

# **Wie authentisch darf und soll eine Lehrerin oder ein Lehrer im Religionsunterricht sein?**

Erfahrungen aus dem Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist ein konfessioneller Religionsunterricht nach Art 7 Abs. 3 GG. Konzeptionell nimmt er eine Mittellinie zwischen einem nach Konfessionen getrennten und einem Religionsunterricht für alle ein. Der pädagogische Kerngedanke des Konzepts ist die Überzeugung, dass die authentische Begegnung mit der jeweils anderen Konfession, Gemeinsamkeiten wie Unterschiede von evangelischem und katholischem Glauben den Schülerinnen und Schülern erfahrbar machen, ihre religiöse Dialogfähigkeit befördern und das Bewusstsein für die eigene Konfession stärken kann.

Ein im Jahr 2005 bis 2008 in Baden-Württemberg durchgeführter Modellversuch wurde erfolgreich evaluiert. Viele Eltern erwarten von diesem Unterricht eine allgemeine religiöse Grundbildung für ihre Kinder: Die Konfessionalität des Unterrichts ist ihnen nicht das Primäre. Den Schüler/innen ist der Erhalt des Klassenverbands wichtig und den Lehrkräften die kollegiale Praxis konfessioneller Kooperation. Eine Grenze dieses Unterrichts liegt darin, dass er die Trennung der Kinder nach Konfessionen, nicht aber nach Religionen aufhebt, auch wenn grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler an diesem Unterricht teilnehmen können.

## **1 Idee, Konzept und Ziele des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts**

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Lehren und Grundsätzen der Evangelischen beziehungsweise der Katholischen Kirche erteilt. Insofern ist er zunächst einmal nichts anderes als ein tra-

ditioneller konfessionell gebundener Religionsunterricht auch. Neu ist jedoch, dass in diesem Unterricht mal eine evangelische, mal eine katholische Lehrkraft die gleiche konfessionell gemischte Lerngruppe aus evangelischen, katholischen und zunehmend auch konfessionslosen Schülerinnen und Schülern unterrichtet. Für die Religionslehrkräfte bedeutet das, dass die klassische katholische Trias von einer Einheit der Konfession der Schüler/innen, der Lehrkraft und des Inhalts sowie die evangelische Auffassung von der Einheit von Konfession der Lehrkraft und des Inhalts als Voraussetzung für Religionsunterricht hier nicht mehr gelten. An die Stelle dieser klassischen Annahme, dass nur unter der Voraussetzung konfessionell homogener Lerngruppen und Lernbedingungen Religion gelehrt und gelernt werden könne, tritt die Überzeugung, dass die authentische Begegnung gerade auch mit der jeweils anderen Konfession einen Teilhabe wie Beobachtung gleichermaßen ermöglichenden Lernprozess anregt. Die Religionslehrkräfte sollen authentisch sein und sich nicht verbiegen, weil nun auch Schüler/innen unterschiedlicher Zugehörigkeitsverhältnisse im Unterricht sitzen. Zugleich aber nimmt die Außenperspektive auf diesen Unterricht zu. Die muss die Lehrkraft reflektieren, wenn sie authentisch lehrt. Und das verändert den Unterricht. Ohne Frage verschärft der konfessionell-koooperative Religionsunterricht für die Lehrkräfte das Problem, wie authentisch und wie distanziert sie unterrichten sollen, wenn sie von ihrer oder der anderen Konfession sprechen. Im baden-württembergischen Konzept wird das Problem so gelöst, dass man die Lehrkräfte wechselt: Mal unterrichtet die evangelische, dann die katholische Lehrerin. Das ist erfolgreich, wenn beide authentisch und distanziert zugleich sein können, die Binnenperspektive ihrer Konfession zur Geltung bringen und zugleich die Außensicht und Gegensichten auf diese Konfession in ihren Unterricht und ihre Darstellung des Eigenen einbringen. Dann entsteht ein Spielraum möglicher Deutungen und Verständnisse, und es kommt zu Nachfragen und Reflexionen. Ist das nicht der Fall und setzt sich im Unterricht jeweils nur ein religiöser Stil durch, mal der evangelische und mal der katholische, wäre meines Erachtens das Konzept des konfessionell-koooperativen Religionsunterrichts am Ende. Es sei noch erwähnt, dass diese Überlegungen natürlich auch für den Religionsunterricht in konfessionell homogenen Gruppen gelten. Religiöse Identitäten erwirbt ein Mensch unter den Bedingungen der Pluralität der Weltanschauungen und Bekenntnisse heute sicher nicht mehr durch bloßes Mitmachen und Miterleben in einer homogenen Gemeinschaft. Religion wird im Prozess der Aneignung auf Probe gelernt, auf dem Wege des Aufbaus von Wissen und all dem, was einen religiös kompetenten Mensch ausmacht, der an Religion und religiösen Praxen partizipiert oder begründet auch nicht.

## 2 Konfessionelle Authentizität in der Sicht der Akteure – Stichworte aus der wissenschaftlichen Begleitung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden- Württemberg

Knapp der Hälfte der befragten Eltern von Kindern in der Grundschule ist die Entwicklung des konfessionellen Bewusstseins ihrer Kinder wichtig, der anderen Hälfte ist sie unwichtig (13,1 % sehr wichtig und 31,3 % ziemlich wichtig gegenüber 46,5 % eher unwichtig und 7,1 % ganz unwichtig). Dieses Ergebnis passt zu der Auskunft der Mehrheit der Eltern, dass ihnen die Konfession des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin nicht so wichtig sei (50,5 % eher unwichtig; 12,6 % ganz unwichtig), und dass ein »guter« Religionsunterricht vor allem drei Dinge leisten sollte: Er soll die Gottesfrage offenhalten (77,8 %), er soll ethische Orientierung vermitteln (71,2 %) und er soll zu Verständigungsbereitschaft und Toleranz gegenüber anders Gläubigen (69,7 %), kurz: zur religiösen Dialogfähigkeit beitragen. Dies lässt sich zu der Aussage verdichten: Den Eltern ist in erster Linie eine allgemein religiöse Grundbildung ihres Kindes wichtig, gefolgt von Wertorientierung und religiöser Dialogfähigkeit. In der Frage des Ziels »konfessionelles Bewusstsein« ist die Elternschaft gespalten. Knapp die Hälfte hält diese Dimension des Religionsunterrichts für sehr oder ziemlich wichtig, etwas mehr als die Hälfte findet das eher oder ganz unwichtig.

Über drei Viertel der befragten Lehrkräfte unterrichten in der Grundschule (76,8 %; N 417). Von daher ist zu verstehen, dass das Kollektiv der Befragten konfessionelle Unterschiede im Religionsunterricht nur »bedingt« (35,7 %), »nur sehr eingeschränkt« (31,3 %) oder »überhaupt nicht« (9 %) regelmäßig thematisieren will. Sie sehen ihre Aufgabe nicht primär darin, im Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nach konfessionell-dogmatischen Unterschieden zu fragen (27,8 % stimmt vollkommen; 44,1 % stimmt weitgehend). Das mag den Voraussetzungen eines Unterrichts in der Grundschule geschuldet sein, aber in den Interviews sagen die Lehrerinnen und Lehrer auch anderer Schularten, es gehe ihnen zunächst immer darum, dass sich die Klasse als Gemeinschaft versteht, in der die konfessionellen Unterschiede – und damit auch das konfessionelle Bewusstsein – zunächst keine Rolle spielen und auch nicht betont werden sollen.

Was folgt daraus für die Frage der Authentizität? Im Unterricht können Konfessionsvergleiche z. B. bei den Themen »Heilige«, »Kirchliche Feste«, »Maria« und »Martin Luther« nicht ausbleiben. In dem Maße nun, wie Lehrkräfte im Unterricht authentisch agieren und Konfessionsvergleiche entweder gar nicht oder nur aus der Binnenperspektive der eigenen Konfession ansprechen, werden sie zwar authentisch sein, aber Gemeinsamkeiten und Unterschiede mangels Distanz und Reflexivität gerade nicht erfahrbar machen, wenn andere Perspektiven und

religiöse Performanzen neben der eigenen gar nicht vorkommen. Andererseits wird eine Lehrkraft, die ein konfessionell spezifisches Thema der ihr fremden Konfession behandelt, nicht jenes Maß an Authentizität bieten können, das die Kollegin der anderen Konfession einbringen könnte. Ihre Außenperspektive kann Authentizität nicht ersetzen, aber die Lehrkraft kann im Unterricht Schülerinnen und Schüler der andern Konfession als Experten aufrufen, freilich nur, wenn diese selbst um ihren konfessionellen Hintergrund wissen und konfessionell prägende Erfahrungen schon gemacht haben. Diese Schüler sind selten. Am ehesten fand die Forschungsgruppe sie unter Gymnasiast/innen.

### 3 Der Umgang mit Differenz

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer sehen ihre primäre Aufgabe, wie gesagt, nicht in der Thematisierung von Differenz. Scheinbar im Widerspruch dazu empfindet die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer die Befassung mit Themen aus anderen konfessionellen Traditionen als Bereicherung (72 %). Konfessionelle Differenz ist für sie und ihre Schülerinnen und Schüler am deutlichsten dort erfahrbar, wo Differenz in den konkreten Formen von Kreuzzeichen, Kirchenraum, Feiertagen oder Heiligen- und Marienverehrung manifest wird. Das ist insbesondere in der Grundschule der Fall, in der bevorzugt volkskirchliche Gestaltungen von Religion Lerngegenstand sind und den Lernanlass im Unterricht bilden. Ihre Vermittlung in konfessionell gemischten Lerngruppen verlangt eine Form von Differenzkompetenz in der Unterrichtsgestaltung, die in der Religionslehrausbildung bislang nicht vorkam. Diesem Sachverhalt entspricht das Fortbildungsinteresse der Lehrer/innen. Das Thema »Merkmale der evangelischen/katholischen Konfession« steht in der Lehrerbefragung (Auswertung nach Mittelwerten) an erster Stelle, dicht gefolgt u. a. von »Konfessionelle Feiertage und religiöses Brauchtum«. Möglicherweise haben die Lehrkräfte hier nicht nur den konkreten Bedarf an fachlicher Weiterbildung, sondern auch die größten Unsicherheiten: Wie authentisch dürfen sie sein, wie distanziert müssen sie sich zu ihrer eigenen religiösen Praxis verhalten, um den Schülerinnen und Schülern in ihrer konfessionellen Verschiedenheit gerecht zu werden?

Die Mehrheit der befragten Schüler/innen (auch die Grundschülerinnen und Grundschüler der zweiten Klasse) können in einem landesweiten Test die Begriffe »evangelisch« und »katholisch« unterscheiden. Zugehörigkeitsverhältnisse werden nachweislich geklärt und erschlossen. Über 80 % aller befragten Grundschüler/innen (2. Klasse in Modell- und Vergleichsschulen) konnten ihre Konfessionszugehörigkeit richtig angeben. Ob sie dies erst im Laufe der beiden ersten Grundschuljahre gelernt haben, wissen wir nicht, da es keinen Eingangstest gab. Aber

man muss es wohl annehmen, da in den Schülerinterviews zu Beginn des Untersuchungszeitraums und an seinem Ende in dieser Hinsicht ein Fortschritt im Wissen um Begriff und Zugehörigkeit zu einer Konfession festgestellt wurde. Der Test nach zwei Unterrichtsschuljahren zeigt jedenfalls, dass Modellschüler zu 85,9 % ihre Konfession richtig angeben können, während die an Vergleichsschulen es zu 76,7 % richtig machen. Die häufig geäußerte Annahme, dass Grundschul Kinder der ersten Schuljahre den Unterschied zwischen »evangelisch« und »katholisch« kaum kennen würden, ja nicht einmal ihre eigene Konfessionszugehörigkeit wüsten, wird durch diese Tests also nicht bestätigt.

Anders ist es mit dem Bewusstsein von Konfessionalität. Hier scheint schon die Unterscheidung von Konfession und Religion schwierig zu sein. Manche assoziieren mit Religion das Unterrichtsfach, also den Ort, an dem sie mit Religion in Berührung kommen. Für die Schülerinnen und Schüler auf der Hauptschule ist die Konfession nicht wichtig. Sie ist für sie – das wird in den Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern merkwürdigerweise nur hier ein Thema – kein Kriterium, nach dem sie sich ihre Freunde aussuchen. Das ist nicht Ausfluss von Toleranz, sondern eher in der Tatsache begründet, dass Konfession und Konfessionalität in ihrer Lebenswelt schlichtweg keine Rolle spielen. Das Thema »Konfession« kommt vermutlich auch zu Hause nicht vor. Manche Schülerinnen und Schüler kennen nicht einmal die Konfession ihrer Eltern. Die Realschülerinnen und Realschüler können die eigene und meist auch die Konfession ihrer Eltern korrekt angeben. Gymnasialschüler berichten, dass sie im Unterricht von Lehrern als Experten ihrer eigenen Konfession herangezogen werden. Unter den Gymnasialschülerinnen und -schülern scheint es noch am ehesten Kinder und Jugendliche mit einem bewusst religiösen Hintergrund in der Familie und Erfahrungen aus dem Kirchenmilieu zu geben. Sie dürften vom interkonfessionellen Dialog im Unterricht am meisten profitieren.

Knapp über die Hälfte der katholischen und etwas weniger als die Hälfte der evangelischen Schülerinnen und Schüler (52,9 % der katholischen, 48,6 % der evangelischen und 41,7 % der ohne oder anderen Bekenntnisses) stimmen dem Item »Wir können zu Maria beten« zu. In den Vergleichsschulen mit konfessionell getrennten Gruppen stimmen 58,9 % der katholischen, 28,9 % der evangelischen und 25,5 % der Schülerinnen und Schüler ohne oder anderen Bekenntnisses dem Item zu. Das Ergebnis für die evangelische Schülergruppe ist signifikant ( $p=0,006$ ). Ist das Antwortverhalten der evangelischen Schülerinnen und Schüler »katholisch«? Weitere Ergebnisse sprechen dagegen. Dem »katholischen« Item: »Maria ist ein Vorbild« stimmen gerade mal 6,4 % der evangelischen Schüler/innen an Modellschulen (6 % an Vergleichsschulen), aber 15,1 % der katholischen an Modellschulen (Vergleichsschulen gar 36,2 %) zu. Dies deutet darauf hin, dass das konfessionsspezifisch katholische Thema der Marienverehrung in konfessionell

homogenen Lerngruppen noch einmal ganz anders behandelt wird (nämlich in den katholischen Gruppen affirmativ und oft und in den evangelischen so gut wie nie) als in den Modellschulen und die Praxis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts also eine Professionsgestalt von religiöser Bildung generiert, die Unterschiede zwischen den Konfessionen zur Sprache bringt und darstellt, aber nicht verstärkt.<sup>1</sup>

Für die Elternseite liegen uns nur Auskünfte über die Grundschule vor. Annähernd 70 % der Befragten halten Religionsunterricht für wichtig, über 65 % der Befragten ist die eigene Konfessionszugehörigkeit wichtig, aber über der Hälfte aller Befragten ist die Konfession der Lehrkraft unwichtig (50,5 % eher unwichtig; 12,5 % ganz unwichtig). Sie erwarten von den Lehrkräften im Fach Religion pädagogisches und didaktisches Geschick, nicht Bekenntnis.

#### **4 Lehrerwechsel – eine Lösung des Problems der Authentizität?**

Ein Strukturelement des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist der Lehrerwechsel. Nach Auskunft der Lehrerbefragung haben 61 % der Lehrenden zum Schuljahreswechsel den Lehrerwechsel vollzogen, 9,4 % haben zum Schulhalbjahr, die übrigen noch öfter gewechselt. Zur Frage, wie sie den Wechsel selbst empfunden haben, äußern sich die Lehrenden zurückhaltend. 37,7 % geben an, dass der Wechsel für sie als Lehrende kein Problem war, 42,5 % denken, dass der Wechsel für ihre Schülerinnen und Schüler kein Problem war. In den Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern überwiegt gegenüber einem häufigen Lehrerwechsel die Skepsis, vor allem unter Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule. Die Grundschullehrerinnen und -lehrer sind vor allem am Aufbau einer stabilen Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern interessiert, die durch zu frühen oder zu häufigen Lehrerwechsel gestört würde. Sie unterrichten daher nicht selten schon länger (schon vor dem Modellversuch?) Religion in der ersten Klasse im Klassenverband. Die Lehrkräfte in der Hauptschule berichten von weniger Disziplinproblemen beim Unterrichten im Klassenverband. Ein Lehrerwechsel dürfte hier von den Schüler/innen vermutlich als Bruch erlebt werden. Allerdings sagen

1 Zur These einer Professionsgestalt von Religion, die Religion in der Schule als schulisch vermittelte Gestalt von Religion versteht, an der die Schülerinnen und Schüler als Co-Konstrukteure von Unterricht beteiligt sind und die von den Lehrkräften ein enormes Maß an Heterogenitätskompetenz verlangt, die sie in die Lage versetzt, ihre religiöse Herkunft ins Spiel zu bringen und zugleich mit Außenperspektiven zu vermitteln, kamen implizit auch Feige/Tzscheetzsch in ihrer Untersuchung der Professionsgestalt von Religion bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern in Baden-Württemberg. Vgl. Feige und Tzscheetzsch, 2005.

die Interviewten darüber nichts, so dass man resümieren muss: Der Religionslehrerwechsel wird von den Lehrkräften aller Schularten insgesamt akzeptiert, das allerdings mit pädagogischen Bedenken, die vor allem Lehrende an der Grund- und Hauptschule äußern.

Entgegen der Einschätzung eines Teils ihrer Lehrerinnen und Lehrer stehen die Grundschülerinnen und Grundschüler in den Interviews dem Lehrerwechsel mehrheitlich neutral gegenüber. Nach meinem Eindruck muss man sagen: Sie wissen nicht, was sie sagen sollen. Die Aussicht, im Religionsunterricht mit Freunden zusammen zu sein, ist ihnen ebenso wichtig wie die Chance, als Experte der eigenen Konfession gefragt zu sein. Den Hauptschülerinnen und Hauptschülern ist die Beziehung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin wichtiger als die Konfession oder die Organisationsform des Religionsunterrichts. Der Lehrer mag wechseln, entscheidend ist für sie der Erhalt des Klassenverbands, der ihnen vertraut ist. Ein Wechsel in der Einschätzung des Lehrerwechsels ist bei Realschülerinnen und -schülern zu melden. Während sie in der ersten Befragung ihr Urteil über den Lehrerwechsel vom Sympathiewert der Religionslehrkraft abhängig machten, fügen sie diesem Argument in der zweiten Befragung noch ein weiteres Kriterium hinzu. Der Lehrerwechsel sorgt immerhin für Abwechslung. Die Schülerinnen und Schüler auf dem Gymnasium reflektieren den Religionslehrerwechsel auf der Beziehungs- und Sachebene. Zwischen erster und zweiter Befragung zeigen sich keine Unterschiede. Die Konfession des Lehrers spielt für sie keine Rolle, sondern sein Sympathiewert. Auf der Sachebene denken sie wie die Realschülerinnen und -Schüler an mehr Abwechslung durch Lehrerwechsel. Der Wechsel innerhalb des Schuljahrs oder gar innerhalb einer Unterrichtseinheit wird allerdings als belastend empfunden, vermutlich auch weil Gymnasialschüler/innen ohnehin viel an Eingewöhnung und Anpassung abverlangt wird. Über die Hälfte der Eltern (mit Kindern in der Grundschule) befürwortet den Lehrerwechsel nach dem ersten Schuljahr – nur danach wurde gefragt. Sie begründen dies entweder mit dem wünschenswerten Wissensaufbau in der eigenen wie fremden Konfession (»ziemlich wichtig« 39,9 %) oder mit der Chance zu authentischen Begegnungen mit Menschen beider Konfessionen (15,2 % der Antwortenden hält das für »sehr wichtig«). Für problematisch halten den Lehrerwechsel jene Eltern, für die konfessionelle Unterschiede »von geringer Bedeutung« (18,2 %) sind oder religiöse Bildung eine feste Bezugsperson braucht (6,3 %). Annähernd ein Fünftel (18,2 %) der befragten Eltern äußert sich nicht zum Lehrerwechsel. Das sind die Unentschiedenen, von denen man nicht weiß, was sie denken. Wenn nicht alles täuscht, ist die Elternschaft in der Frage der Authentizität gespalten. Die einen halten authentische Begegnungen mit konfessionell und religiös engagierten Menschen für wichtig, die anderen denken das nicht und wieder andere haben dazu keine Meinung.

## Literatur

- Biesinger, A., Schweitzer, F., u. a. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg/Herder/Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Evangelische Landeskirche in Baden/Evangelische Landeskirche in Württemberg/Erzdiözese Freiburg/Diözese Rottenburg-Stuttgart (2005). *Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Vereinbarung vom 1. März 2005, Stuttgart.
- Feige, A., Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrer/innen in Baden-Württemberg*. Ostfildern: Schwabenverlag und Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoppe, B. (2008). *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Geschichtlicher Kontext, Organisationsformen, Zukunftsperspektiven*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W., Weinhardt, J. (Hrsg., 2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.