

Kooperation als didaktische Struktur religiösen Lernens

Ein Bericht von einem Forschungsprojekt zu Konfessioneller Kooperation im Horizont interreligiöser Erziehung

I. Hinführung

Das Forschungsprojekt, von dem wir im Folgenden berichten werden, hatte die Frage nach Möglichkeiten von Konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht der Grundschule zum Gegenstand.¹ Konfessionelle Kooperation bedeutet im Kontext unseres Projekts die Zusammenarbeit zwischen einer evangelischen und einer katholischen Lehrkraft.² Ein in der Form der Kooperation gestalteter Religionsunterricht, wie wir ihn beobachtet haben, bietet strukturell besondere Chancen religiösen Lernens. Dies gilt unserer Auffassung nach auch in grundsätzlicher Weise, d.h. unabhängig von der jeweiligen Konfession bzw. Religion. Auf dem Weg zur Entscheidung für die Kooperation als didaktische Struktur religiösen Lernens auch in anderen Kontexten und mit anderen Beteiligten scheint uns diese Form kooperativen Religionsunterrichts ein erster Schritt und – knapp formuliert – sowohl Voraussetzung als auch Chance interreligiösen Lernens zu sein.

Nach einer kurzen Darstellung von Forschungsdesign und Vorgehensweise (2) werden wir insbesondere die Perspektive der Kinder ansprechen (3). Danach wird es um die Erfahrungen der an unserem Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer (4) sowie um Kriterien einer konfessionell-kooperativen Didaktik unter dem Stichwort „Guter Religionsunterricht“ gehen (5). In einem letzten Schritt möchten wir den schon angesprochenen grundlegenden Zusammenhang zwischen Konfessioneller Kooperation und interreligiösem Lernen erläutern, so wie wir ihn sehen und verstehen (6).

2. Forschungsdesign und Vorgehensweise

Um den Religionsunterricht weiter zu entwickeln, bedarf es neben konzeptionellen Entwürfen einer soliden empirischen Forschung, die Hinweise darauf bieten kann, welche Möglichkeiten und Chancen sich für religiöses Lernen in der Schule bieten. Ziel unseres Forschungsprojektes war und ist es, solche Möglichkeiten und Chancen im engen Kontakt mit der Praxis auszuloten.

¹ Eine Zusammenfassung und Erläuterung unseres Projekts bietet: Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Bericht über ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: A. Battke/Th. Fitzner/R. Isak/U. Lochmann (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg i.Br. 2002, S. 215-239.

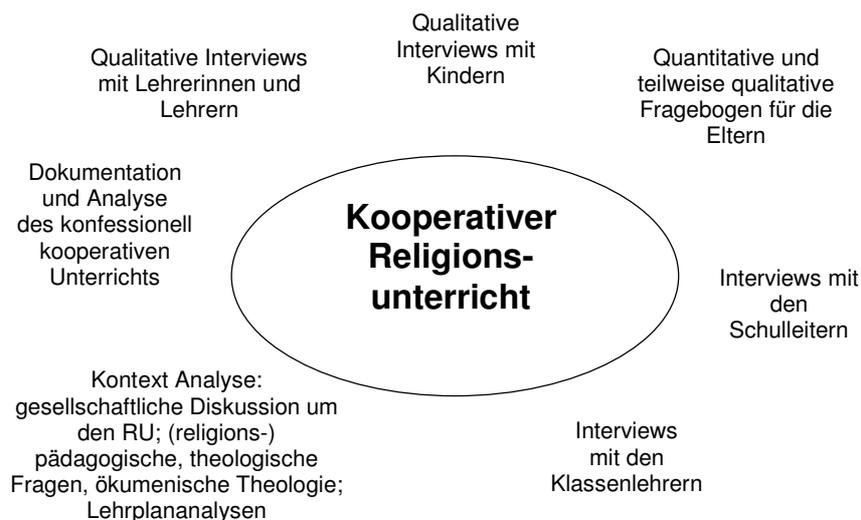
² Zum Begriff und zur Begriffsgeschichte s. R. Boschki, C. Schlenker: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht, in: G. Bitter, R. Englert, G. Miller, K. E. Nipkow (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 388-391.

Das Gesamtprojekt hat derzeit zwei Teile: Die ersten Forschungen fanden in der Grundschule statt und sind nach dreijähriger Arbeit inzwischen abgeschlossen.³ Der zweite Teil bezieht sich auf die Sekundarstufe I und umfasst schwerpunktmäßig den Bereich Hauptschule und Gymnasium; diese Forschungen laufen zur Zeit (Herbst 2003).

Um dem konfessionell-kooperativen Unterricht genauer auf die Spur zu kommen, wählen wir einen multiperspektivischen Zugang: Zum einen lassen wir alle Beteiligten immer wieder selbst zu Wort kommen: vor allem die Kinder und die Lehrkräfte, darüber hinaus auch die Eltern, Klassenlehrerinnen und -lehrer sowie die Schulleitungen. Zum anderen beobachten und dokumentieren wir den Unterricht und werten ihn aus.

Im folgenden Schema wird dieser differenzierte Zugang veranschaulicht:

Multiperspektivisches Forschungsdesign



14 Lehrerinnen und Lehrer haben in sechs Grundschulen in Baden-Württemberg mit insgesamt 16 Religionsklassen im Projekt mitgearbeitet und dabei mit Partnern der jeweils anderen Konfession kooperiert. Über diese Grundvoraussetzung der Arbeit als Zweier-Team hinaus gab es unsererseits keine formalen oder inhaltlichen Vorgaben. In allen Fällen kam es zu intensivem Austausch der Partner in den Teams, zu Absprachen bezüglich des Themas und der Organisationsform und zu gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten.

³ F. Schweitzer/A. Biesinger, zusammen mit R. Boschki, C. Schlenker, A. Edelbrock, O. Kliss und M. Scheidler: Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionellen kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i.Br., Gütersloh 2002.

Die enorme Vielfalt der Formen, die je nach Situation (konfessionelle Zusammensetzung und Anzahl der Kinder, Räumlichkeiten u.a.) ganz unterschiedlich gestaltet werden, führen wir auf vier Grundformen zurück:

Kooperationsform 1: Lehrerkooperation bei konfessionell getrennten Lerngruppen

Bei dieser Form konfessioneller Zusammenarbeit bleibt zunächst „alles beim alten“. Die katholische und die evangelische Lerngruppe haben getrennten Unterricht bei ihrer jeweiligen Religionslehrerin bzw. ihrem Religionslehrer. Beide Lehrkräfte vereinbaren aber regelmäßige Zusammenarbeit. Diese kann auf vielfältige Weise realisiert werden, unter anderem durch thematischen Austausch über die Unterrichtseinheiten; paralleles Unterrichten bestimmter Themen, Lehrertausch für einzelne Stunden oder für bestimmte Unterrichtseinheiten, gemeinsame Projekte der zwei Religionsgruppen usw.

Kooperationsform 2: Wechsel zwischen konfessionell getrennten und gemischten Lerngruppen

Diese Kooperationsform erfordert mehr organisatorische und inhaltliche Absprachen als der gelegentliche Austausch. Gewechselt wird zwischen konfessionell differenzierten und gemischten Gruppen. Es kommt über das Schuljahr verteilt zu Phasen des gemeinsamen und des nach Konfessionen getrennten Unterrichtens. Die genaue Ausgestaltung kann auch hierbei auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen. Den großen Vorteil eines Wechsels von gemeinsamen und getrennten Phasen sehen wir in der Möglichkeit zur Identifikation mit der eigenen Gruppe („*Ich bin katholisch und gehöre zu Herrn A.*“) bei *gleichzeitiger intensiver* Erfahrung der Gemeinsamkeiten mit den Mitschülerinnen und Mitschülern der anderen Konfession und deren Lehrkraft.

Kooperationsform 3: Evangelisch-katholische Lerngruppe mit und ohne Lehrertausch

Die Form der grundsätzlich konfessionell gemischten Lerngruppen über ein ganzes oder mehrere Schuljahre hinweg, wobei eine Klasse von *einer* Religionslehrerin oder *einem* Religionslehrer unterrichtet wird, entspricht nicht selten der Praxis des Unterrichts – teils in der kirchen- und staatsrechtlichen „Grauzone“, teils stillschweigend von den zuständigen Behörden toleriert. In unseren Unterrichtsversuchen war es grundsätzlich so, dass eine evangelische und eine katholische Lehrkraft zu zweit zusammen arbeiteten, so dass sich die konfessionelle Begegnung nicht nur auf Schülerebene (was dem Alltag einer „normalen“ Schulklasse entspricht), sondern auch auf Lehrerebene ereignete. Ein (ggf. mehrfacher) Lehrertausch oder Team-Teaching-Phasen machen die Kooperation auch für die Kinder anschaulich: Hier arbeiten zwei Lehrkräfte unterschiedlicher Konfession zusammen. Manches unterrichten sie ähnlich oder gleich, manches unterrichten sie unterschiedlich.

Religionsunterricht in gemischtkonfessionellen Klassen wird bisweilen als „Ökumenischer Religionsunterricht“ bezeichnet. Dabei müsste jedoch geklärt werden, was unter „Ökumene“ verstanden wird. Nach unserem Ökumeneverständnis kann „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“ im schulischen Bereich vor allem dann erreicht werden,

wenn die Kinder im Religionsunterricht nicht nur einfach neben einander sitzen, so wie in den anderen Fächern auch. Die Kinder haben auch ein Recht zu erfahren, was konfessionelle Unterschiede bedeuten und welche Gemeinsamkeiten es gibt. Das zu vermitteln mag der einzelnen Lehrkraft in einer kontinuierlich gemischten Gruppe im Einzelfall immer mal wieder gelingen. Für besser allerdings halten wir es, wenn zwei wirklich kooperierende Religionslehrerinnen und -lehrer für die Kinder sichtbar sind. Ökumenisches Lernen geschieht in der Spannung von Identität und Differenz.

Kooperationsform 4: Team-Teaching bei konfessionell gemischter Lerngruppe

In einigen Fällen kann die Form des Team-Teaching als kontinuierliche Organisationsform für konfessionelle Zusammenarbeit verwirklicht werden, nämlich dann, wenn die Lehrkräfte dazu bereit sind und gleichzeitig die zusammengelegte Klasse nicht zu groß wird. Team-Teaching bedeutet hier: Beide Religionslehrerinnen bzw. -lehrer sind im Religionsunterricht kontinuierlich anwesend. Sie wechseln sich während des Unterrichtsgeschehens ab und „spielen sich die Bälle zu“.

Beobachtete Formen konfessionell kooperativen Unterrichts: Ein dynamisches Modell

(1) RU in konfessionell getrennten Gruppen; Kooperation auf Lehrerebene	(3) Konfessionell gemischte Lerngruppen; zeitweise Lehrertausch
---	---

=> *kooperativer RU* => *kooperativer RU* =>...

(2) Wechsel zwischen konfessionell getrennten und gemischten Gruppen	(4) Team-teaching in konfessionell gemischten Lerngruppen
--	---

Die geschilderte Vielfalt an Kooperationsformen verdeutlicht, dass es das eine Einheitsmodell für kooperativen Unterricht nicht geben kann. Es muss von Fall zu Fall der am meisten geeignete gangbare Weg der Organisation gefunden werden.

Welche Erfahrungen die Lehrerinnen und Lehrer mit dem so strukturierten Unterricht gemacht haben, werden wir weiter unten erläutern. Zuvor stellen wir einige Kinderäußerungen vor, um diejenigen zur Sprache kommen zu lassen, um die es in erster Linie geht: die Kinder.

3. Die Perspektive der Kinder

Im Laufe des Projekts befragen wir die ca. 350 beteiligten Kinder zwei Mal in Interviews, einmal zu Beginn und einmal zum Ende des Schuljahrs. Im ersten Fall wollen wir die Voraussetzungen zu Beginn des kooperativen Unterricht ermitteln und am Ende

der Versuchsphase wollen wir etwas darüber erfahren, wie die Kinder über evangelisch-katholisch und über den Unterricht denken. Die Kinder überraschen uns nicht selten durch ihre Beiträge, vor allem indem und wie sie sich ernsthaft gedanklich mit unseren Impulsen auseinandersetzen. Dazu im Folgenden einige Beispiele zu den beiden Themen „Wie Konfessionszugehörigkeit entsteht“ und „Guter Religionsunterricht“:

Wie in den Augen der Kinder Konfessionszugehörigkeit entsteht

Auf die Frage, warum es Evangelische und warum Katholische gibt, antwortet ein Erstklässler gegen Schuljahresende, das liegt vielleicht am Jahrgang:

Interviewerin: Warum gibt es eigentlich Katholische, und warum gibt es Evangelische?

Schüler: Die sind in dem Jahr geboren.

Interviewerin: In welchem Jahr?

Schüler: 1999 vielleicht – oder 1998 – 1991?

Interviewerin: Und wer ist dann katholisch, und wer ist evangelisch?

Schüler: Wenn es eine schiefe Zahl ist, ist es vielleicht evangelisch, wenn es eine gerade ist ...

Offenbar erklärt sich dieses Kind das Zustandekommen unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeiten mit der Jahreszahl – „*schief*“ oder „*gerade*“. Solche Äußerungen können natürlich leicht damit abgetan werden, dass Kinder eben mit solchen „abstrakten Fragen“ noch nichts anfangen können. Was hat die Konfessionszugehörigkeit denn mit dem Jahr der Geburt zu tun? Für Erwachsene klingt das einfach nach Unsinn, nach kindlicher Albernheit.

Vielleicht lohnt es sich aber doch, über die Äußerungen dieses Kindes genauer nachzudenken. Das Kind steht vor einer Frage, und es sucht nach einer Antwortmöglichkeit. Immerhin entscheidet das Geburtsjahr doch auch darüber, wann ein Kind in die Schule kommt, in welche Klasse es geht und wann es in die nächste Klasse versetzt wird. Warum also soll das bei evangelisch und katholisch anders sein?

Auch schon zu Beginn der ersten Schuljahres formulieren die Kinder ganz unterschiedliche Theorien zu der Frage, wie es zu einer bestimmten Konfessionszugehörigkeit kommt. Dies werde von Gott in der Taufe so festgelegt. Evangelisch und katholisch gebe es „*wegen der Taufen. Dass man da getauft wird und der Gott sagt zu den Eltern, die sind evangelisch. Und dann weiß der Junge auch, dass er evangelisch ist und dann ist er für immer evangelisch, auch wenn er groß ist*“. Hier hat die göttliche Ansage großes Gewicht und besitzt über die Kinderzeit hinaus lebenslange Gültigkeit. In einem anderen Fall geht die Konfessionszugehörigkeit auf einen Beschluss des Pfarrers zurück. Er sage, „*dass jetzt der so evangelisch oder katholisch ist und wird man da mit Wasser so getauft, mit evangelischem oder katholischem Wasser*“. Für dieses Kind liegt die Konfession im Taufwasser und wird durch die Berührung mit diesem übermittelt, was an magische Vorstellungen erinnert.

Wenn das Wasser über den Kopf des Täuflings läuft, müsse man genau auf den Taufstein „*gucken*“, weil darauf stehe, ob das getaufte Kind nun evangelisch oder katholisch sei: „*Da nimmt man halt von dem Wasser, tut runter, guckt, steht da auf dem*

Taufstein irgendwo katholisch oder evangelisch. Und dann gucken die immer drunter und sagen, das ist jetzt evangelisch oder katholisch“.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass das kindliche Denken ein konkret-anschauliches ist. Entscheidend ist an diesem Befund in unseren Augen, dieses kindliche Denken zunächst als ein in sich stimmiges und vollständiges Denken und Vorstellen zu würdigen und nicht etwa sogleich als defizitär oder korrekturbedürftig mit den „richtigen“ theologischen Ansichten in behrender Absicht zu konfrontieren.

Was in den Augen der Kinder guten Religionsunterricht ausmacht

Es ist interessant, welche Beobachtungen sich bei den Gesprächen *am Ende des dritten Schuljahres* über die Frage nach gutem Religionsunterricht ergeben. Zu diesem Zeitpunkt haben die Kinder drei Jahre lang Erfahrungen mit dem Religionsunterricht gesammelt, wovon ein Jahr durch konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bestimmt ist.

An erster Stelle stehen für die Kinder praktische Erwägungen. So orientiert sich ihre Bewertung eines nach Konfessionen getrennten oder kooperativen Unterrichts wie schon zu Beginn des Schuljahres oder bei jüngeren Kindern an der Größe der Lerngruppen (zu voll, zu laut usw.), beliebten und unbeliebten Lehrkräften, angenehmen oder unangenehmen Schulräumen, häufigen oder nicht so häufigen Klassenarbeiten usw. Und zum wiederholten Mal lassen die Gesprächsverläufe keine klaren Trendaussagen zugunsten der einen oder anderen Unterrichtsform zu. Gelegentlich stimmen in einer Gesprächsgruppe alle Kinder überein und wollen gemeinsamen oder getrennten Religionsunterricht. In vielen Fällen kommt es aber zu gegensätzlichen Meinungsäußerungen, zum Teil sogar zu richtigen Streitgesprächen, in denen mit Gründen *für* oder *gegen* die konfessionelle Trennung im allgemeinen und dann auch im Religionsunterricht argumentiert wird. Dabei kommt es immer wieder vor, dass dieselben Kinder einmal für *getrennten* Unterricht und dann, wenig später, für *gemeinsamen* Unterricht eintreten. Offenbar liegen die eigenen Auffassungen auch am Ende des dritten Schuljahres noch nicht allzu fest.

Die Frage, was ihnen der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bringt, wird von den Kindern selbst artikuliert. Sie sprechen davon, dass die eine Lehrerin eben mehr über die katholische Kirche wisse, während der andere Lehrer sich im evangelischen Bereich besser auskenne. Eben deshalb plädieren sie für einen Unterricht mit Lehrertausch, um von den Kenntnissen und Kompetenzen der jeweiligen Lehrperson maximal profitieren zu können. (Auch in dieser Hinsicht übrigen weichen die Einschätzungen der Kinder von denen der Erwachsenen ab: Offenbar finden die Kinder einen häufigen, aber klar vorhersehbaren Lehrerwechsel weniger schlimm als die Lehrerinnen und Lehrer, die davon eher abraten.)

Wie kann man diese Ergebnisse zusammenfassen?

Die Entscheidung für oder gegen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht muss die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder konstitutiv berücksichtigen, kann

aber von den ausdrücklichen Wünschen der Kinder allein nicht abhängig gemacht werden. Beide Themen – Entstehung der Konfession bzw. der Konfessionszugehörigkeit und Unterrichtsqualität – zeigen jedenfalls, dass es sich lohnt, den Kindern intensiv zuzuhören, weil sie etwas zu sagen haben, das für religiöses Lernen von Bedeutung ist und auf das wir als Erwachsene oft nicht kämen.

4. Schlaglichter zur Sicht der Lehrerinnen und Lehrer und zum beobachteten Unterricht

„Ich habe noch einmal ganz neu nachdenken müssen, was Maria denn katholisch wirklich bedeutet.“

„Ich hätte nie gedacht, dass ich so katholisch bin.“

„Man braucht Kooperationsbereitschaft und –fähigkeit.“

„Von der katholischen Kollegin habe ich mir bisher unbekannte neue Methoden wie Meditation, liturgischer Tanz usw. gelernt.“

Solche Äußerungen von Lehrerinnen und Lehrern stehen beispielhaft für Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten, die der Prozess der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht bietet. Nach einem Jahr der Zusammenarbeit beurteilen fast alle beteiligten Lehrkräfte die Kooperation als vorteilhaft – sowohl für die Kinder, als auch für sie selbst als Lehrende.

Die Lehrerinnen und Lehrer berichten häufig, im Laufe der Kooperation viel „von der anderen Konfession gelernt“ zu haben. Hier geht es auf einer ersten Ebene um konfessionskundliches Wissen, das, insbesondere wenn es von dem Kooperationspartner aufgeschlüsselt wird, den Erfahrungshorizont im Blick auf die andere Konfession beträchtlich erweitern kann. Informationsaustausch zwischen den Lehrenden ist insbesondere bei den gemeinsamen Vorbereitungen von Unterrichtsstunden oder –einheiten gegeben, ereignet sich aber auch spontan im Unterricht, etwa wenn gemeinsames Unterrichten (Team-Teaching) möglich ist.

Bei der Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer über die eigene Konfession denken, geben alle katholischen Lehrkräfte „ich bin sehr katholisch geprägt“ an, was so dezidiert nur zwei der evangelischen Lehrkräfte von sich sagen. Bei der Frage nach ihrem eigenen Verständnis von Ökumene umschreiben alle beteiligten Lehrerinnen und Lehrer Ökumene mit einer Stärkung der Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen, die sich in ökumenischen Gottesdiensten, z.B. auch in ökumenischen Schulgottesdiensten zeige und auf der Ebene der Kirchengemeinde, also „an der Basis“ stattfinde.

In der Einschätzung der Wirkung ihrer eigenen Konfession auf die Schülerinnen und Schüler und den Unterricht vertritt die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer die Überzeugung, dass es bewusste und unbewusste Auswirkungen gibt. Einige katholische Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass ihnen ihre Konfessionszugehörigkeit im Unterricht wichtig ist und sie diese auch vermitteln wollen. Mehrere Lehrerinnen und Lehrer meinen, dass besonders bei bestimmten Unterrichtseinheiten die Konfession der Lehr-

kraft sehr wohl eine Rolle spielt, so z.B. bei St. Martin, St. Nikolaus, Heiligen allgemein, Taufe, Namenstag, Martin Luther.

Kinder bringen, so zeigen zahlreiche Äußerungen in den Lehrerabschlussinterviews, durchaus konfessionelle Erfahrungen mit, die von den Lehrern als „Äußerlichkeiten“ bezeichnet werden: Begegnung mit Heiligenverehrung, Marienverehrung, Tabernakel, Ewiges Licht, Prozessionen u.a. Auch die Erfahrungen mit Kinderkirche oder in methodistischen Familien werden ausdrücklich benannt.

Mehrere Lehrerinnen und Lehrer verstehen die Phase von der ersten bis zur dritten Klasse als aufbauenden Prozess von konfessionellem Bewusstsein, von konfessionellen Erfahrungen und Partizipationsmöglichkeiten. Häufig wird darauf hingewiesen, dass in der dritten Klasse bereits ein konfessionelles Bewusstsein ausgeprägt sei, während sich in der ersten Klasse bei den Kindern das konfessionelle Bewusstsein von der jeweiligen Religionslehrerin bzw. dem Religionslehrer her definiere.

Einen spezifischen Einblick eröffnen Äußerungen im Zusammenhang des Themas Maria: Mehrfach wird von katholischen Lehrkräften genannt, dass sie dieses Thema in Anwesenheit evangelischer Kinder nicht so bearbeitet hätten und dass sie die konfessionelle Kooperation – u.a. auf Grund von Hemmungen im Blick auf evangelische Eltern – „*einfach auch relativ neutral*“ gestalteten. So würden einzelne evangelische Eltern sich dagegen verwahren, dass ihre Kinder mit „Rosenkranzbeten“ in Berührung kämen.

Zur Wirkung der konfessionellen Kooperation für bzw. auf ihre Schülerinnen und Schüler formulieren die Lehrkräfte mehrheitlich, dass durch den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht Positives wie etwa die ausdrücklichen Gemeinsamkeiten im Glauben an den selben Gott und im Glauben an Jesus vermittelt werde. Während nach ihren Beobachtungen konfessionell vorgeprägte und interessierte Kinder aus konfessioneller Kooperation mehr Gewinn als die anderen ziehen, habe dagegen das Thema Martin Luther gerade die nicht vorgeprägten Kinder sehr beeindruckt.

Für sich selbst beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer die konfessionelle Kooperation durchgehend positiv. Sie würden ähnlich wie die Kinder „*kooperativer*“. Die Kooperation sei als befruchtender Austausch und nicht als Konkurrenz wahrgenommen worden. Man fühle sich sehr motiviert, sich mit der eigenen Konfessionalität kompetenter auseinander zu setzen. Für die Behandlung konkreter Themen sei ein weiteres, intensiveres Studium erforderlich gewesen, etwa zur Frage: Was bedeutet Maria nun katholisch wirklich und was nicht? Auf die Lernvoraussetzungen der je anderen Schülergruppe einzugehen sei für sie als Lehrerinnen und Lehrer ein lehrreicher Prozess.

Für die eigene Weiterentwicklung als Lehrerpersönlichkeit wird das Projekt als Einschnitt und Prägung wahrgenommen. Die eigene konfessionelle Identität habe durch die Dialoge mit den jeweiligen Kooperationspartnern mehr Profil bekommen. In Einzelfällen wünschen katholische Lehrerinnen und Lehrer mehr klares konfessionelles Profil von der evangelischen Seite. Im Blick auf die je andere Konfession habe sich ein erheblicher Zugewinn an differenzierendem Wissen ergeben. Durch das Projekt

entstehe ein Qualitätsdruck, auch die Unterschiede richtig zu vermitteln und nicht neue Fehler zu machen. So müsse zwischen Volksmeinungen und theologisch richtigen Ansätzen unterschieden werden. Der Mehraufwand habe sich alles in allem als nicht ganz so schlimm herausgestellt und sich unterm Strich jedenfalls gelohnt.

Die Frage, ob sich die eigene Konfessionalität auf den Unterricht sowie auf die Schülerinnen und Schüler auswirke, wurde von der Hälfte der Befragten klar mit ja, bei weiteren indirekt mit ja beantwortet. Im Blick auf die Qualität der Zusammenarbeit waren die Befragten sehr auskunftsfreudig. Die meisten sprachen von einer guten bis sehr guten Zusammenarbeit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

Das konfessionelle (Selbst-)Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer sowie die zur Gestaltung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts erforderlichen Kompetenzen verändern sich im Lauf des Schuljahrs ganz erheblich. Die Wahrnehmung der eigenen Konfession wird im Spiegel der anderen Konfession deutlicher. Auch spielt die Frage der Zugehörigkeit eine wichtige Rolle: Konfession wird als soziale Größe verstanden, der man sich zuordnet („*ich bin sehr katholisch/evangelisch geprägt*“) oder eben nicht. Es scheint, dass das Zugehörigkeitsgefühl vieler beteiligter Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer jeweiligen Konfession im Laufe des Projektes zugenommen hat.

Im Blick auf die 35 *beobachteten Unterrichtsstunden* kann gesagt werden, dass die am Forschungsprojekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer den konfessionell kooperativen Unterricht in vielfältiger, kreativer und engagierter Weise geplant und durchgeführt haben. Sie haben sich vor der unterrichtlichen Behandlung konfessionell „heißer Eisen“ nicht gescheut, sondern beispielsweise die Themen Maria, Martin Luther, Heilige etc. bewusst in den kooperativen Unterricht aufgenommen und in gemischten Lerngruppen unterrichtet.

Einen wichtigen Bestandteil der Themenpalette bilden die religiösen Vorerfahrungen der Kinder, die von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht ausdrücklich aufgenommen und bearbeitet werden. Diese zeigen sich in den Gesprächen überrascht, wie zahlreich bei den Kindern die Vorerfahrungen wie insbesondere kirchliche Feste, Familienfeiern wie kirchliche Hochzeiten, Kommunion oder Konfirmation der älteren Geschwister etc. sind.

Interessante Unterrichtsprojekte ergeben sich im Zusammenhang von Kirchenbesuchen mit der konfessionell gemischten Lerngruppe in katholischen und evangelischen Kirchen. Die Kirchenräume werden in konfessionell kooperativer Perspektive erkundet, wobei den Kindern die Gelegenheit gegeben wird, ihre eigene Konfession und die der anderen im Kontext der Kirchengebäude kennen zu lernen und sie miteinander zu vergleichen.

Bei den Unterrichtsbeobachtungen zu konfessionsspezifischen Themen wird in der Auswertung deutlich, dass es unterschiedliche Weisen des Unterrichtens geben kann – eine eher vereinnahmende und eine eher einladende. In einem Fall beobachten wir, dass alle Kinder – katholische und evangelische – Mariengebete auswendig lernen und kleine Marienaltäre aus Papier für den häuslichen Gebrauch basteln sollen.

Ganz anders berichtet demgegenüber eine weitere katholische Kollegin ihrer gemischt konfessionellen Lerngruppe von ihren eigenen konfessionsspezifischen Erfahrungen mit Marienprozessionen in ihrer Heimat, um anschließend alle Schülerinnen und Schüler *einzuladen*, dies einmal kennen zu lernen: *Wer wolle, dürfe* eine kleine Blütenprozession im Klassenzimmer selbst ausprobieren. Einige evangelische Kinder melden sich freiwillig und dürfen den Brauch einmal „spielerisch“ vollziehen.

Aufgrund der Beobachtungen im Unterricht erscheint uns neben dem einladenden Charakter eines kooperativen Unterrichts die Sprache der Lehrenden wesentlich. Hilfreich und förderlich für den Lernprozess ist es, wenn die Lehrkräfte über konfessionsspezifische Sachverhalte differenziert sprechen, beispielsweise: ‚Wir evangelischen Christen beten nicht zu Maria und zu den Heiligen.‘ Oder: ‚Wir Katholiken machen ein Kreuzzeichen, wenn wir eine Kirche betreten, Evangelische machen dies meist nicht.‘ So können Kinder zum einen identifikatorisch lernen, zum anderen Unterschiede wahrnehmen, indem sie authentische Selbstauskünfte als bereichernden Wissenszuwachs erfahren.

Für die Grundschule haben wir in Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern thematische Vorschläge entwickelt, die wir für konfessionell kooperativen Unterricht sinnvoll halten. Das didaktische Prinzip dieser Vorschläge durch alle Grundschuljahre ist ein Wechsel aus gemeinsamen und getrennten Phasen der Lerngruppen.

„Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“

Themenvorschläge Grundschule

	1. Halbjahr	2. Halbjahr
1	In einem neuen Haus. Wir bringen uns selber mit (Aus der ersten Einheit ergeben sich Themen für kleinere Unterrichtseinheiten.)	Unsere Eltern gehören verschiedenen Kirchen an (auf Unterschiede bezogene UE) Wer ist Jesus? Evangelische und katholische Christen glauben an Jesus Christus (an Gemeinsamkeiten orientierte UE)
2	Taufe (an Gemeinsamkeiten orientierte UE) Kirchen bei uns (auf Unterschiede bezogene UE)	Meine Gebete – unser Gebet. Christen beten das Vaterunser (an Gemeinsamkeiten orientierte UE) Maria – Was sie für Katholische bedeutet und für Evangelische nicht bedeutet (auf Unterschiede bezogene UE)
3	Evangelisch und katholisch: Großeltern erzählen (auf Unterschiede bezogene UE)	Die katholischen Kinder gehen zur Erstkommunion. Was bedeutet das? (auf Unterschiede bezogene UE)

	Was Christen gemeinsam verändern können (an Gemeinsamkeiten orientierte UE)	Wir bereiten einen ökumenischen Gottesdienst vor (an Gemeinsamkeiten orientierte UE)
4	Martin Luther (auf Unterschiede bezogene UE)	Katholisch-evangelisch: Was haben wir in der Grundschule bisher erreicht?

5. Qualitätsmerkmale konfessionell kooperativen Unterrichts

Mit Entscheidungen über die institutionelle oder organisatorische Gestalt von Religionsunterricht ist noch wenig über die damit erreichte oder nicht erreichte Qualität von Unterricht gesagt. Aussagen hierüber können unserer Ansicht nach am besten auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse über religiöse Lernprozesse gemacht werden. Wir haben an anderer Stelle bereits fünf Kriterien für guten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bzw. eine konfessionell-kooperative Didaktik formuliert, bei der die konfessionelle Kooperation als Aufgabe der didaktischen Elementarisierung angesehen wird.⁴ Demnach muss der konfessionell-kooperative Religionsunterricht den kindlichen Weltzugängen gerecht werden, seine Themen müssen lebensweltlich verankert sein, er darf sich nicht in Nebensächlichkeiten verlieren und er braucht erfahrungs- und handlungsbezogene bzw. kreative Lernformen. Schließlich ist guter konfessionell-kooperativer Religionsunterricht keine Konfessionskunde, sondern folgt der existentiellen Suche nach Wahrheit. Was heißt das?

Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht werden immer wieder existentielle Bezüge berührt, die etwa sichtbar werden an den zahlreichen Kindern mit Eltern verschiedener Konfessionszugehörigkeit oder an der Erfahrung von Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit, die für die Kinder von höchster Bedeutung sein kann. Das sind Fragen der je persönlichen Wahrheit im eigenen Leben. Wir meinen, dass gerade solche Fragen in den Religionsunterricht gehören.

Die *Hinweise für eine konfessionell-kooperative Didaktik* ergeben sich aus den Kriterien für guten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Damit zum Beispiel den kindlichen Weltzugängen entsprochen wird, stellt sich die Aufgabe der sorgfältigen Wahrnehmung der kindlichen Verstehensweisen, die nur so aufgenommen werden können, dass wir – ganz schlicht, aber nur scheinbar nicht weiter schwierig oder besonders anspruchsvoll – zunächst *auf die Kinder hören*. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, der den Kindern gerecht werden will, muss die Kinder von Anfang an aktiv beteiligen und ihre Verstehensweisen zum Zuge kommen lassen. Sodann beinhaltet diese Wahrnehmung der kindlichen Verstehensweisen die Würdigung ihres

⁴ Vgl. F. Schweitzer/A. Biesinger, zusammen mit R. Boschki, C. Schlenker, A. Edelbrock, O. Kliss und M. Scheidler: Religionspädagogische Unterrichtsforschung und „guter Religionsunterricht“. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 54 (2002), 133-144.

konkret-anschaulichen Denkens, das ihren Zugang auch zu theologisch relevanten Fragen bestimmt und nicht als vordergründig und ergänzungsbedürftig gesehen werden soll.

Schließlich meinen wir mit alldem nicht, dass die Kinder in dem, was sie immer schon wissen und in den Unterricht mitbringen, nur bestätigt werden sollen. Auch konfessionell-kooperativer Religionsunterricht muss angemessene Anregungen enthalten, die die Kinder darin unterstützen, sowohl Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen bzw. in der Kindergruppe zu erfahren und zu erkennen, als auch andere und anderes selbst dann wertzuschätzen, wenn es ihnen fremd bleibt.

6. Kooperativer Religionsunterricht und interreligiöses Lernen

Unsere Beobachtungen im bisherigen Verlauf des Forschungsprojekts sind eindeutig: Gelingt es, sich der eigenen konfessionellen Wurzeln bewusster zu werden und gleichzeitig nicht nur den Anderen, sondern auch sein (konfessionelles) Anderssein an sich wahrzunehmen und wertzuschätzen, dann können Lehrende für sich selbst eine gewisse Verschränkung von Identitätsbildung und Verständigung, von Beheimatung und Begegnung erleben. Wenn Kinder wiederum diesen Prozess im Unterricht miterleben, kann dies zur Entwicklung einer Grundhaltung beitragen, mit der zum einen Unterschiede zwischen Menschen gelassen wahrgenommen und nicht als Bedrohung für die eigene (nicht nur religiöse) Identität empfunden werden, während zum anderen auf der Grundlage eines angemessenen Selbstbewusstseins gerne die Begegnung und die Verständigung gesucht werden.

Dabei scheint ein konfessionell-kooperativer Unterricht dann die meisten ökumenischen Lernchancen im charakterisierten Sinn zu bieten, wenn sich integrative und differenzierende Phasen abwechseln. In Analogie hierzu halten wir einen Wechsel aus getrenntem und gemeinsamem (Team-Teaching) Unterricht bei intensiver Zusammenarbeit zweier Lehrkräfte für sinnvoll. Eine – wie auch immer im Einzelfall gestaltete – echte und reale Zusammenarbeit bildet den Kern des kooperativen Unterrichts. Strukturell auf Dialog hin angelegt, sehen wir im kooperativen Unterricht eine entscheidende didaktische Voraussetzung für die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Partnern und auch mit anderen Religionen.⁵ Im kooperativen Unterricht wird nicht (nur) über andere gesprochen, sondern mit den anderen gelernt.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass wir einem so verstandenen und durchgeführten kooperativen Religionsunterricht – wer auch immer im konkreten Fall die kooperierenden Partner sein mögen – mehr Lernchancen für interkonfessionelles, interreligiöses und interkulturelles Lernen zutrauen als einem Unterricht, der von nur einer Lehrkraft für alle Schülerinnen und Schüler gleich welcher Herkunft erteilt wird.

⁵ Vgl. F. Schweitzer: Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens?, in: E. Gottwald/N. Mette (Hg.): Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen (FS Folkert Rickers), Neukirchen-Vluyn 2003, S. 97-108.