

Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRW durch die Lehrpersonen

Die AutorInnen

Mirjam Zimmermann, Professorin für Religionspädagogik und Fachdidaktik am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Siegen.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mirjam Zimmermann
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Evangelische Theologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen
e-mail: zimmermann@evantheo.uni-siegen.de



Ulrich Riegel, Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Fachbereich Katholische Theologie der Universität Siegen.

Prof. Dr. Ulrich Riegel
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Katholische Theologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen
e-mail: ulrich.riegel@uni-siegen.de



Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRW durch die Lehrpersonen

Die AutorInnen

Steffi Fabricius, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Fachdidaktik am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Siegen.

Dr.ⁱⁿ Steffi Fabricius
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Evangelische Theologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen
e-mail: fabricius@evantheo.uni-siegen.de



Benedict Totsche, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Fachdidaktik am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Siegen.

Benedict Totsche
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Evangelische Theologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen
e-mail: benedict.totsche@uni-siegen.de



Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRWs durch die Lehrpersonen

Abstract

Dieser Beitrag erklärt, wie Lehrpersonen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aus Nordrhein-Westfalen die Religiosität ihrer SchülerInnen wahrnehmen und welche Rolle sie ihr angesichts des didaktischen Konzepts (authentische Sprechsituation, Standpunktfähigkeit, Perspektivenübernahme u. a.) zuschreiben. Als Gründe für die Distanz der SchülerInnen gegenüber konfessionellen Bezügen nennen diese u. a.: ausfallende religiöse Sozialisation, gemischt-konfessionelle bzw. gemischt-religiöse Elternhäuser, den Elternwillen, die Kinder religiös nicht zu vereinnahmen. Eine für den kokoRU notwendige konfessionelle Standpunktfähigkeit wird von den Lehrkräften nicht wahrgenommen, konfessionelles Bewusstsein sei für die SchülerInnen lebensweltlich irrelevant.

Schlagworte

konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Standpunktfähigkeit – konfessionelles Bewusstsein – Religiosität

Teachers' perception of children's and teenagers' religiosity in the cooperative religious classroom in North Rhine-Westphalia

Abstract

This contribution explains how teachers of cooperative religious education (kokoRU) from North Rhine-Westphalia perceive the religiosity of their students and what role they ascribe to it in light of the didactic concept (authentic speaking situation, ability to take a stand, adopting perspectives, etc.). As reasons for the students' distance from denominational references, they name, among other things, a lack of religious socialization, mixed-denominational or mixed-religious parental homes, and the parents' desire not to monopolize their children with religion. The teachers do not perceive a confessional ability to take a stand that is necessary for kokoRU, a confessional consciousness is irrelevant for the students' world of life.

Keywords

cooperative religious education – ability to take a stand – confessional consciousness – religiosity

1. Zur Bedeutung der Religiosität der SchülerInnen für konfessionell-kooperatives Lernen

Die Religiosität der SchülerInnen gehört zu den zentralen Voraussetzungen des Religionsunterrichts, wobei es religionssoziologischer Konsens ist, dass Religion heutzutage individualisiert und heterogen gelebt wird und die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen immer stärker zurückgeht. Mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) wird seit ca. 30 Jahren ein Konzept religiöser Bildung im Raum der öffentlichen Schule diskutiert, dem angesichts dieses gesellschaftlichen Szenarios ein besonderes Zukunftspotenzial zugeschrieben wird.¹ Es greift in seinen gemischt-konfessionellen Lerngruppen einen wesentlichen Teil religiöser Vielfalt auf und stellt die Auseinandersetzung mit konfessioneller Heterogenität in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens. „In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘. Weder legt er einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch lässt er auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen sehen sollte.“² Eine dialogische Ausgestaltung, bei der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erschlossen werden, soll die Lernenden bei ihrer religiösen Identitätsbildung unterstützen. „Sie [die SchülerInnen] werden durch die Begegnung mit der anderen Konfession angeregt, sich ihrer eigenen konfessionellen Prägung und Kircheng Zugehörigkeit bewusst zu werden und diese zu reflektieren.“³

Didaktisch beruht das konfessionell-kooperative Lernarrangement auf den Prinzipien des Perspektivenwechsels und der Standpunktfähigkeit, wobei beide Konzepte eng aufeinander bezogen sind. Auch wenn eine detailliert ausformulierte Didaktik dieses Lernarrangements nach wie vor ein Desiderat darstellt,⁴ beruht der kokoRU prinzipiell auf der Verschränkung konfessioneller Perspektiven mit dem Zweck, dass die SchülerInnen die Sichtweisen der jeweils anderen Konfession besser verstehen und sich gleichzeitig ihres eigenen konfessionellen Stand-

1 Vgl. LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg: Patmos 2017; WOPPOWA, Jan u.a. (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege*, Stuttgart: Kohlhammer 2017.

2 EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1994, 65.

3 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996 (= DtBis 56), 22.

4 Vgl. PLATZBECKER, Paul: *Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW. ‚Kokolores‘ oder ‚Modell der Zukunft‘?*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 78 (2018), 45–56; SCHRÖDER, Bernd / BIESINGER, Albrecht: *Konfessionelle Kooperation und der Stand ihrer religionspädagogischen Erforschung*, in: Altmeier, Stefan u.a. (Hg.): *Ökumene im Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2016 (= JRP 32), 73–86.

punkts bewusst werden und diesen reflektieren.⁵ Es soll erreicht werden, dass die Kinder und Jugendlichen die Konfessionen „in angemessener Form beschreiben können, sie miteinander in Beziehung bringen und sich selbst dazu ins Verhältnis setzen können“⁶. Dazu soll die konfessionelle Begegnung im Unterricht „authentisch“ sein, was dann erreicht wird, „wenn eine Konfession von den ihr angehörigen Interaktionspartnern so dargestellt wird, dass die Anderskonfessionellen sie verhältnismäßig vollständig und unverzerrt wahrnehmen können und wenn die Darstellungsweise außerdem so geartet ist, dass keine direkt oder indirekt abqualifizierenden Impulse bezüglich der anderen Konfession mitkommuniziert werden“⁷. Eine vollständige Wahrnehmung einer Konfession bedeutet dabei, dass nicht nur kognitive Wissensaspekte, sondern auch affektive und rituelle Elemente der Konfession aus der Selbstdarstellung heraus wahrnehmbar sind.⁸ Guter kokoRU ist demnach keine Konfessionskunde, sondern folgt der existenziell rückgebundenen Suche nach Wahrheit, die auch das authentische (konfessionelle) Erleben der Lehrkräfte und der SchülerInnen thematisiert. Er legt konfessionelle Prägungen und Positionen offen und thematisiert diese explizit.⁹ Im dialogischen Setting des kokoRU sind Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit damit konstitutiv aufeinander bezogen. „Standpunktfähigkeit als Kehrseite von Pluralitätsfähigkeit impliziert idealerweise auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. zur Perspektivenübernahme, um unterschiedliche, das heißt den eigenen und andere Standpunkte, in ihrer Perspektivität miteinander ins Gespräch bringen zu können.“¹⁰ Es geht um die Begegnung „gesprächsfähiger Identitäten“¹¹, bei der man sich im Bewusstsein um das Eigene auf die Perspektive des Gegenübers einlässt.

Denkt man das didaktische Setting des konfessionell-kooperativen Lernarrangements konsequent zu Ende, so setzt es voraus, dass zumindest ein Teil der Schü-

5 Vgl. LINDNER, Konstantin / SIMOJOKI, Henrik: Konfessionelle Kooperation – didaktisch. Warum, wie und was es noch braucht, in: Katechetische Blätter 143/2 (2018) 91–95; WOPPOWA, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg: Patmos 2017, 174–192; WOPPOWA, Jan: Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht, in: ders. (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn: Schöningh 2018, 5–17.

6 SCHWEITZER, Friedrich u. a.: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg: Herder 2006, 97.

7 KULD, Lothar u. a.: Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 60; vgl. auch: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016 (= DtBis 103), 32.

8 Vgl. EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 67–68.

9 Vgl. SCHWEITZER u. a. 2006 [Anm. 6], 100–101.

10 WOPPOWA 2017 [Anm. 5], 184.

11 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ 1996 [Anm. 3], 49.

lerInnen einen konfessionellen Standpunkt zumindest ansatzweise einnehmen kann. Es bedarf – wie oben gesehen – nicht nur einer gewissen Kenntnis der eigenen Konfession, sondern im Sinn der authentischen Sprechsituation auch einer gewissen Vertrautheit mit affektiven und rituellen Elementen der jeweiligen anderen Konfession, so dass darauf im Unterricht aufgebaut werden kann. In charakteristischer Weise verlangen praktisch orientierte Materialien und Leitfäden, bei der Planung von kokoRU zu klären, welche unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven auf das Thema bei den SchülerInnen vorliegen.¹² Unterrichtsmaterialien für den kokoRU beginnen teilweise mit Anforderungssituationen, in denen die unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven aufeinander treffen und anhand derer sich die Lernenden dieser Perspektiven vergewissern und in den Austausch treten sollen. So wird zum Beispiel die Einladung eines katholischen Jungen zu einem evangelischen Gottesdienst genutzt, um die Sichtweise der evangelischen und der römisch-katholischen Kirche auf das Abendmahl zu erarbeiten.¹³

Letzteres könnte allerdings auch auf ein Dilemma des konfessionell-kooperativen Lernarrangements hinweisen. Was wäre, wenn besagte Anforderungssituation nicht genutzt werden kann, die bei den SchülerInnen vorhandenen konfessionellen Vorverständnisse und Erfahrungen zu wecken, sondern den Zweck verfolgen muss, überhaupt erst in konfessionelle Perspektiven einzuführen? Allgemeiner formuliert: Wie kann kokoRU gelingen, wenn nicht wenigstens ein kritisches Maß an konfessionellem (Differenz-)Bewusstsein bei den SchülerInnen vorhanden ist? Erste Erfahrungen mit dem kokoRU in Baden-Württemberg zeichnen für die Grundschule ein insofern ernüchterndes Bild, als die meisten befragten Lehrpersonen das konfessionelle Wissen und die konfessionelle Prägung ihrer Kinder als sehr gering einschätzen. „Wo keine Fundamente sind, kann zunächst nichts aufgebaut werden, so der Tenor vieler Aussagen.“¹⁴ Allerdings entdecken einige Lehrpersonen bei den Kindern „allgemeine religiöse Spuren oder Prägungen“¹⁵, die bei genauer Betrachtung auf kirchlich verursachte – und damit konfessionell geprägte – Ereignisse rückführbar sind. Die Vermutung der Lehrpersonen, dass die Kinder im Verlauf der Grundschulzeit konfessionelle Kenntnisse hinzugewinnen, wird insofern bestätigt, als die Kinder spätestens in

12 Z.B. HUSMANN, Bärbel / ZIMMERMANN, Mirjam: Konfessionell-kooperatives Unterrichten. Ein Leitfaden, in: Religion 5–10/32 (2018) 30–31.

13 Z.B. BAUMANN, Ulrike / PLATZBECKER, Paul: Religionsunterricht konfessionell-kooperativ gestalten, in: Religion o. Jg./4 (2019) 1–32, 19.

14 SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg / Gütersloh: Herder / Gütersloher Verlagshaus 2002, 178.

15 Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER 2002 [Anm. 14], 179.

der vierten Jahrgangsstufe wissen, ob sie katholisch oder evangelisch sind, und viele von ihnen beide Begriffe auch ansatzweise erklären können.¹⁶ Allerdings neigen auch nicht getaufte Kinder, die den kokoRU besuchen, dazu, sich als evangelisch oder katholisch einzuordnen.

Eine Evaluation des kokoRU in Baden-Württemberg fast zehn Jahre später deutet für die Sekundarstufe ebenfalls die Problematik einer fehlenden religiös-konfessionellen Sozialisation an. In der Regel müssen konfessionelle Perspektiven durch die Lehrperson eingespielt werden, konfessionelle Differenzen erscheinen SchülerInnen „irrelevant“ und sind für sie „schwer zu fassen“. Lernmöglichkeiten, die einer authentischen Begegnung entsprechen, scheinen jedoch eher selten anzutreffen zu sein.¹⁷ Die Fähigkeit, konfessionelle Perspektiven theologisch zu begründen, steigt nur beim kokoRU im Gymnasium.¹⁸ Darüber hinaus fand Christiane Caspary in einer Sekundäranalyse der Daten zum konfessionell-kooperativen Unterricht in Baden-Württemberg heraus, dass die „Lehrpersonen bei der Darstellung konfessioneller Differenz offensichtlich zu einem Modus der Mitteilung von Religion im Unterricht über[gehen]“¹⁹, sodass „konfessionelle Differenz dadurch vermutlich eher den Status einer Behauptung [hat], einer religiösen Anschauung und weniger einer Praxis religiöser Weltdeutung oder religiöser Vollzüge“²⁰. Die etwa zur gleichen Zeit durchgeführte Evaluation des kokoRU in Niedersachsen ergibt, dass viele Lehrpersonen eher christliches Basiswissen (M = 4,68) lehren, statt z. B. die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beteiligten Konfessionen herauszuarbeiten (M = 2,90) oder ihnen „eine konfessionelle Heimat zu vermitteln“ (M = 3,04).²¹

Nimmt man die wenigen Befunde zum konfessionell-kooperativen Lernarrangement ernst, scheint die Religiosität der SchülerInnen eine echte Herausforderung für die Bildungsziele dieses didaktischen Ansatzes darzustellen. Insofern seit den berichteten Evaluationen mindestens fast 15 Jahre vergangen sind²², wollen wir in diesem Beitrag die Frage der Religiosität der SchülerInnen für den kokoRU erneut aufwerfen, wobei es dieses Mal um Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen

16 Vgl. EBD., 53–57.

17 Vgl. KULD u. a. 2009 [Anm. 7], 89–93, Zitat S. 90.

18 Vgl. EBD., 133.

19 CASPARY, Christiane: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, Berlin: Lit 2016, 191.

20 EBD., 187.

21 Vgl. GENNERICH, Carsten / MOKROSCH, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 66, Zitat ebd.

22 Die von KULD u. a. 2009 [vgl. Anm. 7] und von GENNERICH und MOKROSCH [vgl. Anm. 21] 2016 publizierten Untersuchungen beziehen sich jeweils auf den Untersuchungszeitraum 2005–2007.

geht, dem dritten deutschen Bundesland, in dem das konfessionell-kooperative Lernarrangement – zumindest in weiten Teilen – eine offizielle Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts darstellt. Die Forschungsfrage unseres Beitrags lautet deshalb:

Wie nehmen Lehrpersonen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aus NRW die Religiosität ihrer SchülerInnen wahr und welche Rolle schreiben sie ihr für konfessionell-kooperatives Lernen zu?

2. Datengrundlage und Methodik der Studie

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage greifen wir auf die qualitativen Daten eines größeren Evaluationsprojekts zum kokoRU in NRW zurück. Der Kern dieser Daten wurde auf einer ‚Regionalkonferenz‘ am 3. März 2020 in Düsseldorf erhoben. Ziel dieser Konferenz war es, in den Austausch über Erfahrungen mit der Praxis des kokoRU zu kommen. Anwesend waren insgesamt 22 Lehrkräfte; davon 13 aus der Grundschule und 9 aus weiterführenden Schulen. Von den Lehrpersonen aus dem Grundschulbereich sind 11 weiblich und 2 männlich, 7 katholisch und 6 evangelisch. Im Sekundarbereich sind 2 weiblich und 7 männlich, 6 katholisch und 3 evangelisch.

Die TeilnehmerInnen wurden bei der Regionalkonferenz in Kleingruppen eingeteilt (zwei Gruppen mit Grundschullehrkräften, zwei Gruppen bzw. eine am Nachmittag für die Sekundarstufe), wobei jeweils ein einigermaßen ausgeglichenes Konfessionsverhältnis angestrebt wurde. In einer ersten Runde am Vormittag wurden Fragen zur Organisation dieser Unterrichtsform diskutiert, dann in einer zweiten Runde am Nachmittag der Umgang mit der Positionalität dieses Ansatzes. Beide Diskussionsrunden (GR) wurden kurz im Plenum eingeführt und im Anschluss an die Gruppendiskussion wieder im Plenum ausgewertet. Die Gruppendiskussionen wurden aufgenommen und von einem professionellen Unternehmen transkribiert. Die Transkripte wurden anschließend von einem Mitarbeiter im Projekt mit den Mitschnitten abgeglichen und ggf. korrigiert.

Zum Abschluss der Konferenz hatten die Teilnehmenden Gelegenheit, anonym einen Brief (BR) zu verfassen, der dem Schulministerium und den beteiligten Kirchenleitungen ein Zwischenfeedback zum kokoRU mitteilt. Auch diese Briefe, die anonym verfasst wurden und deren AutorInnen deshalb nicht näher bestimmt werden können, wurden in die Analyse miteinbezogen.

Schließlich greifen wir noch auf Antworten einer Befragung von ModeratorInnen (MBF) zurück, die zu Projektbeginn zwischen Mai und Juni 2019 durchgeführt

wurde. ModeratorInnen sind in NRW mit der Einführung des kokoRU betraut, leiten die obligatorischen Fortbildungen, unterstützen somit bei der Ausarbeitung der notwendigen kokoRU-Schulcurricula, entwerfen Unterrichtsmaterial und stehen als AnsprechpartnerInnen für alle Belange des kokoRU zur Verfügung. Alle 83 katholischen und evangelischen ModeratorInnen in NRW erhielten am 28. Mai 2019 eine Einladung, einen Fragebogen mit offenen Fragen zum kokoRU auszufüllen. Von den 45 teilnehmenden ModeratorInnen waren 23 männlich und 22 weiblich, 27 katholisch und 18 evangelisch. 28 sind zusätzlich zu ihrer Tätigkeit als ModeratorInnen selbst als Lehrkraft im kokoRU tätig.

Das vorliegende Material wurde mittels der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA analysiert und ausgewertet.²³ Nachdem das komplette Material kodiert war, wurden inhaltsanaloge Codes zu Kategorien zusammengefasst. Für diesen Beitrag wurden die Analyseeinheiten, die der Kategorie ‚Schülerinnen und Schüler‘ zugeordnet worden waren, berücksichtigt. Es handelt sich dabei um 189 Analyseeinheiten. Sie wurden zuerst gemäß der in ihnen angesprochenen Themen in einer sekundären Inhaltsanalyse Kategorien zugeteilt, wobei Analyseeinheiten, die sich nicht auf die Religiosität der SchülerInnen bezogen, nicht weiter berücksichtigt wurden. Die Sekundäranalyse mündete in die drei Kategorien ‚Konfessioneller Hintergrund‘ (29 Einheiten), ‚Wissen zur Konfession‘ (17 Einheiten) und ‚Identifikation mit der Konfession‘ (39 Einheiten). Anschließend wurde die dimensionale Ausprägung innerhalb dieser Kategorien bestimmt. Auf diese Weise entstand ein differenziertes Bild der Äußerungen der befragten Lehrpersonen zur Religiosität der SchülerInnen im kokoRU und deren Rolle im konfessionell-kooperativen Lernen.

3. Analyse der qualitativen Daten

Die von uns befragten Religionslehrkräfte gehen, wenn sie ihre Unterrichtspraxis im kokoRU bedenken, in dreifacher Weise auf die Religiosität der SchülerInnen ein. Sie kommen

- auf deren konfessionellen Hintergrund,
- auf deren Wissen über die Konfessionen und
- auf deren Identifikation mit der eigenen Konfession zu sprechen.

Alle drei Sub-Kategorien werden im Folgenden daraufhin analysiert, welche inhaltliche Vielfalt sie aufweisen.

23 Vgl. MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: VS-Verlag ¹²2015.

3.1 Kategorie: konfessioneller Hintergrund

Innerhalb der Kategorie ‚konfessioneller Hintergrund‘ lassen sich zwei charakteristische Themenkomplexe unterscheiden. Zum einen gehen die Befragten auf die Ausprägung dieses Hintergrunds ein, zum anderen auf die Ursachen dieser Ausprägung.

Hinsichtlich der Ausprägung des konfessionellen Hintergrunds unterscheiden die Befragten durchgängig zwischen den vielen, die kaum noch um ihre Konfession wissen, und den wenigen, die aus konfessionell geprägten Umfeldern kommen. Exemplarisch für diesen Befund stehen die folgenden Aussagen:

S09: „Es gibt ja tatsächlich so, ich sage mal, in [Ort] (...) da wo tatsächlich der eine oder andere dann auch noch diesen Traditionen und diesem Weg folgt. Aber es ist eine ganz eindeutige Minderheit.“ (GR04)

„Einige bringen von zu Hause viel mit, aber viele auch eben nichts und sie wissen zwar es gibt irgendwie Kirchen. Aber dass es da Unterschiede gibt, das ist vielen nicht klar. Und sie können sie schon gar nicht irgendwie benennen oder beschreiben. Das finde ich sehr auffällig.“ (MBF34)

G04: „Doch es gibt/ Also ich hatte mal einen Zeugen Jehov/, also von den Zeugen Jehovas einen, der durfte natürlich nicht am Religionsunterricht teilnehmen, aber er bezog sehr Position im anderen Unterricht, wenn man in Deutsch Texte las oder so. Das gibt es doch auch schon mal.“ – G06: „Aber das sind die Ausnahmen.“ – G01: „Ja, das denke ich auch.“ (GR02)

In allen drei Aussagen kennen die Befragten Kinder und Jugendliche, die einen spürbaren konfessionellen Hintergrund haben. Bemerkenswerterweise wird das in der ersten Aussage an einem besonderen religiösen Milieu festgemacht, in der dritten an einer christlichen Sondergruppe. Explizit werden diese SchülerInnen als „Minderheit“ bzw. „Ausnahme“ eingestuft, während die Mehrheit derer, die am kokoRU teilnehmen, als wenig konfessionell geprägt angesehen werden.

Als Ursache dafür, dass die meisten SchülerInnen ohne spürbaren konfessionellen Hintergrund am kokoRU teilnehmen, führen die Befragten vier Aspekte an: Neben der bereits klassischen fehlenden religiösen Sozialisation (1) werden auch gemischt-konfessionelle bzw. gemischt-religiöse Elternhäuser (2), der Elternwille, die Kinder religiös nicht zu vereinnahmen (3), und das Versagen der religiösen Erziehung (4) angeführt. Für den hier angeführten Grund einer fehlenden religiösen Sozialisation stehen exemplarisch folgende O-Töne:

S09: „gerade in unserem Einzugsgebiet ist da größtenteils keine religiöse Sozialisation in der Grundschule oder auch im Alter davor vorhanden oder geschehen“ (GR04)

„Da die religiöse Sozialisation aber außerhalb der Schule immer weiter zurückgeht, kennen viele Kinder die Unterschiede gar nicht.“ (MBF16)

S05: „Wir haben nicht mehr die Lerngruppen, die konfessionell familiär sozialisiert sind. Wir haben Schülerinnen und Schüler, für die Religion zum Teil Neuland ist.“ (GR04)

G06: „Aber ich glaube, das Problem ist, dass sie von zu Hause halt nur ganz beschränkt was mitgeben.“ (GR02)

S03: „[Sie feiern Kommunion.] Ja, aber nicht aus dem Leben der Konfessionalität heraus, sondern: Wir feiern ein Familienfest. [...] Ich glaube, die wenigsten feiern das wirklich noch, weil sie Konfessionalität wirklich leben“ (GR04)

Bei diesen Aussagen fällt zweierlei auf: Zum einen nutzen die Befragten den wissenschaftlichen Topos „religiöse Sozialisation“, was für die Popularität dieser religionssoziologischen These spricht, zum anderen werden mit der Grundschule, der Familie und „außerhalb der Schule“ unterschiedliche Orte einer solchen Sozialisation genannt. Es scheint bei den Befragten keine konsistente Vorstellung darüber zu herrschen, wo die Kinder und Jugendlichen Erfahrungen mit Religion machen sollen bzw. können. Mit der letzten Aussage wird ein möglicher Grund für den Ausfall einer religiösen Sozialisation im Elternhaus geliefert: Kirchliche Anlässe werden nicht mehr als religiöses Fest begangen, sondern als Familienfeier. Damit fallen die Elternhäuser, die ihr Familienleben noch irgendwie – und wenn nur rudimentär – am kirchlichen Festkreis orientieren, als Ort religiöser Sozialisation aus.

Neben der religiösen Sozialisation wird immer wieder auf gemischt-konfessionelle und gemischt-religiöse Elternhäuser als Ursache eines fehlenden konfessionellen Hintergrunds verwiesen:

G04: „aber auch die Anzahl der Kinder, die evangelische und katholische Eltern teile haben und abwechselnd in Kirchen gehen, die gibt es auch immer mehr. Die das auch gar nicht mehr unterscheiden. Also wir gehen mal in die eine und mal in die andere Kirche. Die wissen auch nicht, außer, dass es verschiedene Gebäude sind.“ (GR04)

G11: „Also muslimische Schüler haben wir nicht, aber teils gibt/ also ein Elternteil ist muslimisch, das andere ist christlich oder so, solche Kombinationen. Also dieses typische evangelisch, katholisch als Ehepaar oder so, das existiert bei uns gar nicht.“ (GR03)

In beiden Aussagen wachsen die Kinder bzw. die Jugendlichen nicht in einem konfessionell homogenen Elternhaus auf. Handelt es sich im ersten Fall um ein konfessionell gemischtes Elternhaus, trifft man im zweiten Fall auf ein religiös gemischtes. Gerade vor dem Hintergrund, dass sich konfessionell-kooperatives Lernen dezidiert aus konfessioneller Differenz speist, fällt auf, dass dieser Effekt – zumindest aus der Sicht der Befragten – bei gemischten Elternhäusern nicht einsetzt. Statt zu einem geschärften konfessionellen Bewusstsein führt besagte Differenz in den Elternhäusern eher zu einer religiösen Multi-Optionalität mit weichen Konturen.

Weiterhin wird argumentiert, dass Eltern ihre Kinder nicht mehr konfessionell prägen wollen, um deren religiöse Autonomie zu wahren:

G02: „dass ja viele Eltern ja auch dazu übergehen, das Kind soll irgendwann selbst entscheiden. Und dem letztendlich dann ja auch was nehmen, in so einer Tradition aufzuwachsen. Ich bin natürlich nur katholisch, weil ich aus einem katholischen Elternhaus habe und [...] ich komme da aus dieser katholischen Nummer nicht mehr raus, so von der Biografie her. Und das fehlt vielen Kindern ja heute.“ (GR02)

G01: „Und viele Eltern sagen dann: ‚Ja, mein Kind soll dann später mal selber entscheiden.‘ Wo ich mich dann immer frage, wie soll das Kind entscheiden?“ – G02: „Für was?“ – G01: „Wenn es gar nicht beide Seiten kennt.“ (GR02)

Auch hier wird ein klassischer Topos der Religionssoziologie, der Wille zu religiöser Autonomie, herangezogen, um einen fehlenden konfessionellen Hintergrund zu erklären. Dabei fällt auf, dass die Lehrkraft offensichtlich vor allem die Familie als Raum konfessioneller Erfahrung thematisiert, was wiederum der religionssoziologischen These religiöser Privatisierung entspricht.

Eine letzte Aussage zeigt auf, dass selbst ein konfessionell geprägtes Elternhaus nicht notwendigerweise eine erfolgreiche religiöse Sozialisation zur Folge haben muss:

S01: „Ich musste aber jetzt gerade an meinen eigenen Sohn denken, der ist letztes Jahr zur Kommunion gegangen. Der hat auch nach dem Kommunion-Unterricht gesagt: ‚Sind wir eigentlich evangelisch oder katholisch? Ist St. Donatus unsere Kirche? Das ist doch eine evangelische Kirche, Papa.‘ Nein, ist es wirklich nicht.“

Ne? Und also ich würde jetzt schon sagen als Religionslehrer und so weiter, bei uns ist schon auch Konfessionalität ein Thema. Oder Kirche und Katholischsein ein Thema.“ (GR04)

Eigentlich treffen im Beispiel zwei Gelingensfaktoren für eine religiöse Sozialisation zusammen, nämlich ein kirchlich beheimatetes Elternhaus und eine gemeindlich organisierte Katechese („Kommunion-Unterricht“). Beides führt im Beispiel jedoch nicht zum gewünschten Effekt, denn das Kind ist sich auch nach dem Empfang der Erstkommunion noch unsicher, welcher Konfession es angehört. Hier wird die Fragilität einer religiösen Erziehung in einem gesellschaftlichen Umfeld, welches diese Erziehung kaum stützt, angesprochen.

3.2 Kategorie: Wissen zu Konfession

Mit der fehlenden konfessionellen Prägung korrespondiert auf kognitiver Ebene ein fehlendes Wissen über die Konfessionen. Diese Beobachtung der Befragten ist für sich genommen nicht weiter überraschend. Relevanter im Kontext des kokoRUs sind die Aussagen, aus denen sich mögliche Ursachen dieses nicht vorhandenen Wissens erschließen lassen. Im Wesentlichen werden von den Befragten drei mögliche Ursachen genannt.

Am deutlichsten tritt in den Aussagen der Befragten die fehlende lebensweltliche Relevanz konfessionellen Wissens zutage:

S06: „die Schüler wissen, Schülerinnen wissen zum Teil überhaupt nicht, welcher Konfession sie angehören, ob sie überhaupt konfessionell gebunden sind. Denen ist vollkommen schnuppe, ob sie katholisch oder evangelisch sind, weil das spielt in ihrem Leben auch gar keine Rolle.“ (GR04)

Im Alltag der SchülerInnen spielt es keine Rolle, ob man konfessionell gebunden ist oder nicht. Wenn diese alltägliche Relevanz aber ausfällt, macht es auch keinen Sinn, sich mit den Inhalten der Konfessionen zu beschäftigen bzw. sich dessen zu vergewissern, was man eigentlich sein sollte. Bemerkenswerterweise schließt die befragte Lehrkraft aus ihrer Beobachtung auf das konfessionell-koperative Lernarrangement:

S06: „Und dann werden sie mit christlichen Themen, ich formuliere es jetzt mal so, konfrontiert. Die finden sie auch alle gut und richtig. Aber da nach einer Schärfung zu fragen, ist schon, ich will es mal ganz provokant sagen, lächerlich.“ (GR04)

Folgt man dieser Logik, geht das Ziel konfessionell-kooperativen Lernens an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen vorbei, denn konfessionelle Differenzen spielen in ihrem Leben keine Rolle mehr.

In anderen Statements weisen Lehrkräfte auf die allgemeine Einstellung der SchülerInnen zu den verschiedenen Konfessionen hin.

„Alle finden ja irgendwie es ist sowieso alles gleich. Also gerade SuS, ist jedenfalls meine Erfahrung. Auch in der Oberstufe.“ (MBF34)

Es geht in dieser Aussage somit nicht um die fehlende lebensweltliche Relevanz konfessionsspezifischen Wissens, sondern um eine allgemeine Geisteshaltung, angesichts derer ein solches Wissen ohne Belang ist. Demnach spielen konfessionelle Unterschiede keine Rolle, weil im religiösen Bereich „sowieso alles gleich“ sei. Hier wird auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit abgehoben. Es bleibt offen, ob es sich dabei um ein theistisches Amalgam handelt, welches den religiösen Grundtenor in Deutschland auszeichnet, oder aber um eine Form religiöser Indifferenz, gemäß der es irrelevant ist, wodurch sich konkrete religiöse Traditionen auszeichnen. Angesichts einer solchen Einstellung, so die Lehrkraft, sei ein Wissen um konfessionelle Differenzen jedoch ohne Bedeutung.

Eine andere Lehrperson führt einen entwicklungspsychologischen Grund für fehlendes Wissen über die Konfessionen an.

„Ich bezweifle auch, dass die Kinder im Grundschulalter wirklich in der Lage sind, Unterschiede wahrzunehmen.“ (MBF16)

In dieser Aussage geht es um die kognitive Fähigkeit von Kindern, konfessionelle Unterschiede wahrzunehmen. Es wird aus dem Kontext nicht ersichtlich, ob hierbei eine rein kognitive Durchdringung des Lerngegenstandes angesprochen wird oder sich „wahrnehmen“ auch auf andere Dimensionen bezieht. Hier kann somit nur festgehalten werden, dass die Befragten gerade für die Grundschule entwicklungspsychologische Vorbehalte gegenüber der kognitiven Dimension des konfessionell-kooperativen Lernarrangements angemeldet haben.

3.3 Kategorie: Identifikation mit der eigenen Konfession

In der Kategorie ‚Identifikation mit der eigenen Konfession‘ finden sich viele Aussagen, die das Fehlen einer solchen konstatieren. Das ist angesichts der bisherigen Befunde nicht weiter verwunderlich. In wenigen Aussagen wird der allgemeine Verweis differenziert. Zudem zeigen sich unter dieser Kategorie auch Schlussfolgerungen für die Praxis des kokoRU.

Exemplarisch für die allgemeinen Aussagen zum Fehlen eines konfessionellen Bewusstseins seien die folgenden O-Töne angeführt:

S07: „Aber ich glaube tatsächlich, also eine Identität im konfessionellen Sinne bringen unsere Kinder/ Blödsinn!“ (GR04)

S09: „die nehmen sich selber gar nicht mehr konfessionell wahr.“ (GR04)

Darunter finden sich zwei Aussagen, die das fehlende konfessionelle Bewusstsein der SchülerInnen in einen größeren Zusammenhang stellen.

G08: „Und das sehe ich eben, das [gemeint ist das religiöse Bewusstsein] sind bei uns alle, nur nicht die Christen. Also so. Es sind alle irgendwo deutlich fester in ihrer Identität als die.“ (GR03)

S06: „Ich glaube aber auch, dass, wenn ich an die Anfänge meiner Zeit denke, da war es oft noch so: ‚Ich bin katholisch und das ist auch gut so.‘ Und das hat sich so in den letzten Jahren so aufgelöst, also als Erfahrung im Unterricht.“ (GR04)

Im ersten Fall wird eine Differenz entlang der Religionszugehörigkeit gezogen, im zweiten entlang der Zeitachse. Beides sind bekannte Topoi aus dem religionssoziologischen Diskurs, die von den Befragten schlagwortartig angeführt werden.

In den Aussagen, die sich auf unterrichtliche Konsequenzen einer fehlenden Identifikation mit der eigenen Konfession beziehen, lassen sich zwei Ausprägungen unterscheiden. Zum einen wird das fehlende Interesse an einem solchen Bewusstsein auf Seiten der SchülerInnen zum Ausdruck gebracht, zum anderen die fehlende Fähigkeit zum Perspektivenwechsel:

S07: „Aber ich glaube, da kommst du mit unseren Schülern gar nicht mehr hin. Also die Frage bringen die gar nicht mit. Und die wirst du gar nicht aufreißen können in den paar Einheiten, wo du irgendwie über Konfessionalität, also wo das zur Sprache kommt. Also was die Schüler im Grunde genommen erstmal mitbringen, ist ja, ich spreche jetzt mal für die große Bandbreite der Schulen in NRW, fernab aller konfessionellen Fragen. Wie du gerade schon sagtest, das ist gar nicht deren Frage. So. Und was wir erreichen können, ist, wir können zwei unterschiedliche Sichtweisen nochmal deutlich machen, können auch uns selber nochmal dazu positionieren. Und die miteinander ins Gespräch bringen. Aber ob das die dann interessiert? Ob die das mitnehmen?“ (GR04)

S08: „Also ich kann mich erinnern an eine Stunde in der 12 oder 13 oder so, wo auch evangelische Schülerinnen und Schüler drin waren. Und dann habe ich

irgendwann gedacht, du musst auch mal was für die evangelischen Schülerinnen und Schüler tun und mal Texte von evangelischen Theologen lesen oder so. Und dann habe ich irgendwie gefragt hinterher: ‚Und wie ist denn so deine Position?‘ Und das war völlig egal. Also ob die nun evangelisch oder nicht evangelisch war, also das war/ für die war wahrscheinlich die Position interessant. Und nicht, ob das nun ein evangelischer oder ein katholischer Theologe war.“ (GR04)

In beiden Statements sehen die Befragten bei den SchülerInnen kein Interesse an einer identitätsbezogenen Fragestellung. Mit der Wendung „das ist gar nicht deren Frage“ bringt die Lehrkraft der ersten Aussage ihre Erfahrung prägnant auf den Punkt. In der zweiten Aussage wird ein gewisses Interesse an der sachlichen Unterschiedlichkeit der Positionen bekundet, nicht jedoch ein Interesse der SchülerInnen an der konfessionellen Verwurzelung dieser Positionen. In beiden Aussagen wird dem kokoRU somit die Möglichkeit zugesprochen, religionskundlich über konfessionelle Differenz zu informieren. Im ersten Statement wird darüber hinaus auch eine Positionierung durch die Lehrperson in Rechnung gestellt. Weitere Möglichkeiten werden dem kokoRU jedoch nicht zugetraut.

Eine Lehrperson verweist an zwei Stellen auf die Unmöglichkeit, angesichts fehlender konfessioneller Identifikation, Perspektiven zu wechseln.

S09: „Ich sehe, dass in der Schule vielleicht zwei oder drei Kinder, die regelmäßig halt auch irgendwie eine sozialisierende Instanz haben, [...] wo man dann mal den Perspektivwechsel vollziehen kann. Aber der ist so in der Regel nicht spürbar. Das habe ich auch mit anderen Kolleginnen und Kollegen [besprochen].“ (GR04)

S09: „Also weil ich sehe das Problem einfach, dass die konfessionell gar nicht so gestärkt sind, dass sie diesen Perspektivwechsel vollziehen, sondern diese Perspektive dann einnehmen.“ (GR 04)

Es fällt auf, dass diese Aussagen die kirchliche Prämisse, der Dialog mit der anderen Konfession setze ein Bewusstsein für das Eigene voraus, teilen. In allen diesen Statements wird die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel an das Vorliegen eines Mindestmaßes an konfessionellem Bewusstsein, also einer konfessionellen Standpunktfähigkeit, gekoppelt. Angesichts des Fehlens eines solchen Bewusstseins ist die Konsequenz klar: Ein erfolgreicher Perspektivenwechsel ist im kokoRU nur in Ausnahmefällen möglich.

Das Schlusswort des Durchgangs durch die qualitativen Daten soll einer Lehrkraft gehören, die das Anliegen des kokoRU, die SchülerInnen zu einer Auseinan-

dersetzung mit ihrer konfessionellen Identität anzuregen, als Schaffung einer „Fiktion“ einstuft.

„Das ist ja die Crux, dass viele Schüler einfach nicht mehr ein Konfessionsbewusstsein, um diesen hohen Begriff zu benutzen, überhaupt haben. Also wir schaffen sozusagen für viele Schüler eine Fiktion in diesem Unterricht, der ihre eigene Identität/ manche wissen vielleicht nicht mal ob sie katholisch oder evangelisch sind, manche können das vielleicht noch benennen.“ (MBF23)

Im Duktus des Gesprächs wird deutlich, dass die Lehrkraft diese Fiktion eher kritisch und ohne Bezug zum Leben der SchülerInnen erachtet. Dass eine solche Fiktion auch Lernen stimulieren könnte, wird von der Lehrperson nicht thematisiert.

4. Diskussion

Dieser Beitrag stellt die Frage, wie Lehrpersonen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aus NRW die Religiosität ihrer SchülerInnen wahrnehmen und welche Rolle sie ihr für konfessionell-kooperatives Lernen zuschreiben.

Im Licht vorliegender religionssoziologischer Forschung überrascht die Antwort auf den ersten Teil der Frage nicht: Die Lehrkräfte entdecken nur bei sehr wenigen ihrer SchülerInnen einen konfessionellen Hintergrund, der in ein konfessionsspezifisches Wissen und ein konfessionelles Bewusstsein mündet. In Summe nehmen die Befragten die Ursachen dieser Distanz gegenüber konfessionellen Bezügen sehr differenziert wahr, denn sie nennen neben der ausfallenden religiösen Sozialisation auch gemischt-konfessionelle bzw. gemischt-religiöse Elternhäuser, den Elternwillen, die Kinder religiös nicht zu vereinnahmen, und das Versagen religiöser Erziehung.

Da viele der von uns Befragten erst seit einem halben Jahr kokoRU unterrichten, verweisen diese Wahrnehmungen nicht unbedingt auf eine mögliche Wirkungslosigkeit des konfessionell-kooperativen Lernarrangements. Auch in Baden-Württemberg entfaltete der kokoRU erst über einen längeren Zeitraum hinweg seine Wirkung.²⁴ Der Befund deutet aber an, wie weit der Weg im kokoRU tatsächlich ist, bis seine Ziele zumindest ansatzweise als verwirklicht erachtet werden können.

In didaktischer Hinsicht muss gefragt werden, inwiefern die theoretisch vorausgesetzte Ausgangssituation konfessionell-kooperativen Lernens im kokoRU tat-

24 Vgl. KULD u. a. 2009 [Anm. 7]; SCHWEITZER / BIESINGER 2002 [Anm. 14].

sächlich angetroffen wird. Statt einer konfessionell heterogenen Lerngruppe berichten die Befragten eher von weitgehend homogenen Klassen, in denen (konfessionelle) Positionierungen eine Ausnahme darstellen. Zumindest nehmen die Befragten die konfessionelle Heterogenität, die als bildsame Differenz in den kokoRU eingespielt werden soll²⁵, nicht wahr. Zusätzlich bringen die Befragten klar zum Ausdruck, dass ein konfessionelles Bewusstsein bei den meisten SchülerInnen lebensweltlich irrelevant ist. Hier dürfte die größte Herausforderung des konfessionell-kooperativen Lernarrangements liegen, wenn der kokoRU nicht nur eine „Fiktion“ (s. o.) bleiben soll.

Die Frage des Beitrags, inwiefern der kokoRU die Sicht auf die Religiosität der SchülerInnen verändert, kann insofern beantwortet werden, als gerade authentische Sprechsituationen, die theoretisch als besonders bildungsrelevant erachtet werden, angesichts des berichteten Befunds als problematisch erscheinen. Soll unterrichtlich im Modus der konfessionellen Positionierung gearbeitet werden, müssen diese Perspektiven zuerst von der Basis aus erschlossen werden, ohne auf die lebensweltliche, erfahrungsbezogene Expertise der Lernenden zurückgreifen zu können, wie es in einigen der exemplarisch genannten Aufgabenstellungen der Fall ist.

Natürlich erlaubt es das Unterrichtssetting, dass sich die Lehrpersonen konfessionell positionieren. Nimmt man die Erfahrungen der Befragten ernst, eröffnen solche Positionierungen aber nur in Ausnahmefällen einen Resonanzraum bei den SchülerInnen, aus dem Lernen, das über religionskundliche Zugänge zum Stoff hinausgeht, erwächst.

Als Desiderat religionspädagogischer Forschung bleibt damit festzuhalten, die Konstellation authentischen Sprechens so zu überdenken, dass sie bei den Kindern und Jugendlichen Prozesse einer Perspektivenverschränkung und Ansätze von Standpunktfähigkeit bewirkt.

25 Z.B. SCHAMBECK, Mirjam / SCHRÖDER, Bernd: Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse, in: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg: Patmos 2017, 343–363, hier: 346.