experten sind für die Frage, welche Bedeutung die Konfession für sie hat. Leider hätte beides die Studie über die Maße zusätzlich in die Länge gezogen, was dem Thema letztlich nicht geholfen hätte.

Daher beschränkte sich die Studie in Bezug auf Einschätzungen der Eltern und Kinder zum einen auf die Beobachtungen aus dem Unterricht, zum anderen auf die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Vermutungen der Lehrkräfte. Dabei verbindet die Lehrkräfte mit uns Forscherinnen eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Religion und Theologie. Es kann vermutet werden, dass daher sie wie auch wir Forscherinnen einen anderen Blick auf Konfessionalität haben, als dies Kinder und auch deren Eltern haben, die selbst irgendwann getauft wurden, am Religionsunterricht teilnahmen, zur Kommunion gingen, eventuell gefirmt wurden und teilweise Gottesdienste besuchen, jedoch sich nicht im Rahmen von Studium oder Aus- bzw. Fortbildung mit Themen der Theologie auseinandergesetzt haben.

Mich hat deshalb in den vergangenen Jahren diese Frage immer wieder beschäftigt: Wie also erleben Kinder, wie erleben Eltern die Frage nach Konfession? Ich bin Wissenschaftlerin, Theologin, Pastoralreferentin und, wie ebenfalls bereits zu Beginn erwähnt, auch selbst Mutter. Als solche begegne ich in vielfältigen Zusammenhängen anderen Eltern. Diese Begegnungen sind nicht Inhalt unseres Forschungsprojektes. Und dennoch prägen mich die Kontakte, viele Gespräche, Erlebnisse, die ich in den letzten Jahren hatte – teils, wenn ich anderen von meinem Forschungsprojekt erzählt habe, teils durch den Alltag z.B. bei Begegnungen in der Pfarrgemeinde, aber auch gerade in Kontakten mit Menschen, die eher seltener zur Kirche kommen, z.B. im Elternbeirat der Schulen meiner Kinder oder auch einfach

[1754] Vgl. Hilt, Vorgespräch 84-86.
[1755] Vgl. Hilt, Vorgespräch 88.
[1756] Vgl. Hofer, Vorgespräch 34.
[1757] Vgl. Krause Nachgespräch 78-80.
[1758] Vgl. Krause, Nachgespräch 207.

so in Elterngesprächen, durch Lesen und Schreiben in Foren und viele weitere Begegnungen. Aus diesen mag ich hier einiges hinzufügen, was die Ergebnisse aus der Studie bestätigen oder ergänzen mag[1759].

2.10.4.4.1 Konfessionen im Gemeindeleben

Hier wurde mir besonders deutlich, wie sehr sich Konfessionen im Leben der Familien mischen: Da war vor einigen Jahren der Vater zweier Erstkommunionkinder und eines Täuflings (beides fand am gleichen Tag statt), der mir bereits eine Woche *vor* Taufe und Erstkommunion sagte, dass sie dann in der Woche *nach* der Erstkommunion erst mal nicht mehr zum Gottesdienst kommen würden: Sie gingen dann in die freievangelische Gemeinde. Das wäre ihre eigentliche geistliche Heimat: Er sei evangelisch, seine Frau katholisch – die Kinder nun auch alle vier katholisch. Aber wohl fühlten sie sich in der freievangelischen Kirche. Dies war für ihn kein Widerspruch, schien ihm selbstverständlich.

Ein anderer Vater erklärte mir, dass er sich nun auch für die katholische Kirche entschieden habe. Aber momentan sei er ja gar nichts, weil er aus der evangelischen Kirche habe austreten müssen, die Papiere aber noch nicht da seien. – Dieser Mann wie auch ein anderer Mann, der ein Jahr zuvor im Rahmen der Erstkommunionvorbereitung konvertierte, fühlen sich aber dennoch auch weiterhin evangelisch, sehen die katholische Konfession eher als zusätzliche Bereicherung an zu ihren evangelischen Wurzeln, die sie nun jedoch in der Familie eint. Der Schritt des Austretens passt da jeweils nicht zum Lebensgefühl dieser Menschen. Es passt nicht, offiziell nur zu einer Konfession gehören zu dürfen. Viele andere vereinen die unterschiedlichen Konfessionen innerhalb ihrer Familien, ohne an einen Übertritt/Wechsel zu denken.

Noch viel deutlicher wird dies in den letzten Jahren durch die syrischen Christen, die sich in unserer Gegend ansiedeln: Viele von ihnen sind syrisch-orthodox, andere sind katholisch. Sie sind meist griechisch-katholisch. Viele dieser Katholiken fühlen sich in unserer (römisch-)katholischen Kirche heimisch, gehören „offiziell“ den Papieren nach jedoch nicht zu unserer Gemeinde – und sind doch aktiv in dieser unserer Gemeinde. Andere gehen der Sprache der Menschen wegen lieber zur syrisch-orthodoxen Gemeinde, weil sie dort Menschen treffen, mit denen sie reden können, auch wenn sie mit der Gottesdienstsprache, dem Aramäisch, meist nicht vertraut sind. Wieder andere fühlen sich in beiden Gemeinden heimisch. Dem Ritus, der Mentalität und der Sprache nach stehen sie der syrisch-orthodoxen Gemeinde viel näher als der katholischen, doch verstehen sie letztlich auch dort zwar die Sprache der Menschen, nicht jedoch die Gottesdienstsprache. Vor allem aber fühlen sie sich katholisch. Dies führt dazu, dass einige von ihnen sich zwar hier vor Ort der aramäischen Gemeinde zugewandt haben, sie jedoch in den Jahren, an denen Ostern zu unterschiedlichen Zeiten gefeiert wird, versuchen, irgendwie beide Festkreise mitzufeiern. Zumindest die Teilnahme der Kinder an der katholischen Erstkommunion ist vielen wichtig – obwohl diese Kinder bereits bei ihrer Taufe die Eucharistie empfangen haben[1760].

Es kommt so zu interessanten konfessionellen Mischungen: So fragte mich einmal ein Vater, wie er denn nun gleichzeitig Mitglied in unserer Gemeinde werden könne, da er doch schon Mitglied in der

[1759] Ich zitiere hier aus zwei recht privaten Foren: Selbst wenn ich die Belegstellen eingäbe, sind diese nicht jedem Leser zugänglich, da zum einen Forum nur eine begrenzte Zahl von Mitgliedern Zugang hat, das andere Forum zwar öffentlich zugänglich ist, die Zitate aber teilweise aus Bereichen kommen, zu denen man ebenfalls nur Zutritt erlangt, wenn man bereits seit einigen Monaten Mitglied ist und auch eine entsprechende Beitragszahl erreicht hat. Die Original-Belegstellen liegen mir vor. Jedoch möchte ich die Mitglieder der Foren ebenso schützen wie die an unserer Studie Beteiligten. Sie haben bewusst in geschützten Bereichen geschrieben. Daher verfremde ich ihre Nicknamen genauso, wie die Namen der Lehrkräfte und Kinder an den Schulen anonymisiert wurden.

[1760] Bei der Erstkommunion stellt dies kein Problem dar; komplizierter ist es hier bei der späteren Firmung. Aber dies ist ein eigenes Thema, das hier zwar erwähnt, aber nicht ausgeführt werden soll.

syrisch-orthodoxen Gemeinde sei: Seinen Eltern und deren Sprachschwierigkeiten zuliebe[1761] ginge er oft dorthin, habe auch seine Kinder orthodox taufen lassen, obwohl er doch selbst katholisch sei. Dennoch hat er mittlerweile den dritten Sohn in unserer Kirche zur Erstkommunion (die dann wohl eher Zweitkommunion war, weil in der orthodoxen Kirche ja bereits bei der Taufe das Brot gereicht wurde) geführt. Für ihn war die Mitgliedschaft in beiden Kirchen kein Problem, kein Widerspruch. Zum Problem wurde sie nur durch unsere Kirchensteuerregelung, die eine Mitgliedschaft in zwei Kirchen nicht vorsieht.

All diese Menschen würden sich hier mehr Miteinander zwischen den Konfessionen wünschen. Theologische Unterschiede, vor allem trennende Unterschiede sind fern von der Lebenswirklichkeit dieser Menschen. Für sie werden sie lediglich insofern relevant, als sie merken, dass ihnen dadurch bestimmte Wege verschlossen sind, weil sie offiziell die unterschiedlichen Konfessionen nicht so miteinander kombinieren dürfen, wie sie das gerne möchten.

2.10.4.4.2 Meinungen zum Religionsunterricht in der virtuellen Welt

Konkrete Aussagen zum Religionsunterricht entnehme ich zwei Forengesprächen. Im Jahr 2017 unterhalten sich in einem Forum[1762] Mütter von Kindern, die gerade erst eingeschult wurden, zum Thema des Religionsunterrichts. Manche dieser Mütter haben bereits ältere Geschwisterkinder, andere noch nicht. Eine Mutter, sie sei hier Sabrina genannt, wundert sich, dass es überhaupt „Bundesländer gibt, wo Religionsunterricht verpflichtend ist ohne Alternative“. Bei ihnen sei es so, dass von 50 Kindern nur drei Kinder gebe, die überhaupt Religionsunterricht gewählt hätten und dafür mit den Kindern der zweiten Klasse gemeinsam unterrichtet würde.1763 Weiter schreibt sie: „So ganz grundsätzlich finde ich es ja eh fragwürdig, Religion konfessionsgebunden in der Schule zu unterrichten. Warum kann das nicht neutral vermittelt werden? Also so, dass sich ein Moslem anhören kann, was ein Katholik glaubt, und dass sich ein Orthodoxer anhören kann, was ein Jude glaubt? Ohne, dass es vom Pfarrer, oder wie bei uns von der Gemeindepädagogin unterrichtet wird? Ohne, dass irgendetwas als Wahrheit hingestellt wird, sondern sachlich und von außen betrachtet? Ich wäre ja für mehr Laizismus, und für eine Wochenstunde weniger Unterricht für die Schulanfänger, aber ... seufz... ich werde das System nicht ändern.“[1764] Auch Anna plädiert „für einen informativen Religionsunterricht, der alle Religionen umfasst.“ Weiter schreibt sie: „Ich finde es grade in Religiösen Gebieten auch wichtig zu wissen was da wieder grade abgeht, aber eher als Allgemeinwissen und dazu dürfen gern noch alle anderen Religionen kommen.“[1765] Auch Ruth kennt zum einen Ethik, zum anderen Religion, die parallel stattfinden in ungefähr gleichgroßen Gruppen. Doch auch ihr „würde ein Fach für alle über unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen deutlich besser gefallen.“[1766] Yasmin aus Hessen[1767] unterstützt den Religionsunterricht, jedoch nicht explizit den konfessionellen Unterricht. Da es ihr beim Religionsunterricht um Kulturvermittlung geht, ist eher davon auszugehen, dass sie sich für den gemeinsamen Unterricht aussprechen würde. Sie schreibt: „Eine Stunde weniger, wenn keine Religion belegt wird, hieße hier eine Stunde länger in der Betreuung. Daher gibt es entweder Ethik oder Religion und in beiden Fächern den gleichen Unterrichtsplan. Hier geht es dann eher um das Vorwissen der Kinder. Gerade in

[1761] Die waren einst, als er noch Kind war, hierhergekommen. Als Kind hat er sehr gut Deutsch gelernt, seine Eltern nicht.
[1762] Dieses Forengespräch entstammt dem Forum www.stillen-und-tragen.de.
[1763] Vgl. Sabrina in www.stillen-und-tragen.de am 17.8.2017.
[1764] Sabrina in www.stillen-und-tragen.de am 17.8.2017.
[1765] Anna in www.stillen-und-tragen.de am 17.8.2017.
[1766] Ruth in www.stillen-und-tragen.de am 17.8.2017.
[1767] Mir ist bei vielen der hier zitierten Personen die Herkunft nicht bekannt. Sie jedoch machte in ihrem Nutzer-Account Angaben zur Person und schrieb als Herkunftsort „Hessen“. Ich weiß zwar nicht, ob sie aus dem Untersuchungsgebiet stammt; doch zumindest aus der näheren Umgebung. Daher soll das hier erwähnt werden.

einer Zeit, in der Kultur untergeht und viele nur noch an sich denken, ist es wichtig so etwas in der Schule zu vermitteln.

Es ist Allgemeinwissen und nur wer dieses hat, versteht was in der Welt passiert. Komisch das man immer wieder gerade in unserem kleinen Land, soo viele Menschen trifft, die der Meinung sind Religion wäre kein Kulturgut.

Wissen zu haben und sich dagegen zu entscheiden es zu nutzen ist immer einfacher als sich mit 30 taufen zu lassen."[1768] Ruth antwortet ihr daraufhin, dass sie doch „das Wissen über eine Vielzahl von Religionen für deutlich hilfreicher und zeitgemäßer [halte] als das im Unterricht vermittelte Wissen über eine Religion." Sie fährt fort: „Ich denke, das Wissen über die eigene Religion kann man sehr gut im privaten Bereich oder der Gemeinde vertiefen."[1769] Abschließend zu diesem Gespräch der Erstklässlermütter über den Religionsunterricht bringt sich nochmals Sabrina ein, stimmt zu, dass Religionsunterricht grundsätzlich Allgemeinwissen sei „und nur wer dieses hat, versteht, was in der Welt passiert."[1770] Allerdings passt dies für sie nicht mit einem *konfessionellen* Religionsunterricht zusammen; sie schreibt: „Ich frage mich nur, warum dann nach der Konfession der Eltern segregiert wird? Warum in katholischen, evangelischen und konfessionslosen (=Ethik) Religionsunterricht getrennt wird? Wenn Allgemeinwissen vermittelt wird, warum kann das dann nicht neutral für alle Kinder einer Klasse zusammen unterrichtet werden??? @ was in der Welt passiert: eben. Aber warum muss man, um dieses Wissen zu vermitteln, in evangelischen, katholischen oder sonstigen Unterricht trennen????? Mich stört nicht das Fach an sich, sondern die Trennung nach Glauben der ELTERN. Was, wenn die Eltern straffe Protestanten sind, das Kind davon aber gar nichts hält und lieber in den Ethikunterricht gehen würde? Was, wenn die Eltern Agnostiker sind, das Kind sich aber zum katholischen Glauben hingezogen fühlt? Da sind ganz viele persönliche Befindlichkeiten und Glaubensüberzeugungen im Spiel, die meiner Meinung nach nichts in der Schule zu suchen haben."[1771]

In einem anderen, sehr privaten Forum, in dem ich selbst aktiv bin, wurden jedoch durchaus auch andere Haltungen deutlich. Eine Mutter aus Berlin kritisiert in einem Forum, dass sie nur die Wahl zu evangelischem oder muslimischem Religionsunterricht oder aber Ethik für ihre Kinder habe. Sie wünschte sich katholischen Unterricht; aber ein gemeinsamer Unterricht wäre ihr lieber, als sich so nun entscheiden zu müssen. Sie schreibt: „Tja, aber wohin soll ich denn meine Kinder schicken, da es keinen kath. Religionsunterricht gibt - ich finde, wenn ausschließlich aus evang. Sicht unterrichtet, ohne auf die kath. Sicht einzugehen, die Unterschiede zu groß - fällt also der evang. RU weg. islam. fällt auch weg - bleibt Ethik und dann muß ich komplett die Bibel allein zuhause abdecken, was ich mir durchaus zutraue, jedoch finde ich es schade, wenn das so fest getrennt vom Schulalltag ist. Da wäre mir ein Mischunterricht lieber."[1772] Eine andere Mutter aus dem Münsterland dagegen möchte keinen solchen „Mischunterricht", sondern freut sich über konfessionellen, katholischen Religionsunterricht: „Hmh, ich bin mittlerweile ganz froh, dass der Reliunterricht konfessionsgetrennt erteilt wird ab Klasse 2. Denn ich selber schaffe es zuhause einfach nicht alle Geschichten aus der Bibel, die man so kennen sollte, zuhause zu vermitteln. Wenn man ökomenisch [sic!] zusammenfasst, ist das ja okay, da ist viel gemeinsam. Aber die Moslems würden hier einen Aufstand machen, wenn die Kinder die Arche Noah Geschichte vorgelesen bekommen würden o.ä. Dann müsste man Religionsunterricht streichen und durch Ethik ersetzen. Aber wie gesagt: dann hätte man neben dem Kommunionsunterricht nachmittags noch sehr viel mehr zu tun. So konnten die Katecheten ja schon auch auf einen Grundstock

[1768] Yasmin in www.stillen-und-tragen.de am 17.8.2017.
[1769] Ruth in www.stillen-und-tragen.de am 17.8.2017.
[1770] Sabrina in www.stillen-und-tragen.de am 17.8.2017.
[1771] Sabrina in www.stillen-und-tragen.de am 17.8.2017.
[1772] Simone, in einem geschlossenen Forum am 7.5.2013.

an Vorbildung setzen. Man muss es ja nun mal klar sagen: hier (und da zähle ich genauso mit) ist der Glaube sehr nebensächlich geworden, 90% der Eltern wissen selber zu wenig über ihre Konfession. Ich bin bei religiösen Fragen sehr schnell sehr unsicher, was ich antworten soll. Dafür haken die Kinder heute aber umso genauer nach. Und wenn es Ethikunterricht gäbe, dann würde das hier von den Lehrern wohl eher als Streitschlichtergruppe genutzt werden. Dann spart man zwar Zeit für andere Fächer, aber irgendwie würde es dann noch weiter untergehen."[1773]

Zusammenfassend sei hier gesagt, dass sich wohl fast alle einen Unterricht wünschten, der für mehrere Konfessionen passend ist, der einerseits die Allgemeinbildung bereichert, andererseits jedoch das Wissen der eigenen Konfession deutlich herausstellt, so dass Wichtiges für die Kommunionvorbereitung nicht zu Hause von den Eltern unterrichtet werden muss, ein Unterricht also, der den Ansprüchen der eigenen Kirche durchaus gerecht wird, aber möglichst auch die Vielfalt berücksichtigt.

2.10.4.4.3 Und im Zeugnis?

In der Reflexion der Begegnungen an den Schulen wurde uns noch ein weiteres Thema bewusst, was wir leider die Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt nicht mehr fragen konnten. Hierzu muss ich auf den zweiten Teil unserer Studie verweisen: In die quantitative Befragung nahmen wir es auf. Andererseits ist es ein Thema, das weniger die Lehrkräfte, es sei denn die Eltern unter ihnen, als vielmehr die Eltern direkt betrifft.

Zunächst wurde es mir in meiner eigenen Reaktion auf den Religionsunterricht meiner Kinder bewusst: Ich hatte zu keinem Zeitpunkt ein negatives Gefühl, weil sie den Religionsunterricht durch evangelische Lehrkräfte erhielten. Allerdings ist auf dem Zeugnis meiner Kinder, weil es sich um eine Privatschule handelt, die hier ihre eigenen Regeln hat, das Fach „Religion und Ethik" vermerkt. Als mir bewusst wurde, hier könne stattdessen nun „Evangelische Religion" stehen, war ich mir auf einmal nicht mehr sicher, ob ich das noch ebenso gut empfunden hätte wie den meist sehr guten Religionsunterricht, den sie erhielten. Sie sind schließlich katholisch. „Katholische Religion" darf da stehen, für mich selbstverständlich auch „christliche Religion" oder aber einfach nur „Religion". Die Teilnahme an einer anderen Religionslehre so auf Papier festgehalten, erscheint jedoch zumindest für mich und aktuell befremdlich.

Weil ich andere Lehrkräfte nicht mehr befragen konnte, habe ich an dieser Stelle eine überhaupt nicht repräsentative Umfrage unter anderen Eltern in meinem Umfeld gemacht, bei denen ich vermutete, dass ihnen der Religionsunterricht wichtig ist, aber auch bei solchen, bei denen ich davon ausging, dass der Religionsunterricht für sie das unwichtigste Nebenfach ihrer Kinder darstellt. Da ich diese Umfrage nach keinerlei Kriterien wissenschaftlicher Forschung durchgeführt habe, sondern sie schlicht meiner Neugierde entsprang, mag ich an dieser Stelle nur insofern darauf eingehen, dass diese Eltern es fast ausschließlich sehr ähnlich sahen wie ich: Bei Religion oder christlicher Religion machten sie sich keine Gedanken darüber, wer die Kinder wie unterrichtete. Dass da stünde „Evangelischer Religionsunterricht" hätten jedoch auch diejenigen Eltern, von denen ich dachte, dass sie der katholischen Konfession kritisch gegenüberstehen, nicht gewollt.

2.11 Unsicherheiten

Nach diesem Exkurs soll es nun wieder um die interviewten Lehrkräfte und deren Fragen und Wünsche an den Unterricht konfessionell gemischter Gruppen gehen. Zunächst seien hier Unsicherheiten benannt: Diese zeigen sich immer wieder in Bezug auf die Frage, wie die Lehrkräfte bei typisch katholischen Themen, erst recht typisch katholischen Handlungen mit den evangelischen Kindern umgehen

[1773] Christina, in einem geschlossenen Forum am 7.5.2013.

sollen: so besonders beim Kreuzzeichen oder auch der Frage nach dem Aschenkreuz, wenn evangelische Kinder mit in den evangelischen Gottesdienst gehen[1774].

Einige thematisieren diese Fragen als eigene Anfragen und Unsicherheiten: Frau Weigel z.B. mag in solchen Fällen am liebsten zum Telefonhörer greifen.[1775] Wen sie dann allerdings um Rat bittet, lässt sie offen. Es zeigt jedoch auch, dass zumindest sie sich an der Stelle überfordert sieht, eine eigene Positionierung zu verantworten.

An vielen anderen Stellen wurde im Verlauf der Ausführungen deutlich, dass sich solche Unsicherheiten im Weglassen kritischer Inhalte zeigen oder in der Sorge, wie die Eltern auf bestimmte Handlungen reagieren.

2.11.1 Wer darf wen unterrichten?

Festmachen lassen sich diese Unsicherheiten an der Frage: *Darf* ich als katholische Lehrkraft einem evangelischen Kind etwas über *seinen* Glauben sagen, erst recht über *meinen* Glauben und wenn ja wie? Oder anders ausgedrückt: Welcher Lehrer darf welche Kinder wie unterrichten? Auch wenn es in Hessen hierzu klare Regelungen gibt, die Erlaubnis je individuell erteilt wird, so schwingen diese Sorgen doch immer wieder in unseren Gesprächen mit. Denn das eine ist eine strukturelle Erlaubnis, das andere die je konkrete Situation vor Ort und das Sorgen um die eigene Befähigung, hier adäquat zu handeln.

So gilt zunächst und eindeutig: Katholische Lehrkräfte unterrichten katholische Kinder, evangelische Lehrkräfte unterrichten evangelische Kinder. Sind die Gruppen gemischt, mag die Lehrkraft wechseln. Sind nun aber die Kinder überwiegend evangelisch, ist der Anteil katholischer Kinder so gering, dass keine eigene katholische Religionsgruppe zustande kommt – und nur dann bzw. im umgekehrten Fall ist ein gemeinsamer Religionsunterricht ja überhaupt vorgesehen –, dann mag es sinnvoll erscheinen, dass diejenige Lehrkraft der Konfession, deren Kinder die Mehrheit bilden, den Unterricht erteilt. Denn die Kinder, die nun in der Minderheit sind, haben ja gar keinen Anspruch auf Religionsunterricht ihrer Konfession.

Doch faktisch sieht es vielerorts anders aus: Wir haben erleben dürfen, wie katholische Lehrerinnen Gruppen mit überwiegend bzw. ausschließlich evangelischen Kindern unterrichteten[1776].

Es stellt sich also hier nicht mehr die Frage, *ob* die Lehrkräfte die Kinder der anderen Konfession unterrichten dürfen, sondern vielmehr die Frage, *wer* ihnen zum einen die Legitimation dazu erteilt: Ist es die eigene kirchliche Fachaufsicht? Doch woher sollte diese die Kompetenz nehmen zu erlauben, dass Kinder der anderen Konfession unterrichtet werden? Ist es das kirchliche Schulamt der je anderen Konfession? Doch wie drückt sich diese Beauftragung aus? Ist es das staatliche Schulamt? Doch wie wird hier das Miteinander von Staat und Kirche gewährleistet? Ist es die jeweilige Schulleitung? Es stellt sich dieselbe Frage wie beim staatlichen Schulamt. Sind es die Eltern?

Und vor allen Dingen bleibt die Frage, inwiefern diese Lehrkräfte dann katholischen oder evangelischen oder doch einfach nur christlichen Religionsunterricht erteilen.

[1774] Vgl. Weigel, Nachgespräch 534-536.
[1775] Vgl. Weigel, Nachgespräch 554.
[1776] Eine Lehrkraft berichtet gar, dass sie bereits in ihrem Referendariat eine solche ausschließlich evangelische Gruppe unterrichtet habe und die Eltern damals noch nicht mal darüber informiert worden seien, dass sie selbst katholische Religionslehrerin war. Vgl. Krause, Nachgespräch 193, 197, 204-207.

2.11.2 Nur die anders konfessionellen Kinder in katholischen Gruppen im Blick?

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie, so kann man zu dem Eindruck gelangen, dass die Lehrkräfte und auch wir im Forschungstermin weniger die Sorge früherer Bischofspapiere teilen, dass der Unterricht in gemischten Gruppen irgendeinen (negativen) Einfluss auf die Identitätsbildung der *katholischen* Kinder hätte. Problematisiert wurde dies zwar im Zusammenhang mit Themen, die in gemischten Gruppen eventuell nicht so ausführlich behandelt werden können wie in konfessionellen Gruppen, weil in gemischten Gruppen zum einen noch weitere Themen notwendig sind bzw. man andere Themen ganz aussparen müsse, und im Zusammenhang mit etwaigen religiösen Handlungen, auf die man eventuell verzichten sollte. Deutlicher als die *katholischen* Kinder waren jedoch die jeweils anders konfessionellen Kinder im Blick und die Bedenken, inwiefern diese in ihrer konfessionellen Identitätsbildung gestärkt werden können *trotz* der nun katholischen Lehrkraft. Bei den katholischen Lehrkräften tauchte eher die Frage auf, wie sie als Katholiken denn nun den *evangelischen* Kindern gerecht werden können, als die Frage, welche Auswirkungen dieser Unterricht für die *katholischen* Kinder haben könnte.

Durch eine verstärkte Sensibilität in Bezug auf die konfessionelle Relevanz der einzelnen Themen und Handlungen können allerdings letztlich sowohl Kinder, die die Konfession der Lehrerin teilen, als auch diejenigen, die einer anderen Konfession angehören, profitieren. Werden die einzelnen Handlungen als konfessionell thematisiert, so erkennen die Kinder stärker, welche Besonderheiten ihnen jeweils wichtig sind, können verstehen, dass es sich um konfessionelle Handlungen handelt.

2.11.3 Wo bleiben die katholischen Kinder?

Die Frage bleibt, inwiefern die konfessionellen Besonderheiten berücksichtigt werden können und sollen.

2.11.3.1 Im Unterricht mit katholischen Lehrkräften

Frau Mattern kritisiert, dass davon ausgegangen werde, man halte den gleichen Unterricht wie zuvor, wenn man eine gemischte Gruppe unterrichte. Doch ihrer Meinung nach funktioniere das nicht, auch wenn das „für die katholischen Kinder[…] vielleicht etwas nachteilig“ sei, weil sie einer gemischten Gruppe beispielsweise „nicht gleich am Anfang das Kreuzzeichen“ beibringe.[1777]

Manche Themen müsse man in einer gemischten Gruppe einfach sensibler betrachten, ist sich Frau Aberl sicher.[1778] Demnach sei dieser Unterricht dann nicht mehr einfach als katholischer Unterricht anzusehen. Unterricht ist eben immer nicht nur durch die Lehrkräfte bestimmt – und damit durch die Konfession der Lehrerin –, sondern ebenfalls durch die teilnehmenden Kinder.

Frau Junker sieht gemischte Gruppen nicht als katholischen, sondern konfessionsübergreifenden Unterricht an: „Also ähm für mich ist, deshalb komm ich ja eben in dieses Dilemma, dass ich sage, ich mach den konfessionsübergreifenden Unterricht und net, ich mach katholischen Unterricht, wo aber haufenweise Evangelische dabei sitzen, also so empfind ich’s net.“[1779] Ihr Dilemma beschreibt sie noch ausführlicher: Mit den evangelischen Kolleginnen hätte sie versucht, ein Schulcurriculum zu erstellen, und beim Vergleich der Themenfelder hätte sie sich gefragt: „Wie sieht das jetzt aus, wenn ich halt so’n in Anführungsstrichen rein katholisches Thema habe, kann ich, kann ich net, wie mach‘ ich das, wie lös ich das? Und irgendwie weiß ich, ich weiß gar net mehr, was gesagt wurde, jedenfalls is mir bis heute da keine Lösung...“ Da sie jedoch im Team die einzige katholische Lehrerin sei und auch wesentlich mehr evangelische Kinder die Schule besuchen, meint sie: „Dann wird man sich hüten und in so’m Gespräch dann sagen, aber ich will, dass wir hier in Klasse 2 noch Maria mit reinnehmen und nachher

[1777] Mattern, Nachgespräch 123.
[1778] Vgl. Aberl, Nachgespräch 15.
[1779] Junker, Nachgespräch 254.

den Franziskus und so. Ähm, das macht man ja jetzt net. Dass, dass ich den dann aufzwing will, dass da meine ganzen Themen zum Tragen kommen, ja."[1780]

Zusammengefasst lässt sich hier sagen, dass Unterricht in gemischten Gruppen, gehalten von einer katholischen Lehrkraft, dann nicht mehr als rein katholischer angesehen werden kann, wenn diese die Situation ernst nimmt und auf die Bedürfnisse der anders konfessionellen Kinder eingeht. Aber selbst wenn sie dies nicht tut, werden doch immer wieder Themen der Kinder den Unterricht mitprägen: Es war zu sehen, dass diese ihre Fragen stellen: Da war das evangelische Kind, das mitten im Unterricht, den die Lehrerin zum Vater Unser halten wollte, die Beichtthematik ins Spiel gebracht hat, seine Fragen unbedingt stellen wollte. Kinder, die Elemente, die uns selbstverständlich scheinen, nicht kennen, fragen anders danach als diejenigen, die zumindest glauben zu wissen, um was es sich dabei handelt.

2.11.3.2 Im Unterricht mit evangelischen Lehrkräften

Eine weitere Frage aber drängt sich immer wieder in den Vordergrund: Was ist mit den Kindern, die keinen Unterricht in ihrer eigenen Konfession erhalten? Bei unserer Studie sind nun vor allem die Gruppen im Blick, die durch katholische Lehrkräfte unterrichtet werden in den verschiedenen Mehr- und Minderheiten-Konstellationen. Allerdings ist zu vermuten, dass es an vielen Schulen so ist wie an der Schule von Frau Nickel, dass nämlich Gruppen, die überwiegend aus evangelischen Kindern bestehen, von evangelischen Lehrkräften unterrichtet werden. Aus katholischer Perspektive sei daher die Frage gestellt: Wo bleiben die katholischen Kinder?[1781] Wie vielen katholischen Kindern im Bistum bleibt nur die Möglichkeit, am evangelischen Unterricht teilzunehmen, so wie dies an Frau Nickels Schule über viele Jahre der Fall war?

Inwiefern haben die Verantwortlichen der Diözese diese Kinder im Blick, die keinen katholischen Unterricht erhalten, weil sie dort, wo sie leben, zu wenige sind? Sind die Verantwortlichen der Diözese tatsächlich nur für diejenigen Kinder verantwortlich, die Unterricht bei katholischen Lehrkräften erhalten? Sollten sie nicht auch bei denjenigen darauf achten, dass diese qualifizierten Unterricht erhalten? Wenn dieser Religionsunterricht dann von evangelischen Lehrkräften erteilt wird, stellt sich also hier konkret die Frage: Wer erteilt den evangelischen Lehrkräften die Legitimation, katholische Kinder und katholische Themen zu unterrichten? Und wie werden die Lehrkräfte darauf vorbereitet, auch Kinder anderer Konfession in ihren Gruppen zu haben? Noch ist der Einfluss des katholischen Schuldezernates dort sehr gering, wo nur evangelische Lehrkräfte die Kinder unterrichten. Diese Kinder erhalten dann einfach nur evangelischen Unterricht, wie Frau Nickel kritisiert.

Auch Frau Junker hat die Befürchtung, dass in den Gruppen, in denen katholische Kinder die Minderheit sind und die von evangelischen Lehrkräften unterrichtet werden, der Religionsunterricht ausschließlich als evangelischer Unterricht gehalten werde.[1782] Sie sagt: „Ich denk, die evangelischen Kollegen wern's ziemlich wie bisher so durchziehn wie se's gemacht ham. Ich bin da die einzige katholische Kollegin und da hier ja ne evangelische Hochburg is, so will ich's jetzt mal sagn, und nur ganz weniche Katholische sin, glaub ich aber dann auch, dass die vielleicht dann bei manchn Themen vielleicht, die für sie wichtig wärn, dann vielleicht auch n bisschen hinten runter falln, wo man sagt, des wär auch gut, wenn di auch mal da drüber was hörn würden."[1783] Sie vermutet, dass es in katholischen Hochburgen ähnlich wäre: „Da wern die halt einfach ged…, die jeweils andere Konfession in der Minderheit wird mehr oder weniger geduldet und dann wird mehr oder weniger der Stiefel durchgezogen, wie

[1780] Junker, Nachgespräch.
[1781] Umgekehrt mag diese Frage auch für evangelische Kinder gelten, die durch katholische Lehrkräfte unterrichtet werden.
[1782] Vgl. Junker, Nachgespräch 254-256.
[1783] Junker, Nachgespräch 80.

halt äh, die Mehrheit is."[1784] Doch müsse man hier „die Lehrer dafür […] sensibilisiern, es geht jetzt net um die größte Anzahl, die jetzt hier in der Klasse gestellt wird, und das sind jetzt hier in *AStadt* nun mal die Evangelischen. Dass ma jetzt einfach sagt, so, evangelischer Unterricht und ihr Katholiken dürft halt schön dabei sitzen bleiben und von uns, und mitmachen."[1785] Man müsse in jeder gemischten Gruppe sensibel im Blick behalten, wie welche Themen behandelt werden können.[1786] Frau Junker vermutet, dass sie das Problem, das sich in gemischten Gruppen stellt, deutlicher wahrnehmen kann, weil sie zum einen die einzige katholische Lehrkraft an ihrer Schule ist, zum anderen nur wenige katholische Kinder an der Schule sind: Sei man in der Mehrheit, erlebe man das möglicherweise nicht als problematisch, sondern unterrichte einfach nach dem eigenen, bisherigen Plan, ohne die andere Konfession im Blick zu haben.[1787] Dem entspricht dann doch, dass sie erwähnt, dass sie z.B. Luther unterrichten möchte, *weil* in ihrer Gruppe die meisten Kinder evangelisch seien.[1788] Daraus folgt, dass sie nicht auf den Gedanken gekommen wäre, über Luther zu sprechen, wäre nur eine Minderheit in ihrer Gruppe evangelisch, obwohl sie eigentlich der Meinung ist, dass auch Minderheiten in den Blick zu nehmen sind. Die Themenwahl richtet sich dann aber anscheinend doch zu Teilen nach der Mehrheit der Unterrichtsgruppe. Auch Frau Althoff geht davon aus, dass ihre Themenverteilung sicherlich anders wäre, wäre ein größerer Teil ihrer Gruppe katholisch. Zumindest würde sie sich anders einsetzen für die katholischen Themen, könnte sie anders im Kollegium auftreten, „wenn wir jetzt halbe halbe hätten von der Anzahl".[1789] Für aktuell nur ein einziges katholisches Kind könne sie sich inhaltlich kaum einsetzen.[1790] So tauchen die katholischen Themen zwar einerseits offiziell möglicherweise kaum im Lehrplan auf; andererseits ist in der bei ihr besuchten Einheit ja deutlich zu sehen, wieviel Raum sie dem rein katholischen Thema der Erstkommunion eines einzigen lässt. Außerdem berichtet sie auch davon, dass sie jeweils die Feiertage, derentwegen schulfrei war, genau mit den Kindern bespricht – so auch Fronleichnam. Da sie – als Katholikin – hier Lehrerin ist, kommen die katholischen Themen also ebenfalls vor, auch dann, wenn sie im schulinternen Lehrplan nicht auftauchen. Bei einer evangelischen Lehrerin sähe dies möglicherweise anders aus. Da mag die Sorge bestehen, dass dann in einer Gruppe mit nur einem einzigen katholischen Kind die katholischen Themen keinen Platz fänden.

Frau Anders drückt hierzu ihren Wunsch aus Muttersicht aus: „Also, wenn ich dann mir vorstelle, ich hab jetzt mein Kind vier Jahre lang bei der evangelischen Religionslehrerin, dann möchte ich auch, dass die so en bisschen was vom katholischen Glauben schon durchaus auch weiß".[1791]

3 Wünsche, Optionen und Ausblick

Wünsche kamen in den vergangenen Kapiteln bereits zur Sprache. Hier sollen einige nochmals gebündelt bzw. zusätzlich aufgezeigt werden. Zunächst wird es um den Fort- und Ausbildungsbedarf der Lehrkräfte gehen, dann aber allgemeiner darum, was die Lehrkräfte sich zum Religionsunterricht in gemischten Gruppen wünschen, welche Optionen sich daraus meines Erachtens ergeben und was das für die Zukunft des Religionsunterrichtes im Untersuchungsgebiet bedeuten kann.

[1784] Junker, Nachgespräch 84.
[1785] Junker, Nachgespräch 256.
[1786] Vgl. Junker, Nachgespräch 258.
[1787] Vgl. Junker, Nachgespräch 86.
[1788] Vgl. Junker, Nachgespräch 45.
[1789] Althoff, Nachgespräch 578.
[1790] Vgl. Althoff, Nachgespräch 580.
[1791] Anders, Nachgespräch 291. – Dasselbe sollte selbstverständlich für evangelische Kinder bei katholischen Lehrkräften ebenso gelten.

3.1 Fort- und Ausbildungsbedarf

3.1.1 Explizite Wünsche

Die Antwort auf unsere in allen Interviews gestellte Frage, welchen Fortbildungsbedarf die Lehrkräfte sehen, ist sehr unterschiedlich. Da gibt es die Lehrkräfte, die glauben, Fortbildung sei überhaupt nicht notwendig[1792], zumindest nicht zu spezifisch evangelischen Themen, weil man „den Martin Luther jetzt nicht so, so, so extrem" brauche[1793], weil man das, was man benötige, aus der eigenen Kirchengemeinde abrufe[1794] oder auch weil man „schon so viel gemacht" habe und „eigentlich schon n bisschen abgedeckt" sei in „allen Bereichen"[1795]. Da gibt es die Lehrerin, die der Meinung ist, für die evangelischen Kolleginnen seien Fortbildungen hier viel nötiger als für sie, weil denen die Themen, die wichtig seien für katholische Kinder im Unterricht, viel unbekannter seien.[1796] Manche ziehen Bücher vor, andere bevorzugen eine Fortbildung[1797].

Frau Hofer hielte eine ganze Woche oder zumindest ein Seminar für hilfreich, um sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was im Unterricht in gemischten Gruppen anders sein könnte und was genau so bliebe wie in rein katholischen Gruppen.[1798] Zu einer solchen Fortbildung würde sich auch Frau Hilt sofort anmelden[1799], während sie für die Unterschiede zwischen evangelisch und katholisch keine Fortbildung brauche[1800]. Frau Aberl findet es wichtig zu schauen, „bei welchen Themen gibt's Schnittstellen und bei welchen Themen muss man halt sehr gut aufpassen, was ist da, was sind so die sensiblen Bestandteile, wo man ein bisschen aufpassen muss, um dann eben fundierter auch zu begründen, warum ist das bei den einen so und bei den anderen nicht".[1801] Herr Seuffert fände eine Fortbildung gut, „damit man auch besser […] auf die einzelnen Konfessionen eingehen kann, denn so viel weiß ich jetzt auch nicht über die evangelische Kirche."[1802] Frau Mattern regt an, „da mal hinzuschauen, was hat sich, was ist in diesen 500 Jahren Trennung, was hat sich da an Traditionen herausgebildet und was ist wertvoll an diesen Traditionen".[1803]

Frau Anders hält es für notwendig, eine Fortbildung für „eben diesen anderen Teil" zu besuchen, und so sagt sie: „Also wenn ich als katholische Religionslehrerin mit meinem ganzen katholischen Leben evangelische Kinder so unterrichten möchte, dass eben die evangelischen Eltern, die vielleicht das auch sehr ernst nehmen, dann sagen, das ist für mich passend".[1804] Auch Frau Althoff sieht „so ne gewisse Unsicherheit bei äh wenn es um Themen geht, die halt äh der anderen Konfession eher zugehörig sind."[1805] Dabei denkt sie allerdings unmittelbar nicht an typisch evangelische Themen, sondern eher an Fronleichnam und damit an eine Fortbildung für ihre evangelischen Kollegen.[1806] So schließt sich vermutlich folgerichtig an, dass sie anbietet, für evangelische Kollegen einmal „das mit dem Weihrauch

[1792] Vgl. Otto, Nachgespräch 225-226, Krause, Nachgespräch 219.
[1793] Jochem, Nachgespräch 217.
[1794] Vgl. Krause, Nachgespräch 157 und 223.
[1795] Junker, Nachgespräch 380. Frau Junker sagt so allerdings zwar, dass sie keinen konkreten Wunsch habe, aber dennoch immer wieder gerne mitmache. Vgl. ebd.
[1796] Vgl. Hilt, Nachgespräch 219.
[1797] Vgl. z.B. Weigel, Nachgespräch 359.
[1798] Vgl. Hofer, Nachgespräch 69.
[1799] Vgl. Hilt, Nachgespräch 170 und 180.
[18001800] Vgl. Hilt, Nachgespräch 179-180.
[1801] Aberl, Nachgespräch 83.
[1802] Seuffert, Nachgespräch 160.
[1803] Mattern, Nachgespräch 136.
[1804] Anders, Nachgespräch 289. Auch Frau Aberl möchte gerne mehr über die evangelischen Auffassungen lernen. Vgl. Aberl, Nachgespräch 83-85.
[1805] Althoff, Nachgespräch 269.
[1806] Vgl. Althoff, Nachgespräch 271-273.

zur Sternsingeraktion oder Dreikönig oder so was mal zu thematisieren“.[1807] Denn sie sehe bei ihren evangelischen Kollegen „Berührungsängste, wenn es ums Katholische geht“[1808], und daher sieht sie hier den dringenderen Fortbildungsbedarf für ihre evangelischen Kolleginnen.

Frau Heberer wünscht eine Fortbildung über „diese Unterschiede, die auf der einen Seite herausgearbeitet werden, aber dann halt wieder zusammengeführt werden. Wie, wie kann man se den Kindern erklären, ohne dass man se überfordert oder ohne dass man se unterfordert?“[1809]

Jemanden mit Erfahrung im Unterrichten von gemischten Gruppen hätte Frau Mayer gerne in einem Curriculum bzw. einer Fortbildung[1810]. In einer Fortbildung möchte sie lernen, wie sie in „konfessionsübergreifenden“ Gruppen arbeiten kann[1811], wie sie unterrichten soll, wenn z.B. auch muslimische Kinder mit im Unterricht sind.[1812] Auch Frau Althoff spricht davon, dass eine Fortbildung zur „Umsetzung von z.B. von den Bildungsstandards auf, in konfessionsgemischten Gruppen“ hilfreich sei.[1813] Ganz konkret benennt Frau Mayer das Beten im Unterricht, hier insbesondere die Frage, wie das gehen soll, wenn muslimische Kinder zur Gruppe gehören.[1814]

Frau Mattern wünscht für eine Fortbildung oder bereits in der Ausbildung den Blick darauf, welche *Themen i*n gemischten Gruppen wichtig seien bzw. bei welchen es sich „anbieten […] würde, ökumenisch stärker hinzuschauen.“[1815] Dabei fände Frau Hofer wichtig zu schauen, wie sie bestimmte Themen so einbringen könne, „dass keine auch zu kurz kommt, wie kann ich vielleicht wirklich auch es schaffen, dass die Kinder sich in ihrer Konfession identifizieren“.[1816]

Frau Jochem weist darauf hin, dass die Bischofskonferenz ja betone, dass der gemeinsame Religionsunterricht ja kein ökumenischer sein solle, fragt aber, wie dann das Curriculum aussehen soll.[1817] Gleichzeitig wünscht sie eine (Pflicht-)Fortbildung zur Frage, was es heiße, „überkonfessionell [zu] unterrichten“.[1818] „Wie kann ich das machen, dass jeder bei seiner Identität so bleibt und aber nicht einfach so ausgeschlossen wird?“, wie das umgesetzt werden kann, würde Herr Seuffert gerne lernen.[1819] In eine ähnliche Richtung geht Frau Nickels Wunsch nach einer Fortbildung, wie sich der Spagat vereinbaren lasse, wie man vier oder fünf verschiedene Religionen unterrichten könne, wo hier ihr „Stand als katholische Religionslehrerin“ sei, wie sie authentisch sein könne, „ohne die anderen zu beleidigen, die anderen Religionen“.[1820] Positiver formuliert das Frau Aberl: Sie wünscht eine Fortbildung, wie man verschiedene Themen im Unterricht bespreche, „ohne dass man äh, den Evangelischen zu sehr jetzt das Katholische aufdrängt oder zu sehr den katholischen Blick hat“.[1821]

[1807] Althoff, Nachgespräch 572.
[1808] Althoff, Nachgespräch 560.
[1809] Heberer, Nachgespräch 95.
[1810] Vgl. Mayer, Nachgespräch 232.
[1811] Vgl. Mayer, Nachgespräch 384.
[1812] Vgl. Mayer, Nachgespräch 249-257.
[1813] Althoff, Nachgespräch 558.
[1814] Vgl. Mayer, Nachgespräch 84.
[1815] Mattern, Nachgespräch 136.
[1816] Hofer, Nachgespräch 69.
[1817] Vgl. Jochem, Nachgespräch 188.
[1818] Jochem, Nachgespräch 186.
[1819] Vgl. Seuffert, Nachgespräch 162.
[1820] Nickel, Gespräch 206.
[1821] Aberl, Nachgespräch 83.

Frau Jochem wünscht gar Pflichtfortbildungen zur Frage, wie sie damit umgehen soll bzw. wie die rechtliche Lage aussieht, wenn Eltern ihre Kinder „unbedingt in die […] andere […] Klasse“ wollen[1822] und „wenn Eltern mich angreifen irgendwann mal, ich unterrichte zu katholisch“[1823].

Frau Aberl wünscht konkret eine Fortbildung „wirklich so zu Thema Kirche und Gemeinde, weil zu allem anderen findet man auch total viel Material irgendwie, […] aber zum Thema Kirche und Gemeinde gibt's nur total wenig“.[1824]

Fortbildungen sollten „mit Erfahrungsaustausch“ sein, findet Frau Jochem.[1825] Es sei wichtig, „dass die Lehrer miteinander im Austausch sind“, daher präferiert Frau Mattern eine „gemeinsame […] Fortbildungseinheit […], damit man voneinander lernt, damit ma weiß, was ist eigentlich da.“[1826] Auch Frau Arnold wünscht ein „übergreifendes Angebot“ – und meint damit wohl eine Fortbildung, die von beiden Kirchen für die Lehrkräfte beider Kirchen organisiert wird.[1827] Frau Höhn wünscht sich Fortbildungen nicht nur interkonfessionell, sondern auch interreligiös, bei denen alle gemeinsam und voneinander lernen können, weil auch die Experten jeweils nur Fachleute für ihren eigenen Bereich seien.[1828] Frau Mattern erklärt, dass sie sehr gerne ihre Fortbildungen in evangelischen Fortbildungshäusern mache, während sie ihre evangelischen Kolleginnen auch im katholischen Fortbildungshaus machten.[1829]

All denen, die diesen Wunsch nach Erfahrungsaustausch äußern, geht es darum, die evangelische Seite nicht nur theoretisch, sondern authentisch kennenzulernen. Ebenso sollte das Studium Frau Mayer zufolge bereits praxisorientierter sein[1830]; Fortbildungen sollten „direkt am Unterricht arbeiten“[1831], sollten konkrete Problemfelder, Fragen aus dem Unterricht in den Blick nehmen.

Seelsorgerische Aus- und Fortbildung wird gewünscht, weil es immer notwendiger würde, dass die Religionslehrkräfte seelsorglich für die Kinder da seien.[1832]

Frau Aberl wünscht eine Fortbildung zur Inklusion im Religionsunterricht.[1833] Sie bezieht diesen Wunsch nur auf „inklusive Kinder“, wie sie sagt, doch weitet sich das Thema Inklusion heute[1834] auf weitere Bereiche aus: Es geht beim Thema Inklusion zunehmend z.B. um die Inklusion von Menschen verschiedener Nationalitäten. Frau Höhn hat genau diese vielfältige Inklusion mit dem Miteinander von evangelisch und katholisch in einer (Unterrichts-)Gruppe verglichen. Insofern hängt ein solcher Fortbildungswunsch also nicht unmittelbar mit unserem Thema zusammen, mittelbar aber sehr wohl: In allen Bereichen geht es darum, wie Vielfalt gelebt werden kann, ohne jemanden auszuschließen, wie der Andere nicht als fremd und bedrohlich, sondern als bereichernd erfahren werden kann.

Die Fortbildungen sollen praktisch orientiert sein; diesen Wunsch dehnen die Lehrkräfte auch auf allgemeine Felder der Religionspädagogik aus: So präferiert Frau Otto Fortbildungen z.B. zur Frage, wie

[1822] Jochem, Nachgespräch 203.
[1823] Jochem, Nachgespräch 201.
[1824] Aberl, Nachgespräch 136.
[1825] Vgl. Jochem, Nachgespräch 188.
[1826] Mattern, Nachgespräch 136.
[1827] Vgl. Arnold, Nachgespräch 96.
[1828] Vgl. Höhn, Nachgespräch 332.
[1829] Vgl. Mattern, Nachgespräch 132-134.
[1830] Vgl. Mayer, Nachgespräch 88.
[1831] Mayer, Nachgespräch 90.
[1832] Vgl. Wiener, Nachgespräch 318 und 327.
[1833] Vgl. Aberl, Nachgespräch 148.
[1834] So gibt es beispielsweise bei der Stadt Hanau ein Amt für Integration und Inklusion – es geht um die Integration von Immigranten und die Inklusion von Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. http://www.hanau.de/service/oe/005402/index.html, am 19.6.2017). Zwei sehr unterschiedlich erscheinende Arbeitsbereiche sind hier sicherlich nicht grundlos miteinander verknüpft.

sich etwas gestalten lasse, so dass die Kinder „Bilder in Kopf kriegen“.[1835] „Praxisbezug“ wünscht sich auch Frau Mayer, „weil ich dazu viel zu wenig gelernt habe.“[1836] So wünscht sie sich beispielsweise, konkrete Unterrichtseinheiten gezeigt zu bekommen.[1837] Solche praktischen Beispiele sind auch Frau Heberer wichtig.[1838]

3.1.2 Implizite Wünsche

Sinnvoller Inhalt von Fortbildungen ergibt sich auch aus den Bereichen, in denen Lehrkräfte persönliche Unsicherheit beschreiben, nämlich zur Frage nach ihrer Legitimation, Kinder anderer Konfessionen und Religionen im Fach Religion zu unterrichten, zum Umgang mit Kindern anderer Bekenntniszugehörigkeit und mit konfessionellen Themen in ihrem Unterricht, zur Frage danach, wie sie in gemischten Gruppen den Kindern der eigenen und gleichzeitig den Angehörigen anderer Konfession gerecht werden können. Frau Nickel benennt ihre Fragen folgendermaßen: „Wo ist mein Stand als katholische Religionslehrerin, indem ich, wenn ich überkonfessionelle Klassen hab. Wo bleib ich trotzdem authentisch als katholische Lehrer, ohne die anderen zu beleidigen, die anderen Religionen. So diesen Spagat, vielleicht das, das hat man an der Uni ja nie gelernt, Spagat, was passiert in dem Moment, wo ich jetzt vier verschiedene Religionen oder fünf.“[1839] Dass es hier Nachholbedarf gibt, mag selbstverständlich sein. Von außen sei hier Michael Rölver hinzugezogen, der in einem Interview der Zeitschrift „Kontexte“ sagt: „Ich bin ja nur für den katholischen Religionsunterricht ausgebildet, also kann ich diesen auch nur unterrichten.“[1840]

Einigen wäre wichtig, auch über den Umgang mit kritischen Elternanfragen nachzudenken. Eine Fortbildung zur Frage nach einem auf Glaubenserfahrung ausgelegten Unterricht in gemischt konfessionellen Gruppen bietet sich ebenfalls an, da vielen Lehrkräften im Unterricht wichtig ist, dass dieser gerade auch im Sinne einer Kompetenzorientierung erfahrungsbezogen ist. Im Religionsunterricht geht es hier jedoch vielen (zumindest auch) um Glaubenserfahrungen; die Lehrerinnen beten und singen mit den Kindern und fragen sich dabei teilweise, wie sie hier mit anders konfessionellen und erst recht mit anders gläubigen Kindern umgehen sollen. Die Problematik trifft hier allerdings nicht erst zu, wenn die Gruppe konfessionell gemischt ist: Im Sinne der Religionsfreiheit stellen sich ähnliche Frage auch bei Kindern, die katholisch getauft sind.

Auch Fortbildungen zu konfessionellen Eigenheiten, Unterschieden und Gemeinsamkeiten, wie sie von manchen auch explizit gewünscht werden, zeigen sich auch durch die Beobachtungen im Unterricht und insbesondere durch die Gespräche als hilfreich: Bisher lassen sich viele Lehrerinnen hier ihre Fragen oft durch enge Zusammenarbeit mit der evangelischen Kollegin beantworten, doch ist ein solcher Austausch nicht überall möglich. Außerdem ist manchen an manchen Stellen nicht bewusst, dass überhaupt konfessionelle Spezifika vorliegen könnten, so dass guten Gewissens ausschließlich die Inhalte des eigenen Faches vermittelt werden.

[1835] Otto, Nachgespräch 364.
[1836] Mayer, Nachgespräch 178.
[1837] Vgl. Mayer, Nachgespräch 178.
[1838] Vgl. Heberer, Nachgespräch 95. Vgl. auch 267-276.
[1839] Nickel, Gespräch 206.
[1840] Stud, Nicola, Konfessionalität im Schulalltag. Ein Interview mit der Religionsfachschaft der Gesamtschule Mülheim-Saarn. In: Dezernat Schule und Hochschule im Bischöflichen Generalvikariat Essen (Hg.), Kontexte, Was prägt mich in meiner Konfession?, Essen 2017, 10-13, 11.

3.1.3 Organisatorische Umsetzung

Dabei sei es für die Lehrkräfte oft schwierig, an längeren Fortbildungen teilzunehmen, gibt Frau Althoff zu bedenken. Machbar seien nachmittägliche Fortbildungsveranstaltungen, allenfalls Fortbildungstage. Schon für komplette Fortbildungstage sei es allerdings schwierig, frei zu bekommen.[1841] Für eine Langzeitfortbildung müsse daher „die Motivation so schon sehr hoch sein“[1842]. Sinnvoller wäre es daher längerfristige Fortbildungen eher in die Studienzeit mit einzubeziehen, denn „für die Studierenden könnte es nicht schaden, wenn das wirklich mal so über ein Semester ne Veranstaltung ist“.[1843]

Frau Mayer als evangelische Lehrerin zieht aus ihren eigenen Erfahrungen den Schluss, es müsse künftig ein „konfessionsübergreifendes Studium“ geben: Man bräuchte „ein ganzes Studium […] Zeit, sich damit auseinanderzusetzen“.[1844] Auch für die Katholikin Frau Anders ist klar, „wenn man langfristig sagt, das möchten wir gern so [dass die Kinder in gemischten Gruppen unterrichtet werden], sollte das auch in der Ausbildung für Lehrer oder Lehrerinnen entsprechend so dann drin sein.“[1845]

Dauerhaft wird es vermutlich tatsächlich unerlässlich sein, diese Themen nicht erst in der Fortbildung, sondern bereits in der Ausbildung zu behandeln. Es erscheint sinnvoll, wenn ein Teil der Ausbildung von evangelischer und katholischer Kirche gemeinsam verantwortet würde. Bis sich dies jedoch in der Ausbildung etabliert hat und für all diejenigen, die ihre Ausbildung bereits abgeschlossen haben, kann aber durchaus eine Weiterbildung erforderlich sein, die sich über mehrere Module und damit durchaus über mehrere Tage oder gar Wochen erstreckt.[1846]

3.2 Der Wunsch nach Anerkennung, Legitimation und rechtlicher Sicherheit

Anerkennung und Legitimation für das, was sie in gemischten Gruppen tun, wünschen sich einige Lehrkräfte. So beschreibt Frau Hofer: „Also man fühlt auch manchmal gar nicht so wohl, weil’s ja dann doch immer noch Pfarrer oder auch vielleicht andere Leute gibt, die sagen, oh, ist eigentlich nicht rechtens, und man fühlt sich immer so ein bisschen im Bereich so des, ich will nicht sagen, illegalen, aber es ist eben noch nicht so ganz hundertprozentig anerkannt, und von daher wär’s schön, es würde einfach mal, ja, es würde etwas mehr auch mal beachtet als eine eigen, als ne eigene Sache, die auch ne wertvolle Sache ist an vielen Schulen, ja.“[1847] Sie wünscht, dieser Unterricht würde als „wertvolle Sache“ gesehen.[1848]

Es bleibt manchen Lehrkräften unklar, welche Themen sie unterrichten dürfen. Frau Junker erhofft sich hier die klare Erlaubnis, dieses oder jenes unterrichten zu dürfen; sie sagt: „Ja, im Grunde kann man ja viel und alles machen, aber wie gesagt, äh mir fehlt halt so’n bisschen die Legitimation halt auch dann dafür. Dass ich sag und hier steht’s für mich drin.“[1849] Sie wünscht sich hierfür „so ne Abstimmung, wo man dann auch sich drauf berufen kann und kann sagen, ich darf als Lehrer in konfessionsgemischten Gruppen auch dieses Thema nehmen und darf des machen, auch wenn’s vielleicht in Anführungszeichen n rein katholisches is oder n rein evangelisches.“[1850]

[1841] Vgl. Althoff, Nachgespräch 281-284.
[1842] Althoff, Nachgespräch 285.
[1843] Althoff, Nachgespräch 289.
[1844] Vgl. Mayer, Nachgespräch 386-388, Zitat 388.
[1845] Anders, Nachgespräch 291.
[1846] Hier können durchaus schon erprobte Modelle genutzt werden. Vgl. z.B. den projektbegleitenden Lehrgang aus Wien: Bastel, Heribert; Krobath, Thomas, Kooperative Weiterbildung zur konfessionellen Kooperation. Ein projektbegleitender Lehrgang. In: Bastel, Das Gemeinsame entdecken 83-101.
[1847] Hofer, Nachgespräch 69.
[1848] Hofer, Nachgespräch 69.
[1849] Junker, Nachgespräch 104.
[1850] Junker, Nachgespräch 74.

Bislang ist die Situation für viele Lehrkräfte jedoch unbefriedigend: Diejenigen, die diese Problematik wahrnehmen, erkennen, dass sie als katholische Lehrkräfte von keiner Seite aus eigentlich die Legitimation haben, typisch evangelische Themen zu unterrichten, da sie sich an den katholischen Lehrplan halten sollten, da ihr Unterricht ja *katholischer* Religionsunterricht sein sollte. Doch werden sie damit den teilnehmenden (evangelischen – oder auch anders konfessionellen) Kindern gerecht? Sie fragen sich, wie Frau Hofer das ausdrückt: „Wie kann ich vielleicht wirklich auch es schaffen, dass die Kinder sich in ihrer Konfession identifizieren“[1851]?

Doch ist dies überhaupt ihr Auftrag, wenn sie katholischen Unterricht erteilen? Dass sich auch die anders konfessionellen Kinder mit ihrer eigenen Konfession identifizieren? Wer erteilt ihnen den Auftrag? Nehmen sie sich Zeit für die Themen, von denen sie annehmen, dass sie für die Kinder anderer Konfession wichtig wären, fehlt diese Zeit möglicherweise für andere aus katholischer Sicht wichtige Themen. Ist dies in Ordnung? Haben sie mit ihrer Missio den Auftrag, so zu unterrichten? Und möchte die evangelische Kirchenleitung überhaupt, dass katholische Lehrkräfte evangelische Themen unterrichten? Und evangelische Kinder?

Die einen nehmen diese Problematik wahr; andere sehen hier keine Probleme: Dann bleiben zwei Optionen: Man kann auf der einen Seite den Unterricht als katholische Lehrkraft mit rein katholischem Auftrag nach katholischem Lehrplan gestalten und nicht beachten, dass auch nicht-katholische Kinder zur Gruppe gehören, so wie Frau Nickel dies für die katholischen Kinder bei evangelischen Lehrkräften befürchtet. Mangels Wissen über konfessionelle Spezifika scheint dies durchaus des Öfteren der Fall zu sein, dass auch katholische Lehrkräfte ihren katholischen Unterricht halten, ohne hier die Zusammensetzung der Gruppe zu beachten.[1852] Auf der anderen Seite zeigt sich, dass es Lehrkräfte gibt, die ihren Unterricht selbstverständlich auf die gemischte Gruppe hin ausrichten und dabei konfessionelle Themen im Zweifelsfall entweder komplett weglassen oder sie aber versuchen, beide Seiten darzustellen. Doch genau genommen fehlt ihnen hierzu bislang eben die Legitimation.

Durch eine solche klare Legitimation für ihr Tun, durch den Auftrag, auf die eine oder andere Weise vorzugehen, erhielten die Lehrkräfte auch die Sicherheit, wie sie sich nach außen hin verhalten sollen. Noch fragt Frau Jochem nach ihren rechtlichen Optionen, wenn Eltern mit der Konstellation Probleme hätten, entweder Bedenken hätten, dass sie die Gruppe zu katholisch unterrichte, oder aber gar darauf Wert legten, dass ihr Kind in eine andere Klasse zur evangelischen Lehrerin wechseln solle.[1853] Auch solche Detailfragen lassen sich einerseits fallspezifisch und schulintern lösen, stellen hier die Lehrerin jedoch vor Unsicherheiten, in denen sie sich Unterstützung durch eine höhere Ebene erhofft.

3.3 Der Wunsch, unkompliziert in gemischten Gruppen unterrichten zu dürfen

Zuletzt mag hier bei den Wünschen der Lehrkräfte ein Wunsch stehen, den Frau Wiener uns mit auf den Weg gegeben hat, dass es nämlich auch an anderen Schulen so unkompliziert laufen möge wie an ihrer, dass man vor Ort entscheiden mag, was für Lehrer und Schüler vor Ort gut ist, und dementsprechend katholische oder gemischte Gruppen einrichten kann.[1854] Auch Frau Heberer wünscht sich für gemischte Gruppen, dass es überall so läuft, wie sie es an ihrer Schule erlebt, dass nämlich die Lehrkräfte sich so absprechen, dass sie dann auch die gleichen Themen in ihren jeweiligen Unterrichtsstunden und diese so ähnlich wie möglich behandeln.[1855]

[1851] Hofer, Nachgespräch 69.
[1852] Die Vermutung liegt nahe, da bei der Untersuchung deutlich wurde, dass einige Lehrkräfte erst wegen des Projekts zum ersten Mal sich tatsächlich Gedanken darüber gemacht haben, ihren Unterricht entsprechend konfessionssensibel zu gestalten.
[1853] Vgl. Jochem, Nachgespräch 201-203.
[1854] Vgl. Wiener, Nachgespräch 311.
[1855] Vgl. z.B. Heberer, Nachgespräch 336, 362

3.4 Kooperation oder gemeinsam verantworteter Religionsunterricht der beiden Kirchen?

3.4.1 Gewünschte Kooperation

„In der Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler Einsicht in die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen gewinnen, Toleranz und Verständnis füreinander einüben und vor allem zu einem besseren Verständnis des Evangeliums gelangen."[1856] In ihrem neuen Dokument spricht sich die Deutsche Bischofskonferenz eindeutig *für* Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht aus, denn sie diene „dieser ökumenischen Öffnung"[1857]. Die deutschen Bischöfe weisen lobend darauf hin, dass es in verschiedenen Bundesländern bereits seit 10 bis 15 Jahren Projekte von Kooperativem Religionsunterricht gebe. Diese Kooperation der Fachschaften für katholischen und evangelischen Religionsunterricht habe „das Bewusstsein der Religionslehrerinnen und Religionslehrer für die eigene konfessionelle Prägung und Kirchenzugehörigkeit ebenso gestärkt [habe] wie die Kenntnis und das Verständnis der anderen Konfession. Dies führt zu einer konfessionsbewussteren Art des Unterrichtens."[1858]

Im Blick sind hier Formen der echten konfessionellen Kooperation, möglichst des Teamteachings. Dies bedeutet, dass eine tatsächliche regelmäßige Zusammenarbeit gegeben ist. Oben war jedoch zu lesen, dass diese nicht immer möglich ist, schon, weil es nicht an allen Schulen Lehrkräfte beider Konfessionen gibt. Wo aber eine solche kontinuierliche Begegnung nicht gegeben ist, ist zu überprüfen, wie dennoch das Wissen über die andere Konfession sichergestellt sein kann. Im schlimmsten Fall gibt es Lehrkräfte, die noch immer durch Vorurteile geprägt sind, durch die jahrhundertelang die Trennung aufrechterhalten und verstärkt wurde, die aber oft auf Missverständnissen beruhen – die im Miteinander auszugleichen wären. Eine Kooperation ist wichtig, jedoch leider oft nicht möglich – zumindest nicht an den Schulen vor Ort.

Gemeinsamer Unterricht oder, wie ihn einige Lehrkräfte, z.B. Frau Junker, nennen, „konfessionsübergreifender Unterricht" (den man so bezeichnen könne, denn „die meisten Themen sind ja wirklich eh schon übergreifend")[1859] habe den großen Vorteil, dass hier tatsächlich alle Kinder zu ihrem Recht kommen könnten, es „jetzt net um die größte Anzahl [gehe], die jetzt hier in der Klasse gestellt" werde.[1860] Da es keinen „konfessionsübergreifenden Religionslehrer" gibt, müsse allerdings entweder ein katholischer oder ein evangelischer Religionslehrer die Stunden übernehmen, die Konfession sei dann „eigentlich auch egal" und sei nicht relevant für die Eltern.[1861]

Wenn sie es aber nun doch ist, weil Unterschiede, wie wir gesehen haben, Unterschiede machen, dann sei hier nochmals auf die Frage der Legitimation verwiesen: Wer erteilt der katholischen Lehrkraft den Auftrag, evangelische Kinder und evangelische Themen zu unterrichten? Und wer erteilt evangelischen Lehrkräften den Auftrag, katholische Kinder und katholische Themen zu unterrichten?

[1856] Die Deutschen Bischöfe 103, 14.
[1857] Die Deutschen Bischöfe 103, 14.
[1858] Die Deutschen Bischöfe 103, 21.
[1859] Junker, Nachgespräch 258.
[1860] Junker, Nachgespräch 258.
[1861] Vgl. Junker, Nachgespräch 252.

3.4.2 Kein eigener Unterricht, sondern nur Gäste?

Oder aber sollen sie dies gerade nicht tun? Bleiben die Kinder der anderen Konfession „Gäste“ des Religionsunterrichts[1862]? Sie sind damit nicht einfach nur Fremde, sondern sind eingeladen, gehören jedoch nicht vollständig dazu. Meines Erachtens ist diese Metapher in der aktuellen Situation sicherlich hilfreich, denn kein Kind soll *ohne* die Möglichkeit dastehen, an einem Religionsunterricht teilzunehmen. Auf Dauer wird dieser Status den Kindern aber nicht gerecht: Kein Mensch möchte sich dauerhaft im Gaststatus befinden. Jeder möchte irgendwann Heimat erlangen. Und die Kinder haben ein Recht, diese Heimat auch im Religionsunterricht vorzufinden, nicht nur als Gäste angesehen zu werden, selbst dann, wenn diese als „Gabe“ bezeichnet werden[1863].

In unserer Kultur ist es nicht nur unüblich, dauerhaft als Gast zu leben, sondern ebenso, dauerhaft Gäste zu beherbergen. Dies lässt so eine Reaktion bei den Lehrkräften vermuten: Werden die Kinder anderer Konfession als Gäste angesehen, die als solche am eigentlich katholischen Unterricht teilnehmen dürfen, dann wird von einigen möglicherweise der katholische Unterricht gehalten wie zuvor. Doch das ist unhöflich. Im Sinne einer bereits biblischen Gastfreundschaft hat der Gast einen ganz besonderen Status. Entsprechend handeln die meisten Lehrerinnen auch mit dieser besonderen Rücksicht auf den Gast; viele Lehrkräfte sorgen und fragen sich aktuell, wenn Kinder anderer Konfession an ihrem Unterricht teilnehmen, *wie* konfessionell sie diesen gestalten können: Habe ich Besuch im Haus, so ist das etwas Besonderes, aus Rücksicht auf den Besuch werden manchmal Abläufe geändert, weil es z.B. dem Besuch wichtig ist, zu einem bestimmten Zeitpunkt zu essen. Da werden Rituale wie Tischgebete o.ä. durchaus den Gewohnheiten des Besuches angepasst. Der Besucher ist Gast, ich bekoche ihn, möchte, dass es ihm ausnahmslos gut geht. Der Gast ist sozusagen König. Wenn ich Besuch habe, sollen Streit und Auseinandersetzung möglichst fern bleiben; ich nehme mich in meinen Bedürfnissen gerne zurück. Lebt dieser „Besuch“ nun aber für eine längere Zeit mit uns gemeinsam, dann möchte ich zwar auch keinen Streit; dann braucht es jedoch eine andere Form des Aufeinander-Eingehens. Dann zählen meine Bedürfnisse genau wie seine; dann bekommt jeder seinen Raum, stimmen wir Eigenarten aufeinander ab, erleben das Miteinander als gegenseitiges Geben und Nehmen. In einem solchen Fall ist es üblich, sich gegenseitig zu bekochen, an dem teilzuhaben, was dem anderen wichtig und wertvoll ist. Viel selbstverständlicher werde ich mich dann zu dem bekennen, was mir wichtig ist – im Wissen, dass der andere das ebenfalls tut. Dadurch lernen wir uns gegenseitig und vielleicht auch in unseren je eigenen Bräuchen viel besser kennen.[1864]

Ebenso bin ich mir sicher, dass es ein Gewinn wäre, die Teilnahme anders konfessioneller Kinder nicht als Ausnahme zu betrachten, was sie ohnehin schon längst nicht mehr ist, was jedoch der Begriff des

---

[1862] Rudolf Englert sieht den Begriff der „Gastfreundschaft“ als „Metapher mit großem Potential“ als Basis für einen Religionsunterricht, in dem Kinder anderer Konfession als Gäste angesehen werden und so zwischen „Fremdem“ und „Freund“ verstanden werden. Vgl. Englert, Rudolf, „Gastfreundschaft“ – eine Metapher mit großem Potential. In: Schmid, Hans; Verburg, Winfrid (Hg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010, 10-21, hier besonders 10f.

[1863] Vgl. hierzu Muth, Ann-Kathrin; Sajak, Clauß Peter, Der Gast als Gabe? Religionspädagogische Überlegungen zur Frage der konfessionellen Gastfreundschaft im Religionsunterricht. In: Schmid, Hans; Verburg, Winfrid (Hg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010, 22-33. Meiner Meinung nach sehr zu Recht betiteln sie den ersten Absatz ihres Artikels mit der Überschrift: „Von der Anstrengung, ein Geschenk zu sein“. Auch wenn sie letztlich betonen, dass Gastfreundschaft „sich um Achtsamkeit und Respekt“ dem anderen gegenüber bemühe, sie die Gastfreundschaft als „kostbares Prinzip“ ansehen, so fragt sich doch, wer in seiner Schulzeit oder auch nur ein Jahr lang dauerhaft Geschenk sein möchte. (Vgl. Muth; Sajak, 22 und 33).

[1864] In diesem Zusammenhang erinnere ich mich sehr gerne an meine Studienzeit in Jerusalem: Evangelische Kommilitonen waren es, die sich zuerst Weihrauch gekauft und diesen in ihren Zimmern genutzt haben. Weil ich gesehen habe, wie wertvoll sie diesen unseren Brauch, Weihrauch im Gottesdienst zu nutzen, empfanden, konnte ich dies selbst ganz neu als einen mir wichtigen Ritus erfahren.

Gaststatus vermittelt. Die Kinder der anderen Konfession sollten deshalb nicht als Gäste, sondern als gleichberechtigte Teilnehmende angesehen werden, was vermutlich die meisten Lehrkräfte und hoffentlich auch die Kinder persönlich ohnehin so sehen. Denn nicht nur der Gastgeber, auch der Gast wird nicht komplett frei und ungezwungen handeln und zu seiner Identität stehen, sähe er sich immer nur als Gast, nicht jedoch als völlig zugehörig. Doch nicht nur an den Schulen sollte dies so wahrgenommen werden, sondern von allen Beteiligten auf allen Ebenen. Damit sich alle zu leben trauen, sich auch trauen, zu ihren Eigenarten zu stehen, braucht es ein gemeinsames Miteinander unter einem Dach, in einem Haus, in dem sich alle wohl und geborgen fühlen.

Unserer Studie ist zu entnehmen, dass es zumindest für einzelne Lehrkräfte so scheint, dass denen, die – in der Minderheitensituation – eben *keinen* katholischen Unterricht haben, etwas fehle – an Themen, auch an Kirchenbindung. Als Gästen fehlt ihnen ein Stück Beheimatung. Umgekehrt mag es für die evangelische Seite genauso aussehen. Es wirkt daher weiterhin wie ein Vereinnahmen der je anderen Seite, bleibt es dabei, dass *katholischer* Religionsunterricht erteilt wird, an dem auch *evangelische* Kinder teilnehmen – und, wie bei den Unterrichtsbesuchen gesehen, sogar teilweise mehr als die Hälfte der Klasse der anderen Konfession angehören. Es sollte hier also nicht im Ermessen der jeweiligen Lehrkräfte bleiben, ob und wie diese auf die Kinder anderer Konfession eingehen – auch wenn die besuchten Lehrkräfte sich jeweils auf ihre Weise mühten, allen Kindern gleichermaßen gerecht zu werden.

Dennoch bleibt es dann dabei: Solange der Unterricht nicht zumindest durch beide Kirchen als gemeinsamer christlicher Unterricht verantwortet wird, erhalten viele Kinder im Untersuchungsgebiet faktisch keinen katholischen Religionsunterricht. Bereits jetzt ist die Anzahl der katholischen Kinder vielerorts so gering, dass er nicht angeboten werden müsste. Dies wird künftig zunehmen. Vielfach haben wir erlebt, dass die katholische Lehrerin den Religionsunterricht erteilen durfte, obwohl nur wenige oder gar keine katholischen Kinder in der Gruppe waren, weil man an der jeweiligen Schule aber nicht auf die Konfession der Lehrerin achtete, sondern schlicht (guten) Religionsunterricht anbieten wollte. Doch dieses Vorgehen entspricht nicht der offiziellen Vorgabe. Danach gibt es einfach keinen katholischen Unterricht, wo zu wenige Schüler sind. Und deshalb kämpfte Frau Nickel an ihrer Schule so sehr darum, katholischen Religionsunterricht anbieten zu dürfen. Viele Jahre über durfte sie dies nicht. Da gab es zu wenige Kinder, die an diesem katholischen Unterricht teilgenommen hätten. Stattdessen wurde evangelischer und orthodoxer Religionsunterricht angeboten, die Eltern wurden gefragt, an welchem Unterricht die Kinder teilnehmen wollen. Frau Nickel kann dazu dann berichten: „Ich würde sagen, zu 95% gehen sie [die katholischen Kinder] in den evangelischen Unterricht. Das wird einfach hingenommen.“[1865] Allerdings heißt sie dies persönlich nicht gut, „weil’s dann im 3. oder 4. Schuljahr schon ziemlich evangelisch grundlastig geht. Sehr viel über Luther und so weiter.“[1866]

Gleichgültig, ob man nun diesen Unterricht dennoch als bereichernd für die katholischen Kinder ansehen mag oder nicht, zeigt sich hier die wichtigste Frage: Solange uns der konfessionelle Unterricht so wichtig ist wie bisher, wie ist es dann möglich, dass die jeweils konfessionell Zuständigen hier keine Verantwortung für die religiöse Ausbildung der Kinder übernehmen und sie ohne weitere fachliche Begleitung am Unterricht der anderen Konfession teilnehmen lassen?

3.4.3 Ein gemeinsames Curriculum von Seiten der Kirchenleitungen?

Es wäre ein erster Schritt, zumindest zu gewährleisten, dass die Kinder in Gruppen, an denen Kinder unterschiedlicher Konfession teilnehmen, zumindest ein gemeinsames Curriculum vorfinden, so dass sie das Gleiche lernen wie diejenigen Kinder, die am Unterricht der eigenen Konfession teilnehmen.

[1865] Nickel, Gespräch 43.
[1866] Nickel, Gespräch 43.

Frau Junker wünscht sich: „Aber des wär vielleicht ganz schön, wenn man da nochmal so'n Konsens finden würde, evangelisch und katholische Kirche gemeinsam, dass man einfach mal überlegt, für konfessionsübergreifende Gruppen, was sollte denn da in den Religionsstunden noch mal ähm dran komm."[1867] Die Frage, welche Themen in den Unterrichtsstunden zu behandeln sind, können nicht einfach nur an jeder Schule individuell beantwortet werden.

Es stellt sich hier die Frage, welche Ebene hierfür die Verantwortung trägt: Liegt es wie bisher im Ermessen der Zuständigen vor Ort, also der Schulleitung bzw. der Religionslehrkräfte an den jeweiligen Schulen, dann liegt es an den beteiligten Personen, wie mit der Situation umgegangen wird, wie gemeinsamer Unterricht gestaltet wird und ob es ein gemeinsames Curriculum gibt (das man dann noch, wie es uns eine Lehrerin berichtete, getrennt zum einen als katholisches, zum anderen als evangelisches Curriculum einreichen müsse, obwohl faktisch dasselbe drin stehe). Einerseits ist es positiv, den jeweiligen Beteiligten, diese Kompetenz zuzutrauen, dass sie selbst am besten sehen, wie vor Ort die Bedingungen sind, was in der jeweiligen Situation gut ist. Denn es gilt nicht nur, was die Bischöfe ja schreiben, dass sich die *Regionen* innerhalb Deutschlands voneinander unterscheiden und jeweils passende Lösungen gefunden werden müssen, sondern wie wir erlebt haben, unterscheiden sich auch die einzelnen *Schulen* in ihren Bedürfnissen. Dennoch war im Verlauf der Studie erkennbar, dass sich manche Lehrkraft so alleingelassen und überfordert fühlt. Frau Junker zeigt auf, dass sie Unterstützungsbedarf hat, um ein solches Curriculum zu erstellen[1868]. Die Lehrerinnen wünschten sich eine Sicherheit im Umgang mit gemischten Gruppen, die ihnen zu einer klaren Position verhelfen könnte, die sie dann gegenüber der Schulleitung einerseits, den Eltern gegenüber andererseits vertreten könnten. Sie sind dann in der Gestaltung nicht abhängig davon, ob sie sich vielleicht, weil sie wie Frau Junker in der Minderheit sind, nicht wagen, ihre Bedürfnisse einzubringen, oder, weil sie zur durchsetzungsstärkeren Personengruppe gehören, ihre Interessen hinreichend einbringen.

Daraus folgt die Frage, ob die Kooperation auf schulübergreifender Ebene, u.U. in einzelnen Schulregionen, nicht noch viel wichtiger wäre als die Kooperation an den einzelnen Schulen. Es wäre zu überprüfen, ob auf einer solchen höheren Ebene Schulcurricula miteinander erstellt werden können. Oder wäre dies doch am besten zunächst auf der Ebene der Landeskirchen und Bistümer platziert, auch wenn die Kooperation hier insofern schwierig ist, als auf der Fläche einzelner Landeskirchen mehrere Bistümer liegen und auf der Fläche einzelner Bistümer wiederum mehrere Landeskirchen? Dennoch sind auf dieser Ebene ja bereits viele Kontakte gegeben, ist Kooperation vorhanden. Es wäre also sinnvoll, auch bei der Erstellung gemeinsamer Curricula diese Ebene zu nutzen, so dass sich die Lehrkräfte vor Ort bei der Gestaltung ihrer Schulcurricula auf eine gemeinsame Ausarbeitung auf der Seite des hessischen Kultusministeriums stützen könnten und sie hier nicht jeweils auf die eigenen Seiten der evangelischen und katholischen Religionslehre zurückgreifen müssen.

Ein solches transparentes Miteinander auf höherer Ebene gäbe den Lehrkräften die Sicherheit, dass ihr Engagement in gemischten Gruppen gewollt und geschätzt wird. Sie erhielten Sicherheit, welche Themen sie wie unterrichten dürften – bei weiterer Freiheit in der konkreten Ausgestaltung. Wenn Anfragen von außen kämen, sie für das, was sie tun, z.B. von Eltern hinterfragt würden, wäre es für die

[1867] Junker, Nachgespräch 74.

[1868] Frau Junker beschreibt so, dass sie Unterstützung hatten, beim Versuch, ein gemeinsames Schulcurriculum zu erstellen. Sie lässt offen, wer dies war, ob dies jemand von staatlicher Stelle oder katholischer oder evangelischer Kirche war oder ein objektiver Begleiter. Auf jeden Fall ist ihr wichtig aufzuzeigen, dass es für sie rein schulintern zu schwierig schien, dieses Curriculum so zu erstellen, dass es allen Bedürfnissen gerecht wird. Ein einzelner Begleiter war dann jedoch auch zu wenig; bis heute gibt es kein gemeinsames Curriculum an dieser Schule. Vgl. Junker, Nachgespräch: „Ich sach mal, wir hattn schon die verschiedenen, wir hatten auch, äh wir hattn auch mal gemeinsam mit den katholischen/evangelischen, da war auch mal jemand da extra für dieses Schulcurriculum. Da ham wir mal geguckt."

Lehrkräfte hilfreich, hier ihre Bistumsleitung und auch die Leitung der Landeskirche hinter sich zu wissen.

3.4.4 Gemeinsam verantworteter Unterricht

3.4.4.1 Konfessionelle Kooperation

Auch der inzwischen von den Bischöfen geschätzte konfessionell-kooperative Unterricht, wie es ihn Baden-Württemberg „in einem breiten Modellversuch seit 2005“ und in Niedersachsen „als Regelform des Religionsunterrichts“ gibt, wird „gemeinsam verantwortet“ – allerdings von katholischer und evangelischer Lehrkraft.[1869] Konfessionell-kooperativer Unterricht ist mehr als lediglich konfessionelle Kooperation an manchen Stellen[1870].

Auf der Homepage für Religionsunterricht der Evangelischen Landeskirche Württemberg ist zu lesen:

„Kennzeichen dieser regulären Form des konfessionellen Religionsunterrichts sind:

- regelmäßiger gemeinsamer Unterricht der Schülerinnen und Schüler
- Wechsel der evangelischen und katholischen Lehrkräfte
- gemeinsame Unterrichtsplanung der Lehrkräfte, die sich als Team verstehen Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht will:
- Schülerinnen und Schüler unterstützen in der Fähigkeit zuzuhören, beim Einüben von Toleranz und Akzeptanz (Demokratiefähigkeit), beim Achten von Fremdem, auf dem Weg zu religiöser Sprachfähigkeit, einer eigenen Position (Positionalität), Dialog- und Pluralitätsfähigkeit
- Lernen durch Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ermöglichen
- die Qualität des Religionsunterrichts sichern und den ökumenischen Dialog fördern

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht wird von der Schulleitung jeweils für einen Standardzeitraum (in der Regel zwei Schuljahre) über die Schuldekaninnen und Schuldekane beider Konfessionen bis 1. März für das darauffolgende Schuljahr beantragt. Er muss von den Religionslehrkräften der Schule gewollt werden und zu den schulischen Gegebenheiten passen. Die Eltern der betreffenden Schüler müssen einverstanden sein. Eine Beantragung aus rein organisatorischen Gründen widerspricht dem Anliegen dieses Modells und seiner Akzeptanz.“[1871]

Hier handelt es sich also weiterhin um eine außerordentliche Form des Religionsunterrichts, die einer eigenen Genehmigung bedarf – und nicht um eine Form, die ja doch bereits zumindest von katholischer und evangelischer Kirche seit 1998 empfohlen wird[1872]. Es liegen von Seiten der Kirchenleitungen zwar

[1869] Grümme, Bernhard, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative? In: Woppowa, Jan; Isik, Tuba; Kammeyer, Katharina; Peters, Bergit (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (Religionspädagogik innovativ, Bd. 20), Stuttgart 2017, 12-25, 17f.

[1870] Vgl. hierzu Pemsel-Maier, Sabine, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Mehr als konfessionelle Kooperation in der Schule. In: ÖR 1/2014, 27-37.

[1871] https://www.kirche-und-religionsunterricht.de/schulleitungen/konfessionelle-kooperation-koko/, eingesehen am 30.8.2018.

[1872] Vgl. Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland, Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. Würzburg, Hannover 1998. https://archiv.ekd.de/download/konfessionelle_kooperation_1998.pdf, eingesehen 5.7.2018; vgl. auch Boschki, Reinhold; Schlenker, Claudia, Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In: Bitter, Gottfried u.a., Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 388-391, 389

Beispiel-Curricula vor[1873], die sich jeweils auf die – unterschiedlichen! – Bildungspläne der beiden Kirchen beziehen, anstatt bei der Ausarbeitung genau einen solchen *gemeinsamen* Bildungsplan zu erstellen. Konfessionell-kooperativer Unterricht lässt die Verantwortung zwar nicht allein bei den Schulen, sondern ist „eine reguläre, durch Einzelbestimmungen geregelte Organisationsform von Religionsunterricht."[1874] Dennoch bleiben weiterhin diejenigen, die diese Form der Kooperation befürworten, abhängig von der Meinung der Eltern – immer wieder aufs Neue. Die Verantwortung, dass diese Kooperation sein *soll*, wird nicht von Seiten der Kirchenleitungen übernommen, sondern liegt in Händen der Schulen und dort der Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern – mit der Schwierigkeit, dass Kooperation auf diese Weise von den jeweiligen Personen abhängig ist. Bedenkt man, dass die Empfehlung der Kirchen seit nun mehr zwanzig Jahren vorliegt, sollte eigentlich heute nicht mehr diese Form die genehmigungspflichtige sein, sondern es müssten sich vielmehr diejenigen rechtfertigen, die eine solche Kooperation einführen könnten und es nicht tun. Eine Genehmigung der Eltern sollte es dort bedürfen, wo keine Kooperation stattfinden kann.

Ziel kann deshalb eine solche ausschließlich an den einzelnen Schulorten nach den jeweiligen Möglichkeiten und weiterhin als Ausnahmeregelung stattfindende Kooperation nicht sein, sondern es braucht m.E. einen bereits von den Landeskirchen und Bistümern kooperativ verantworteten Religionsunterricht, der dabei aber auch offen bleibt für die anderen Konfessionen der Orthodoxie und, sofern von diesen gewünscht, auch für kooperationswillige Freikirchen. Nur so kann flächendeckend gewährleistet sein, dass an jeder Schule die gewünschte Kooperation möglich ist.

Vor allem jedoch ist diese Form der Kooperation nur dann möglich, wenn es mindestens auf jeder Seite vor Ort überhaupt einen Kooperationspartner *gibt.* Daher ist erstes Kriterium des verbindlichen Rahmens der Baden-Württemberger Kirchen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, dass dieser nur an Schulen erteilt werden kann, „an denen Religionsunterricht beider Konfessionen stattfindet."[1875] Diese Form der Kooperation ist also allein schon deshalb nicht übertragbar auf unser Untersuchungsgebiet, wo an einigen Schulen Religionsunterricht beider Konfessionen schon heute nicht mehr stattfinden kann.

[1873] Vgl. die entsprechenden Materialien zum Download auf der Homepage des Instituts für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg: https://www.irp-freiburg.de/html/konfessionelle_kooperation745.html, eingesehen am 30.8.2018.

[1874] Pemsel-Maier, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht 28. Allerdings verwundert, dass sie schreibt, dass es diesen bereits seit 1997 in Hessen gebe, zwar eigentlich nur für die Sekundarstufe, aber als Ausnahmeregelung auch in der Grundschule, wenn weniger keine acht Kinder zu einer konfessionellen Lerngruppe zusammengefasst werden können. (Vgl. Pemsel-Maier 29-30.) Soweit sie sich hier auf den hessischen Teil des Bistums Mainz bezieht, ist es in diesem Fall zwar möglich, gemischte Gruppen zu eröffnen, doch werden diese gerade nicht als konfessionell-kooperative geführt! Vgl. auch ihre Ausführungen: Pemsel-Maier, Sabine, Diversität als Herausforderung: Auf der Suche nach einem katholischen Religionsunterricht, der „an der Zeit" ist. In: Rupp, Hartmut; Hermann, Stefan, Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, 120-133, 125. Hier schreibt sie ein Jahr zuvor bzgl. Hessen lediglich von einer „konfessionelle[n] Kooperation in Hessen in den Sekundarstufen I und II", nicht jedoch von einer solchen im Grundschulbereich. Allerdings könnte sie sich auf entsprechende Ausführungen der katholischen Bischöfe im Lande Hessen und der Evangelischen Kirche in Hessen-Nassau beziehen, die z.B. das Zusammenwirken der Fachkonferenzen und die Zusammenarbeit bei Stoffverteilungsplänen, zeitweiliges Team-Teaching sowie gemeinsame Unterrichtsprojekte und Projekttage explizit ermöglichen. Vgl. http://religionsunterricht-hessen.de/2016/05/30/sonstige-kooperation-im-religionsunterricht/, eingesehen am 30.8.2018. Zitiert wird hier eine Vereinbarung, die die Deutsche Bischofskonferenz und die EKD bereits im Jahr 1998 miteinander getroffen haben. Vgl. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/konfessionelle_kooperation_1998.pdf. – Den von uns besuchten Lehrerinnen schienen diese Möglichkeiten nicht als erlaubt und offiziell bekannt zu sein, wenn auch teilweise Kooperation auf diese Weise vor Ort geschah.

[1875] Verbindlicher Rahmen für den konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht an Grundschulen, Hauptschulen/Werkrealschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen und allgemein bildenden Gymnasien. Download: https://www.ebfr.de/html/konfessionelle_kooperation903.html, heruntergeladen am 30.8.2018.

Konfessionell-kooperativer Unterricht sollte gerade nicht aus organisatorischen Gründen eingerichtet werden. Da jedoch organisatorische Notsituationen zunehmend zu erwarten sind, braucht es auch hierfür eine Umgangsweise, die gerade möglichst *keine* Notlösung sein sollte, weil sie so den Kindern nicht gerecht würde, sondern eine den Ansprüchen des Religionsunterrichts gerecht werdende.

Konfessionell-kooperativer Unterricht bezieht sich offensichtlich stark auf die tatsächlich konfessionelle Begegnung, benötigt das konfessionelle Gegenüber als Lehrkraft an der Schule vor Ort und setzt außerdem voraus, dass der Konfession gegenüber den von vielen Lehrkräften in unseren Gesprächen als christliche Basisthemen bezeichneten Bereichen tatsächlich ein sehr starkes Gewicht zugebilligt wird[1876]. Die katholische und die evangelische Sichtweise sollen explizit im Miteinander aufeinander bezogen werden; dieser Unterricht findet teilweise „im Rahmen des üblichen konfessionell erteilten Religionsunterrichts in zeitlich begrenzter Form bzw. zu geeigneten Themen“ statt[1877]. Einerseits war in unseren Stundenbeobachtungen zu sehen, dass Konfession tatsächlich auf vielerlei Weise auftaucht. Andererseits haben wir durch die Vorgabe eines stark kirchlich relevanten Themenblockes dies gewissermaßen provoziert. Bei vielen im Unterrichtsjahr vorkommenden Themen wird die Konfession vermutlich gar nicht oder nur sehr am Rande von Bedeutung sein. Solche Themen haben wir jedoch nicht besucht und videographiert.

Hierfür scheint es bei den existierenden Modellen des konfessionell-kooperativen Unterrichts zwei Wege zu geben: Entweder der Unterricht wird weiterhin klar als konfessioneller gehalten, der für die relevanten Blöcke dann Formen der Begegnung und/oder des Austauschs sucht. Für diesen Unterricht stellt sich dann erneut die Frage, wie dies dort aussehen kann, wo Gruppen einer Konfession nicht zustande kommen, wenn es kein Nebeneinander von evangelischer und katholischer Gruppe geben kann. Oder aber der Unterricht wird wie in weiten Teilen Niedersachsens bereits heute in gemischten bzw. konfessionsübergreifenden Gruppen gehalten[1878]. Da der Unterricht dennoch weiterhin als konfessioneller gilt, stellen sich hier erneut die oben gestellten Fragen, was das für diejenigen Kinder bedeutet, die keinen Unterricht in ihrer Konfession erhalten können. Außerdem ist der Wunsch nach mehr konfessioneller Kooperation überwiegend auch bei denjenigen Lehrerinnen vorhanden, die kein anders konfessionelles Gegenüber haben[1879].

Dennoch und deshalb: Ein so konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, zeitweise oder durchgängig gehalten, erscheint als sehr reizvoll. Gleichzeitig bedarf er jedoch eines hohen personellen Aufwands: Es braucht auf jeden Fall evangelische und katholische Fachkräfte vor Ort, die ein solches Miteinander gewährleisten können.

3.4.4.2 Institutionalisierte Kooperation

Vorerst ließe sich diese Anwesenheit mindestens zweier Fachkräfte gewährleisten durch zusätzliche, überregional eingesetzte Lehrkräfte, die als Kooperationspartner ihrer Konfession denjenigen Schulen

[1876] Vgl. hierzu z.B. die von Jan Woppowa veröffentlichten Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht: Woppowa, Jan (Hg.), Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Braunschweig – Paderborn – Darmstadt 2015.

[1877] Pemsel-Maier, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht 33.

[1878] Vgl. Woppowa Jan, Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: Loccumer Pelikan 4/15, 157-160, 157.

[1879] Dies konnten wir so zwar nur exemplarisch erleben, da wir kaum Lehrkräften begegneten, bei denen es so war. Hier beziehe ich mich jedoch auf Anton A. Bucher, der feststellt, dass evangelische und katholische Religionslehrerinnen und -lehrer in ihrem Wunsch nach einer Intensivierung von Ökumene mehrheitlich übereinstimmten (vgl. Bucher, Anton A., Gemeinsamkeit, nicht Differenz. ‚Katholische‘ Anmerkungen und Ergänzungen zur evangelisch-niedersächsischen ReligionslehrerInnenstudie. In: Dressler, Bernhard; Feige, Andreas; Schöll, Albrecht, Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „‘Religion‘ bei ReligionslehrerInnen (Grundlegungen. Veröffentlichungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum, Bd. 9), Münster 2004, 117-134, 132.

zugeordnet würden, an denen die eigene Konfession gerade nicht vertreten ist, um auch dort regelmäßige inter-konfessionelle Kontakte und Kooperation, möglichst sogar Team-Teaching zu ermöglichen. Möglichst sollte *allen* Lehrkräften für die Kooperation ein Stundendeputat zur Verfügung gestellt werden, so dass diese Kooperation nicht etwas ist, was sie aus eigener Initiative und in ihrer Freizeit zusätzlich zu ihrem Unterricht bewältigen müssten, sondern was zu ihrem jeweiligen Aufgabengebiet als Religionslehrkräfte selbstverständlich hinzugehört. An den Schulen, an denen Lehrkräfte beider Konfessionen unterrichten, wären dies Fachsitzungen einerseits und gemeinsames Suchen nach Wegen, wie beide Konfessionen im Unterricht vorkommen können, durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitung zumindest bei manchen Themen, möglicherweise durch institutionalisierten Stunden- bzw. Lehrertausch bei verschiedenen Themen oder an einzelnen Tagen Zusammenlegung zweier Parallelgruppen, die dann von zwei Lehrkräften betreut würden, andererseits.

An den Schulen, an denen eine Konfession nicht vertreten ist, käme dann die jeweilige der Schule zugeordnete Fachkraft an eigenen Terminen hinzu, zum einen, um die Kollegen bei konfessionellen Themen und in der Stundenvorbereitung mit dem eigenen konfessionellen Blick zu unterstützen, zum anderen, um stundenweise mit in die Unterrichtsgruppe hineinzugehen, so dass die Kinder hier das Miteinander der Konfessionen erleben könnten. Das setzt voraus, dass die Region, für die die jeweilige Lehrkraft eingesetzt ist, nicht zu groß ist, so dass tatsächlich Zeit bleibt, an den einzelnen Schulen zu sein.

3.4.4.3 Ein gemeinsamer Religionsunterricht

Ein solches kooperatives Miteinander setzt voraus, dass es von beiden Seiten gewollt und legitimiert ist. Hier wage ich, den Wunschtraum auszusprechen, dass es einen tatsächlich komplett gemeinsam verantworteten Religionsunterricht geben könnte. Mit einem gemeinsamen Curriculum käme man schon nahe an diesen Traum heran. Die Deutschen Bischöfe wünschen einen gemeinsam verantworteten Unterricht allerdings gerade nicht, sondern lehnen ihn ab, indem sie betonen: „Eine sinnvolle Zusammenarbeit führt nicht zur Auflösung oder Verschmelzung der Fächer. Vielmehr muss jedes Fach in die Kooperation seine besondere Sicht einbringen und sie darin anwenden. Die Kooperation beider Fächer ist daher von einem überkonfessionellen, christlichen Religionsunterricht, den die katholische und die evangelische Kirche gemeinsam verantworten würden, und erst recht von Modellen eines multireligiösen oder religionskundlichen Unterrichts zu unterscheiden.“[1880] Und noch deutlicher heißt es einige Seiten später: „Aufgrund […der bleibenden] ekklesiologischen Differenzen ist ein von beiden Kirchen gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht auch angesichts der religionsdemographischen Entwicklung noch nicht möglich.“[1881] Der Grund, weshalb die Bischofskonferenz einen solchen gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht so vehement ablehnt, wird hier nicht ersichtlich: Weshalb ist ein gemeinsam verantworteter Unterricht auf Schulebene im Rahmen eines konfessionell kooperativen Unterrichts möglich, auf höherer Ebene jedoch nicht? Ist es die Sorge, ansonsten einen reinen Sachunterricht Religionskunde zu erhalten? Hier sei die These aufgestellt, dass ein gemeinsam verantworteter Unterricht vielmehr den Fortbestand des konfessionellen im Sinne von bekenntnisorientierten Unterrichts gewährleisten könnte als das Festhalten am konfessionell getrennten Unterricht. Könnten auf diese Weise die Religionslehrkräfte geschlossen auftreten, stärkte das, wie uns einige Lehrkräfte im Interview bestätigten, die Position des Religionsunterrichts an den Schulen. Gemeinsam ließe sich viel stärker Position ergreifen, auch wenn Unterschiede im konkreten Bekenntnis vorliegen. Doch wäre selbstverständlicher, dass dieser Unterricht bekenntnisorientiert ist – nicht

[1880] Die Deutschen Bischöfe 103, 14.
[1881] Die Deutschen Bischöfe 103, 28-29.

im Gegeneinander, sondern im Miteinander, nicht im Leugnen der Unterschiede, sondern im Anerkennen, dass die Unterschiede heute viel diffiziler sind, als dass sie nur evangelische von katholischen Kindern trennen würden.

Auch die Bischöfe stellen durchaus fest, dass „die beschriebenen theologischen Gemeinsamkeiten eine solide theologische Grundlage für eine erweiterte Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht [bieten], wenn die Unterschiede im Kirchenverständnis und in der Kirchenpraxis respektiert und für den Unterricht fruchtbar gemacht werden."[1882] Meines Erachtens nach widerspricht eine gemeinsame Verantwortung des Unterrichts gerade *nicht* diesem Wunsch, den Unterschieden gerecht zu werden. Diese können auch in einem gemeinsam verantworteten Curriculum klar dargestellt und so dann tatsächlich im Unterricht für alle fruchtbar gemacht werden, ohne dabei dem Fehler anheimzufallen, dass diese (noch kirchentrennenden) Unterschiede etwa nur „in der Art einer Konfessionskunde einfach nebeneinandergestellt werden."[1883]

Schließlich und endlich würde ein wirklich gemeinsam verantworteter Unterricht einer Entwicklung vorbeugen, die nicht zu hoffen, jedoch zu befürchten ist: Wie zu sehen ist, dass die Zahl der Kinder abnimmt, die am Religionsunterricht teilnehmen, so ist auch zu befürchten, dass auch die Zahl der Religionslehrerinnen weiter zurückgeht. Zum einen werden es die Zahlen der Kinder nicht zulassen, dass an den Schulen dauerhaft mehrere Religionslehrkräfte eingesetzt werden, zum anderen ist fraglich, ob in einigen Jahren noch ausreichend Lehrkräfte vorhanden sind, um Schulen mehrfach zu besetzen. Schon jetzt haben wir eine Schule erlebt, an der nur noch eine einzige Religionslehrkraft tätig war. Es wird also zunehmend Schulen geben, an denen es nur noch entweder katholischen oder evangelischen Religionsunterricht geben könnte, bliebe es bei der aktuellen Regelung. Werden aber bereits jetzt alle Lehrkräfte darauf vorbereitet, dass sie künftig sowohl katholische als auch evangelische Kinder unterrichten, ist weiterhin gewährleistet, dass alle Kinder den sozusagen „richtigen" Unterricht erhalten. – Allerdings sollten dabei diejenigen nicht vergessen werden, die schon längst in vielen unserer Unterrichtsgruppen – wenn auch noch in geringer Anzahl – anwesend sind: Kinder anderer christlicher Konfessionen. Gerade wenn die Kooperation zwischen evangelischer und katholischer Kirche wächst – sei es in Form von konfessionell-kooperativem oder auch gemeinsamem Unterricht –, besteht die Gefahr, dass diese dann wieder stärkere evangelisch-katholische Religionsgruppe die anderen übersieht, dass sich Fragen, die heute beantwortet werden, dann bald von Neuem stellen. Dies sei bei allen weiteren Überlegungen mit im Blick: Wie beziehen wir künftig (neue christliche) Minderheiten mit in unsere Kooperation ein?

3.4.5 Gemeinsame Ausbildung, Vocatio und Missio

Ob man es nun also „gemeinsam verantworteter Unterricht" nennen mag oder *nur* „erweiterte Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht", so ist auf jeden Fall wichtig, dass diese Kooperation künftig nicht *nur* an den einzelnen Schulen stattfindet, sondern dass diese Kooperation vor Ort gedeckt wird durch eine Kooperation der kirchlichen Schulämter. Denn ansonsten fällt die schulische Religionsausbildung derjenigen Kinder, die nicht durch eine Lehrkraft der eigenen Konfession unterrichtet werden, aus der Verantwortung der eigenen Kirche. Stattdessen bietet der Ausblick, zukünftig nicht *nur* zu kooperieren, sondern möglichst den Lehrplan gemeinsam zu verantworten, auf jeden Fall bereits in der Ausbildung gemeinsame Abschnitte zu integrieren, interessante Perspektiven, künftig auch diejenigen Kinder im Blick zu haben und Einfluss auf deren konfessionelle Identitätsbildung zu haben, die nach aktuellen Kriterien keinen katholischen Religionsunterricht erhalten.

[1882] Die Deutschen Bischöfe 103, 29.
[1883] Die Deutschen Bischöfe 103, 29.

Zukünftig sollte es selbstverständlich sein, dass in Regionen, in denen davon auszugehen ist, dass ein überwiegender Teil der Lehrkräfte irgendwie geartete gemischte Gruppen wird unterrichten müssen, hier auf jeden Fall bereits innerhalb des Studiums und auch des Referendariats nicht nur Professoren und Dozenten der eigenen Konfession an der Ausbildung beteiligt sind, sondern auch Verantwortliche der anderen Konfession – oder künftig gar anderer Konfession*en*. Es braucht eine inhaltliche, wie auch erfahrungsbezogene Kenntnis der eigenen, aber auch der anderen Konfession. Die eigene Konfession wird klarer ins Bewusstsein rücken im Licht der anderen, und die andere wird so als nicht mehr fremd, sondern vertraut angesehen werden, möglichst als mindestens in dem Maße vertraut, in dem einer Lehrkraft ein Inhalt vertraut sein sollte, den sie ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln möchte. Für diese Form der Ausbildung optimal kann hier eine Form des Team-Teachings sein[1884]: Es wird leichter möglich sein, für Seminare je eine katholische wie eine evangelische Dozentin zu gewinnen, die in guter Form solche Ausbildungskurse begleiten können, als es dauerhaft realistisch erscheint, die Schulen flächendeckend konfessionell doppelt zu besetzen.

Beispielhaft genannt werden kann hier die Kirchliche Pädagogische Hochschule in Krems, in der „die konfessionelle Kooperation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen und insbesondere von ReligionslehrerInnen betrieben wird.“[1885] Dort geschieht bereits Aus- und Fortbildung für Religionslehrkräfte aller Konfessionen gemeinsam in je einem Institut; die christliche Lehrer- und Lehrerinnenausbildung wird von den Kirchen gemeinsam verantwortet, die die Hochschule gemeinsam tragen. Eine solche enge Kooperation und Kommunikation im Rahmen der Ausbildung bildet weltoffene, dialogfähige, gleichzeitig in ihrer eigenen konfessionellen Identität wachsende junge Lehrkräfte heran, die diese Eigenschaften an ihre Schülerinnen und Schüler vermitteln können[1886].

Hierzu schreibt Lothar Kuld: „Für die Vorbereitung auf die Praxis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts reicht es daher nicht, zur traditionellen monokonfessionellen Ausbildung einfach ein weiteres Modul zum interkonfessionellen Lernen hinzuzufügen und es ansonsten weiter bei der konfessionellen Trennung der Lehramtsstudiengänge in Theologie und Religionspädagogik zu belassen. Die Organisationsform der Lehrerbildung muss der Organisationsform des Unterrichts nicht entsprechen, aber die Lehrerbildung muss auf diese Organisationsform vorbereiten.“[1887] Dies geht am besten im konfessionellen Miteinander, im gemeinsamen Studium, in Dialog und Diskussionen, in der „Begegnung mit der anderen Konfession […] von Anfang an“[1888]. Als Absolventin des Ökumenischen Theologischen Studienjahres an der Dormitio auf dem Zionsberg in Jerusalem kann ich dies ausnahmslos bestätigen[1889]. Die Pädagogische Hochschule in Krems zeigt, dass eine solche gemeinsame Ausbildung

[1884] Vgl. hierzu auch Pemsel-Maier; Weinhardt, Joachim; Weinhardt, Marc, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart 2011, hier bes. 190.

[1885] Krobath, Thomas; Ritzer, Georg, Ein Laboratorium für konfessionelle Kooperation in der LehrerInnenbildung. Das Modell der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. In: Krobath, Thomas; Ritzer, Georg (Hg.), Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 9), Wien – Berlin – Münster 2014, 13-34, 13.

[1886] Vgl. hierzu auch Kuld, Lothar, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Mögliche Konsequenzen für die Religionslehrer/innen-Ausbildung. In: Krobath, Ritzer, Ausbildung von ReligionslehrerInnen 243-252, 248.

[1887] Kuld 249.

[1888] Kuld 249.

[1889] Auf die Notwendigkeit einer ökumenisch wirklich qualifizierten religionspädagogischen (gemeinsamen) Ausbildung in Folge der Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils zur Hochschulausbildung, in der es nicht nur um ein Wissen-Über, sondern um ein Lernen in Gemeinschaft gehen sollte, weist im übrigen Richard Schlüter bereits im Jahr 2000 hin! (Vgl. Schlüter, Richard, Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000, 142-150.)

nicht nur dialogisch sein kann, sondern dass sich hier all diejenigen Konfessionen in ein solches gemeinsames Ausbildungssystem einbinden lassen, die zur Kooperation gewillt sind.

Durch ein solches Studium, eine solche Ausbildung sollten die Lehrkräfte nicht nur einzelne Konfessionen kennenlernen, sondern eine inter-konfessionelle Kompetenz erlangen, die sie so künftig an die Kinder, die sie unterrichten, weitergeben können.

Mit einer solchen Ausbildung wäre es letztlich angebracht, den Lehrkräften auch den entsprechenden Auftrag zu erteilen, Kinder zu unterrichten: Nach Abschluss einer solchen Aus- oder zunächst noch Fortbildung könnte den Religionslehrkräften von beiden Seiten vertraut werden, Kinder im Religionsunterricht zu lehren. So könnte ihnen Missio und Vocatio gemeinsam verliehen werden – nicht als Schwächung der je eigenen Konfession, sondern genau zur Stärkung dieser eigenen Konfession.

Dies sollte im Interesse aller Beteiligter sein: eine fundierte Aus- und Fortbildung, die dahin führen kann, dass ein evangelischer Religionslehrer, der seine Vocatio möglicherweise bereits vor vielen Jahren erhalten hat, so weitergebildet wird, dass er von katholischer Seite eine (eingeschränkte) Missio erhalten kann, in gemischten Gruppen auch katholische Kinder zu unterrichten, und umgekehrt die katholische Religionslehrerin so aus- oder fortgebildet wird, dass die evangelische Landeskirche ihr auch zusätzlich zu ihrer Missio die (ebenfalls eingeschränkte) Vocatio erteilt, in gemischten Gruppen auch evangelische Kinder unterrichten zu dürfen.

Dies wiederum könnte dann dazu führen, dass künftig nicht mehr katholische Kinder eine Note im Fach evangelische Religion erhalten, weil sie keine Möglichkeit haben, am katholischen Unterricht teilzunehmen. Sollte es dann nicht gewünscht sein, hier einen gemeinsamen *christlichen* Religionsunterricht zu bezeugen, könnte bei einem entsprechend ausgebildeten Religionslehrer der katholischen Schülerin dennoch die Teilnahme am katholischen Religionsunterricht bescheinigt werden – im Vertrauen darauf, dass sie auch tatsächlich im Sinne der katholischen Religionslehre, wenn auch von einer evangelischen Lehrkraft, unterrichtet wurde, wenngleich auch (zumindest vorläufig) wünschenswert bleibt, dass die Kinder wenigstens eine gewisse Zeit (eventuell ein Halbjahr lang) im Verlauf der vier Grundschuljahre Unterricht durch einen Lehrer der eigenen Konfession erhalten – und wenn auch dies nicht möglich ist, dann zumindest stundenweisen Unterricht durch die der Schule zugeordnete Kontaktperson der eigenen Konfession begleitet werden.

3.5 Abschließender Ausblick

Es ist davon auszugehen, dass die Zahl der Kinder, die am Religionsunterricht teilnehmen, künftig weiter zurückgeht. Die deutschen Bischöfe sehen, dass in immer mehr Gebieten keine ausreichend großen katholischen Religionsgruppen zustande kommen, sehen die Schwierigkeiten, hier jahrgangs- oder gar schulübergreifende Lösungen zu suchen, und stellen daher schlussfolgernd die Frage, „ob die bestehenden Vorgaben zur Aufnahme anderskonfessioneller Schülerinnen und Schüler am katholischen Religionsunterricht nicht erweitert werden müssen.“[1890]

Allerdings kann es nicht nur darum gehen, in bestehende Gruppen noch weitere Kinder aufzunehmen – und auf der anderen Seite zu wissen, dass andere Kinder ebenso im Unterricht anderer Konfessionen aufgenommen werden, während ansonsten aber der jeweilige Unterricht bestehen bleibt. Dies wurde im Verlauf unserer Untersuchung deutlich: Die anwesenden Kinder prägen auf ihre Weise den Unterricht. Eine solche Aufnahme *muss* gerade auch Auswirkungen haben auf Ziele, Inhalte und Gestaltung des Religionsunterrichts. Wie zu sehen war, betrifft dies längst nicht nur die gemischt konfessionellen Gruppen: Auch in den eigentlich homogenen Gruppen nehmen oft einzelne Kinder anderer Konfession oder anderen Glaubens teil, und auch katholisch getaufte Kinder sind geprägt durch unterschiedliche

[1890] Die Deutschen Bischöfe 103, 18.

Formen des Bekennens und Zweifelns. Schon heute unterrichten Lehrkräfte auch in den nominell konfessionellen Gruppen (fast) keine wirklich homogenen Gruppen mehr. Zumindest ist uns bei unseren Unterrichtsbesuchen keine einzige begegnet, die als solche zu bezeichnen gewesen wäre.

Dennoch oder gerade deswegen kann und wird die Zukunft des Religionsunterrichts ein konfessioneller sein! Denn konfessionell meint zwar zunächst die Konfession betreffend, in einem wörtlichen Sinne jedoch dann „das Bekenntnis betreffend". Heutige Kinder brauchen in der Vielfalt der Stimmen und Positionen, denen sie meist von klein auf begegnen, die Möglichkeit, diese fundiert kennenzulernen, um so selbst Position beziehen zu können. Es geht gerade *nicht* um eine Nivellierung der Unterschiede, vielmehr um eine hohe Differenzsensibilisierung, ein Anerkennen, dass es nicht nur schwarz und weiß oder grün und blau gibt, sondern eine Vielfalt unterschiedlicher Positionen, in denen es nicht einen vorgeformten Platz gibt, sondern vielfältige Ausprägungen auch ein und derselben Konfession[1891]. Gott hat uns Menschen als Individuen geschaffen. Diese Vielfalt erleben Kinder in ihrem Alltag: eine Vielfalt an Kulturen; sie erleben einander mit unterschiedlichen Fähigkeiten, an unterschiedlichen Auffassungen. In diesem Miteinander ist es sowohl wichtig, die Traditionen der eigenen Familie wie auch der eigenen Religions- oder Konfessionsfamilie kennenzulernen, als auch anderen zu begegnen, um so einander und sich selbst besser kennenzulernen. Kinder werden heute in vielen Bereichen gestärkt, nicht nur das zu tun, was ihre Eltern oder andere Autoritäten wollen, sondern sich eine eigene Meinung zu bilden und diese in der Familie und in der Schule zu vertreten – bei gleichzeitiger Kompromissbereitschaft. Dazu werden auch an Grundschulen z.B. Stunden für einen Klassenrat o.ä. zur Verfügung gestellt. Um sich selbst jedoch eine fundierte eigene Meinung bilden zu können, ist es wichtig, unterschiedlichen Auffassungen zu begegnen. Um diese selbst zu vertreten, ist es wichtig, in einem vertrauten Rahmen zusammen zu sein. In einem Unterricht, in dem alle beheimatet sind, nicht als Gäste, sondern in dem alle dazu gehören, ist es allen möglich, sich zu Hause zu fühlen, zu ihrem So-Sein zu stehen, sich zu bekennen; Bekenntnis – Konfession – ist möglich. Dort wird es keine Harmonie um jeden Preis geben.

Ich bin mir deshalb sicher, dass dort, wo das Miteinander der Konfessionen im Unterricht bewusst *sein* darf – möglichst in einem wirklich gemeinsam verantworteten Religionsunterricht – und Aus- und Fortbildung (zumindest in wichtigen Teilen) gemeinsam geschieht, die Lehrkräfte auch wieder viel lieber erfahrungsbezogen unterrichten, ihren Unterricht bekenntnisorientiert – also konfessionell – gestalten. So geschult und durch die Kirchenleitungen beider großen Kirchen gestärkt, wie oben dargestellt, wird das den Lehrkräften jede Angst nehmen bzw. den Mut geben, sich selbst im Religionsunterricht zu bekennen oder konfessionelle Handlungen zu vollziehen – und gleichzeitig anzuerkennen, dass andere (Kinder) anders denken und handeln als sie selbst.

Dieser so verstanden konfessionelle Unterricht wird nicht konfessionalistisch sein, erst recht keine „eigene Selbstdarstellung", wie Ulrike Link-Wieczorek schreibt[1892], sondern in ihm wird, wie Hans Schmid ausführt, „deutlich werden, dass die Verschiedenheit der konfessionellen Antworten des Christentums einen Reichtum darstellt, den es zu entdecken gilt"[1893], denn manche Fragen und Themen lassen sich „eigentlich nur im Gespräch miteinander und noch eigentlich nur im interkonfessionellen Gespräch

[1891] Vgl. hierzu auch Großhans, Hans-Peter, Die innere Pluralität in den Konfessionen – ökumenische Chance oder ökumenisches Hindernis? In: Hilberath, Bernd Jochen; Holzem, Andreas, Leppin, Volker (Hg.), Vielfältiges Christentum. Dogmatische Spaltung – Kulturelle Formierung – Ökumenische Überwindung, Leipzig 2016, 231-245.
[1892] Link-Wieczorek, Ulrike, Die Kirchen und die Konfession. Zum konfessionellen Verständnis des konfessionellen Religionsunterrichts. In: ÖR 1/2014, 7-26, 25.
[1893] Schmid, Hans, Die Bedeutung des Konfessorischen in einem zukunftsfähigen Religionsunterricht aus katholischer Sicht. In: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg – Basel – Wien 2017, 55-66, 60.

erschließen“[1894]. Konfessioneller Unterricht braucht nicht ein katholischer neben einem evangelischen Unterricht zu sein, sondern kann „ein Religionsunterricht evangelischer und katholischer Schülerinnen und Schüler sein, der von einer katholischen oder evangelischen Religionslehrkraft unterrichtet wird. Und ein solcher Religionsunterricht kann sich nicht nur für andere Konfessionen öffnen, sondern auch für konfessionslose und andersreligiöse Schülerinnen und Schüler, die sich für ihn interessieren.“[1895] Ebenso werden die Kinder dadurch ermutigt werden, ihr eigenes Bekenntnis zu finden und zu vertiefen und dazu im Religionsunterricht zu stehen, wenn sie erleben, dass dies von Seiten der Lehrkräfte und Mitschülerinnen und -schüler als bereichernd angesehen wird. Dann wird der Religionsunterricht ein konfessioneller sein[1896]. Und dann braucht auch niemand Angst zu haben, wenn dieser Religionsunterricht künftig nicht evangelischer oder katholischer genannt werden wird, sondern ökumenischer oder einfach nur christlicher. Ein konfessioneller, nämlich Bekenntnis-Unterricht wird es (möglicherweise erst recht) sein, gerade *weil* die unterschiedlichen Positionen zur Sprache kommen dürfen.

Mit einem Rückblick auf die heute bereits konfessionell wie religiös sehr durchmischten Gruppen, die wir besuchen und erleben durften, sei ein Religionslehrer aus dem Bistum Essen zitiert, der in einem Interview bereits feststellt, konfessionelle Kooperation sei „schon fast nicht mehr zeitgemäß. Eigentlich müsste man aufgrund der heterogenen Schülerschaft längst über rein interreligiöses Vorgehen sprechen.“[1897] So sei gefragt, wie weit auch wir bereits eine „Patchwork-Religiosität“[1898] erleben, die uns zu noch tiefergehenden Änderungen als nur zu einem konfessionsverbindenden Religionsunterricht zwingt, uns dahin bewegt, wie Bernhard Grümme schreibt, im Anschluss an die Synode der 1970er Jahre „die ganze Welt als Gegenstand und Ort religiöser Bildung zu entdecken“[1899]. Zumindest möglich ist es, dass auch im Bistum Mainz in naher oder ferner Zukunft darüber nachgedacht werden muss – oder insofern das Andere bzw. der Andere als Geschenk angesehen wird, darüber nachgedacht werden darf.

Insofern braucht uns diese Situation, brauchen uns die immer größer werdenden Unterschiede der Kinder, die uns an den Schulen begegnen, die Unterschiede im konfessionellen wie auch im religiösen Bekenntnis, keine Angst zu machen, „… weil sie uns wachsen lassen“. Daher ist die eingangs gestellte Frage, ob die Form des gemeinsamen Unterrichts „Notlösung“ ist oder ob sie auch wünschenswert ist, wenn irgendwann wieder viele katholische Kinder überall getrennte Gruppen ermöglichen, meines Erachtens nach so zu beantworten, dass wir hier nicht den Umgang mit einer Notsituation betreiben, sondern dass das Miteinander so wertvoll ist, dass es auch weiter gefördert werden sollte, wenn an

[1894] Link-Wieczorek, Die Kirchen und die Konfession 25.
[1895] Schmid, Die Bedeutung des Konfessorischen 61.
[1896] Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Monika Tautz: „Konfessionalität im Sinne einer Zugehörigkeit zu einer konkreten geschichtlich gewachsenen Konfession hat heute weitgehend an Bedeutung verloren […].“ Dies habe aber nichts mit einer Entchristlichung zu tun; Kinder machten erwiesenermaßen durchaus konfessionsspezifische Erfahrungen, nahmen diese aber nicht als solche wahr. Sie schließt daraus, dass Konfessionsbewusstsein zu stärken ist, um „eine Beheimatung in die eigene Konfession zu ermöglichen als auch um eine reife Religiosität angesichts religiös pluraler Lebenswelten ausbilden zu können.“ (Tautz, Monika, Konfession(alität). In: Porzelt, Burkard; Schimmel, Alexander (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 175-180, 179.) Insbesondere für Letzteres muss aber nun nicht die Konfessionalität im Sinne der Zugehörigkeit zu einer Konfessionsfamilie gegeben sein; wichtig ist hier m.E. lediglich, dass sich eine Konfessionalität im ursprünglichen Sinne, nämlich als Bekenntnis zu Jesus Christus ausbildet. (Vgl. hierzu ebenfalls ihre Ausführungen: Tautz 175.)
[1897] Stud, Nicola 2017, 11.
[1898] Höhn, Hans-Joachim, Gesellschaft im Umbruch – Religion im Plural. Herausforderungen religiöser Kommunikation in der Gegenwart. In: Bitter, Gottfried; Gerhards, Albert (Hg.), Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen (Praktische Theologie heute; Bd. 30), Stuttgart – Berlin – Köln 1998, 194-207, 202.
[1899] Grümme, Bernhard, Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten (Religionspädagogik innovativ, Bd. 9), Stuttgart 2015, 287.

den Schulen katholische und evangelische Gruppen zustande kämen. Wie Jan Woppowa schreibt, „muss er als religionspädagogische Dringlichkeit, als theologische Notwendigkeit und nicht zuletzt als didaktische Chance für die religiöse Bildung junger Menschen ernst genommen werden.“[1900] Die Begegnung mit dem Anderen lässt uns wachsen, lässt unsere Kinder wachsen – in ihrer persönlichen, konfessionellen Identität. Diese Zuversicht, die uns Papst Franziskus im Film in Bezug auf Flüchtlinge, Menschen anderer Kulturen und Religionen mit auf den Weg geben möchte, sei allen gewünscht, die heute verantwortlich sind für die religiöse Ausbildung der Kinder, die verantwortlich sind für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Diese Zuversicht sei den Kindern und ihren Familien, letztlich uns allen gewünscht. Unterschiede machen Unterschiede. Ja. Und das ist gut so, denn an diesen wachsen und reifen wir.

4 Anhang

4.1 Die Thesen – gemeinsam entwickelt im Austausch mit meiner Kollegin zu den hier ausführlich dargestellten Untersuchungsergebnissen

Machen Unterschiede Unterschiede? - Religionsunterricht in der Primarstufe im Kontext von Pluralität, Heterogenität und religiöser Identität

Zwei Fakten vorweg …

Die besuchten Lehrkräfte

1. Die beteiligten Lehrkräfte haben sehr unterschiedlichen Aus- und Fortbildungshintergrund – sind studierte Lehrkräfte mit Theologie, als Haupt- und Nebenfach sowie durch eine Zusatzausbildung angeeignet; sie sind Gemeindereferentinnen und Personen, die durch den theologischen Fernkurs Wissen mitbringen. Sie arbeiten teilweise schon sehr lange als RL an dieser oder anderen Schulen; andere haben erst kürzlich überhaupt zu unterrichten begonnen. Auch hier gab es eine Vielfalt – genau wie bei der Frage, ob und welche weiteren Fächer die RL unterrichten: Manche unterrichten ausschließlich RU, andere Kunst, Sport, sind Klassenlehrer, …

Erfahrungen der Schulen und der RL mit gemischt konfessionellen Gruppen

2. In den meisten besuchten Schulen wird schon seit vielen Jahren zumindest in Klasse 1, meist Klasse 1+2 der RU in gemischten Gruppen gehalten. Nur wenige Schulen organisieren auch die älteren Klassen in gemischten Gruppen. Wo Klassenunterricht in den ersten Schuljahren stattfindet, nehmen häufig auch z.B. muslimische SuS am RU teil.

Chancen und Grenzen vom RU in verschiedenen Zusammensetzungen

3. „… also, ich sehe ganz, ganz viele Chancen, bei „Grenzen“ komm‘ ich jetzt an meine Grenzen …“
   Die RL sehen mehr Chancen als Grenzen in einem RU in gemischten Gruppen.

Chancen (altersgemischter) konfessionell homogener Gruppen

[1900] Woppowa, Garant 157.

4. Einige RL schätzen es, sich hier selbst komplett heimisch zu fühlen und den SuS so ungefiltert das vermitteln zu können, was ihnen selbst wichtig ist.
5. Wo eine altershomogene katholische Gruppe zusammenkommen kann, schätzen es die RL, hier mit allen katholischen SuS eines Jahrgangs in Kontakt zu kommen – insbesondere in Klasse 3.
6. Die meisten RL wünschen konfessionellen RU ab Klasse 3, weil ab da konfessionsspezifische Themen behandelt würden.

Grenzen (altersgemischter) konfessionell homogener Gruppen

7. Dass einzelne SuS aus dem Klassenverband in den katholischen RU gezogen werden, empfinden RL und SuS als unangenehm – insbesondere in Klasse 1, wenn sich gerade eine Klassengemeinschaft bilde.
   Die meisten RL lehnen eine Trennung in Klasse 1 und 2 ab.
8. In einem RU-Kurs aus verschiedenen Klassen entsteht keine intensive Atmosphäre, kein Wir-Gefühl, wie es für intensiven Austausch im RU notwendig wäre. Die SuS erleben sich als zusammengewürfelte Gruppe – eine Gemeinschaft entsteht meist nicht: „Wir sind keine Klasse."
9. Schulorganisatorisch ist das Bilden von getrennten kath und ev RU-Gruppen oft schwierig.
10. Durch die Trennung werden (für die Kinder) nicht vorhandene Mauern gezogen – was nicht unserem Glauben entspricht.
    In getrennten Gruppen wirkt es unnatürlich, den Kindern die andere – fremde Konfession, die ihnen aber doch im Alltag begegnet, nahe zu bringen; z.B. ein Besuch der evangelischen Kirche in einer rein katholischen Gruppe wirkt gekünstelt.
11. RL bedauern, dass andersgläubige/ungetaufte SuS eher vom RU abgemeldet würden, wenn die Gruppen getrennt werden.
12. Jahrgangsübergreifende Lerngruppen bieten den Nachteil, dass die SuS sehr unterschiedliche kognitive Voraussetzungen mitbringen.
13. „Offiziell sind sie aus katholischen Familien"
    Auch in konfessionell homogenen Gruppen sind viele Kinder, die in ihren Familien keine konfessionelle Homogenität erleben. Die Eltern haben unterschiedliche Konfessionen oder gar Religionen, teilnehmende Kinder sind teils (noch) nicht getauft. Konfessionell homogene Gruppen gibt es nicht.
14. Auch die RL haben oft konfessionell sehr unterschiedlichen Hintergrund, haben z.B. evangelische Elternteile oder Ehepartner.

Chancen des RU in gemischt-konfessionellen und gemischt-religiösen Gruppen

15. „Und ähm, und wie gesagt, was ich immer wieder höre, dass eben auch Kinder sagen, meine Mama ist katholisch und mein Papa ist evangelisch …"
    Gem-konf Gruppen bieten konf. verschiedenen Familien die Chance, dass die Kinder im RU beide relevanten Konfessionen erleben und tiefer kennenlernen und sich die Eltern nicht entscheiden müssen, an welchem RU die Kinder teilnehmen sollen.
16. Einige RL sehen die Chance, dass das Zusammenwachsen der christlichen Kirchen durch gemeinsamen RU gefördert wird.

Ein gemeinsamer RU trage zu gegenseitiger wachsender Toleranz und Offenheit bei, zum Abbau von Vorurteilen und besserem Wissen über die Besonderheiten der Konfessionen und zum besseren Verständnis füreinander.
Das Erleben beider Konfessionen im RU bringt mehr Tiefe und Notwendigkeit, sich mit den eigenen Auffassungen auseinanderzusetzen – und auch mit denen der anderen. Die Auseinandersetzung mit der Identität der RL (und auch der der Mitschüler) kann die Identität der SuS stärken. Die Konfessionen erhalten im gemeinsamen RU mehr Profil. Nicht nur die Abgrenzung und Trennung wird erlebt – auch Gemeinsamkeiten werden verstärkt wahrgenommen.
Das Beschäftigen mit typischen Themen der anderen Konfession wird relevant – und intensiv.

17. Die (wenigen) Christen einer Schule erleben sich als eine Gemeinschaft, die mehr verbindet als trennt.

Spezialfall RU im Klassenverband:

Chancen

18. Als Optimum wird der RU im Klassenverband angesehen, weil hier zum einen eine vertraute Atmosphäre herrscht – und RU und Klassenverband können hier gegenseitig profitieren – am besten mit der Klassenlehrerin als Religionslehrerin, die am vertrautesten mit der Klasse ist. RU stärkt die Klassengemeinschaft – durch das bestehende gegenseitige Vertrauen können sich die SuS am leichtesten auch für persönliche Themen öffnen.
19. Das, was im RU geschieht, hat im Klassenverband positive Auswirkungen auch in die anderen Fächer hinein.
20. Im Klassenverband ist auch der Kontakt zu den Eltern leichter.
21. Weil ev u kath RU in Klasse 1 und 2 ohnehin identisch sei, könnten die Klassen auch in der Klassengemeinschaft zusammen bleiben.
22. Wenn der RU in der Klassengemeinschaft stattfindet, nehmen auch nichtgetaufte oder anders religiöse SuS eher am gemeinsamen RU teil – und können in ihren eigenen Nachfragen und Interessen oft einen besonderen Reichtum für den RU bedeuten.
23. Bei RU im Klassenverband auch in Kl 3 könnten die ev SuS die kath SuS bei ihrer Erstkommunion begleiten.

Grenzen

24. Das Fehlen einiger SuS, die nicht am RU teilnehmen (sondern z.B. an Ethik oder DaZ), wird in Kauf genommen und die Gruppe von den RL meist dennoch als Klassenverband angesehen, obwohl gleichzeitig das Fehlen dieser Kinder erst recht auffällt.
25. Unterricht im Klassenverband ist auch dann nicht möglich, wenn eine andere Konfession (z.B. syrisch-orthodox) oder Religion einen eigenen RU für die SuS wünscht.
26. Manche Klassenlehrerinnen neigen dazu, den RU als Unterrichtszeit für andere Fächer zu nutzen.
27. Nicht christliche teilnehmende SuS haben u.U. nicht solch ein Interesse am Thema und sind u.U. sogar traurig (wenn es z.B. heißt, dass Menschen durch die Taufe von Gott

geschützt sind). Hier müssen RL sehr sensibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse eingehen.

28. Manche Themen/manches religiöse Handeln im RU wäre nicht möglich.
29. „Ich würde zwar auch drauf eingehen. Wie gesagt, weil ich immer, sobald ich mehrere Konfessionen drin hab, auf jede Religion eingehe, damit man gegenseitiges Verständnis auch für die Feste der anderen haben."
    SuS anderer Religion oder Konfession bzw. deren Eltern sehen sich als nicht adäquat vertreten – selbst wenn die RL explizit auf deren Wünsche eingeht.

Grenzen von gemischt-konf u reli Gruppen

30. RU in gemischten Gruppen braucht mehr Vorbereitung als konf RU – weil es knifflig ist, die Beschäftigung mit konf speziellen Themen so zu gestalten, dass sich alle wiederfinden. Das fordert die RL in besonderem Maße; sie müssen forschen, sich möglichst mit anders konf RL austauschen und absprechen. Manche Themen, die manche RL besonders gerne behandeln, lassen sich in gemischten Gruppen nicht oder weniger behandeln: Beispiele der besuchten RL sind hier Kreuzzeichen und Rosenkranz.
31. Die SuS begegnen den RL nicht in ihren Gemeinden (wobei das ohnehin die Ausnahme ist – weil die SuS nicht alle zu einer Gemeinde gehören und weil nur wenige SuS am Gemeindeleben teilnehmen).
32. Viele RL wünschen konf getrennte Gruppen ab Klasse 3, weil hier die konfessionsspezifischen Themen begännen.
33. Manche finden bei konf spezifischen Themen getrennten RU sinnvoll.
34. Für manche RL machen gemischte oder getrennte Gruppen keinen (großen) Unterschied: Die Konfession habe keine Bedeutung für Kinder, Eltern und auch für sie als RL und im RU. Sie würden ihren RU exakt gleich halten – egal, wie die Gruppe zusammengesetzt sei.
35. Eine RL sieht keine Grenze im Unterrichten von Kindern der anderen Konfession, würde bei ihrem eigenen Kind aber Wert darauf legen, von einer RL der eigenen Konfession unterrichtet zu werden.
36. Es könne sein, dass den SuS Teile der anderen Religion oder Konfession gefalle und sie diese übernähmen, was evt. nicht immer im Sinne der Eltern wäre.

Religiöse Handlungen im RU

37. Religiöse Rituale gibt es in fast allen besuchten RU-Gruppen.
    In sehr vielen Gruppen wird gebetet – was als teilweise problematisch angesehen wird, wenn nicht christliche Kinder am RU teilnehmen. Zwischen ev u kath SuS wird hier insbesondere das Kreuzzeichen als spezifisch kath Element als unterscheidend wahrgenommen.
    Häufig prägen christliche Lieder (auch Tänze und Instrumentalmusik) die Stunden: teilweise (nur) als Ritual am Anfang und/oder Schluss der Stunde, teilweise aber auch passend zum jeweiligen Stundenthema oder als meditative Elemente.
38. Der RU ist so nicht reine Wissensvermittlung, sondern bietet zumeist auch geistliche Erfahrung.

39. Die eigene Frömmigkeit der RL leuchtet häufig durch, prägt den RU. So lebt eine RL ihre Marienfrömmigkeit mit Rosenkranzgebet auch im gemischt-konf RU.
40. Gottesdienste sind an den meisten Schulen ohnehin ökumenisch und üblich, und wo sie nicht sind, werden sie von den RL gewünscht.
41. Wo Kontakte zu Pfarrern vor Ort fehlen, werden sie gewünscht – gleichgültig, ob dies zu katholischen oder evangelischen Geistlichen wäre.
42. Während eine evangelische RL keine Probleme damit hat, ein Sakrament (die Taufe) im RU nachzuspielen, hat eine kath RL Hemmungen, dasselbe zu tun. Sie hat dagegen keine Hemmungen, die Handlung einer anderen Religion – das Paschamahl – nachzuspielen.

Religiöse Feste im RU

43. A) Der christliche Jahreskreis ist Inhalt im RU der Grundschule – meist werden unhinterfragt die Feste der eigenen Konfession gelehrt.
    B) In gemischt-konf Gruppen bedarf es eigener Nachforschungen, einen gemeinsamen Jahreskreis zusammenzustellen und die Bedeutung der Feste der je anderen Konfession zu vermitteln.
    C) Ist der RL ein bestimmtes Fest wichtig, so erklären SuS dieses Fest selbst dann zum wichtigsten, wenn sie dies nicht direkt realisiert und die SuS es bislang kaum gekannt haben.

44. A) Teilweise agiert die RL als Bindeglied zur Gemeinde und verteilt Flyer mit Einladungen z.B. zu Festgottesdiensten an die Kinder.
    B) Hier sind manche RL so sensibel, alle Konfessionen, die in ihrer Gruppe anwesend sind, zu bedenken und sich selbst die entsprechenden Informationen aus den Gemeinden einzuholen;
    C) teils wird hier aber nur die Konfession der RL bedient.

Ziele im RU

45. A) Am wichtigsten sei es, den SuS zu vermitteln, dass es jemanden gebe, mit dem man reden, zu dem man beten könne, der einem Halt gebe, der die SuS liebe – egal, was ansonsten ist, dass sie sich auf Gott verlassen können, der uns alle durchs Leben begleite.
    B) Sie sollten erfahren, dass die Beziehung zu Gott so wertvoll ist und auch trägt, wenn ansonsten im Leben einiges schief läuft.
    C) Dies sollen die SuS nicht nur lernen, sondern selbst spüren/erfahren.
    D) Die SuS sollen sich als einmalig und von Gott geliebt erfahren.
    E) Z.B. durch Lieder wollen RL das emotionale Gefühl aufbauen: Bei Gott bin ich geborgen.
    F) Sie sollen in Gott einen Schatz im eigenen Leben finden, den RU bzw. Religion als Insel erleben.
    G) Der RU sei Chance, in Beziehung zu Gott zu kommen.

H) Im RU soll Religion erfahren werden.
I) RL wollen Religiosität aufbauen, die die Kinder von zu Hause nicht mitbekommen.
J) RL wollen den SuS die Freude am Christsein vermitteln – unabhängig von der Konfession, wollen vermitteln, dass Glaube etwas Schönes ist.
K) Die SuS sollten Kraft schöpfen aus ihrer Religion für ihr Leben und das Leben mit anderen Menschen.
L) RL wollen, dass die SuS Kirche/Glauben … als Heimat erleben. Sie sollen erleben, dass es als Ort für den Glauben die Kirche gibt.

46. RL wollen den SuS Offenheit und Toleranz für alle Menschen vermitteln – gleich welcher Konfession und Religion. Die SuS sollen lernen, dass man aus Andersartigkeit Neues lernen kann.
47. RL wollen des SuS vermitteln, dass Christen die Chance haben, etwas in der Welt zu bewegen.
48. Konkret sollen die SuS Symbole verstehen und christliche Rituale kennenlernen, Gebete lernen/beten lernen – besonders wird hier das Vater Unser als verbindendes, wichtiges, biblisches Gebet genannt.
49. Es soll Raum sein, in dem ihre eigenen Erlebnisse mit Kirche und Glauben zur Sprache kommen. RU ist Zeit zum Reden über das, was die SuS bewegt, über deren Lebensthemen.
50. RU sollte Lebenshilfe/Orientierung sein.
51. Der RL sollte Seelsorger für die SuS sein.
52. Konkret ist den RL auch wichtig, den Kindern zu vermitteln, welche Feste wie gefeiert werden.
53. RL wollen den SuS einen elementaren Bezug zu den Bibelgeschichten vermitteln.
54. Sehr wichtig ist den RL auch, den SuS ethische Dinge und Haltungen zu vermitteln; die SuS sollen die christlichen Grundwerte kennenlernen.
55. Einigen RL ist auch wichtig, dass die SuS sich mit ihrer Konfession und anderen Konfessionen und Religionen bewusst auseinandersetzen, sie erleben, dass es Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt, sie für sich sehen, was ihnen am meisten entspricht – im Sinne von „ich bastle mir meine eigene Religion/Konfession“. Sie sollen das Positive an anderen Religionen kennenlernen, aber auch sehen, dass wir alle an den gleichen Gott glauben, er nur in unterschiedlichen Religionen unterschiedlich heißt.
56. Die SuS sollen diese von Menschen gemachten Unterschiede kennenlernen, sie aber icht als Mauer sehen.
57. In gemischt konf Gruppen ist es den RL wichtig, dass sich alle SuS in ihren Auffassungen und Haltungen und in ihrer Konfession wiederfinden, dass sie auch die ihnen selbst fremde Seite beleuchten.
58. Dennoch sagen RL, dass die Ziele im RU keine seien, bei denen die Konfession eine Rolle spiele. Für einige RL ist die Konfession absolute Nebensache – unbedeutend für den RU.
59. Ziel könne hier sein weiterzugeben, dass wir eine Gemeinschaft trotz unterschiedlicher Konfession bilden.

60. Obwohl die Konfession keine Rolle spiele, ist es vielen RL wichtig, den SuS einen Bezug zur Kirche zu vermitteln, dazu beizutragen, dass die Kinder sich willkommen, selbst zur Kirche gehörig fühlen; die SuS sollten die Kirche(n) vor Ort kennenlernen, mit den Pfarrern in Verbindung kommen.
    Die RL sehen den RU als häufig einzigen Kontakt zur Kirche, den sie für die SuS aufrechterhalten wollen.
    Die Kinder sollen sich im Gottesdienst heimisch fühlen, gleichzeitig erleben, dass Kirche mehr ist als nur Gottesdienst.
61. Die RL wollen die Lebenswelt der SuS mit RU und Kirche verbinden. Hierfür sollten die SuS die RL auch im Gottesdienst erleben; die Kirchengeschichte der Kinder sollte ins Zentrum gerückt werden.
62. Gleichzeitig betonen die RL, dass sich der RU deutlich von der Gemeindekatechese unterscheide, sie als RL nicht der verlängerte Arm der Kirche seien.
63. Ein Basiswissen über religiöse Themen, Wissen über Gott, Jesus, Kirche wollen die RL bei den SuS ebenfalls aufbauen. Die seelsorglichen und katechetischen Aspekte werden jedoch ausführlicher betont, haben offensichtlich mehr Gewicht für die RL als Besonderheit des RU.
64. So sind auch die Mittel der Umsetzung andere als bei der sonstigen Wissensvermittlung: Authentischer eigener Glaube ist für die RL besonders wichtig, um ihre Ziele zu erreichen – außerdem anschaulicher, ganzheitlicher Unterricht, Unterrichtsgänge, religiöses Handeln (Beten, Singen, Tanzen). *(Das scheint die Besonderheit des konfessionellen Unterrichts auszumachen – und macht es bei aller gewollten Offenheit der RL schwierig, hier tatsächlich allen SuS gerecht zu werden!)*

Konkrete beispielhafte Themenfelder

65. Die Konf habe im Grundschulunterricht überhaupt nur in wenigen Themenfeldern eine Bedeutung: Genannt werden die bereits bei den religiösen Handlungen genannten Kirchenbesuche – bzw. das Kirchenverständnis, das Thema Taufe, die unsere Kirchen zwar verbindet, sich aber in der konkreten Durchführung unterscheidet – ebenso der Gottesdienst; Unterschiede beim Jahreskreis werden gesehen, müssten sensibel betrachtet werden.
    Außerdem werden Unterschiede in kleinen biblischen Details von einigen wahrgenommen: z.B. die Zählweise der 10-Gebote, die Benennung der biblischen Bücher.
66. Evangelischerseits stünden die Themen Luther und Reformation in Kl 4 an; katholischerseits sind es die Sakramente – bes. Beichte und Erstkommunion sind hier relevant – und die Heiligen.
67. Unterschiede werden von den RL vor allem in der Durchführung vermutet: Kath RU sei symboldidaktischer, ganzheitlicher. Unsere Beobachtungen können dies nicht untermauern: Sowohl die besuchten Unterrichtsstunden bei ev RL sind ganzheitlich ausgerichtet (z.B. Rollenspiel, viele Lieder und Musik) als auch betont eine ev RL, dass ihr die Symboldidaktik ebenfalls wichtig ist.

Schule und RU

68. Die gute Kooperation zwischen den ev u kath RL wird als wesentlich für das Unterrichten gemischter Gruppen betont; diese Kooperation erscheint aber nur selten institutionalisiert zu sein, sondern hängt an den Persönlichkeiten der jeweiligen KollegInnen. Erschwert scheint sie meist, wenn RL von außen nur zum RU kommen (genannt hier bes. ev Pfarrer/innen). Wo sie passiert, wird Kooperation im Kollegium als zwar zunächst aufwändiger, insgesamt aber bereichernd erfahren.
69. Die Verteilung der RL ist an den besuchten Schulen sehr unterschiedlich. So gut wie gar nicht gibt es gleich viele ev wie kath RL (für gleich viele ev wie kath SuS).
70. Die besuchten kath RL waren teilweise einzige kath Lehrkraft an den Schulen neben mehreren ev RL – umgekehrte Situation gab es auch. Normalerweise dürfen alle RL auch unterrichten: konfessionelle oder gemischte Gruppen.
71. Es gibt jedoch ausgebildete kath RL, die an Schulen sind, an denen zu wenige kath SuS sind und die nicht als RL eingesetzt werden, weil nur ev. RU erteilt wird.
72. Es gibt auch kath RL, die Erfahrung darin haben, RU-Gruppen zu unterrichten, in denen kein einziges kath Kind ist.

Unterrichtsmaterialien

73. Übliche Unterrichtsmaterialien werden überwiegend nicht genutzt – zumindest nicht im Einsatz im Klassenraum, werden teilweise als mangelhaft angesehen. Die Lehrkräfte sammeln aus verschiedenen Quellen, achten dabei meist nicht darauf, ob es sich um evangelische oder katholische Materialien handelt. Wenn überhaupt werden die evangelischen Materialien als besser gewertet.
    Materialien werden dann meist selbst aus unterschiedlichen Quellen zusammengestellt. Als Quellen für den Unterricht werden außerdem Bibel, eigene geistliche Erfahrungen, Mittun in der Gemeinde etc. genannt.
    Die Unterrichtsmaterialien seien alle von ev u kath RL zu nutzen – es komme ja darauf an, wie man damit umgehe.

Lehrplan/Schulcurriculum/Schulorganisation

74. Aktuell gibt es nicht an allen Schulen gültige Curricula. An sehr vielen Schulen wurden/werden Schulcurricula zusammengestellt – meist in Kooperation der ev u kath RL. In beiden Curricula stünde das Gleiche – zumindest in Kl 1+2, was dann nur eine andere Überschrift bekomme. Die Vorgaben seien so ähnlich, dass man sie problemfrei zu einem gemeinsamen Curriculum kombinieren könne. Daher könne man auch gemischte Gruppen unterrichten.
    Nicht alle halten sich an Lehrpläne, nutzen eher z.B. die Themenvorgabe der Schulbücher oder aber das, was die SuS an Inhalten mitbringen.
75. Auch typisch kath od ev Themen könne man in gemischten Gruppen besprechen. Für die einen schadet das nicht, mehr befragte RL sehen dies als Bereicherung an, andere RL lassen bestimmte Themen eher weg.
76. An manchen Schulen wird bes. in Kl 1 die 2. RU-Stunde durch Ethik ersetzt.
    Wenn der RU in Klasse 1 im Klassenverband und in Verbindung mit Ethik stattfindet, nehmen häufig auch muslimische und andersgläubige SuS am RU teil, was von den Lehrkräften meist als Bereicherung angesehen wird (vgl. auch oben These 25).

77. In den besuchten RU-Gruppen sind SuS unterschiedlicher Konfession und mit unterschiedlichem kulturellen und religiösen Hintergrund – auch in rein kath Gruppen. Die Schulen haben meist schon lange Erfahrung mit RU in gemischten Gruppen, zumindest in Klasse 1.
78. RU ab Klasse 1 sei wichtig – ob ev od kath sei dabei egal.
79. Die Religionsgruppen kommen teilweise selbst im RU in gemischten Gruppen aus mehreren Klassen zusammen, was immer wieder problematisch ist, weil die Klassen z.B. an unterschiedlichen Tagen Ausflüge machen, es ohnehin von der Koordination an den Schulen schwer ist, das zusammenzulegen – insbesondere, wenn auch noch jahrgangsübergreifend unterrichtet wird *(das gilt an den untersuchten Schulen nur beim rein kath RU).*

Alternativen zu RU

80. Die Alternativen zum RU unterscheiden sich von Schule zu Schule:
    In einigen Schulen heißt die Alternative „unterrichtsfrei". Hier werden die Stunden möglichst an den Rand gelegt.
    In einigen Schulen gibt es DaZ, weil viele Ausländer die Schule besuchen – das trägt aber dazu bei, dass auch z.B. polnische Immigrantenkinder oder orthodoxe Kinder nicht am RU teilnehmen können oder gut integrierte, deutschsprachige muslimische Kinder (z.B.) keinen Alternativunterricht zum RU haben.
    Ethik: Manche RL befürchten, dass die RU-Gruppen bei einem Ethikangebot noch viel kleiner wäre. Ein weiteres Problem ist, dass häufig RL gegen ihre Überzeugung zum Ethikunterricht genötigt würden.
    Einmal wird auch ein sogenanntes „Rest-Reli" angeboten, in dem die Kinder, die nicht am RU teilnehmen, Deutsch-, Mathe- und Sach-Spiele miteinander machen. (*Problematisch könnte hier sein, dass Eltern denken, die Kinder könnten, wenn sie am RU teilnehmen, wesentliche Inhalte der „wichtigen" Fächer verpassen! Dies wird von der RL vor Ort aber nicht problematisiert. Stattdessen stellt sie fest, dass an ihrer Schule einige nicht um die Möglichkeit des RU wissen!)*

Kompetenzen der SuS

81. Obwohl die RL meist feststellen, dass die SuS sehr wenig von zu Hause mitbringen, obwohl sie sie teilweise als schwierig bezeichnen, scheinen die RL ausnahmslos ihre Lerngruppen zu mögen. Der Eindruck bei der Beobachtung und beim Nachfragen zeigt trotz der Negativvermutung oft hohe Kompetenzen und ein sehr großes Interesse an den Fragen des RU. Auch ansonsten „lernschwache" SuS zeigen ein Interesse am RU, können aktiv mitarbeiten.
    Gerade Kinder mit ungewohntem Hintergrund (muslimisch/buddhistisch…) zeigen ein hohes Lerninteresse und bringen ihr Wissen ins Unterrichtsgeschehen ein.
    Gleichzeitig gibt es aber auch in vielen Gruppen durchaus auch gemeindlich engagierte SuS: MinistrantInnen in einer dritten Klasse; ein Orgel-spielender evangelischer Zweitklässler, Kinder, die an Krippenspielen teilnehmen etc. gehören auch in die Gruppen, Kinder, die Ikonen oder Wandkreuze von zu Hause mitbringen, die im eigenen Kinderzimmer hängen, die zu Hause regelmäßig beten, gehören genau so zu den Gruppen wie Kinder, die sagen: „Mein Papa glaubt nicht, ich glaube auch nicht."

82. Die meisten SuS wissen, dass sie getauft sind, wenige wissen, ob sie ev od kath getauft sind.
83. Manche RL sehen die Trennung in 3 als Chance an, dass sich SuS über ihre Konfession bewusst werden, sich auch mit ihren Eltern darüber auseinandersetzen, warum sie sind, was sie sind. (*Hier könnte man allerdings auch sagen: Die Chance besteht auch später im gemeinsamen RU, wenn die einen an der Kommunionvorbereitung teilnehmen und andere nicht.)*
84. Ab Kl 3 lasse sich ein Unterschied zwischen kath u ev SuS erfahren – weil die kath SuS durch die Kommunionvorbereitung doppelt im Thema sind. Gemeinsames Unterrichten würde das nicht stören.
85. Die Konfession habe für die Kinder die gleiche Bedeutung wie ihre Nationalität: Wenn sie von klein auf mit Kindern unterschiedlicher Nationalität zusammen sind, ist die Vielfalt für sie selbstverständlich und nichts Besonderes, hat die konkrete Nationalität/Konfession keine Bedeutung.
    Dabei bringen die SuS eine Sprachenvielfalt, teilweise auch Sprachschwierigkeiten mit. Besonders in Kl 1, so meinen einige, würden die SuS die konf. Trennung nicht verstehen.
86. Es fällt auf, dass SuS, die z.B. schon einmal bei einer Taufe dabei waren, sie offensichtlich sehr genau beobachten und so Details in den Unterricht einbringen können, interessiert nachfragen, wenn etwas fehlt/anders ist. (Gleiches gilt z.B. für den Besuch von Kirchen/Gotteshäusern, Beerdigungen bzw. Friedhofsbesuche). Sie sind fähig hier zu differenzieren bzw. Differenzen wahrzunehmen.

Lehrperson

Kirchlichkeit/Spiritualität

87. Die meisten RL nehmen auch aktiv am Leben ihrer Gemeinde teil, sind beteiligt an Kinder-/Familiengottesdiensten, Katechese etc. Andere sind hier bewusst nicht aktiv, um eine Trennung zwischen Beruf-RU und Gemeindeleben – auch für die Kinder – herzustellen. Andere sind ihrer Kirche gegenüber so kritisch, dass sie zwar RU unterrichten, aber selbst nicht am gottesdienstlichen Leben teilnehmen.
    Meist sind die RL in einer Gemeinde beheimatet, selten besuchen sie auch Gottesdienste anderer Konfessionen.
    Gebet als Gespräch mit Gott ist den RL wichtig.

Bedeutung der Konfession (im RU) für RL

88. Die RL sagen, ihnen sei die kath Seite näher und sie machten auch in gemischten Gruppen ihren kath RU – bräuchten aber natürlich auch Sachinformationen zu ev Themen wie z.B. Luther, denn das wären ja auch wichtige Informationen für kath SuS („Das brauchen sie ja auch für Jauch!“)
    Für die einen präge die Konfession natürlich den RU, weil sie als Person ja den Unterricht prägten. Andere sagen, dass die Konfession in ihrem RU überhaupt keine Rolle spiele.

89. Manche RL sind von ihrer Konfession überzeugt und vertreten sie, andere eher kritisch gegenüber ihrer Kirche bzw. dem Katholisch-Sein, andere versuchen, die Konfession in gemischten Gruppen zu verstecken.
90. Auch wenn man sich mit der eigenen Konfession identifiziere, könne man das Gute beim Anderen sehen, brauche man nicht nur eine Seite als richtig anzuerkennen.
    Da jede Konf/Religion Vor- und Nachteile habe, gehe es auch für die SuS darum, Haltungen kritisch zu reflektieren.
    Missionieren wollen die RL nicht.
91. Manchen ist nicht bewusst, welche Konfession die SuS jeweils haben: Das stünde zwar auf einer Liste, die aber oft als nicht wichtig erscheint (zumal die SuS selbst ihre Konf oft nicht kennen würden). – Auch für RL war die Entscheidung fürs Fach Religion meist die nicht für kath Rel, sondern für Rel – und weil sie nun mal selbst kath sind, wurde es kath und nicht ev Religion.
    So gibt es neben der Ansage, die Konfession der RL präge den RU auch die Aussage, dass die Konf der RL für die SuS ebenfalls keine Rolle spiele.
92. Nur manchmal, bei wenigen Themen spiele die Konf der SuS eine Rolle.
93. Bei mehreren RL fällt auf, dass sie Begriffe wie ökumenisch, überkonfessionell, aber auch sogar Religion und Konfession quasi synonym verwenden.
94. Fast alle RL lieben das Religionslehrerinnen-Sein – so sehr, dass eine sagt, sie würde gerne als einzige kath RL an der Schule alle Gruppen unterrichten.
95. Ihre Kompetenz fürs Unterrichten gemischter Gruppen entnehmen die RL eher privaten Erfahrungen – oft aus dem familiären Umfeld (Eltern waren konfessions-verbindend, Ehemann ist evangelisch, positive Ökumene-Erfahrungen in der Gemeinde) – oder lernen es im jahrelangen Tun, überhaupt nicht aus Aus- oder Fortbildung(en).
96. Motiviert durch das Projekt setzen manche RL sich zum ersten Mal mit der Frage ev-kath auseinander und stellen dabei fest, dass sie doch wenig über die andere Konfession wissen.
97. RL holen sich ihr Wissen über die andere Konfession insbesondere durch Gespräche mit Kollegen der anderen Konfession, aber auch intensives Suchen nach Material.
98. Manche RL handeln oder sprechen „typisch kath“, ohne, dass ihnen das dabei bewusst ist.

Katholisch-Evangelisch für RL

99. Am Katholischen gefällt das Sinnlische, die Symbolik. Weihwasser und Kreuzzeichen werden als typisch katholisch genannt, auch die Gebetshaltung und der andere Gottesdienstablauf, der abwechslungsreicher, spannender genannt wird.
    Die RL schätzen das Katholisch-Sein als Tradition, in der sie aufwuchsen, eine Heimat im Glauben haben; manche schätzen die Heiligen. Insgesamt habe die kath Konf mehr Reibungspunkte, sei starrer, gleichzeitig facettenreicher. Mehr Freiheit wird gewünscht.
100. Evangelisch ist den kath RL fremder. Hier gibt es weniger Rituale und Symbole, eine stärkere Ausrichtung allein aufs Wort. Pfarrerinnen und Martin Luther werden als typisch evangelisch angesehen. Einige (auch eine ev RL!) finden den evangelischen Gottesdienst ziemlich langweilig, die kath Messe abwechslungsreicher. Insgesamt sei

die ev Konf aber freier, weniger in Zwänge eingepackt als die kath Konf., sei pseudo-modern und weniger weltkirchlich, karger/schmuckloser, ungewohnt.

Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf

101. Sehr unterschiedlich sind die Wünsche nach Aus- und Fortbildung bzw. Unterstützung:
   a) Die einen wünschen explizit keinerlei Unterstützung und Fortbildung in dem Bereich, andere würden sofort an einer Fortbildung zum Unterrichten in gemischten Gruppen teilnehmen.
   b) Anstatt einer Fortbildung sei der Austausch mit der evangelischen Kollegin vor Ort hilfreicher.
   c) Eine andere RL sieht das Mittun in der eigenen Kirchengemeinde als ausreichende Fortbildung an.
   d) Wieder andere ziehen Literatur bzw. konkrete Handreichungen zur Thematik einer Fortbildung vor.

102. Andere wünschen sich (Fortbildungs-)Unterstützung in dem Bereich, wie sie Themen vermitteln können, so dass dabei niemand in seinen Überzeugungen zu kurz kommt, wie sie selbst authentisch bleiben können, ohne dabei andere in ihren Überzeugungen zu beleidigen, wollen selbst etwas über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten lernen.
   Eine L fragt an, wie sie es schaffen soll, dass SuS sich mit ihrer Konfession identifizieren.
   Fortbildungskurse zur Frage, was inhaltlich anders ist in gemischt-konfessionellen Gruppen, werden gewünscht.
   Praktische Fortbildungskurse werden gewünscht.
   Die RL sehen es unterschiedlich, ob Fortbildungen zu spezifische ev/bzw. für die ev Kollegen kath Themen notwendig sind.
   Gemeinsame Fortbildungen werden manchmal angesprochen – auch im Sinne eines Erfahrungsaustauschs, nicht nur mit evangelisch-landeskirchlichen Kolleg/innen, sondern auch z.B. freikirchlichen Leuten.
   Wo es keine Kooperation zu den örtlichen Pfarrer/innen gibt, wird diese gewünscht.
   Gewünscht wird außerdem, dass weiterhin unkompliziert gemischt-konfessionelle Gruppen eingerichtet werden dürfen.

Perspektive der Eltern

103. Teilweise sorgen sich die RL über die Reaktion der evangelischen, vor allem von frei-evangelischen Eltern, wenn sie mit den SuS typisch katholische Handlungen (Kreuzzeichen) vollziehen oder Katholisches besprechen. Sie befürchten einen kritischeren Blick dieser Eltern, allein weil eine kath RL ihre Kinder unterrichtet.
104. Mehrere RL berichten, dass sie bereits seit vielen Jahren gemischte Gruppen unterrichten und niemals negative Rückmeldungen von Seiten der Eltern erhalten haben, sondern wenn überhaupt fast ausschließlich positive Reaktionen.

105. Manche RL vermuten, dass es den meisten Eltern egal ist, ob ihr Kind am ev od kath RU teilnimmt.
106. Manche Eltern schicken ihre Kinder in den RU, wenn es kein Alternativangebot gibt, weil der RU nichts schade und die Betreuung so gewährleistet ist. Andere – auch nicht konf Eltern – schicken ihre Kinder dann in den RU, wenn der RU in der Klassengemeinschaft stattfindet, weil die Kinder die hiesige Kultur kennenlernen und nicht aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen sein sollen .
107. Eltern mit Migrationshintergrund sei der konf RU wichtiger als deutschen Eltern.
108. Bei Trennung einer gem konf Gruppe in konf Gruppen wählen manche Kinder wie auch Eltern den künftigen RU lieber nach der Person der Lehrkraft als nach der Konf.

4.2 Brief, der vorab an die Grundschulen verschickt wurde

Forschungsprojekt: Religionsunterricht an Grundschulen in konfessionell-gemischten Lerngruppen

Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter,
sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

das Bistum Mainz plant in den kommenden vier Jahren mit dem Seminar für Religionspädagogik; Katechetik und Didaktik der Philosophisch-Theologischen Hochschule Sankt Georgen in Frankfurt am Main (Leitung Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling) ein Forschungsprojekt zum Religionsunterricht. Der Arbeitstitel lautet:

Religionsunterricht in der Primarstufe

im Kontext von Pluralität, Heterogenität und religiöser Identität

Dabei soll die Situation des Religionsunterrichts, wie sie sich an Grundschulen in wachsendem Maße zeigt, ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken: Auf der einen Seite stehen mit Artikel 7, Absatz 3, des Grundgesetzes und den einschlägigen Verlautbarungen der Deutschen Bischöfe die in Jahrzehnten geübte Praxis des katholischen Religionsunterrichts und die Überzeugung, dass seine konfessionelle Prägung zur Bildung und zur Stärkung der Identität Heranwachsender beiträgt und sie zum Dialog befähigt. Auf der anderen Seite erweisen sich Grundschulen heute als kulturell plurale und heterogene Welten, in denen katholische, evangelische, muslimische, anders gläubige und religiös ungebundene Kinder miteinander leben und lernen. Der Anteil katholischer Schülerinnen und Schüler nimmt ab, der Wunsch nach

Religionsunterricht in gemischt konfessionellen Gruppen nimmt zumindest an den Schulen zu. Oft sind die Gruppen katholischer Schülerinnen und Schüler zu klein, als dass katholischer Religionsunterricht gemäß der geltenden Messzahlen überhaupt noch erteilt werden könnte.

Mit diesem religiösen Wandel stellen sich Fragen der Identitätsbildung neu: Wie entwickeln Kinder in der stark ausdifferenzierten Welt, in der sie leben, ihre eigene religiöse, auch konfessionelle Identität? Welche Kompetenzen brauchen sie, um zu dialogfähigen Menschen zu werden und im Konzert unterschiedlicher Positionen zur eigenen Stimme zu finden? Wie unterscheiden sich Kinder, die zunächst in konfessionellen Gruppen lernen, von solchen, die von Anfang an in bekenntnisgemischtem Unterricht miteinander lernen? Welche Aufgabe kommt einem zukunftsfähigen Religionsunterricht zu, welche Herausforderungen hat er zu bewältigen? Machen Unterschiede Unterschiede? Worin liegen Chancen, wo ergeben sich Grenzen eines konfessionell gemischten Religionsunterrichts? Welchen Unterstützungsbedarf melden Religionslehrkräfte an?

Schon heute unterrichten viele Lehrkräfte an ihren jeweiligen Schulen in solchen heterogenen Gruppen und begegnen diesen Herausforderungen mit vielen zukunftsweisenden Ideen und Tatkraft. Diese Erfahrung soll uns helfen bei der Entwicklung weiterführender Konzepte. Daher soll als erster Schritt der Studie Religionsunterricht in solchen Gruppen videographisch betrachtet und ausgewertet werden.

Die Genehmigung für die Durchführung des Projektes wurde im Voraus vom Hessischen Kultusministerium bzw. Landesschulamt und Ihrem zuständigen Staatlichen Schulamt eingeholt. Für Rückfragen stehen diesbezüglich auch die Generalisten für den Religionsunterricht zur Verfügung.

Konkret bedeutet eine mögliche Bereitschaft Ihrer Schule bzw. einer katholischen Lehrkraft zur Teilnahme am Projekt lediglich die Aufzeichnung *(via Videokamera)* von zwei Unterrichtsstunden Religionsunterricht.

Hinzu kämen zwei Interviews von Mitarbeiter/innen des Lehrstuhls für Religionspädagogik (s.o.) mit der unterrichtenden Lehrkraft.

Zielgruppe der Untersuchung sind konfessionell bzw. religiös heterogene Lerngruppen in der Jahrgangsstufe 2.

Für Rückfragen stehen wir gerne zur Verfügung.

Bei Interesse melden Sie sich bei Ihrem zuständigen Dezernenten oder beim zuständigen Generalisten für den Religionsunterricht in Ihrem Schulamt. Alternativ können Sie sich auch direkt mit uns in Verbindung setzen.

Herzlichen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

4.3: Die Leitfäden für die Gespräche mit den Lehrkräften

Leitfaden für die Gespräche mit den Lehrkräften im Vorfeld des zu beobachtenden Religionsunterrichts

- Begrüßung und Vorstellung der beteiligten Forscher/innen
- Bitte um Aufzeichnung des Gesprächs
- Projektvorstellung von Seiten der Forscher/innen
    - Hintergrund bzw. Entstehung des Forschungsprojekts
    - Ziel der Forschung
    - die beiden Forschungsphasen
- Die Forscher/innen weisen auf den Umgang mit den erhobenen Daten und den Datenschutz hin.

- Die Forscher/innen heben das Interesse des Forschungsteams an alltäglichem Unterricht, nicht an „best practice“ Beispielen, hervor.
- Die Forscher/innen geben Information über die Videoaufzeichnung von zwei aufeinanderfolgenden Stunden innerhalb der Unterrichtseinheit „Gemeinde und Kirche“. Sie weisen hin auf die nötige Einverständniserklärung der Eltern für jedes Kind und die nötige Unterstützung durch die Schule.
- Die Forscher/innen befragen die Lehrkraft zur Lerngruppe:
    - Wie ist die Lerngruppe zusammengesetzt?
    - Wie würde die Lehrkraft die (Lern-) Atmosphäre in der Lerngruppe beschreiben?
- Die Forscher/innen holen Informationen zu den Rahmenbedingungen des Unterrichts ein:
    - Wie ist die Sitzordnung?
    - An welchen Tagen und in welchen Unterrichtsstunden findet der Religionsunterricht statt?
    - Erlaubt der Raum (z.B. die Raumgröße) besondere Unterrichtsmethoden?
    - Gibt es weitere Besonderheiten?
- Gibt es weitere Fragen von Seiten der Lehrkraft?
- Weitere Terminvereinbarung

Leitfaden für die Interviews mit den Lehrkräften im Anschluss an den beobachteten Religionsunterricht

- Was ist Ihnen im Nachhinein zu Ihrem gehaltenen Unterricht wichtig?
    - Gibt es Situationen, mit denen Sie besonders zufrieden sind? Was gefällt Ihnen an diesen Unterrichtssituationen? Was haben Sie dazu beigesteuert? Was haben die Schülerinnen und Schüler beigetragen?
    - Gibt es Situationen, mit denen Sie eher unzufrieden sind? Was hätte es aus Ihrer Sicht gebraucht? Wenn Sie nochmals starten könnten, was würden Sie anders machen, was würden Sie beibehalten? Ist Ihnen eine bestimmte Szene vor Augen, für die Ihnen im Rückblick eine didaktische Alternative einfällt (welche konkret?) oder für die Sie gerne nach einer solchen suchen würden? Wie wäre eine ideale Stunde gelaufen?
    - Was wollten Sie erreichen? Was haben Sie erreicht? Was konnten die Schülerinnen und Schüler im Unterricht lernen und aus diesem mitnehmen?
    - Welche Inhalte sind Ihnen grundsätzlich in der Grundschule wichtig, wenn es Ihnen um das Themenfeld Gemeinde und Kirche geht? In welchen Situationen spielte Ihrer Meinung nach die Konfession der Schülerinnen und Schüler eine besondere Rolle? Inwiefern?
    - In welchen Situationen spielte Ihrer Einschätzung nach Ihre eigene Konfession eine besondere Rolle? Inwiefern?
    - Wie würde sich der Religionsunterricht in dieser Lerngruppe unterscheiden, wenn die Lerngruppe ausschließlich katholisch wäre?
- Erzählen Sie uns von Ihren bisherigen Erfahrungen mit Religionsunterricht in konfessionell gemischten Lerngruppen!
    - Seit wann unterrichten Sie katholischen Religionsunterricht, seit wann in gemischt-konfessionellen Lerngruppen?

- Welche Reaktionen von Eltern haben Sie bezüglich der gemischt konfessionellen Lerngruppe erlebt? Wie ist die Akzeptanz der Eltern für solche Lerngruppen?
- Wie wurden Sie im Studium darauf vorbereitet, dass die Lerngruppen, denen Sie begegnen könnten, konfessionell gemischt sein würden? (Bzw. welche Hilfe hätten Sie sich gewünscht?)
- Inwiefern hatten Sie Hilfe beim Übergang von katholischen Lerngruppen hin zu gemischt konfessionellen Lerngruppen? Was bräuchte es Ihrer Meinung nach an Hilfen für Lehrkräfte?
- Was sind Ihre Erfahrungen mit möglichem Unterrichtsmaterial?
- Nach welchem Lehrplan unterrichten Sie? Inwiefern beziehen Sie Material aus dem evangelischen Religionsunterricht bzw. deren Lehrplan mit ein?
- Was sehen Sie als Chancen des Religionsunterrichts in gemischt konfessionellen Lerngruppen an? Welchen Unterstützungsbedarf sehen Sie? Welche Grenzen sehen Sie?
- Was möchten Sie Ihren Schüler/innen im Religionsunterricht generell mitgeben? Und wie machen Sie das? Gibt es bestimmte Methoden, Haltungen oder Ansätze, die sich bewährt haben? Inwiefern bräuchte es weitere didaktische Ansätze, Haltungen oder Methoden?

- Erzählen Sie uns von Ihren Erfahrungen mit dem Katholischen und dem Evangelischen bzw. mit dem Christlichen im Religionsunterricht, aber auch in Ihrem Leben.

  - Was bedeutet Ihnen Ihr eigener Glaube? Mögen Sie davon erzählen?
  - Was ist für Sie katholisch? Und was evangelisch? Und was ist Ihnen dabei besonders wichtig?
  - Wie erleben Sie die religiöse und konfessionelle Identitätsbildung bei Ihren Schülerinnen und Schülern?
  - Wenn Sie sich als Religionslehrerin an einer Grundschule eine Fortbildung wünschen könnten, welche Art von Fortbildung würden Sie sich wünschen? Haben Sie oder eine/r Ihrer KollegInnen außerdem Bitten oder Wünsche?

5 Literaturverzeichnis

Agende für die Taufe in der EKHN: Schriftworte und Liturgische Texte (Teil II) für Taufe und Konfirmation. Im Auftrag des Leitenden Geistlichen Amtes herausgegeben von der Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Darmstadt 2000

Asbrand, Barbara, Beobachten und Analysieren einer Unterrichtsepisode. Teilnehmende Beobachtung und Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Forschung. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker; Schöll, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster – New York – München – Berlin 2003, 65-84

Asbrand, Barbara, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt 2000

Aschmutat-Hesse, Cornelia; Geißler, Ingrid, Konfessionsverbindender Religionsunterricht an der Grundschule. Das Langenhagener Modell. In: Frieling, Reinhard; Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionen (Bensheimer Hefte, Bd. 88), Göttingen 1999, 87-93

Baltruschat, Astrid, Der Interpretationsprozess nach der dokumentarischen Methode am Beispiel von Kurzfilmen über Schule. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010, 241-267

Bastel, Heribert u.a. (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse (Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik, Bd. 1), Wien 2006

Bastel, Heribert; Krobath, Thomas, Kooperative Weiterbildung zur konfessionellen Kooperation. Ein projektbegleitender Lehrgang. In: Bastel, Heribert u.a. (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse (Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik, Bd. 1), Wien 2006, 83-101

Bastel, Heribert; Miklas, Helene, „Ich bin informierter und persönlich gestärkt in meinem Glaubensverständnis“ oder Zusammenarbeit der ReligionslehrerInnen verschiedener christlicher Konfessionen – ein empirisches Forschungsprojekt. In: Bastel, Heribert u.a. (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse (Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik, Bd. 1), Wien 2006, 43-57

Bauersfeld, Heinrich, Fachdidaktische Unterrichtsforschung – wozu? In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker; Schöll, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster – New York – München – Berlin 2003, 36-50

Beier, Miriam; Heller, Thomas; Wermke, Michael, Religionsunterricht erforschen – Stand und Perspektiven. In: Schreiner, Peter; Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster 2014, 149-164

Biesinger, Albert; Kießling, Klaus; Jakobi, Josef; Schmidt, Joachim (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011

Bitter, Gottfried; Gerhards, Albert (Hg.), Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen (Praktische Theologie heute; Bd. 30), Stuttgart – Berlin – Köln 1998

Bitter, Gottfried u.a., Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002

Blittersdorf, Maria, Geistliche Begleitung in Gruppen. Ein Beitrag zum Neuwerden der Kirche, Ostfildern 2014

Bohnsack, Ralf, Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode, Opladen – Farmington Hills ²2011

Bohnsack, Ralf, Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010, 271-294

Boschki, Reinhold, „Aldi oder Lidl?“ – Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz. In: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg – Basel – Wien 2017, 159-173

Boschki, Reinhold; Schlenker, Claudia, Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In: Bitter, Gottfried u.a., Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 388-391

Bucher, Anton A., Gemeinsamkeit, nicht Differenz. ‚Katholische‘ Anmerkungen und Ergänzungen zur evangelisch-niedersächsischen ReligionslehrerInnenstudie. In: Dressler, Bernhard; Feige, Andreas; Schöll, Albrecht, Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „‘Religion‘ bei ReligionslehrerInnen (Grundlegungen. Veröffentlichungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum, Bd. 9), Münster 2004, 117-134

Bucher, Anton A., Geschichte der empirischen Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard; Güth, Ralph (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (Empirische Theologie, Bd. 7), Münster – Hamburg – London 2000, 11-20

Cierpka, Manfred; Schick, Andreas, FAUSTLOS – Grundschule. Ein Curriculum zur Förderung sozialemotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention. Handbuch, ³2014.

Confessio Augustana, Artikel 21. Zitiert nach Confessio Augustana. Das Bekenntnis von 1530 in heutigem Deutsch, Berlin 2014. Zitiert nach: http://www.sola-gratia-verlag.de/Sola-Gratia-Verlag.008-01-21.pdf, eingesehen am 30.5.2017

Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010

Deppermann, Arnulf, Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen, Wiesbaden 2014, 133-149

Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland, Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. Würzburg, Hannover 1998. https://archiv.ekd.de/download/konfessionelle_kooperation_1998.pdf, eingesehen 5.7.2018.

Die Bibel. Nach Martin Luthers Übersetzung. Lutherbibel. Revidiert 2017. Mit Apokryphen, Stuttgart 2016

Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias, Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung, Wiesbaden 2009

Dinkelaker, Jörg, Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010, 91-118

Dinter, Astrid; Heimbrock, Hans-Günter; Söderblom, Kerstin, Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007

Domsgen, Michael; Lütze, Frank M. (Hg.), Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013

Dressler, Bernhard; Feige, Andreas; Schöll, Albrecht, Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „‘Religion‘ bei ReligionslehrerInnen (Grundlegungen. Veröffentlichungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum, Bd. 9), Münster 2004

Dubach, Alfred, Die Communio-Ekklesiologie – eine zeitadäquate Konzeption von Kirche? In: Hilberath, Bernd Jochen (Hg.), Communio – Ideal oder Zerrbild von Kommunikation? (QD 176), Freiburg – Basel – Wien 1999, 54-68

Einsiedler, Wolfgang u.a., Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung, Münster u.a. 2013

Einsiedler, Wolfgang u.a., Zwölf Standards der empirisch-pädagogischen Forschung – Schwerpunkt Grundschulforschung. In: Einsiedler, Wolfgang u.a., Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung, Münster u.a. 2013, 17-26

Englert, Rudolf, „Gastfreundschaft“ – eine Metapher mit großem Potential. In: Schmid, Hans; Verburg, Winfrid (Hg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010, 10-21

Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth; Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, München 2014

Eschbach, Andreas, Das Jesus Video, München 1998
Eschbach, Andreas, Der Jesus-Deal, Köln 2014

Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker; Schöll, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster – New York – München – Berlin 2003

Flick, Uwe, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg ³2010

Frieling, Reinhard; Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionen (Bensheimer Hefte, Bd. 88), Göttingen 1999

Fuchs, Ottmar, Wie funktioniert die Theologie in empirischen Untersuchungen? In: Theologische Quartalschrift 180 (2000) 191 – 210

Fuhs, Burkhard, Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Darmstadt 2007

Gemeindehomepage der Pfarreiengemeinschaft Meppen-Ost: http://www.meppen-ost.de/aktuelles/pgr-besucht-den-film-papst-franziskus-ein-mann-seines-wortes.html, eingesehen zuletzt am 25.8.2018

Gemeinsame Erklärung von dkv und aeed zur Zukunft des Religionsunterrichts anlässlich der gemeinsamen Studientagung am 4./5. April in Würzburg. http://www.aeed.de/publikationen/pdf-Dateien/PMWrzburgerErklrung.pdf, eingesehen am 8.12.2016

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg – Basel – Wien 1976

Gennerich, Carsten; Mokrosch, Reinhold, Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016

Gennerich, Carsten; Mokrosch, Reinhold, Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Unterricht? Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen. In: Loccumer Pelikan 4,15, 153-156

Gerkin, Charles V., The living human documents. Re-Visioning Pastoral Counseling in a Hermeneutical Mode, Nashville ⁴1991

Gläser-Zikuda, Michaela u.a. (Hg.), Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung, Münster – New York – München – Berlin 2012

Großhans, Hans-Peter, Die innere Pluralität in den Konfessionen – ökumenische Chance oder ökumenisches Hindernis? In: Hilberath, Bernd Jochen; Holzem, Andreas, Leppin, Volker (Hg.), Vielfältiges Christentum. Dogmatische Spaltung – Kulturelle Formierung – Ökumenische Überwindung, Leipzig 2016, 231-245

Grümme, Bernhard, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative? In: Woppowa, Jan; Isik, Tuba; Kammeyer, Katharina; Peters, Bergit (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (Religionspädagogik innovativ, Bd. 20), Stuttgart 2017, 12-25

Grümme, Bernhard, Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten (Religionspädagogik innovativ, Bd. 9), Stuttgart 2015

Guardini, Romano, Vom Geist der Liturgie, Freiburg – Basel – Wien ²1991

Günter, Andreas, Konfessionell gemischte Lerngruppen. Ansichten zu einer wechselvollen Geschichte. In: Kießling, Günter, Pruchniewicz, Machen Unterschiede Unterschiede?, 9-31.c

Hampl, Stefan, Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010, 53-88

Heckroth, Mark, Warum bist du eigentlich katholisch. Kommentar[e] zur konfessionellen Prägung im Alltag. In: Kontexte Juli 2017, 20-21

Heil, Stefan, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker; Schöll, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster – New York – München – Berlin 2003, 13-35

Heil, Stefan; Ziebertz, Hans-Georg, Eine Religionsunterrichts-Stunde – abduktiv erforscht. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker; Schöll, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster – New York – München – Berlin 2003, 103-119

Heimbrock, Hans-Günter; Kerntke, Felix, Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung, in: Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on RE-Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International Contributions, Münster 2017, 23-79

Heimbrock, Hans-Günter; Meyer, Peter, Einleitung: Im Anfang ist das Staunen. In: Dinter, Astrid; Heimbrock, Hans-Günter; Söderblom, Kerstin, Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007, 11-16

Heimbrock, Hans-Günter (Hg.), Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International contributions (Religious Diversity and Education in Europe, V. 33), Münster – New York 2017

Heimbrock, Hans-Günter, Von der „Lebensnähe“ zur „Lebenswelt“. Forschungsgeschichtliche Durchblicke zur „Empirischen Theologie“. In: Weyel, Birgit; Gräb, Wilhelm; Heimbrock, Hans-Günter, Praktische Theologie und empirische Religionsforschung, Leipzig 2013, 100-117

Heinzel, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim – Basel ²2012

Heinzel, Friederike, Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim-Basel ²2012, 22-35

Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, „Wie hast du´s mit der Religion?“ Eine repräsentative Umfrage zu Religionszugehörigkeit und Religiosität in Hessen 2013, online: http://www.integrationskompass.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaadngd, eingesehen am 6.7.2018.

Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, „Wie hast du´s mit der Religion? II“ Eine repräsentative Umfrage zu Religionszugehörigkeit und Religiosität in Hessen 2018, online: http://www.integrationskompass.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaafwvk, eingesehen am 6.7.2018.

Hilberath, Bernd Jochen (Hg.), Communio – Ideal oder Zerrbild von Kommunikation? (QD 176), Freiburg – Basel – Wien 1999

Hilberath, Bernd Jochen, Einführung des Herausgebers. In: Hilberath, Bernd Jochen (Hg.), Communio – Ideal oder Zerrbild von Kommunikation? (QD 176), Freiburg – Basel – Wien 1999, 9-16

Hilberath, Bernd Jochen; Holzem, Andreas, Leppin, Volker (Hg.), Vielfältiges Christentum. Dogmatische Spaltung – Kulturelle Formierung – Ökumenische Überwindung, Leipzig 2016

Hilberath, Bernd Jochen, Vorgaben für die Ausarbeitung der Communio-Ekklesiologie. In: Hilberath, Bernd Jochen, Communio – Ideal oder Zerrbild von Kommunikation? (QD 176), Freiburg – Basel – Wien 1999, 277-297

Helbling, Dominik u.a. (Hg.), Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013

Hennecke, Elisabeth, Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht (Religionspädagogische Bildungsforschung, Bd. 2), Bad Heilbrunn 2012

Höhn, Hans-Joachim, Gesellschaft im Umbruch – Religion im Plural. Herausforderungen religiöser Kommunikation in der Gegenwart. In: Bitter, Gottfried; Gerhards, Albert (Hg.), Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen (Praktische Theologie heute; Bd. 30), Stuttgart – Berlin – Köln 1998, 194-207

Hofmann, Renate, Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen (THEOS Studienreihe Theologische Forschungsergebnisse, Bd. 84), Hamburg 2008

https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/, eingesehen am 2.10.2017.

https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/, abgerufen am 15.2.2017

https://h-p-z.de/faustlos-grundschule-karten, eingesehen am 2.8.2018

http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf, eingesehen am 17.10.2017

http://impulspost.ekhn.de/leistung-startseite.html, eingesehen am 26.6.2017

https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula/primarstufe, eingesehen am 9.8.2018

https://orthodoxwiki.org/Prayer_rope, eingesehen am 6.8.2018

http://religionsunterricht-hessen.de/2016/05/30/sonstige-kooperation-im-religionsunterricht/, eingesehen am 30.8.2018

https://www.auer-verlag.de/media/ntx/auer/sample/Kindermutmachlied.pdf?utm_source=mailbox&utm_medium=mail&utm_campaign=10509_20170316, eingesehen am 21.8.2018

https://www.die-bibel.de/ueber-uns/unsere-uebersetzungen/lutherbibel-2017/reformationsjubilaeum/unsere-jahresserie/die-kernstellen-der-lutherbibel/, eingesehen am 31.8.2017

https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/konfessionelle_kooperation_1998.pdf, eingesehen am 30.8.2018

http://www.ekhn.de/aktuell/leistung-musse/leistung-musse-startseite.html, eingesehen am 26.6.2017

http://www.ekhn.de/glaube/kirchenjahr/passion/geschichte.html, eingesehen am 21.8.2017

http://www.ekhn.de/glaube/kirchenjahr/weihnachten/weihnachtskrippe.html, eingesehen am 21.8.2017

http://www.ekir.de/www/glauben/taufkerze.php, eingesehen am 28.6.2017

https://www.elk-wue.de/glauben/kirchenjahr/fastenzeit/,

http://www.evangelisch-in-rottenburg.de/unsere-kirchengemeinde/rueckblick-archiv/unsere-krippe/, eingesehen am 21.8.2017

http://www.hanau.de/service/oe/005402/index.html, am 19.6.2017

https://www.irp-freiburg.de/html/konfessionelle_kooperation745.html, eingesehen am 30.8.2018

http://www.katholisch.de/aktuelles/dossiers/weihnachten-gott-wird-mensch/weihnachtskrippe, eingesehen am 21.8.2017.

https://www.kirche-und-religionsunterricht.de/schulleitungen/konfessionelle-kooperation-koko/, eingesehen am 30.8.2018

http://www.maxqda.de/support/forum/viewtopic.php?f=6&t=788, eingesehen am 26.6.2017

https://www.perlen-des-glaubens.de/, eingesehen am 6.8.2018:

http://www.stillen-und-tragen.de.

https://www.wortgottesfeiern.de/inhalte.php?jahrgang=2015&ausgabe=2&artikel=2, eingesehen am 21.8.2018.

Hütte, Saskia; Mette, Norbert u.a., Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen (Theologie und Praxis Abteilung B, Bd. 16), Münster 2003

Huhn, Norbert; Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild; Schneider, Kornelia, Videografieren als Beobachtungsmethode – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim – Basel ²2012, 134-153

Irion, Thomas, Hypercoding in der empirischen Lehr-Lern-Forschung. Möglichkeiten der synchronen Analyse multicodaler Datensegmente zur Rekonstruktion subjektiver Perspektiven in Videostudien. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010, 139-161

Jakobs, Monika u.a., Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz (Beiträge zur Pastoralsoziologie, Bd. 13), Zürich 2009

Jensen, Olaf, Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela, Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim – Basel 2005, 255-275

Kalbheim, Boris, Grundlagen und Entwicklung einer empirischen Theologie. In: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen (Empirische Theologie, Bd. 24), Berlin 2011; 263-272

Kasper, Walter, Kirche als Communio – Überlegungen zur ekklesiologischen Leitidee des II. Vatikanischen Konzils, in: Kasper, Walter, Theologie und Kirche, Mainz 1987, 272-289

Kasper, Walter, Theologie und Kirche, Mainz 1987

Kelle, Helga, Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In: Einsiedler, Wolfgang u.a., Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung, Münster u.a. 2013, 59-91

Kelle, Udo, Integration statt Konfrontation. Plädoyer für eine produktive Wende in der sozialwissenschaftlichen Methodendebatte. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen Wiesbaden 2014, 209-225

Kießling, Klaus; Günter, Andreas; Pruchniewicz, Stephan, Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten – Einsichten – Aussichten, Göttingen 2018

Kießling, Klaus, Machen Unterschiede Unterschiede? In: WzM 68/3 (2016), 244-269

Kießling, Klaus, Praktische Theologie als empirische Wissenschaft? In: Nauer, Doris; Bucher, Rainer; Weber, Franz (Hg.), Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven. Ottmar Fuchs zum 60. Geburtstag, Stuttgart 2005, 120 – 127

Kießling, Klaus, Religionsunterricht in der Primarstufe heute. Einsichten einer empirischen Studie: Rahmen, Resultate, Reflexionen. In: Kießling, Klaus; Günter, Andreas; Pruchniewicz, Stephan, Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen, Göttingen 2018, c64-112

Kießling, Klaus, Religionsunterricht in der Primarstufe im deutschsprachigen Raum. Einsichten empirischer Forschung bis 2017. In: Kießling, Klaus; Günter, Andreas; Pruchniewicz, Stephan, Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen, Göttingen 2018, 32-63

Kießling, Klaus, Religionsunterricht in heterogenen Lerngruppen. Zur Genese eines Forschungsprojekts in der Primarstufe. In: Heimbrock, Hans-Günter (Hg.), Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International contributions (Religious Diversity and Education in Europe, V. 33), Münster – New York 2017, 181-193

Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, 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 ²2014.

Klutz, Philipp, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien (Religious Diversity and Education in Europe, V. 28), Münster – New York 2015

Knauth, Thorsten; Leutner-Ramme, Sibylla; Weiße, Wolfram, Religionsunterricht aus Schülerperspektive (Jugend – Religion – Unterricht, Bd. 5), Münster-New York-München-Berlin: 2000

Knoblauch, Hubert, Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen, Wiesbaden 2014, 73-85

Kochinka, Alexander, Beobachtung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, 449-461

Könemann, Judith; Sajak, Clauß Peter; Lechner, Simone, Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden 2017

Krobath, Thomas; Ritzer, Georg (Hg.), Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 9), Wien – Berlin – Münster 2014

Krobath, Thomas; Ritzer, Georg, Ein Laboratorium für konfessionelle Kooperation in der LehrerInnenbildung. Das Modell der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. In: Krobath, Thomas; Ritzer, Georg (Hg.), Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 9), Wien – Berlin – Münster 2014, 13-34

Kuckartz, Udo, Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken Wiesbaden 1999

Kuckartz, Udo, Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, Wiesbaden ^{3}2010

Kuckartz, Udo, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim – Basel 2012

Kuld, Lothar, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Mögliche Konsequenzen für die Religionslehrer/innen-Ausbildung. In: Krobath, Thomas; Ritzer, Georg (Hg.), Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 9), Wien – Berlin – Münster 2014, 243-252

Kuld, Lothar u.a. (Hg.), Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009

Langer, Inghard, Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, Köln 2000

Lehmann, Karl, Glaube und Leben, 1. September 2013

Leutner-Ramme, Sibylla, Schüler vor der Kamera: Es war interessant gefilmt zu werden – aber sonst war es gut wie immer. In: Knauth, Thorsten; Leutner-Ramme, Sibylla; Weiße, Wolfram, Religionsunterricht aus Schülerperspektive (Jugend – Religion – Unterricht, Bd. 5), Münster-New York-München-Berlin: 2000, 231-250

Lindner, Konstantin u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg – Basel – Wien 2017

Link-Wieczorek, Ulrike, Die Kirchen und die Konfession. Zum konfessionellen Verständnis des konfessionellen Religionsunterrichts. In: ÖR 1/2014, 7-26

MAXQDA 12, Referenzhandbuch, Berlin 2017, http://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf, eingesehen am 26.6.2017

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Göttingen 2005

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha, Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung, http://www.medienpaed.com/article/view/61/61, zuletzt heruntergeladen am 27.8.2018

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim – Basel ^{11}2010

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ^{9}2012, 468-475

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, 601-613

Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010

Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen Wiesbaden 2014

Muth, Ann-Kathrin; Sajak, Clauß Peter, Der Gast als Gabe? Religionspädagogische Überlegungen zur Frage der konfessionellen Gastfreundschaft im Religionsunterricht. In: Schmid, Hans; Verburg, Winfrid (Hg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010, 22-33

Nauer, Doris; Bucher, Rainer; Weber, Franz (Hg.), Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven. Ottmar Fuchs zum 60. Geburtstag, Stuttgart 2005

Nitsche, Bernhard, Die Analogie zwischen dem trinitarischen Gottesbild und der communialen Struktur von Kirche. Desiderat eines Forschungsprogrammes zur Communio-Ekklesiologie. In: Hilberath, Bernd Jochen, Communio – Ideal oder Zerrbild von Kommunikation? (QD 176), Freiburg – Basel – Wien 1999, 81-114

Noack , Axel, Wie weiter? Perspektiven kirchlicher Arbeit im konfessionslosen Kontext. In: Domsgen, Michael; Lütze, Frank M. (Hg.), Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 123-140

Pemsel-Maier, Sabine, Diversität als Herausforderung: Auf der Suche nach einem katholischen Religionsunterricht, der „an der Zeit“ ist. In: Rupp, Hartmut; Hermann, Stefan, Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, 120-133

Pemsel-Maier, Sabine, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Mehr als konfessionelle Kooperation in der Schule. In: ÖR 1/2014, 27-37

Pemsel-Maier; Weinhardt, Joachim; Weinhardt, Marc, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart 2011

Pierker, Viera, Rezension zu Kaupp, Angela, Junge Frauen erzählen …. In: FQS Volume 8, No. 1, Art 18, 10f.

Porzelt, Burkard; Güth, Ralph (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (Empirische Theologie, Bd. 7), Münster – Hamburg – London 2000

Porzelt, Burkard, Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard; Güth, Ralph (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (Empirische Theologie, Bd. 7), Münster – Hamburg – London 2000, 63-81

Porzelt, Burkard; Schimmel, Alexander (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015

Rehberg-Schroth, Kerstin, Geprägt fürs Leben – ein Segen sollst du sein. Auf der Suche nach einer verbindenden Theologie von Firmung und Konfirmation unter sakramententheologischer Perspektive, Ostfildern 2013

Reichertz, Jo; Englert, Carina Jasmin, Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissens-soziologische Fallanalyse, Wiesbaden 2011

Riegel, Ulrich; Macha, Klaas (Hg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4), Münster – New York – München – Berlin 2013

Riegel, Ulrich, Religionsdidaktische Kompetenz messen. Auf dem Weg zu einem Ratingmanual zur Erfassung religionsdidaktischer Kompetenz auf der Grundlage videographierter Religionsstunden. In: Riegel, Ulrich; Macha, Klaas (Hg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4), Münster – New York – München – Berlin 2013, 267- 282

Rosenthal, Gabriele, Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim – München ³2011

Rost, Jürgen, Erkenntnistheoretische Grundlagen von qualitativen und quantitativen Methoden – Differentielle Indikation und Bewertungskriterien als Probleme der Integration. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen, Wiesbaden 2014, 192-202

Rupp, Hartmut; Hermann, Stefan, Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013

Scharer, Matthias; Hilberath, Jochen, Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, Mainz 2002

Scharer, Matthias, Wie wird Kirchliche Bildung marktgerecht oder: Welche Bildung macht den Markt gerecht? Communiotheologische Überlegungen zum kirchlichen Bildungsgeschehen. In: Hilberath, Bernd Jochen, Communio – Ideal oder Zerrbild von Kommunikation? (QD 176), Freiburg – Basel – Wien 1999, 235-242

Schlüter, Richard, Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000

Schmid, Hans, Die Bedeutung des Konfessorischen in einem zukunftsfähigen Religionsunterricht aus katholischer Sicht. In: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg – Basel – Wien 2017, 55-66

Schmid, Hans; Verburg, Winfrid (Hg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010

Scholz, Gerold, Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim – Basel ²2012, 116-133

Schreier, Margrit; Odag, Özen, Mixed Methods. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, 263-277

Schreier, Margrit, Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Vielfalt statt Einheit! In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen Wiesbaden 2014, 203-208

Schreiner, Peter; Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster 2014

Schreiner, Peter; Schweitzer, Friedrich, Religiöse Bildung erforschen, wie und warum. In: Schreiner, Peter; Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster 2014, 17-32

Schulz, Claudia, Empirische Forschung als Praktische Theologie. Theoretische Grundlagen und sachgerechte Anwendung (Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie, Band 76), Göttingen 2013

Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert u.a., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg – Gütersloh 2002

Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert, Religiöse Erziehung in evangelisch-katholischen Familien, Freiburg – Basel – Wien 2009

Schweitzer, Friedrich, „Identität und Verständigung“ und „Bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Zum Vergleich von EKD-Denkschrift und Bischofswort aus evangelischer Sicht. In: Frieling,

Reinhard; Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionen (Bensheimer Hefte, Bd. 88), Göttingen 1999, 71-86

Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011

Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh ^{7}2010

Schweitzer; Friedrich u.a., Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg 2006

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik, Bonn 1993 (= Die Deutschen Bischöfe 13)

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996 (= Die Deutschen Bischöfe 56)

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II, Bonn 2003

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005 (Die Deutschen Bischöfe 80)

Sekretariat der Deutschen Bischöfe (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006 (Die Deutschen Bischöfe 85)

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2010 (= Die Deutschen Bischöfe 93)

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016 (= Die Deutschen Bischöfe 103).

Soeffner, Hans-Georg, Interpretative Sozialwissenschaft. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen Wiesbaden 2014, 36-53

Stachel, Günter, Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich – Köln 1982

Steigleder, Sandra, Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring, Marburg 2008

Stud, Nicola, Konfessionalität im Schulalltag. Ein Interview mit der Religionsfachschaft der Gesamtschule Mülheim-Saarn. In: Dezernat Schule und Hochschule im Bischöflichen Generalvikariat Essen (Hg.), Kontexte, Was prägt mich in meiner Konfession?, Essen 2017, 10-13

Tautz, Monika, Konfession(alität). In: Porzelt, Burkard; Schimmel, Alexander (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 175-180

Tuma, René; Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert, Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen, Wiesbaden 2013

Verbindlicher Rahmen für den konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht an Grundschulen, Hauptschulen/Werkrealschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen und allgemein bildenden Gymnasien. Download: https://www.ebfr.de/html/konfessionelle_kooperation903.html, heruntergeladen am 30.8.2018

Verhülsdonk, Andreas, http://www.rpp-katholisch.de/Nachrichten/Detail/tabid/230/ctrlToLoad/Details/nid/10149/Default.aspx, eingesehen am 18.4.2017

Weyel, Birgit; Gräb, Wilhelm; Heimbrock, Hans-Günter, Praktische Theologie und empirische Religionsforschung, Leipzig 2013

Witte, Nicole; Rosenthal, Gabriele, Analyse videographierten Datenmaterials. In: Rosenthal, Gabriele, Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim – München ³2011, 121-138

Woppowa Jan, Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: Loccumer Pelikan 4/15, 157-160

Woppowa, Jan, Impulse für einen konfessionell-kooperativen RU. In: Katechetische Blätter 6/15, 442-447

Woppowa, Jan; Isik, Tuba; Kammeyer, Katharina; Peters, Bergit (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (Religionspädagogik innovativ, Bd. 20), Stuttgart 2017

Woppowa, Jan (Hg.), Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Braunschweig – Paderborn – Darmstadt 2015

Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen (Empirische Theologie, Bd. 24), Berlin 2011

Zonne, Erna, Der Umgang mit religiöser Pluralität in der Grundschule. In: Dinter, Astrid; Heimbrock, Hans-Günter; Söderblom, Kerstin, Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007, 148-157