

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Die Perspektive der Kinder

Mein Beitrag bezieht sich nicht direkt auf die für das Symposium leitende Frage nach „theologischen Grundlagen“, sondern setzt bei der Perspektive der Kinder ein. Diese Akzentsetzung entspricht freilich im weiteren Sinne durchaus einer theologischen Position¹ – der theologisch begründeten Auffassung nämlich, dass „Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts“ aus dessen Bedeutung „für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene“ zu erschließen sind² und dass deshalb ein Perspektivenwechsel – von den Erwachsenen hin zu den Kindern – gefordert werden müsse.³ Der Bezug auf die Perspektive der Kinder geschieht im folgenden daher nicht naiv etwa im Sinne einer „Pädagogik vom Kinde aus“, sondern vor einem theologisch und pädagogisch reflektierten Horizont, besonders unter dem Aspekt der Rechte von Kindern. In dieser Sicht kann es keine legitime Form von Religionsunterricht geben, die die Perspektive der Kinder nicht in konstitutiver Weise berücksichtigt.

Im Zentrum meiner Ausführungen wird nicht die *Idee* des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts stehen, wie sie beispielsweise in der Denkschrift EKD von 1994 erstmals in deutlich greifbarer Weise entfaltet wird. Die theologischen Grundlagen dieses Modells – Ökumene- und Kirchenverständnis, Verständnis von Konfessionalität usw. – sind dort ausführlich dargelegt und brauchen hier nicht wiederholt zu werden.⁴ Das dort entwickelte Verständnis

¹ Vgl. F. Schweitzer: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000, als weiteren Hintergrund s. auch meine früheren Arbeiten: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh ⁴1999, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh ²1998, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

² So *Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994, 26ff.; unter rechtlichen Aspekten vgl. jetzt auch U. Hildebrandt: Das Grundrecht auf Religionsunterricht. Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 3 GG, Tübingen 2000.

³ Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland: Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, bes. 49ff.

⁴ EKD: Identität und Verständigung, aaO., bes. 59ff.; zur weiteren Diskussion, auch im Vergleich mit der katholischen Stellungnahme, s. F. Schweitzer: „Identität und Verständigung“ und „Bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Zum Vergleich von EKD-Denkschrift und Bischofswort aus evangelischer Sicht. In: R. Frieling/C.T. Scheilke (Hrsg.): Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen 1999, 71-86, aus katholischer Sicht R. Schlüter: Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000.

bildet zwar auch den Hintergrund meiner Darstellung, aber diese bezieht sich auf die *Realisierung* eines solchen Unterrichts.

Zugleich möchte ich im folgenden versuchen, auch das Gespräch mit dem Modell eines „Religionsunterrichts für alle“ zu führen, indem ich – vor dem Hintergrund eigener und anderer empirischer Untersuchungsergebnisse – einige der Vorwürfe erörtere, die aus der Perspektive dieses Modells gegen den konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erhoben worden sind. Besonders im letzten Abschnitt (*Welchen Religionsunterricht brauchen Kinder?*) werden Rückfragen an das Modell eines „Religionsunterrichts für alle“ markiert.

Zur Realisierung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist nicht bloß Theorie. Es gibt inzwischen in der Bundesrepublik hunderte von offiziell genehmigten Kooperationsversuchen. Besonders gut dokumentiert sind sie in Niedersachsen und Württemberg.⁵ Auch in vielen anderen Bundesländern wird punktuell oder dauerhaft kooperiert, ohne dass dies in jedem Falle dokumentiert würde.⁶

Vor diesem Hintergrund einer in der Schulpraxis deutlich wachsenden Bewegung schien es uns wichtig, in einem eigenen Forschungsprojekt als wissenschaftliche Begleitung einen offiziellen Schul- bzw. Unterrichtsversuchs durchzuführen.

Mit „wir“ ist in diesem Zusammenhang ein Team gemeint – unter gemeinsamer Leitung meines katholischen Kollegen Albert Biesinger und mir, in Zusammenarbeit mit Reinhold Boschki, Claudia Schlenker, Anke Edelbrock, Oliver Kliss und Monika Scheidler⁷. Soweit unser DFG-Projekt betroffen ist, verstehe ich die Mitglieder dieses Teams auch als Mitautoren und -autorinnen des vorliegenden Beitrags.

In diesem Forschungsprojekt haben wir uns bewußt auf evangelisch-katholische Kooperation beschränkt, nicht allerdings weil wir andere Kooperations-

⁵ Vgl. *Konföderation evangelischer Kirchen und der katholischen Bistümer in Niedersachsen* (Hrsg.): Religionsunterricht in Niedersachsen. Zum Organisationserlaß Religionsunterricht/Werte und Normen – Dokumentation und Erläuterungen, Hannover 1998; über die entsprechenden Versuche und Entwicklungen in Württemberg wird seit Jahren in der Zeitschrift *entwurf* berichtet.

⁶ Nicht zu vergessen die schon seit langem übliche und flächendeckend praktizierte Kooperation im Bereich der Förder- und Berufsschulen, die nun auch in den kirchlichen Stellungnahmen ausdrücklich erwähnt wird, vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Kirchenamt der EKD* (Hrsg.): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, Würzburg/Hannover 1998.

⁷ Eine größere Veröffentlichung befindet sich in Vorbereitung: *F. Schweitzer/A. Biesinger in Zus. mit R. Boschki, C. Schlenker, A. Edelbrock, O. Kliss und M. Scheidler: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*, Freiburg/Gütersloh 2002.

formen oder interreligiöses Lernen als unwichtig angesehen hätten, sondern weil es bei empirischen Untersuchungen nicht sinnvoll ist, alle Probleme gleichzeitig angehen zu wollen. Darüber hinaus bilden die Untersuchungsergebnisse zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht allgemein sowie zur Entwicklung des konfessionellen (Selbst-)Bewußtseins von Kindern m.E. auch eine wichtige Voraussetzung für interreligiöses Lernen.

Durchgeführt haben wir unser Projekt an der Grundschule, weil konfessioneller und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht gerade in der Grundschule besonders umstritten ist. Die Ausrichtung des kooperativen Religionsunterrichts stand bzw. steht unter der programmatischen Formel *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*.⁸ Dem entsprechen die beiden pädagogischen bzw. didaktischen Prinzipien von Integration und Differenzierung oder Individualisierung, von gemeinsamem Lernen in größeren Gruppen und besonderen Angeboten in kleineren Gruppen. Wie beim Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Sinne der EKD-Denkschrift wurde an der konfessionellen Verfaßtheit der religionsunterrichtlichen Angebote festgehalten, d.h. es wurde kein gemeinsam ökumenisch-christlicher oder „gesamtchristlicher“ Religionsunterricht angestrebt. Die realisierten Kooperationsformen waren allerdings sehr differenziert – je nach Erfordernissen und Möglichkeiten der Situation an einer Schule: Unterricht im Klassenverband, Lehrerwechsel nach festgelegten Zeiträumen, Team-Teaching u.a.m.

Unsere Untersuchung stützt sich auf drei Hauptzugänge:

- mehrfache Befragung aller beteiligten Kinder in kleinen Gruppen (Gruppeninterviews)
- Unterrichtsbeobachtungen zu mehreren Zeitpunkten während des Schuljahres
- Lehrerbefragungen sowohl direkt im Anschluß an den beobachteten Unterricht (u.a. mit Hilfe der Methode des „nachträglichen lauten Denkens“) als auch – in stärker ausführlicher Form – unabhängig vom Unterricht.

Dazu kamen ergänzend schriftliche Befragungen der Eltern sowie Interviews mit Klassenlehrerinnen und Schulleitungen.

Aus den eingangs genannten Sachgründen, vor allem aber auf Grund der Beschränkungen eines Aufsatzes sollen im folgenden nur auf die Kinder bezogene Ergebnisse dargestellt werden. Weitere Ergebnisse zur Didaktik und zu den Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrern, aber auch zu den Kindern sollen demnächst durch eine größere Veröffentlichung mit den Gesamtergebnissen verfügbar gemacht werden.⁹

⁸ Vgl. als erste Veröffentlichung aus diesem Projekt: *Tübinger Projektgruppe (A. Biesinger/F. Schweitzer u.a.): Konfessionelle Kooperation im RU: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Ein Forschungsprojekt. In: entwurf 2/99, 11-13.*

⁹ F. Schweitzer/A. Biesinger u.a., aaO.

Die Perspektive der Kinder: Ausgewählte Forschungsergebnisse

Ich habe bereits eingangs erwähnt, warum mir die Perspektive der Kinder besonders wichtig ist. Dies läßt sich noch weiter zu der Forderung zuspitzen, dass in einer modernen Demokratie Menschen für sich selber sprechen dürfen und dass sie darin nicht durch übergeordnete Personen oder Institutionen vertreten werden können. Dies gilt gerade auch für solche Menschen, denen herkömmlicherweise die dafür erforderliche Fähigkeit abgesprochen wurde – also für Frauen, Menschen mit Behinderung, Kinder usw. Es kann daher auch nicht mehr überzeugen, wenn wir hinsichtlich des Religionsunterrichts etwa nur die Lehrerinnen und Lehrer oder die Eltern befragen wollten.

Im übrigen wird dieses Argument auch durch die Ergebnisse unserer Untersuchung bestätigt: Die Darstellung und Beschreibung der Kinder aus *Lehrersicht* führt zu Ergebnissen, die nicht mit denen identisch sind, die auf der *Selbstbeschreibung und -auskunft der Kinder* beruhen. Die Kinder sehen und beschreiben sich selbst oft anders, als sie von den Erwachsenen gesehen werden. Und dies gilt auch im Blick auf ihre Erfahrungen mit Religion und Religionsunterricht.

Eine erste Gruppe von Ergebnissen bezieht sich auf *Konfessions- und Religionszugehörigkeit in der Sicht der Kinder*. Diese Frage ist schon deshalb von besonderem Interesse, weil die am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer die konfessionelle Prägung und das entsprechende Vorwissen der Schülerinnen und Schüler als recht gering einschätzten. In dieser Hinsicht fallen die Erwartungen in Württemberg offenbar nicht viel anders aus als etwa in Hamburg oder in anderen Regionen der Bundesrepublik. In gewisser Weise wird diese Einschätzung durch unsere Befragung der Kinder auch bestätigt. Vor allem zu Beginn von Klasse 1 kennen viele Kinder die Begriffe evangelisch und katholisch nicht. Kaum ein Kind kann die Begriffe wirklich erläutern. Durch dieses erste Ergebnis darf man sich allerdings nicht täuschen lassen. Immerhin die Hälfte der Kinder konnte zu Beginn von Klasse 1 im weiteren Gesprächsverlauf die eigene Konfessionszugehörigkeit angeben, wobei es zwischen den einzelnen Gruppengesprächen große Unterschiede gab – manchmal wußten alle Kinder in einer Gruppe, ob sie evangelisch oder katholisch sind, manchmal war es kaum ein Kind in einer Gruppe.

Im weiteren Fortgang der Gespräche wurde vor allem auch deutlich, dass aus einer fehlenden Bekanntheit der *Begriffe* evangelisch oder katholisch keinesfalls auf ein ebenso weitreichendes Fehlen von *Erfahrungen* mit Kirche oder religiösen Vollzügen geschlossen werden darf. Sehr viele Kinder konnten uns nämlich berichten, wie es in einer Kirche aussieht und was dort gemacht wird. Ganz offenbar nehmen diese Kinder zumindest immer wieder beispielsweise an Tauf-, Kommunion-, Konfirmations-, Trau- oder anderen Gottesdiensten teil, ohne dass ihnen dabei erläutert würde, dass es beispielsweise eine Erstkommunion eben nur in der katholischen Kirche und eine Konfirmation nur in der evangelischen

Kirche gibt. Wer Kinder verstehen will, muß genau hinhören und darf sich nicht mit ersten Antworten auf für die Kinder unvertraute Fragen begnügen.

Bemerkenswert sind auch die Antworten der Kinder auf die Frage, wie man denn evangelisch oder katholisch werde. Besonders zu Beginn der Schulzeit herrschen im Blick auf das Zustandekommen von Konfessionszugehörigkeit weithin Unklarheit und Unsicherheit. In einem Teil der Gespräche weisen die Kinder zwar auf Taufe und Kirche hin, aber viel eindrücklicher sind die eigenen „Theorien“, die die Kinder hier entwickeln. Demnach ist die Konfessionszugehörigkeit auf verschiedene Vorgänge oder Voraussetzungen zurückzuführen, die die Kinder sich „zusammenreimen“: *Gott sage es, der Pfarrer sage es, die Eltern sagen es, ... es werde beigebracht, zeige sich erst nach zwei oder drei Jahren, man werde in eine Kirche geboren, es stehe es auf dem Taufstein* usw. Und so wie die Kinder in diesem Alter die Welt häufig auf bestimmte Ziele und Zwecke hingeeordnet sehen (sog. finales Denken), so erklären sie sich auch das Zustandekommen von Konfessionszugehörigkeit mit solchen Erklärungen des Zweckes (*damit es in der Kirche genügend Platz gibt*).

Zusammenfassend läßt sich zur Frage der Konfessions- und Religionszugehörigkeit die These formulieren, dass solche Zugehörigkeiten als Aspekte der *kindlichen Welterschließung* zu begreifen sind und deshalb auch eine *Bildungsaufgabe* darstellen. Ähnlich wie andere Begriffe, Bezeichnungen oder Einrichtungen in der Gesellschaft begegnen den Kindern auch Begriffe wie evangelisch und katholisch; u.U. entwickeln die Kinder dann eigene Deutungen und Erklärungen dafür, was mit solchen Begriffen gemeint ist. Sie bei solchen Verstehensversuchen zu ermutigen und zu begleiten gehört zum Bildungsauftrag der Grundschule im Sinne der genannten Welterschließung. Dabei spielt auch die Frage der *eigenen Zugehörigkeit* eine wichtige Rolle. Bei unserer Befragung konnten am Ende der dritten Klasse so gut wie alle Kinder ihre Konfessionszugehörigkeit (oder Nicht-Zugehörigkeit) korrekt angeben. In einem gemischt-konfessionellen Gebiet wie Württemberg wird die Selbstzuordnung zu einer Konfession offenbar nicht zuletzt durch die Erstkommunion etwa in der Zeit des dritten Schuljahres beeinflusst. Für die katholischen Kinder führt die Teilnahme an der Erstkommunion zu einer zumindest vorübergehenden Identifikation mit der katholischen Kirche. Umgekehrt wird dies auch von den anderen Kindern wahrgenommen, die sich dann beispielsweise deutlicher als evangelisch empfinden. (Wie lange dieser Effekt bei den Kindern oder im Jugendalter anhält, soll u.a. Gegenstand einer Anschlußuntersuchung sein.)

Auch wenn unsere Ergebnisse nicht repräsentativ sind und deshalb keinesfalls verallgemeinert werden dürfen, geben sie doch Grund, pauschale Aussagen wie die folgende zu problematisieren: Wenn B. Asbrand apodiktisch feststellt, „Konfessionalität“ sei für „SchulanfängerInnen unverständlich“ und die Kinder würden „die konfessionelle Trennung deshalb als ethnische Separierung“ ver-

stehen, so steht dies jedenfalls in Widerspruch zu unseren Beobachtungen.¹⁰ Damit wird ein Zusammenhang zwischen konfessionellem Religionsunterricht und Rassismus hergestellt¹¹, wie er auch in früheren Hamburger Darstellungen zumindest im Blick auf die „Benutzung des ‚herkunftsbezogenen‘ Erklärungsmusters Religion (jemand verhält sich so, weil er Christ, Muslim oder Buddhist ist)“ erhoben wurde: Der Religionsunterricht unterstütze hier leicht ungewollt „Tendenzen einer Re-Ideologisierung und Re-Ethnisierung von Konflikten“¹².

Um das Recht dieses Vorwurfs prüfen zu können, müssen wir uns einer zweiten Gruppe von Ergebnissen zuwenden, die vor allem das Verhältnis von *Konfessions- und Religionszugehörigkeit* einerseits und *Nationalität* andererseits betrifft. Worauf stützt B. Asbrand ihre Vorwürfe von „ethnischer Separierung“ und Rassismus? Es ist vor allem ein Bericht aus der Grundschule Langenhagen in Niedersachsen, den Asbrand hier neben nicht weiter einschlägiger theoretischer Literatur anführt.

Aus Langenhagen wird demnach über „Erfahrungen mit dem konfessionell getrennten Religionsunterricht“ folgendes berichtet: „Immer für die Religionsstunden wurde die Klasse in vier Gruppen aufgeteilt: erstens die konfessionslosen Kinder, die ausschließlich deutscher Herkunft sind, zweitens ebenfalls fast ausschließlich deutsche, nämlich evangelische Kinder, drittens die katholischen Kinder, die überwiegend nicht deutscher Herkunft oder nicht in Deutschland geboren sind (Spätaussiedlerkinder), viertens die islamischen Kinder, die ebenfalls alle ‚Ausländer‘ sind. Die Lehrerinnen berichten, dass die Grundschul Kinder mit den Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeiten wenig anfangen können, denn Religion kommt in ihrem Erfahrungsbereich kaum oder nicht explizit vor. Stattdessen erleben die Kinder die Trennung im Religionsunterricht als eine Trennung und Polarisierung nach dem Kriterium Nationalität. Immer wieder sei es zu abfälligen Bemerkungen der Kinder gekommen, wenn die einzelnen Gruppen für den Religionsunterricht die Klasse verlassen haben, wie z.B. ‚Alle Katholischen sind Polen!‘, ‚Religion ist gut, aber katholisch sein ist doof!‘ (weil die Katholiken in der Klasse als Ausländer diffamiert werden). Wenn die evangelischen (deutschen) Kinder bei der Klassenlehrerin bleiben, weil sie den evangelischen Religionsunterricht erteilt, sei zu hören: ‚Ausländer raus!‘“¹³

Diesem Bericht zufolge geht es also um eine Verwechslung von Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeiten und Nationalität, die ursächlich auf den konfessionellen Religionsunterricht und die entsprechende Aufteilung der Klasse zu-

¹⁰ B. Asbrand: Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000, 11f.

¹¹ Explizit wird davon S. 13 gesprochen.

¹² F. Doedens: Interreligiöses Lernen im „Religionsunterricht für alle“ – Vielfalt in Gemeinsamkeiten lernen. In: ders./W. Weiße (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Hamburg 1997, 55-81, 67.

¹³ Asbrand, a.a.O., 12f. Dieser Bericht aus Langenhagen ist nicht veröffentlicht. Ob er hier richtig interpretiert wird, kann von mir deshalb nicht überprüft werden.

rückgeführt wird. Mit seiner Aufteilung erzeuge dieser Religionsunterricht eine Situation, die zu „rassistischen und nationalistischen Diffamierungen“ führe.

Auch in unseren Gesprächen mit den Kindern war die Verwechslung von Religions- und Nationalitätszugehörigkeit immer wieder zu beobachten (*italienisch, nicht katholisch*). Dieser Befund ist auch insofern nicht überraschend, als er bereits in den vor fast 40 Jahren in den USA durchgeführten Untersuchungen von D. Elkind ganz ähnlich zu finden war.¹⁴ Offenbar treten die von Asbrand berichteten Zusammenhänge und Verwechslungen auch unabhängig vom konfessionellen Religionsunterricht auf, den es in dieser Form in den USA nicht gibt. Dafür spricht auch, dass wir die Vermischung von Konfessionszugehörigkeit und Nationalität bereits zu Beginn von Klasse 1 beobachten konnten, d.h. noch ehe diese durch den konfessionellen Religionsunterricht verursacht sein können. Daher müssen andere bzw. zusätzliche Erklärungen gesucht werden, wie sie beispielsweise aus der Entwicklungspsychologie bekannt sind. Darauf verweist auch D. Elkind in der genannten Untersuchung. Sehr wahrscheinlich handelt es sich um das in der Entwicklungspsychologie bekannte sog. Inklusionsproblem, wie es auch sonst im kindlichen Denken zu finden ist. Dabei geht es um die von Kindern vor einem bestimmten Alter nicht zu meisternde Schwierigkeit, Klassen von Phänomenen zueinander in eine angemessene Beziehung zu setzen und vor allem zu bedenken, dass ein und derselbe Gegenstand zugleich mehreren Klassen angehören kann. Am berühmtesten ist das Beispiel mit den blauen und roten Holzperlen, bei dem sich Kinder regelmäßig durch die Frage, ob es mehr blaue oder mehr Holzperlen gebe, zu falschen Antworten verleiten lassen. Die mehrfache Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen oder, mathematisch formuliert, Klassen oder Kategorien wird in der Regel erst im Laufe des Grundschulalters oder noch später gemeistert.¹⁵

Pädagogisch entscheidend ist freilich die Frage, wie die offenbar für die Entstehung von Vorurteilen anfällige Verwechslung von Konfessions- und Nationalitätszugehörigkeit bearbeitet werden kann. Als zu einfach muß wohl gelten, dass ein bloßes Verschweigen oder Übergehen entsprechender Merkmale oder Zugehörigkeiten durch die Schule schon alle Probleme löst. Wenn solche Vermischungen auch unabhängig vom Religionsunterricht bestehen, dann müssen sie schulisch beantwortet und bearbeitet werden, ganz unabhängig davon, ob der Religionsunterricht nun im Klassenverband erteilt wird oder in differenzierten Gruppen. Entscheidend dürfte es jedenfalls darauf ankommen, etwa die in dem Beispiel aus Langenhagen genannten Gruppen in ein besseres Verhältnis zueinander zu bringen, und diese Aufgabe kann wiederum unabhängig von dessen Organisationsform nicht allein dem zeitlich sehr begrenzten Religionsunterricht übertragen werden. Näher läge es für mich, bei dem Bericht aus Langenhagen zu fragen, ob hier nicht beim Religionsunterricht Versäumnisse der sonstigen

¹⁴ D. Elkind: The Child's Conception of his Religious Denomination: I. The Jewish Child; II. The Catholic Child; III. The Protestant Child. In: Journal of Genetic Psychology 99 (1961), 209-225; 101 (1962), 185-193; 103 (1963), 291-304.

¹⁵ Vgl. schon J. Piaget/B. Inhelder: Die Psychologie des Kindes, Frankfurt/M. 1977, 77f.

schulischen Arbeit zutage treten, die dann – in merkwürdiger Wendung – in einen Vorwurf an den Religionsunterricht als Sündenbock umgemünzt werden. Jedenfalls erscheint es mir kaum glaubhaft oder wahrscheinlich, dass diese Kinder sich bestens miteinander verstehen, solange sie nicht in Gruppen für den Religionsunterricht eingeteilt werden.

Zusammenfassend formuliere ich hier die These, dass die Unsicherheit bei der Unterscheidung von Konfessions-, Religions- und Nationalitätszugehörigkeit für Vorurteile anfällig machen kann und dass sie deshalb im Religionsunterricht aufgenommen werden muß – mit dem Ziel, andere *als andere* auch in ihrer Unterschiedenheit anerkennen und wertschätzen zu können.

Ein dritter Kreis von Ergebnissen betrifft die Frage, *welchen Religionsunterricht die Kinder selber wollen*. Da in der Diskussion über den konfessionellen bzw. gemeinsamen Religionsunterricht im Klassenverband immer wieder auf die Wünsche der Kinder verwiesen wird, sind unsere Befragungsergebnisse auch in dieser Hinsicht von besonderem Interesse. Eine klare Tendenz der Bewertung des getrennten oder gemeinsamen bzw. kooperativen Religionsunterrichts durch die Kinder ist in unserer Untersuchung *nicht* festzustellen. Sowohl in Klasse 1 als auch in Klasse 3 gehen die Wünsche und Bewertungen der Kinder deutlich auseinander. Vielfach werden pragmatische Gründe genannt: Viele Kinder ziehen diejenige Form von Unterricht vor, die ihnen angenehme, ruhige und interessante Unterrichtssituationen zu versprechen scheint. Manche Kinder sprechen sich für getrennten Unterricht aus, wiederum aus pragmatischen Gründen (*sonst wäre es zu voll, zu laut usw.*), anderen sind gegen die Trennung, weil sie mit ihren Freunden und Freundinnen zusammen sein wollen; wieder andere finden schon die Aufteilung in verschiedene Gruppen als solche „schön.“ Nicht nur die Argumente und Bewertungen widersprechen dabei einander, sondern im Laufe der Gespräche kommt es immer wieder vor, dass die Kinder sich selber widersprechen, d.h. dieselben Kinder setzen sich einmal für *getrennten* Unterricht ein und dann, wenig später, für *gemeinsamen* Unterricht. Offenbar liegen die eigenen Auffassungen auch in Klasse 3 noch nicht allzu fest. Zum Teil führen die Kinder nachgerade Streitgespräche über die Frage, was denn nun besser sei – in Gruppen differenzierter oder gemeinsamer Religionsunterricht im Klassenverband. Und die dabei ausgetauschten Argumente bleiben kaum hinter denen in der wissenschaftlichen Diskussion zurück.

U.E. ist daraus zu schließen, dass die Entscheidung für oder gegen konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterricht jedenfalls nicht *allein* von den Wünschen der Kinder abhängig gemacht werden kann, auch wenn deren Lern- und Entwicklungsbedürfnisse konstitutiv zu berücksichtigen sind. Neben den Wünschen und Erwartungen der Kinder müssen didaktische, pädagogische und theologische Kriterien einbezogen werden.

Welchen Religionsunterricht brauchen Kinder?

Wie bereits deutlich geworden ist, gehe ich nicht davon aus, dass sich die normative Frage nach dem anzustrebenden Modell von Religionsunterricht einfach mit empirischen Argumenten beantworten läßt. Es scheint mir aber deutlich, dass empirische Erkenntnisse zumindest in stützender Hinsicht herangezogen werden können und dass sich damit auch entsprechende Modellentscheidungen auf eine bessere Grundlage stellen lassen.

Schon vor Jahren habe ich die Auffassung vertreten, dass die manchmal angestrebte Abfolge „zuerst Ausbildung einer eigenen religiösen Identität“, dann „Begegnung mit dem anderen“ so weder sinnvoll noch möglich scheint.¹⁶ Da Kinder von früh auf anderen Kindern mit einer anderen oder auch keiner Religionszugehörigkeit begegnen, brauchen sie immer auch eine Begleitung im Sinne der *Verständigung*. Da Kinder zugleich aber auch noch nicht über eine religiöse Identität verfügen, und dies um so weniger, je stärker die religiöse Sozialisation sich individualisiert, brauchen sie zugleich Möglichkeiten zu einer solchen *Identitätsbildung*. Und wie beispielsweise J. Lott schon 1992 treffend bemerkt hat, kann die von ihm sonst angestrebte Identitätsbildung durch Begegnung mit dem anderen nur unter der Voraussetzung funktionieren, dass ein Eigenes bereits erworben oder ausgebildet wurde, was heute eben nur noch sehr selten der Fall sei.¹⁷

Meine Auffassung, dass Identitätsbildung und Verständigung bzw., um es mit den eher katholischen Begriffen zu sagen, Beheimatung und Begegnung miteinander verschränkt und parallel unterstützt werden müssen, kann ich nun anhand der umrissenen empirischen Ergebnisse weiter präzisieren. Dazu abschließend fünf Gesichtspunkte:

¹⁶ F. Schweitzer: Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als pädagogische Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft. In: Der Evangelische Erzieher 49 (1997), 266-279. Auf diese Veröffentlichung stützt sich Bischöfin M. Jepsen: Dialog-Religion-Bildung. Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. In: W. Weiße/F. Doedens (Hrsg.): Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg: Novemberakademie '99, Münster u.a. 2000, 11-18, um sich gegen einseitige Thesen hinsichtlich der Abfolge von Identität und Verständigung abzugrenzen. M.E. trifft die von ihr vertretene Interpretation der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994 – nämlich dass diese Denkschrift ein solches Beheimatungsverständnis zugrunde lege (15) – so nicht zu. Daher sollte in dieser Hinsicht auch kein bloßer Gegensatz zwischen dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und dem Hamburger „Religionsunterricht für alle“ konstruiert werden, zumal von seiten der EKD schon seit 30 Jahren eine Öffnung „für alle“ Schülerinnen und Schüler gefordert wird, vgl.: Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der Evangelischen Kirche in Deutschland (1971). In: Die Denkschriften der EKD. Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, 56ff.

¹⁷ J. Lott: Die Beschäftigung mit fremder Religiosität als Bestandteil eigener religiöser Sozialisation. In: ders. (Hrsg.): Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992, 321-340, 337.

- Kinder brauchen einen Religionsunterricht, der ihnen die Bedeutung von *Konfessions- und Religionszugehörigkeit* im Zuge der Welterschließung verstehen hilft und der auch der Frage nach der *eigenen Zugehörigkeit* Raum gibt. – Ein solcher Religionsunterricht begründet sich aus der allgemeinen Bildungsaufgabe der Schule, die keinen Teil der Wirklichkeit prinzipiell aussparen kann. Er begründet sich aber auch, wie wir gesehen haben, aus Orientierungsschwierigkeiten beispielsweise hinsichtlich von Religion und Nationalität, aus denen sich leicht Vorurteile ergeben können oder bereits, zu Beginn der Grundschule, ergeben haben.
- Eine Klärung von eigener Zugehörigkeit geschieht für Kinder nicht in ausschließlich abstrakter oder kognitiver Weise, sondern ist stets vermittelt über *Identifikationen* insbesondere – für die Grundschule gesprochen – mit Erwachsenen. Anzustreben ist deshalb ein Religionsunterricht, der Kindern zumindest immer wieder oder regelmäßig Gelegenheit zu identifikatorischen Sozialerfahrungen gibt, möglichst auch mit Erwachsenen, die sich in dieser Hinsicht als Identifikations- bzw. Beziehungsfiguren anbieten.

Interessanterweise werden ähnliche Erfahrungen und Notwendigkeiten auch im Rahmen des Hamburger Religionsunterrichts angesprochen. U. Sieg schreibt etwa: „Den Schülerinnen und Schülern müßte durch Binnendifferenzierung und Wahlmöglichkeiten Gelegenheit gegeben werden, sich mit den Inhalten des Judentums, Christentums, Islams und der Philosophie unterschiedlich intensiv zu beschäftigen oder zu identifizieren bzw. sich von ihnen zu distanzieren“¹⁸. – Was beim Hamburger Modell schwierig bleibt, ist das Fehlen erwachsener Identifikationsfiguren, die nicht zur evangelischen Kirche gehören. Abgesehen davon bestehen deutliche Parallelen zwischen einer ernst genommenen *Binnendifferenzierung* im Religionsunterricht und einem *konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*: In beiden Fällen ist von einem deutlichen Wechsel zwischen Groß- und Kleingruppen auszugehen sowie von einer unterschiedlichen Zusammensetzung der Gruppen.

- Über den Aspekt von Identifikationsmöglichkeiten hinaus ist die Frage der jeweiligen *Kompetenz für eine bestimmte Religion* zu bedenken. Kinder haben ein Recht auf einen Religionsunterricht, in dem ihnen Religion mit größtmöglicher Kompetenz vorgestellt wird. Bemerkenswerterweise wird diese Frage auch von den Kindern in unserer Untersuchung deutlich wahrgenommen. 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 sprechen sie sich für einen Unterricht mit Lehrertausch aus, 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

¹⁸ U. Sieg: Ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an Grundschulen in Hamburg. In: Doedens/Weiße: Religionsunterricht für alle, aaO., 124-129, 129.

Lehrerwechsel weniger schlimm als die Lehrerinnen und Lehrer, die davon zumeist energisch abraten.)

- Kinder brauchen heute einen Religionsunterricht, der sie zu einem *positiv-wertschätzenden Umgang mit kulturell und religiös anders geprägten Kindern* befähigt. Zum Teil waren die Kinder bereits im Kindergarten mit deutlich anders geprägten Kindern zusammen, so dass – wenigstens im besten Falle – in der Schule auf einen unbefangenen Umgang zurückgegriffen werden kann. Im Zuge der kindlichen Welterschließung werden Unterschiede aber deutlicher wahrgenommen und muß zum bloßen Umgang auch ein Kennenlernen und Verstehen des anderen hinzukommen. Integrative und interaktiv-verständigungsorientierte Phasen sind deshalb ebenso unerlässlich wie die genannten identifikationsermöglichenden Differenzierungen. Die Alternative zwischen Unterricht im Klassenverband und in konfessionell getrennten Gruppen erschöpft allerdings keineswegs das Spektrum der didaktisch wünschenswerten Möglichkeiten. Über diese herkömmliche Alternative hinaus sollten zunehmend weitere Sozialformen erprobt werden – beispielsweise Erkundungen in Kleingruppen, arbeitsteilige Projekte, klassenstufenübergreifende Aktivitäten usw. Die in der Theorie fixierte Entscheidung zwischen Klassenverband und Konfessionsgruppe entspricht der schulischen Realität nicht mehr bzw. sollte ihr, didaktisch-schulpädagogisch gesehen, nicht mehr entsprechen.
- Schließlich fehlt es bisher an einer empirischen Grundlage dafür, die für religionspädagogische Zielsetzungen *angemessenste Organisationsform* beurteilen zu können. Auch unsere nicht repräsentative, sondern auf explorative Erkenntnisse angelegte Untersuchung ändert daran prinzipiell noch wenig. Unsere Ergebnisse machen jedoch deutlich, dass Team-Teaching sowie gezielte, didaktisch im Einzelfall geplante oder phasenweise Kooperationsformen von besonderem Vorteil sind. Eine solche Kooperation erlaubt erst den Dialog, um den es bei kooperativem Unterricht geht. Religionsunterricht allein im Klassenverband und mit bloß einer Lehrkraft kann entsprechende Begegnungsmöglichkeiten unseren Beobachtungen zufolge nicht erreichen, eben weil es an einer weiteren Lehrperson fehlt und die Erwachsenen für Kinder im Grundschulalter eine wichtige Rolle spielen.

Diese fünf Gesichtspunkte zur Verschränkung von Identität und Verständigung sowie von Beheimatung und Begegnung sind nicht im Gegensatz zum Hamburger Modell eines „Religionsunterrichts für alle“ formuliert. M.E. enthalten sie aber doch wichtige Anfragen auch an dieses Modell. Bereits genannt wurde die Frage der Verfügbarkeit erwachsener Identifikationspersonen, die nicht zur evangelischen Kirche gehören. Weitere Fragen betreffen die Klärung der von den Kindern selbst aufgeworfenen Frage nach der eigenen Zugehörigkeit, die Kompetenz für eine bestimmte, im Unterricht dargestellte Religion (oder deren Fehlen) sowie die Qualität von Unterricht im Klassenverband ohne Team-Teaching als auf Dauer gesicherte Möglichkeit.

Solche Rückfragen machen aus meiner Sicht allerdings auch deutlich, dass das Hamburger Anliegen eines gemeinsamen Lernens für Kinder unterschiedlicher Herkunft nicht einfach gegen den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ausgespielt werden kann – etwa mit dem Argument, nur ein „Religionsunterricht für alle“ werde den Kindern gerecht. Denn gerade von den Kindern her spricht viel für einen kooperativen Unterricht. Darüber hinaus sollten auch die wichtigen gemeinsamen Anliegen von Ökumene bzw. des interreligiösen Lernens nicht aus dem Blick geraten. Jenseits abgrenzender Polemik, an der in den 90er Jahren in dieser Hinsicht nicht gespart wurde, sollten gemeinsame Wege für einen Religionsunterricht der Zukunft gesucht werden – einen Religionsunterricht, wie ich ihn mir ohne regionale Vielfalt und sensible Regionalität nicht vorstellen, den es aber ohne einen bundesweit gemeinsam vertretenen Rahmen ebenfalls nicht geben kann.

Literatur

- Asbrand, B. (2000): Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M.
- Doedens, F. (1997): Interreligiöses Lernen im „Religionsunterricht für alle“ – Vielfalt in Gemeinsamkeiten lernen. In: ders./W. Weiße (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Hamburg, S. 55-81.
- Elkind, D.: The Child's Conception of his Religious Denomination: I. The Jewish Child; II. The Catholic Child; III. The Protestant Child. In: Journal of Genetic Psychology 99 (1961), S. 209-225; 101 (1962), S. 185-193; 103 (1963), S. 291-304.
- Evangelische Kirche in Deutschland (1987): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der EKD (1971). In: Die Denkschriften der EKD. Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh, S. 56ff.
- Evangelische Kirche in Deutschland (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh.
- Hildebrandt, U. (2000): Das Grundrecht auf Religionsunterricht. Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 3 GG, Tübingen.
- Jepsen, M. (2000): Dialog-Religion-Bildung. Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. In: W. Weiße/F. Doedens (Hrsg.): Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg: Novemberakademie '99, Münster u.a., S. 11-18.
- Konföderation evangelischer Kirchen und der katholischen Bistümer in Niedersachsen (Hrsg.)(1998): Religionsunterricht in Niedersachsen. Zum Organisationserlaß Religionsunterricht/Werte und Normen – Dokumentation und Erläuterungen, Hannover.
- Lott, J. (1992): Die Beschäftigung mit *fremder* Religiosität als Bestandteil *eigener* religiöser Sozialisation. In: ders. (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim, S. 321-340.
- Piaget, J./Inhelder, B. (1977): Die Psychologie des Kindes, Frankfurt/M.
- Schlüter, R. (2000): Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt.
- Schweitzer, F. (1992): Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh.

- Schweitzer, F. (1997): Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als pädagogische Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft. In: *Der Evangelische Erzieher* 49 (1997), S. 266-279.
- Schweitzer, F. (²1998): Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh.
- Schweitzer, F. (1999): „Identität und Verständigung“ und „Bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Zum Vergleich von EKD-Denkschrift und Bischofswort aus evangelischer Sicht. In: R. Frieling/C.T. Scheilke (Hrsg.): *Religionsunterricht und Konfessionen*, Göttingen, S. 71-86.
- Schweitzer, F. (⁴1999): *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh.
- Schweitzer, F. (2000): *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh.
- Schweitzer, F./Biesinger, A. in Zus. mit R. Boschki, C. Schlenker, A. Edelbrock, O. Kliss und M. Scheidler (2002): *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*, Freiburg/Gütersloh.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Kirchenamt der EKD (Hrsg.)(1998): *Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht*, Würzburg/Hannover.
- Sieg, U. (1997): Ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an Grundschulen in Hamburg. In: F. Doedens/W. Weiße (Hrsg.): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Hamburg, S. 124-129.
- Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (1995): *Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh.
- Tübinger Projektgruppe (A. Biesinger/F. Schweitzer u.a.) (1999): *Konfessionelle Kooperation im RU: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Ein Forschungsprojekt*. In: *Entwurf* 2/99, S. 11-13.