

# KONFESSIONSLOSIGKEIT IM KONFESSIONELLEN RELIGIONSUNTERRICHT

—

## *Eine Befragung von Lehrkräften in Mecklenburg- Vorpommern*

Masterarbeit

im Zwei-Fächer-Masterstudiengang, Fach Ev. Religion

der Theologischen Fakultät

der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Saskia Eisenhardt

Erstgutachterin: Prof. Dr. theol. Uta Pohl-Patalong

Zweitgutachterin: OStR'in Nicole Hansen

Kiel, im September 2014

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	V
Tabellenverzeichnis.....	V
1 Einleitung.....	1
2 Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern.....	3
2.1 Rechtliche Grundlage: Art. 7 Abs. 1-3 GG.....	4
2.2 Umsetzung in Mecklenburg-Vorpommern.....	6
2.3 Zielsetzungen des Religionsunterrichts.....	8
2.4 Der Religionsunterricht in der schulischen Praxis: Zahlen und Fakten.....	9
3 Der Kontext des Religionsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern.....	11
3.1 Gegenwärtige Situation.....	11
3.2 Nachwirkungen der DDR-Zeit.....	14
3.3 Religiöse Entwicklungen nach der Wiedervereinigung.....	17
4 Umgang mit Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht: Religionspädagogische Diskussion.....	20
4.1 Religionspädagogische Herausforderungen und ihre Konsequenzen für die Arbeit im Religionsunterricht.....	21
4.1.1 Lebensweltbezug und -relevanz.....	21
4.1.2 Erfahrungsorientierung.....	23
4.1.3 Dialog statt Mission.....	25
4.1.4 Zutrauen.....	26
4.2 Ausgewählte religionspädagogische Ansätze.....	28
4.2.1 Performative Religionsdidaktik.....	28
4.2.2 Jugendtheologie.....	32
4.2.3 Bibliolog.....	36

5	Konfessionslosigkeit in der unterrichtlichen Praxis:	
	Interviews mit Lehrkräften aus Mecklenburg-Vorpommern.....	41
5.1	Methodik.....	41
5.1.1	Der qualitative Ansatz.....	42
5.1.2	Gründe für den qualitativen Ansatz.....	44
5.2	Vorgehen.....	45
5.2.1	Die Fragestellung.....	45
5.2.2	Die Erhebung der Daten.....	46
5.2.3	Die Auswahl der Lehrkräfte.....	45
5.2.4	Die Durchführung der Interviews.....	48
5.2.5	Die Auswertung der Interviews.....	48
5.3	Das Erleben der Lehrkräfte.....	52
5.3.1	Wahrnehmung und Bewertung von Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht.....	52
5.3.2	Chancen und Schwierigkeiten.....	53
5.3.3	Unterrichtspraktische Konsequenzen.....	57
5.3.4	Anknüpfungspunkte zu den religionspädagogischen Ansätzen.....	59
6	Ausblick und Fazit.....	61
7	Literaturverzeichnis.....	64
8	Anhang.....	71
	A1: Anzahl der am Religionsunterricht bzw. Ersatzunterricht teilnehmenden Schüler*innen in Mecklenburg-Vorpommern (öffentliche allgemeinbildende Schulen, Jahrgänge 1 bis 10).....	71
	A2: Anzahl der am Ersatzunterricht teilnehmenden Schüler*innen in Mecklenburg- Vorpommern (öffentliche allgemeinbildende Schulen, Jahrgänge 1 bis 10).....	72
	A3: Grad der Verbundenheit mit der Kirche nach Glauben an Gott bei evangelischen und	

<b>konfessionslosen Menschen in Ostdeutschland</b>	
in Prozent.....	73
A4: Der Interviewleitfaden.....	74
A5: Die Transkriptionsregeln.....	76
A6: Der Codierleitfaden.....	77
A7: Interview Andreas.....	78
A8: Interview Beatrice.....	92
A9: Interview Christopher.....	101
A10: Interview Dorothea.....	110

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Bevölkerung nach Religionszugehörigkeit 2011.....	12
Abb. 2	Konfessionslosigkeit in Ost-und Westdeutschland 1991-2008.....	18
Abb. 3	Kirchenmitgliedschaft in Mecklenburg-Vorpommern 1991-2013.....	18

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Anzahl der am Religionsunterricht bzw. Ersatzunterricht teilnehmenden Schüler*innen in Mecklenburg-Vorpommern (öffentliche allgemeinbildende Schulen, Jahrgänge 1 bis 10).....	71
Tab. 2	Anzahl der am Ersatzunterricht teilnehmenden Schüler*innen in Mecklenburg- Vorpommern (öffentliche allgemeinbildende Schulen, Jahrgänge 1 bis 10).....	72
Tab. 3	Grad der Verbundenheit mit der Kirche nach Glauben an Gott bei evangelischen und konfessionslosen Menschen in Ostdeutschland in Prozent.....	73

## 1 Einleitung

„Wenn ostdeutsche Strukturen und Mentalitäten irgendwo nachhaltig fortwirken, sich einer Angleichung hartnäckig widersetzen und damit auch die Gesamtsituation wahrnehmbar beeinflussen, dann noch am ehesten auf dem religiösen Sektor.“<sup>1</sup>

Olaf Müller, Gert Pickel und Detlef Pollack weisen hier auf eine bemerkenswerte gesellschaftliche Tatsache hin. Auch mehr als 20 Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung gibt es im Bereich der Religiosität und Kirchlichkeit immer noch deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland<sup>2</sup>. Während in Westdeutschland die Zugehörigkeit zu einer der beiden großen christlichen Kirchen den Normalfall darstellt, gehören die meisten Menschen in den ostdeutschen Bundesländern keiner Konfession an. Laut der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen gehören etwa 70 % der westdeutschen Bevölkerung der katholischen bzw. evangelischen Kirche an. In Ostdeutschland kehrt sich dieses Bild um: mehr als 70 % der Bevölkerung sind hier konfessionslos.<sup>3</sup> Obwohl solche Prozentzahlen immer auch kritisch zu hinterfragen sind – so gibt es bspw. einen Unterschied zwischen Religionslosigkeit und religiöser Indifferenz – bieten sie doch ein relativ klares Bild bezüglich der konfessionellen Unterschiede zwischen Ost und West.

Solche Unterschiede treten in allen gesellschaftlichen Bereichen zutage, auch im schulischen Kontext. Dementsprechend ist in schulischer Perspektive auch kein Unterrichtsfach in der gleichen Weise sowohl direkt als auch indirekt von den kulturellen und gesellschaftlichen Nachwirkungen der DDR betroffen wie der Religionsunterricht<sup>4</sup>. Laut der aktuellen Shell-Jugendstudie stehen 75 % konfessionslosen Jugendlichen in Ostdeutschland nur rund 12 % in Westdeutschland gegenüber.<sup>5</sup> Auch der konfessionelle RU ist von dieser Entwicklung betroffen und stellt im Osten Deutschlands – zumindest theoretisch – ein Fach für eine Minderheit der Schüler\*innen<sup>6</sup> dar. Doch in der Praxis verhält

---

<sup>1</sup> Müller, O./Pickel, G./Pollack, D., Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: Domsgen, M. (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung, Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 23.

<sup>2</sup> Die Unterscheidung zwischen Ost- und Westdeutschland mag mehr als 20 Jahre nach der Wiedervereinigung befremdlich anmuten, ist aber für den Zweck dieser Arbeit von großer Bedeutung und wird somit beibehalten ohne dabei eine Wertung vornehmen zu wollen.

<sup>3</sup> Vgl. Knepper, C., Konfessionslosigkeit, in: Materialdienst der EZW 75 (2012), 35f.

<sup>4</sup> Im Folgenden wird die Abkürzung RU verwendet. Damit ist, sofern nicht anders beschrieben, der evangelische Religionsunterricht gemeint.

<sup>5</sup> Vgl. Gensicke, Th., Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a.M. 2010, 204.

<sup>6</sup> Im Folgenden wird die Abkürzung Schüler\*innen verwendet. Das Gender-Sternchen verweist dabei auf alle sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten, jenseits eines ausschließlich binären Geschlechtssystems.

es sich anders. In Mecklenburg-Vorpommern bspw. ist die Zahl der Schüler\*innen, die getauft sind, gering im Vergleich zur Gesamtzahl. Ein Großteil der am RU teilnehmenden Schüler\*innen ist konfessionslos.<sup>7</sup> Die gemischte Zusammensetzung aus getauften und ungetauften Kindern und Jugendlichen unterstreicht die besondere Stellung des RUs in Ostdeutschland. Aus religionsdidaktischer Perspektive stellt sich hierbei die Frage, wie mit dieser speziellen Situation in der schulischen Praxis umzugehen ist. Insbesondere der Umgang mit Konfessionslosigkeit im – seiner Anlage nach – konfessionell ausgerichteten RU steht im Zentrum meiner Überlegungen und wird auch Schwerpunkt dieser Arbeit sein.

Konkret widme ich mich in dieser Masterarbeit den Fragen, ob und wie Religionslehrkräfte Konfessionslosigkeit im RU wahrnehmen, auf welche Weise sie dieser Thematik in der unterrichtlichen Praxis begegnen und ob sich daraus Anknüpfungspunkte zu aktuellen religionspädagogischen Ansätzen ableiten lassen. Die Masterarbeit, die in ihrem Umfang begrenzt ist, wird sich dabei auf das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern sowie den dort vorherrschenden evangelischen RU beschränken. Fragengeleitete Interviews mit Lehrkräften evangelischer Religionslehre sollen exemplarisch Auskunft über den Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen im RU geben (Kapitel 5). Vorher jedoch ist es sinnvoll, auf den RU heute, seine rechtliche Grundlage nach Art. 7 Absatz 3 GG sowie dessen praktische Umsetzung in Mecklenburg-Vorpommern einzugehen. (Kapitel 2). Im Anschluss widme ich mich dem Kontext des RUs in Mecklenburg-Vorpommern (Kapitel 3). Hierbei werden einige geschichtliche Hintergründe aufgezeigt, die konkrete Auswirkungen auf den RU hatten und bis heute nachwirken. In einem nächsten Schritt werden religionspädagogische Herausforderungen aufgezeigt, die sich aus der Arbeit mit konfessionslosen Schüler\*innen ergeben und es wird erläutert, welche praktischen Konsequenzen diese für den RU haben. Zudem werden drei exemplarisch ausgewählte aktuelle religionspädagogische Ansätze vorgestellt und auf ihre Chancen bezüglich des Umgangs mit Konfessionslosigkeit im RU hin überprüft. (Kapitel 4). Den sich anschließenden Interviews ist ein Methodenteil zur Erläuterung meiner Vorgehensweise vorgeschaltet. Beruhend auf den Interviewauswertungen, schließt ein Fazit (Kapitel 6) meine Ausführungen ab.

---

<sup>7</sup> Vgl. Schwerin, E., Evangelischer Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern, in: Hahn, M. et al. (Hgg.), Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen – Dokumente konfessioneller Kooperation (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 7), Münster 2000, 179.

An dieser Stelle sei noch gesagt, dass in Ermangelung einer treffenderen Bezeichnung in dieser Masterarbeit der Begriff „konfessionslos“ gebraucht wird, um über Schüler\*innen zu sprechen, die formal keiner Religion bzw. Konfession angehören. Michael Wermke weist auf die Problematik dieses Begriffs hin, indem er dessen Defizitorientierung herausstellt.<sup>8</sup> Außerdem erweckt die Bezeichnung „Konfessionslose“ den Eindruck einer homogenen Gruppe und birgt die Gefahr, die jeweils verschiedenen individuellen Ausformungen zu vernachlässigen. Im Kontext dieser Masterarbeit soll der Begriff der Konfessionslosigkeit möglichst neutral und ohne negative Konnotationen gebraucht werden, da es meiner Überzeugung entspricht, in der Konfessionslosigkeit keinen Nachteil zu sehen, sondern eine gesellschaftlich-soziologische Tatsache, mit der es im RU konstruktiv umzugehen gilt.

Schließlich muss noch erwähnt werden, dass sich das Thema des Umgangs mit Konfessionslosigkeit im RU im Rahmen einer Masterarbeit nicht umfassend erschließen lässt und daher exemplarisch gearbeitet werden muss.

## **2 Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern**

Der RU ist ordentliches Lehrfach und reiht sich in den Fächerkanon ein, wenn es darum geht, am Bildungsauftrag der Schule teilzunehmen. Allerdings gibt es in den einzelnen Bundesländern häufig sehr verschiedene Arten der praktischen Ausgestaltung des RUs. Im Folgenden wird die rechtliche Grundlage des RUs nach Art. 7, 1-3 des Grundgesetzes erläutert, um im Anschluss daran zu zeigen, wie sich diese in der Umsetzung und den Zielsetzungen des RUs in Mecklenburg-Vorpommern manifestiert. Diese theoretischen Grundlagen werden dann mit Hilfe von Zahlen und Fakten zum Besuch des RUs in Mecklenburg-Vorpommern in Perspektive gesetzt, indem aufgezeigt wird, wie der RU in der schulischen Praxis organisiert ist.

---

<sup>8</sup> Vgl. Wermke, M., Religionsunterricht mit „Konfessionslosen“, in: Noormann, H. et al. (Hgg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart<sup>3</sup> 2007, 338.

## 2.1 Rechtliche Grundlage: Art. 7 Abs. 1–3 GG

Die Bestimmungen des Grundgesetzes, die sich mit dem RU auseinandersetzen, haben ihre Grundlage im Artikel 149 der Weimarer Reichsverfassung von 1919 und übernehmen diesen zum Teil wortgetreu. Unter Artikel 7 des Grundgesetzes heißt es:

- (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
- (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
- (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

In Absatz (1) wird das Schulwesen als Angelegenheit des Staates festgelegt und somit gleichzeitig das Ende der kirchlichen Schulaufsicht konstatiert. Das Schulwesen wird durch die Kultusministerien der Länder und deren zugeordnete Schulämter organisiert. Der Staat hat dafür Sorge zu tragen, dass Schulen eingerichtet, dass Lehrkräfte ausgebildet, eingestellt und bezahlt werden und dass die Schüler\*innen ihrer Schulpflicht nachkommen.<sup>9</sup> Dem RU wird innerhalb des Schulwesens allerdings eine Sonderrolle zuteil. Sowohl der Staat als auch die Kirchen sind für dessen Durchführung an der Schule zuständig und somit gilt der RU als rechtliche „res mixta“.

Doch zunächst einmal sind es laut Absatz (2) die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten, die darüber entscheiden dürfen, ob ihr Kind den RU besucht und falls ja, in welcher Konfession dieser erteilt werden soll. Ab dem 12. Lebensjahr bedarf es hierbei der Zustimmung des Kindes. Mit der Vollendung des 14. Lebensjahres gilt in Deutschland die uneingeschränkte Religionsfreiheit und damit können die Jugendlichen eigenverantwortlich entscheiden, ob und in welcher Form sie am RU teilnehmen möchten.<sup>10</sup> Wer sich gegen eine Teilnahme am RU entscheidet, muss allerdings zumeist ein Ersatz- bzw. Alternativfach belegen. In den meisten Ländern übernimmt der Ethikunterricht diese Aufgabe. Obwohl das Grundgesetz keinen Ersatz- oder Alternativunterricht erwähnt, so ist er doch die logische Konsequenz aus der negativen Religionsfreiheit und dem entsprechen-

---

<sup>9</sup> Vgl. Kunstmann, J., Religionspädagogik (UTB 2500), Tübingen<sup>2</sup>, 2010, 109.

<sup>10</sup> In Bayern und dem Saarland kann diese Entscheidung erst mit dem vollendeten 18. Lebensjahr getroffen werden.

den Recht der Erziehungsberechtigten bzw. der religionsmündigen Schüler\*innen, nicht am RU teilzunehmen. Aufgrund der fehlenden Regelung im Grundgesetz hatten die Bundesländer relativ große Freiheit in der Umsetzung des Ersatz- bzw. Alternativunterrichts, weshalb es teilweise große Differenzen zwischen den einzelnen Ländern gibt.<sup>11</sup> Wie genau das Verhältnis von RU und dem entsprechenden Ersatz- oder Alternativfach bestimmt wird, ist den jeweiligen Landesverfassungen bzw. Schulgesetzen zu entnehmen.

Absatz (3) enthält die für den RU entscheidenden Bestimmungen. Der RU ist ordentliches Lehrfach und somit den übrigen Schulfächern gleichgestellt<sup>12</sup>. Das bedeutet konkret, dass der RU regulärer Teil der Stundentafel ist und dass die Noten im RU grundsätzlich versetzungsrelevant sind.<sup>13</sup> Der RU wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt, i.e. die Lehrpläne bzw. Richtlinien für den RU werden gemeinsam von Staat und Kirche erarbeitet. Die Kirche hat in den meisten Fällen außerdem das Recht auf Einsichtnahme in den RU, um sicherzustellen, dass die Unterrichtsinhalte auch mit ihren Grundsätzen übereinstimmen.<sup>14</sup> Aus dem Grundsatz der Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften<sup>15</sup> ergibt sich auch die Konfessionalität des RUs. Im Fall des evangelischen RUs wird die Konfessionalität durch die entsprechende Konfessionszugehörigkeit der Lehrkraft sowie die konfessionell geprägten Lehrpläne mit ihren Unterrichtsinhalten gewährleistet. Bezüglich der Konfessionalität der Schüler\*innen allerdings besteht eine grundsätzliche Offenheit. Sie können einer anderen Konfession angehören oder aber konfessionslos sein.<sup>16</sup> Da die Lehrkräfte konfessionell geprägt sein müssen, wird ihnen durch die Kirche eine Bevollmächtigung (*vocatio*) erteilt. Auch Beauftragte der jeweiligen Religionsgemeinschaft, z.B. Pastorinnen und Pastoren mit einer entsprechenden Weiterbildung, dürfen Religion un-

---

<sup>11</sup> Vgl. Grethlein, Ch., Fachdidaktik Religion (UTB 2668), Göttingen 2005, 65.

<sup>12</sup> Die Länder Bremen, Berlin und Brandenburg nehmen nach Art. 141 GG Ausnahmeregelungen für sich in Anspruch. In Brandenburg wird als einzigem ostdeutschen Bundesland LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) unterrichtet, welches eine klare religionskundliche Ausrichtung hat und sich somit vom konfessionellen RU distanziert.

<sup>13</sup> Vgl. Kunstmann 2010, 110.

<sup>14</sup> Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002 (PDF-Dokument, [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_12\\_13-Situation-Evangel-Religionsunterr.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Evangel-Religionsunterr.pdf)), abgerufen am 28.04.2014, 7f.

<sup>15</sup> Diese sind im Fall des konfessionellen RU zum einen die evangelische und zum anderen die katholische Kirche. Aber auch andere Religionsgemeinschaften, wie etwa Muslime und Juden, sind damit gemeint. In den einzelnen Bundesländern gibt es diesbezüglich verschiedene Regelungen.

<sup>16</sup> Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2002, 9.

terrichten. Allerdings darf gemäß Absatz (3) niemand, auch nicht ausgebildete Religionslehrkräfte, verpflichtet werden, RU zu erteilen.

## 2.2 Umsetzung in Mecklenburg-Vorpommern

Nach der Wende beschlossen die politischen Entscheidungsträger, dass in Mecklenburg-Vorpommern von nun an RU als ordentliches Lehrfach auf der Grundlage von Art.7 Abs. 1-3 GG erteilt werden solle. Im Jahr 1992 wurde dann ein Rahmenkonzept für den RU von den beiden Landeskirchen – der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs und der unierten Landeskirche Pommerns – verabschiedet.<sup>17</sup> Doch die Einführung des neuen Faches verlief schleppend. 1994 wurde ein Staatskirchenvertrag zwischen dem Land und den Landeskirchen geschlossen und erst 1996 erhielt der RU im Schulgesetz einen verbindlichen Rechtsstatus. Eine durchgängige Benotung im RU erfolgte sogar erst ab dem Schuljahr 1997 / 98.<sup>18</sup>

Obwohl für die Gestaltung des RUs in Mecklenburg-Vorpommern das Grundgesetz als Rechtsgrundlage gilt, setzt das Bundesland in seiner Landesverfassung und seinem Schulgesetz eigene Impulse bezüglich der konkreten Umsetzung des RUs. Der RU in Mecklenburg-Vorpommern ist konfessionell organisiert. Die Schüler\*innen nehmen entweder am evangelischen oder katholischen RU teil oder am Ersatzfach Philosophieren mit Kindern (Primar- und Sekundarbereich I) bzw. Philosophie (Sekundarbereich II)<sup>19</sup>. Eine Besonderheit in Mecklenburg-Vorpommern ist, dass das Schulgesetz vorsieht, dass diese drei Unterrichtsfächer auch zeitweilig als Fächergruppe miteinander kooperieren können. Dazu heißt es in §7 Abs. 3:

- (3) Die Unterrichtsfächer evangelische Religion, katholische Religion und Philosophieren mit Kindern oder Philosophie können zeitweilig auch als Fächergruppe angeboten werden. Innerhalb dieser Fächergruppe sollen die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schülerinnen, Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden.

---

<sup>17</sup> Vgl. Hanisch, H., Die Schule als Lernort des Glaubens, in: Domsgen, M., Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 198.

<sup>18</sup> Vgl. Szagun, A.-K., Art. Mecklenburg-Vorpommern, in: LexRP 2 (2001), 1305.

<sup>19</sup> Sollte das Ersatzfach nicht angeboten werden können, so ist Ersatzunterricht aus dem musisch-ästhetischen Bereich zu erteilen.

Die Fächer können demnach also kooperativ – sowohl inhaltlich als auch organisatorisch – unterrichtet werden, wobei die jeweilige Eigenständigkeit der Fächer gewahrt werden soll. Die konkreten Formen der Zusammenarbeit, wie bspw. *team teaching* oder gemeinsame Exkursionen, richten sich nach dem Thema, den beteiligten Personen sowie den organisatorischen Strukturen.<sup>20</sup> Auf diese Weise sollen die Beziehungen der Fächer untereinander entwickelt und verbessert werden, ohne aber eine Vermischung oder gegenseitige Neutralisierung stattfinden zu lassen.<sup>21</sup> Inwieweit die Konzeption dieser Fächergruppe in der Praxis umgesetzt wird, variiert stark und hängt von den jeweiligen Kapazitäten und Ressourcen der einzelnen Schulen ab.

Als ordentliches Lehrfach wird der RU in Mecklenburg-Vorpommern (zumindest theoretisch) durchgängig von der 1. bis zur 12. Klasse angeboten. Aus §3 und §5 der Verordnung über die Kontingenztafeln an allgemeinbildenden Schulen geht hervor, dass der RU in der Primarstufe (Klasse 1-4) sowie der schulartunabhängigen Orientierungsstufe (Klasse 5-6) mit jeweils einer Wochenstunde stattfindet. Auch in den Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I (Klasse 7-9) ist in allen Schularten nur jeweils eine Wochenstunde RU vorgesehen. Damit weicht Mecklenburg-Vorpommern von den meisten anderen Bundesländern ab, in denen Religion in zwei Wochenstunden unterrichtet wird.<sup>22</sup> Viele Schulen in Mecklenburg-Vorpommern entschließen sich jedoch dazu, Religion in der Sekundarstufe I epochal zu unterrichten, i.e. das Fach wird im 90-minütigen Rhythmus unterrichtet, allerdings nur ein Schulhalbjahr lang. Die Schulen erhoffen sich davon zumeist eine Optimierung der Lernprozesse durch die Individualisierung von Lehr- und Lernarrangements sowie ein generell ökonomischeres Arbeiten. In der Oberstufe wird evangelische Religion dann regulär mit zwei Wochenstunden unterrichtet und kann, ebenso wie die anderen Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes<sup>23</sup>, als Abiturprüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau gewählt werden.

---

<sup>20</sup> Vgl. Schulz, P., Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006/2), 163.

<sup>21</sup> Schwerin 2000, 182.

<sup>22</sup> Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2002.

<sup>23</sup> Hierzu zählen außerdem die Fächer Geschichte und Politische Bildung, Geografie, Sozialkunde, katholische Religion, Philosophie und Wirtschaft.

### 2.3 Zielsetzungen des Religionsunterrichts

Die Rahmenpläne für den evangelischen RU in Mecklenburg-Vorpommern betonen, dass die administrativ-gesetzliche Verankerung des Faches im Grundgesetz und in der Landesverfassung keineswegs die alleinige Legitimation für religiöse Bildung an den Schulen darstellt. Dem RU kommt vielmehr deswegen eine wichtige Aufgabe innerhalb des schulischen Fächerkanons zu, weil er einen geschützten Rahmen bietet, welcher die Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Selbst- und Weltverständnisses ermöglichen soll.<sup>24</sup> Hierbei sollen auch ausdrücklich Schüler\*innen mit in den Blick genommen werden, die nicht kirchlich-religiös sozialisiert sind, denn – so wird Jürgen Habermas zitiert – „die bildende Kraft von Religion gilt auch für ‚religiös Unmusikalische‘“.<sup>25</sup>

In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung eines doppelten Religionsbegriffs hervorgehoben, der für die Religionslehrkraft leitend sein soll. So wird Religion einerseits im konfessionellen Sinn verstanden, um im Rahmen der evangelischen Ausprägung des Christentums probenhalber an religiösen Vollzügen teilhaben zu können und eine eigene Position zu entwickeln. Andererseits wird Religion im heuristischen Sinn begriffen, um sich eine breite Wahrnehmungsfähigkeit hinsichtlich dessen, was als religiös anerkannt werden kann, zu erhalten. Der RU soll von diesem doppelten Religionsbegriff profitieren, indem Religion als Ganzes in den Blick genommen wird, aber gleichzeitig der Protestantismus durch die Positionierung der Lehrkraft als Beispiel für eine Ausformung lebendigen Glaubens fungiert. Dies soll die Schüler\*innen zu einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit der Thematik Religion und Glauben anregen.<sup>26</sup>

Ein Hauptziel des RUs ist, dass die Schüler\*innen religiös sprachfähig werden und in der Lage sind, zu einer eigenständigen Urteilsbildung zu gelangen. Im Rahmenplan für die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen wird auf die besondere Lage in Mecklenburg-Vorpommern hingewiesen. Einerseits wird gefordert, dass die Schüler\*innen im RU befähigt werden sollen, persönliche religiöse Einstellungen zu formulieren. Andererseits wird sich auch eingestanden, dass dies in der Realität der kirchenfernen und säkularisierten Gesellschaft in Mecklenburg-Vorpommern eher selten Bekenntnischarakter

---

<sup>24</sup> Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, 2006 (PDF-Dokument, [http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_Schulen/Religion/kc-evangelische-religion-11-12-gym.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Religion/kc-evangelische-religion-11-12-gym.pdf)), abgerufen am 05.05.2014, 6.

<sup>25</sup> Ebd.

<sup>26</sup> Vgl. ebd.

hat.<sup>27</sup> So wird den Schüler\*innen dann auch kein konfessionelles Bekenntnis abverlangt, wohl aber sollen alle Schüler\*innen, gleich ob religiös gebunden oder nicht, lernen, sich im Sinne der Selbstkompetenz religiös zu positionieren. Hierfür ist es wichtig, dass dem RU ein differenzierter und umfassender Religionsbegriff zugrunde liegt, der es den Schüler\*innen überhaupt erlaubt, eine individuelle Position einzunehmen.<sup>28</sup> In diesem Zusammenhang steht auch die Forderung nach einem durchgehenden Diskurscharakter des RUs. Religion ist mehrdimensional und lässt sich nicht auf materiale Bildung reduzieren. Stattdessen werden durch Religion existenzielle Sinn- und Wertfragen evoziert, deren Komplexität sich vor allem im Diskurs entdecken lässt. Insofern bietet ein RU, in dem konfessionell gebundene und ungebundene Schüler\*innen gemeinsam lernen, auch die Chance, dass durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen das Eigene besser verstanden wird. Auf diese Weise sollen die Schüler\*innen Respekt für andere Überzeugungen entwickeln und lernen, eine eigene Position einzunehmen und diese zu reflektieren. Dieser Aspekt kann auf viele verschiedene Bereiche des Lebens angewendet werden und zeigt das gesellschaftsintegrierende Potenzial des RUs auf.<sup>29</sup>

## **2.4 Der Religionsunterricht in der schulischen Praxis: Zahlen und Fakten<sup>30</sup>**

Vergleicht man die Zahlen zum Besuch des RUs in Mecklenburg-Vorpommern, so fällt auf, dass das Fach von den Schüler\*innen gut angenommen wird und sich in der Schullandschaft etabliert hat. Die aktuellsten ausgewerteten Daten für das Schuljahr 2011/2012 belegen, dass 46.910 von den insgesamt 112.310 Schüler\*innen den ev. RU besuchten. Dies entspricht einem prozentualen Anteil von 41,8 %. Zum Vergleich: im Schuljahr 2000/2001 betrug der Anteil der am ev. RU teilnehmenden Schüler\*innen lediglich 25,6 %. Während der letzten Dekade entschieden sich also immer mehr Schüler\*innen (bzw. deren Eltern) für den ev. RU. Der bisherige Höchststand wurde im Schuljahr

---

<sup>27</sup> Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Rahmenplan Evangelische Religion. Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10, 2002, (PDF-Dokument, [http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_Schulen/Religion/rp-religion-evangelisch-7-10.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Religion/rp-religion-evangelisch-7-10.pdf)), abgerufen am 05.05.2014, 13.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., 13f.

<sup>29</sup> Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2006, 6f.

<sup>30</sup> Die im Folgenden genannten Zahlen wurden freundlicherweise vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern bereitgestellt und beziehen sich auf die Jahrgangsstufen 1 bis 10 der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Für die detaillierte Darstellung der Zahlen siehe Anhang A1 und A2.

2008/2009 erreicht, als 44,8 % der Schüler\*innen am ev. RU teilnahmen. Seitdem sind die Zahlen leicht rückläufig, halten sich aber konstant bei knapp über 40 %.

Der Anteil der Schüler\*innen, die am kath. RU teilnehmen, ist im Vergleich verschwindend gering. Im Schuljahr 2011/2012 besuchten 676 Schüler\*innen den kath. RU, was einem Anteil von lediglich 0,6 % entspricht. Aufgrund der geringen Teilnahmezahlen findet der kath. RU oftmals außerhalb der Schule statt.

Die meisten Schüler\*innen in Mecklenburg-Vorpommern besuchen jedoch den Ersatzunterricht. Im Schuljahr 2011/2012 waren es 48,4 % (54.320 Schüler\*innen). In der Regel wird Philosophieren mit Kindern bzw. Philosophie als Ersatzfach angeboten. Doch nicht immer kann Unterricht in diesem Fach bereitgestellt werden, sodass 13,14 % der 2011/2012 am Ersatzunterricht teilnehmenden Schüler\*innen in einem anderen Fach – dann meist aus dem musisch-ästhetischen Bereich – unterrichtet wurden.

Vergleicht man die Teilnahmezahlen des RUs und des Ersatzunterrichts, so zeigt sich, dass der ev. RU in Mecklenburg-Vorpommern gut angenommen und von verhältnismäßig vielen Schüler\*innen besucht wird. Doch die hier angegebenen Zahlen dürfen nicht unreflektiert bleiben, denn noch immer kann nicht davon ausgegangen werden, dass der RU wirklich flächendeckend angeboten wird. So gibt es z.B. streckenweise das Problem, dass Schulen trotz fehlender Religionslehrkräfte keinen Bedarf anmelden und so nicht gewährleistet werden kann, dass RU für alle Schüler\*innen angeboten wird.<sup>31</sup> Nichtsdestoweniger machen die Zahlen deutlich, dass wesentlich mehr Schüler\*innen am RU teilnehmen als statistisch zur Kirche gehören. Das bedeutet also, dass auch konfessionslose Schüler\*innen am RU teilnehmen. Folgt man Eckart Schwerin in seiner Aussage, dass von 100 Schüler\*innen in Mecklenburg-Vorpommern etwa 95 nicht getauft sind und keinen Kontakt zur Kirche haben<sup>32</sup>, so bedeutet das auch für den RU, dass die Mehrzahl der Schüler\*innen konfessionslos ist. Damit ergibt sich für den RU in Mecklenburg-Vorpommern ein besonderes Profil, dessen Kontext im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

---

<sup>31</sup> Vgl. Schulz 2006, 166.

<sup>32</sup> Vgl. Frank, J. / Schwerin, E., Wie stehen die Kirchen – in Ost und West – zum schulischen Religionsunterricht?, in: Wermke, M. (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 82.

### **3 Der Kontext des Religionsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern**

Um zu verstehen, welchen Bedingungen und Herausforderungen sich der RU in Mecklenburg-Vorpommern gegenübergestellt sieht, darf man den Fokus nicht allein auf den Gegenstand des RUs richten, sondern muss auch dessen Kontext im Blick haben. Wie stellt sich die gegenwärtige gesellschaftliche Situation in Bezug auf die Religionszugehörigkeit der Bevölkerung dar? Welche religionsfeindlichen Maßnahmen zur Zeit der DDR lassen heute noch Nachwirkungen für den RU erkennen? Welche religiösen Entwicklungen können nach der Wiedervereinigung Deutschlands in Mecklenburg-Vorpommern und Ostdeutschland generell beobachtet werden und welche Konsequenzen haben diese für den RU heute?

Im folgenden Kapitel sollen diese Fragen beantwortet werden, immer im Hinblick auf den RU in seiner heutigen Gestalt.

#### **3.1 Gegenwärtige Situation**

Der überwiegende Teil der Bevölkerung in Mecklenburg-Vorpommern ist konfessionslos. Von den etwa 1,6 Millionen Einwohner\*innen bekannten sich im Zensus aus dem Jahr 2011 fast 282.000 Menschen zum evangelischen und gut 54.000 zum katholischen Glauben. Eine überwältigende Mehrheit von knapp 1,3 Millionen Einwohner\*innen gehörte entweder einer anderen Religion an oder war nicht religiös bzw. machte keine Angabe. Aus diesen absoluten Zahlen ergibt sich im Vergleich zur gesamtdeutschen Bevölkerung folgendes Bild<sup>33</sup>:

---

<sup>33</sup> Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hgg.), Zensus 2011. Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit, Dezember 2013 (PDF-Dokument, [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Zensus/ZensusBuLa5121101119004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Zensus/ZensusBuLa5121101119004.pdf?__blob=publicationFile)), abgerufen am 06.05.2014, 41f.

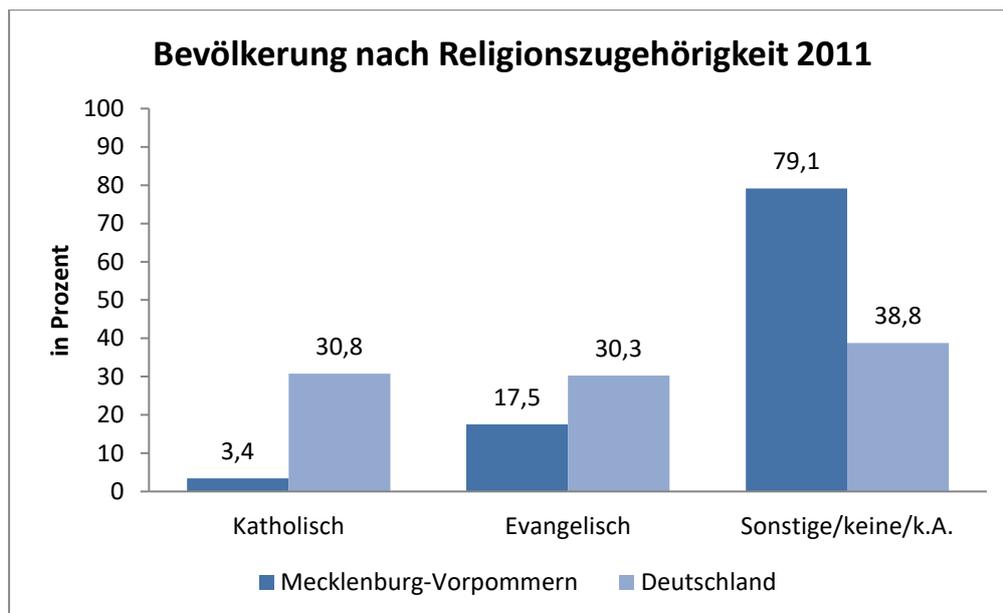


Abb.1

Während die Mehrzahl der Gesamtbevölkerung Deutschlands einer der beiden großen Kirchen angehört, so gilt dies in Mecklenburg-Vorpommern nur für eine Minderheit – wobei jedoch deutlich mehr Menschen der evangelischen Kirche angehören als der katholischen. Der Großteil der Bevölkerung allerdings ist konfessionslos.<sup>34</sup> Tatsächlich hat Mecklenburg-Vorpommern nach Sachsen-Anhalt (82 %) den größten Anteil konfessionsloser Menschen.<sup>35</sup> Zwar muss bei diesen Zahlen berücksichtigt werden, dass es natürlich auch Glauben außerhalb von Kirchenmitgliedschaft gibt – ebenso wie Kirchenmitgliedschaft ohne Glauben – doch es ist schon bezeichnend, dass laut der vierten EKD-Erhebung zur Kirchenmitgliedschaft mehr als drei Viertel der Konfessionslosen in Ostdeutschland von sich sagen, weder an Gott noch an eine höhere Macht zu glauben (34,3 %) bzw. sogar davon überzeugt sind, dass es keinen Gott gibt (42,0 %).<sup>36</sup>

Auch rund 24 Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung zeigt sich, wie nachhaltig ostdeutsche Strukturen fortwirken. Die Entkirchlichung ist weit vorangeschritten und Konfessionslosigkeit gilt in der Gesellschaft als Normalfall. Zwar nimmt die Zahl derer, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, auch in den Alten Bundesländern zu, jedoch hat die Konfessionslosigkeit in Mecklenburg-Vorpommern – wie auch in den anderen

<sup>34</sup> Zwar sind die 79,1 % einschließlich der Kategorien „keine Angabe“ und „Sonstige“ zu interpretieren, allerdings entfallen hierbei laut Angaben des Evangelisch-Lutherischen Kirchenkreises Mecklenburg lediglich 2% auf Mitglieder von Freikirchen. Andere Religionen, wie z.B. der Islam spielen in Mecklenburg-Vorpommern, das einen äußerst geringen Ausländeranteil von 1,7% hat, kaum eine Rolle.

<sup>35</sup> Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013, 43.

<sup>36</sup> Vgl. Pittkowski, W., Konfessionslose in Deutschland, in: Huber, W. et al. (Hgg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006, 101.

Neuen Bundesländern – ein besonderes Profil, da es sich hierbei mehrheitlich um eine vererbte Konfessionslosigkeit handelt.<sup>37</sup> Das bedeutet, dass die Konfessionslosigkeit, vor allem von jungen Menschen, „nicht frisch erworben, sondern biografisch bereits fest verankert“<sup>38</sup> ist. Diese Tatsache ist von Bedeutung, da Menschen, die schon immer konfessionslos waren, sich in ihrer Einstellung zu Religion und Kirche deutlich von jenen unterscheiden, die sich von sich aus dazu entschließen, aus der Kirche auszutreten. Während letztere zumindest auf eine aktive Auseinandersetzung mit religiösen und institutionellen Fragestellungen verweisen können, trifft das für die schon immer Konfessionslosen in der Regel nicht zu. Sie werden in die Konfessionslosigkeit „hineingeboren“, ohne dass eine konkrete Entscheidung dahinter stünde oder ein bewusster Ablöseprozess stattgefunden hätte.<sup>39</sup> Dementsprechend ist es auch sinnvoller, im ostdeutschen Kontext nicht von Atheismus, sondern von religiöser Indifferenz<sup>40</sup> zu sprechen, die mit einem generellen Bedeutungsverlust von Kirche und Religion einhergeht. So urteilen Müller, Pickel und Pollack, dass Religion für die meisten Ostdeutschen schlicht keine Rolle mehr spiele und sich Ostdeutschland demnach zu einem Musterbeispiel einer säkularisierten Gesellschaft entwickelt habe.<sup>41</sup> Zu einem ähnlichen Urteil kommt auch eine Studie der Universität Chicago aus dem Jahr 2008, in welcher der Gottesglauben in 42 Ländern vergleichend untersucht wurde und in der die Ostdeutschen gar zu den größten Gott-Zweiflern der Welt erklärt wurden.<sup>42</sup>

Dennoch ist davor zu warnen, die Konfessionslosen als eine homogene Gruppe anzusehen, denn auch zwischen ihnen gibt es deutliche Unterschiede. Vor allem die jüngeren Generationen, die nicht mehr in der DDR sozialisiert wurden, lassen eine vorsichtige Öffnung hin zu religiösen Fragestellungen erkennen. So trifft man bei ihnen im Vergleich zu den DDR-Generationen häufiger den Glauben an einen Himmel bzw. ein Leben nach dem Tod an.<sup>43</sup> Auch die hohe Zahl an konfessionslosen Schüler\*innen, die den RU in Mecklenburg-Vorpommern besuchen, lassen zumindest eine prinzipielle Offenheit und ein In-

---

<sup>37</sup> Vgl. Domsgen, M., RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013/1), 150.

<sup>38</sup> Ebd.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., 150f.

<sup>40</sup> Vgl. Petzold, M., Zur religiösen Lage im Osten Deutschlands: Sozialwissenschaftliche und theologische Interpretationen, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 135ff.

<sup>41</sup> Vgl. Müller/Pickel/Pollack 2005, 61.

<sup>42</sup> Vgl. Großbölting, Th., Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945, Göttingen 2013, 230f.

<sup>43</sup> Vgl. Domsgen M., Religionsunterricht kontextuell profilieren. Eine religionsdidaktische Problemanzeige, in: ZPT 62 (2010), 76f.

teresse religiösen Fragestellungen gegenüber vermuten<sup>44</sup>. Auch wenn sich dies nicht in einem spezifischen religiösen Glauben niederschlägt, so sind an dieser Stelle für den schulischen RU doch Anknüpfungspunkte zu finden.

Es bleibt festzuhalten, dass der RU in Mecklenburg-Vorpommern – wie in Ostdeutschland generell – in einem gesellschaftlichen Kontext agiert, der trotz individueller Unterschiede von einer weitgehenden Areligiosität geprägt ist. Michael Domsgen spricht in diesem Fall von „RU in [einer] konfessionslose[n] Mehrheitsgesellschaft“.<sup>45</sup>

### 3.2 Nachwirkungen der DDR-Zeit

Um die besondere Situation und die Herausforderungen, denen sich der RU in Ostdeutschland gegenübergestellt sieht, verstehen zu können, ist es notwendig, die wesentlichen geschichtlichen Hintergründe zu kennen, die bis heute nachwirken und die Beziehung der Menschen zur Religion prägen. Die enorm hohe Zahl an konfessionslosen Menschen in Ostdeutschland beruht auf besonderen, für Kirche und Religion ungünstigen strukturellen und historisch-kulturellen Faktoren. Monika Wohrab-Sahr erklärt zu Recht, dass es in Ostdeutschland zu mehreren, sich überlagernden Prozessen kam, in deren Folge die kirchliche Bindung deutlich abnahm und die Menschen sich von ihrem Selbstverständnis her kaum noch als religiös verstanden.<sup>46</sup> Vorbereitet wurde diese Entwicklung bereits durch den Entkirchlichungsprozess vor und während der Zeit des Nationalsozialismus, doch es war vor allem „der konsequente ideologische Kampf gegen Kirche und Religion in der DDR“<sup>47</sup>, welcher den rapiden Rückgang der Kirchenmitgliedschaft zur Folge hatte und das Verhältnis der Menschen zu Religion nachhaltig beeinflusste.

Ein wichtiger Punkt, der hier zu nennen ist, war die Tendenz, Religion für unwissenschaftlich zu erklären, indem man ihr mit der Theorie des Marxismus-Leninismus eine konkurrierende Weltanschauung entgegensetzte. Der Marxismus-Leninismus besitzt atheistischen Charakter und zeichnet sich durch eine eindeutig materialistisch ausgerichtete Weltanschauung aus, i.e. alle Erscheinungen in der Welt werden rein auf Materie

---

<sup>44</sup> Andere Untersuchungen zu den Teilnahmegründen konfessionsloser Schüler\*innen am RU unterstützen dies. Vgl. hierzu Wermke, M., *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler (RPD 2)*, Jena 2006, 35ff.

<sup>45</sup> Vgl. Domsgen 2013, 150.

<sup>46</sup> Vgl. Wohrab-Sahr, M., *Konfessionslos gleich religionslos? – Überlegungen zur Lage in Ostdeutschland*, in: Doyé, G. / Keßler H. (Hgg.), *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven*, Leipzig 2002, 17.

<sup>47</sup> Biewald, R., *Endlich erwachsen? Der Religionsunterricht in den Neuen Bundesländern wird 18 – eine Bestandsaufnahme*, in: PTh 98 (2009), 329.

bezogen und ohne geistige oder immaterielle Elemente erklärt. Der DDR-Führung war viel daran gelegen, diesen wissenschaftlichen Atheismus möglichst schnell zu verbreiten und somit den Einfluss der Kirchen weiter zurückzudrängen. Eine Maßnahme bspw. war der Beschluss des Zentralkomitees der SED vom 19. Januar 1951, welcher forderte, dass die Lehrinhalte an den allgemeinbildenden Schulen sowie den Universitäten und Hochschulen von nun an auf der Theorie des Marxismus-Leninismus zu basieren hätten und in allen Unterrichtsfächern „die fortschrittlichen Ergebnisse der Wissenschaft, insbesondere der Sowjetwissenschaft“<sup>48</sup> zu vermitteln seien. Infolgedessen wurde seit 1951 der naturwissenschaftliche Unterricht stark erweitert und auch die Lehrkräfte selbst verstärkt unter diesem Aspekt ausgebildet.<sup>49</sup> Gleichzeitig – so dokumentieren es die Schulbücher jener Zeit – wurde versucht, religiöse Haltungen zu disqualifizieren und die Irrationalität religiöser Vorstellungen (etwa zur Schöpfung) nachzuweisen, um auf diese Weise die Überlegenheit des wissenschaftlichen Weltbildes zu demonstrieren.<sup>50</sup>

Der Versuch, ein wissenschaftliches Weltbild an die Stelle eines religiösen zu setzen, wirkt bis heute nach. Das religionskritische und wissenschaftsorientierte Weltbild hat im sozialistischen Schulsystem, in dem ausnahmslos alle Schüler\*innen damit konfrontiert wurden, eine enorme demographische Dichte erfahren und konnte somit auch über den Zusammenbruch des Sozialismus hinaus in den Köpfen der Menschen bestehen bleiben.<sup>51</sup> In den Neuen Bundesländern finden sich im Vergleich zu den Alten Bundesländern häufiger szientistische Vorstellungen. So beharren laut der vierten EKD-Mitgliedererhebung ostdeutsche Konfessionslose am stärksten darauf, sich nur auf das zu verlassen, was sie mit ihrem Verstand erfassen können. Gleichzeitig betonen sie die Eigenverantwortung für ihr Leben und die Erfüllung ihrer Aufgaben.<sup>52</sup>

Damit bewegt sich auch der RU in Ostdeutschland in einem Kontext, in dem der eigene Verstand im Zentrum steht und in dem Transzendenzbezügen klassischerweise kritisch begegnet wird, weil sie im alltäglichen Leben kaum mehr eine Rolle spielen. Dies wiederum ist auch eine Folge der Praxis der DDR-Führung, religiöse Fragestellungen aus dem

---

<sup>48</sup> Parteivorstand der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (Ed.), Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralsekretariats und des Parteivorstandes Band III, Berlin 1952, 332.

<sup>49</sup> Vgl. Reck, H. Soziale Erfahrungen von Christen in der DDR-Schule, in: Lott, J. (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (FPDR 4), Weinheim 1992, 162.

<sup>50</sup> Vgl. Wohrab-Sahr 2002, 18.

<sup>51</sup> Vgl. Dang, K., Das Bild von Religion in der ehemaligen DDR. Konsequenzen für Religion in der Schule heute, in: Lott, J. (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (FPDR 4), Weinheim 1992, 173.

<sup>52</sup> Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Kirche, Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile, Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003, 48.

öffentlichen Sektor zu verbannen. Religion und Kirche wurden stark zusammen gedacht, um mit der Zurückdrängung des Einflusses der Kirchen auch die Religion als solche marginalisieren zu können. So wurde bspw. der RU aus dem öffentlichen Raum der Schule verdrängt, woraufhin die evangelischen Kirchen die von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erteilte Christenlehre einführten. Die strikte Trennung von Staat und Kirche führte dazu, dass religiöse Fragestellungen aus dem Bereich der öffentlichen Bildung verdrängt wurden und nur noch in den Kirchen ihren Raum fanden. Auch heute noch ist die Religiosität im Osten Deutschlands vor allem kirchlich definiert. „Religiosität – gemessen zum Beispiel am Glauben an Gott oder an der Selbsteinschätzung als religiös – und Kirchlichkeit – gemessen zum Beispiel am Gottesdienstbesuch oder am Grad des Verbundenheitsgefühls mit der Kirche – hängen eng miteinander zusammen.“<sup>53</sup> Das bedeutet konkret: Je häufiger jemand den Gottesdienst besucht, desto eher hält diese Person sich auch für religiös und je stärker das Verbundenheitsgefühl mit der Kirche ausgeprägt ist, desto wahrscheinlicher ist auch der Glaube an Gott.<sup>54</sup>

Der Verlust der Bedeutung der Kirche für einen Großteil der Bevölkerung der ehemaligen DDR hat demnach auch zu einem Bedeutungsverlust von Religion insgesamt geführt. Hinzu kommt die Tatsache, dass religiöse Fragestellungen aus dem öffentlichen Sektor, wie z.B. der Schule, verdrängt wurden und somit Bildung und Religion nicht mehr zusammen gedacht werden konnten. In diesem Kontext war es für den RU zunächst nicht leicht, sich als ordentliches Lehrfach zu etablieren, da die Legitimation, religiöse Inhalte an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen zu thematisieren, seitens vieler Eltern hinterfragt wurde. Solche Tendenzen finden sich auch gegenwärtig noch, denn selbst ein Großteil ostdeutscher Eltern, die ihre Kinder zum RU anmelden, versteht „religiöse Bildung nicht als einen selbstverständlichen Teil der Allgemeinbildung, sondern als persönliches Interesse (und damit als einen entbehrlichen Sonderbereich)<sup>55</sup>. Gerade im Osten Deutschlands müssen also im Interesse des RUs – dessen Legitimation wesentlich auf der Wertschätzung von Religion durch die Gesellschaft beruht – gegenseitige Vorurteile abgebaut und die Vorteile von religiöser Bildung im öffentlichen Bildungssektor verständlich gemacht werden. Durch die religions- und kirchenfeindliche Politik in der DDR wurden psychologische Barrieren gegenüber Religion und Kirche aufgebaut, die noch heute

---

<sup>53</sup> Pollack, D., Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003, 125.

<sup>54</sup> Vgl. ebd. Für eine ausführlichere Darstellung siehe Anhang A3.

<sup>55</sup> Käbisch, D., Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung (PThGG 14), Tübingen 2014, 71f.

das Verhältnis der Menschen zu diesen Themen prägen und zu bestimmten Verhaltensmustern führten, welche immer noch nachwirken und sich auch auf das religionspädagogische Handeln im Kontext Schule auswirken.

### **3.3 Religiöse Entwicklungen nach der Wiedervereinigung**

Nach der Wende 1989 und dem Zusammenbruch des kirchenfeindlichen SED-Regimes erwarteten nicht wenige Beobachter, dass sich die ostdeutsche Bevölkerung – von der 1949 noch mehr als 80% der protestantischen Volkskirche angehörten – nun wieder der Religion und der Kirche zuwenden würde. Man rechnete mit einem neuen Interesse an religiösen Fragestellungen, mit einer Rückkehr der Menschen in die Kirchen, mit einer neuen öffentlichen Präsenz von Religion und Kirche sowie mit Suchbewegungen nach alternativen weltanschaulichen und sinnstiftenden Orientierungen, die an die Stelle der untergegangenen sozialistischen Ideologie treten würden.<sup>56</sup>

Während es jedoch in vielen anderen Ländern, die im Einflussbereich der Sowjetunion gelegen hatten, tatsächlich zu einem Wiedererstarken von Religion und Kirche kam, war dies in Ostdeutschland nicht der Fall. Im Gegenteil, der Anteil konfessionsloser Menschen nahm in Ostdeutschland nach der Wende sogar noch zu, wie folgende Abbildung<sup>57</sup> verdeutlicht:

---

<sup>56</sup> Vgl. Pollack, D. / Müller, O., Die religiöse Entwicklung in Ostdeutschland nach 1989, in: Pickel, G. / Sammet, K. (Hgg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der deutschen Gesellschaft für Soziologie), Wiesbaden 2011, 125.

<sup>57</sup> Vgl. ebd.,130.

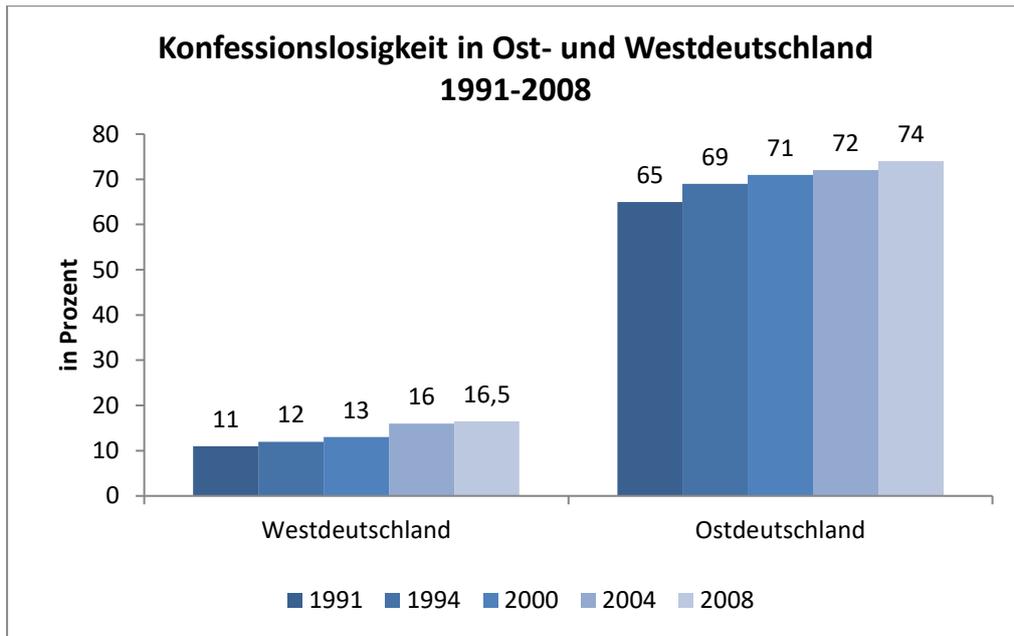


Abb. 2

Betrachtet man nun spezifischer die Entwicklung der Kirchenmitgliedschaft in Mecklenburg-Vorpommern<sup>58</sup> für einen ähnlichen Zeitraum, so bestätigt sich die o.a. Tendenz.

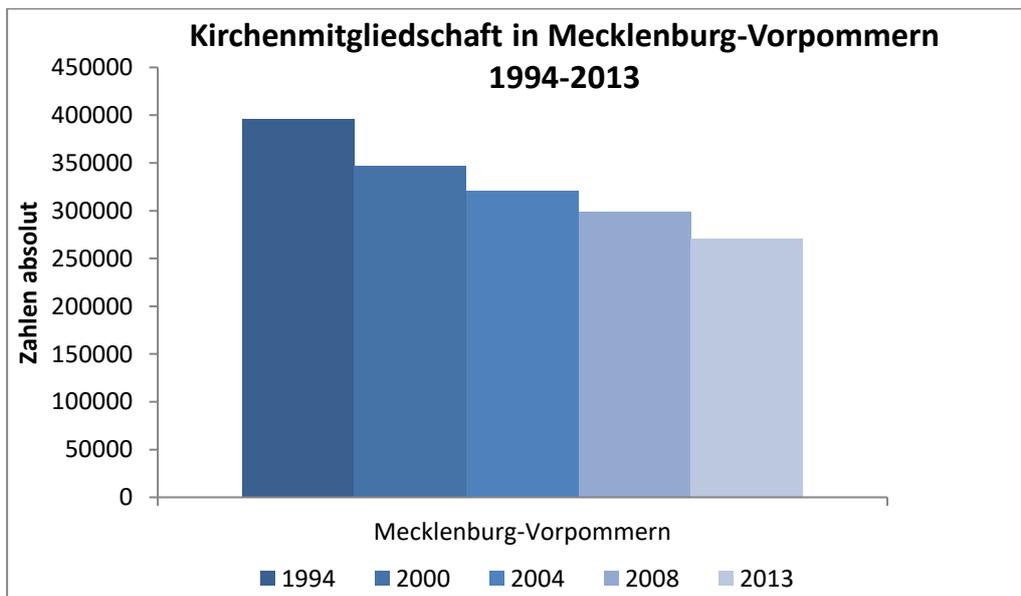


Abb. 3

Während 1994 noch 395.807 Menschen in Mecklenburg-Vorpommern Kirchenmitglieder waren, ist deren Zahl bis zum Jahr 2013 insgesamt um fast 125.000 auf 271.110 gesunken. Hierbei muss natürlich auch bedacht werden, dass sich seit 1990 die Einwohner-

<sup>58</sup> Die im Folgenden genannten Zahlen wurden freundlicherweise von dem Evangelisch-Lutherischen Kirchenkreis Mecklenburg sowie dem Pommerschen Evangelischen Kirchenkreis zur Verfügung gestellt.

zahl Mecklenburg-Vorpommerns insgesamt um rund 300.000 verringert hat<sup>59</sup>. Der Schwund von Kirchenmitgliedern ist demnach auch Folge der generellen Bevölkerungsentwicklung, die jedoch in gleichem Maße auch die konfessionslose Bevölkerung betrifft.

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen, dass im Osten Deutschlands seit der Wende ein stetiger Anstieg der Konfessionslosigkeit zu verzeichnen ist. Dementsprechend schwindet die Zahl der Kirchenmitglieder. Es ist damit zu rechnen, dass sich der Rückgang der Kirchenmitglieder in Ostdeutschland auch in den nächsten Jahren fortsetzen wird. Den deutlich stärksten Anteil von Konfessionslosen gibt es nämlich unter der jüngeren Generation der 18-29-Jährigen. Es muss also davon ausgegangen werden, „dass der kirchliche Mitgliederbestand durch den Tod von Mitgliedern stärker geschwächt wird, als er durch die Taufe kommender Generationen „nachwächst“.“<sup>60</sup>

Nachdem also die Rückkehr in die Kirchen nach der Wende ausblieb, rechneten wiederum nicht wenige mit einem enormen Aufschwung alternativer neureligiöser und spiritueller Angebote, in denen die Ostdeutschen angesichts der krisenhaften Umbruchprozesse Orientierung suchen würden. Doch ein Aufschwung außerkirchlicher Religiosität blieb weitestgehend aus und das Interesse an neureligiösen Praktiken lag sogar noch unter dem Niveau in Westdeutschland. Es kam also nach der Wende weder zu einer Rückkehr in die Kirche noch zu einer Hinwendung zu alternativen religiösen Angeboten.<sup>61</sup> Die Ursachen hierfür liegen vor allem darin, dass der Entfremdungsprozess vom Christentum und der Kirche bei den meisten Ostdeutschen bereits so weit fortgeschritten war, dass sich auch für alternative religiöse und spirituelle Ideen keine Anknüpfungspunkte mehr fanden.<sup>62</sup>

Detlef Pollack und Olaf Müller sehen in den nach 1989 in Ostdeutschland zu beobachtenden religiösen Entwicklungstendenzen die Säkularisierungsthese bestätigt, welche einen „weiteren Rückgang der sozialen Relevanz von Religion und Kirche in Abhängigkeit von Prozessen der nachholenden Modernisierung“<sup>63</sup> vorhersagte. In der Tat ist, wie Abb. 2 zeigt, die Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland nach 1989 sogar noch angestiegen. Hierbei spielten bestimmte, mit der Modernisierung verbundene gesellschaftliche Prozesse, wie z.B. Individualisierung und Pluralisierung, eine wichtige Rolle und sie trafen

---

<sup>59</sup> Vgl. Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, Bevölkerung, Gebiet und Fläche, 31.12.2012 (WWW-Dokument, [http://www.mecklenburg-vorpommern.eu/cms2/Landesportal\\_prod/Landesportal/content/de/Land\\_und\\_Regierung/Unser\\_Land/Daten\\_und\\_Fakten/Bevoelkerung,\\_Gebiet\\_und\\_Flaeche/index.jsp](http://www.mecklenburg-vorpommern.eu/cms2/Landesportal_prod/Landesportal/content/de/Land_und_Regierung/Unser_Land/Daten_und_Fakten/Bevoelkerung,_Gebiet_und_Flaeche/index.jsp)), abgerufen am 20.05.2014.

<sup>60</sup> Pollack /Müller 2011, 131.

<sup>61</sup> Vgl. Pollack 2003, 124f.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., 129f.

<sup>63</sup> Pollack / Müller 2011, 127.

gerade in Ostdeutschland, wo die staatlich verordnete Säkularisierung äußerst nachhaltig fortwirkte, auf fruchtbaren Boden. Hinzu kommt, dass mit der fortschreitenden Modernisierung der Gesellschaft viele säkulare Angebote in den Bereichen der Freizeitgestaltung, Unterhaltung, Beratung etc. zur Verfügung standen, sodass sich die religiösen Angebote nur schwer gegen ihre nicht-religiösen Alternativen durchzusetzen vermochten.<sup>64</sup>

Angesichts der hier dargestellten Entwicklungen ist auch in Zukunft nicht mit einem Aufschwung von Religiosität und Kirchlichkeit in Ostdeutschland zu rechnen – es muss im Gegenteil sogar noch von einem weiteren Rückgang ausgegangen werden. Für Mecklenburg-Vorpommern ergibt sich hierbei bezüglich des Verhältnisses von Konfessionslosigkeit und RU ein interessantes Bild: Während in den Jahren 2000 bis 2012 die konfessionelle Bindung in Mecklenburg-Vorpommern gesunken ist, ist die Zahl der Schüler\*innen, die am ev. RU teilnehmen, im gleichen Zeitraum um mehr als 16 % gestiegen (siehe Anhang A1). Anscheinend ist es gelungen, den RU in Mecklenburg-Vorpommern seit der Wiedervereinigung als ein für alle Schüler\*innen offenes Fach zu etablieren, dessen Angebote nicht nur christliche, sondern auch konfessionslose Schüler\*innen nutzen. Bedenkt man die gesellschaftlichen Tendenzen, so wird in Zukunft Konfessionslosigkeit auch weiterhin eine wichtige Rolle im Kontext des „ostdeutschen“ RUs spielen. Daher ist es notwendig, geeignete Möglichkeiten für den Umgang mit Konfessionslosigkeit im RU zu finden. Das nächste Kapitel wird sich mit eben jenen Möglichkeiten auseinandersetzen.

#### **4 Umgang mit Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht: Religionspädagogische Diskussion**

Der im Vorfeld erarbeitete Kontext des RUs in Mecklenburg-Vorpommern, der von einer hohen Konfessionslosigkeit der Bevölkerung geprägt ist, hat Folgen für das religionspädagogische Arbeiten. Aus der Tatsache, dass auch konfessionslose Schüler\*innen am konfessionellen RU teilnehmen, ergeben sich spezifische Herausforderungen, zu deren Bewältigung es einer besonderen Sensibilität bedarf. Im Folgenden werden einige dieser Herausforderungen benannt und ihre jeweiligen Konsequenzen für das religionspädagogische Handeln dargestellt. Im Anschluss daran werden drei ausgewählte religionspädagogische Ansätze – die performative Religionsdidaktik, die Jugendtheologie sowie der

---

<sup>64</sup> Vgl. ebd., 143.

Bibliolog – vorgestellt und daraufhin überprüft, welche Einsichten sich für die Arbeit mit konfessionslosen Schüler\*innen im RU aus ihnen entnehmen lassen.

#### **4.1 Religionspädagogische Herausforderungen und ihre Konsequenzen für die Arbeit im Religionsunterricht**

Die im Folgenden dargestellten Hinweise zum religionspädagogischen Arbeiten mit konfessionslosen Schüler\*innen werden zum Zweck der Übersichtlichkeit und der gedanklichen Klarheit unterschieden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sie letztlich nicht voneinander getrennt betrachtet werden können, da sie ineinander übergehen und sich wechselseitig bedingen.<sup>65</sup>

##### **4.1.1 Lebensweltbezug und -relevanz**

Mit dem Phänomen der „vererbten Konfessionslosigkeit“ in Ostdeutschland geht auch ein Rückgang der gesellschaftlichen Bedeutung von Religion einher. Zwar schätzt laut der Vierten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft eine deutliche Mehrheit der Befragten in Ostdeutschland (sowohl konfessionell gebunden als auch konfessionslos) das Christentum als kulturellen Ordnungsfaktor<sup>66</sup>, doch gleichzeitig herrscht die „tief verinnerlichte Norm [vor], dass Religion nicht für die eigene Lebensführung von Bedeutung ist.“<sup>67</sup> Somit ergibt sich für Ostdeutschland die religionspädagogische Herausforderung, dass Religion und ihre Relevanz für das eigene Leben überhaupt erst einmal plausibilisiert werden müssen.

Dabei kann im RU zunächst einmal an der Neugier und dem intellektuellen Interesse der Schüler\*innen an Religion angeknüpft werden, denn hinsichtlich der intellektuellen Dimension von Religion scheint eine gewisse Offenheit vorzuliegen. Knapp die Hälfte der Konfessionslosen „hat zumindest ein gewisses Interesse daran, über religiöse Fragen informiert zu werden und denkt über Religion nach.“<sup>68</sup> Doch der RU muss darüber hinaus auch die lebensdienliche Dimension von Religion und Glauben unbedingt in den Blick

---

<sup>65</sup> Vgl. Domsgen 2013, 153.

<sup>66</sup> Vgl. Kirchenamt der EKD 2003, 50f.

<sup>67</sup> Domsgen, M., Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung. Überlegungen am Beispiel des schulischen Religionsunterrichts in Ostdeutschland, in: Rose, M. / Wermke, M. (Hgg.), Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität (StRB 5), Leipzig 2014, 280.

<sup>68</sup> Wohlrab-Sahr, M., Das stabile Drittel. Religionslosigkeit in Deutschland, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 154.

nehmen, wenn er die von den Schüler\*innen häufig gestellte Frage „*Und was bringt mir das?*“ wirklich ernst nehmen möchte.

Wie Michael Domsgen und Frank Lütze am Beispiel Sachsen-Anhalts herausgestellt haben, fällt es insbesondere konfessionslosen Schüler\*innen schwer, dem RU etwas für ihre eigene Lebensführung Relevantes zu entnehmen. Insbesondere mit explizit christlich-religiösen Themen können diese Schüler\*innen in der Regel weniger anfangen, da ihnen häufig der Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt nicht deutlich wird.<sup>69</sup> Doch gerade der Lebensweltbezug ist ein überaus wichtiges Kriterium, um religiöse Bildung im schulischen Kontext zu plausibilisieren. Unterrichtliche Inhalte werden ja nicht deshalb für die Schüler\*innen relevant, weil der Lehrplan sie vorgibt, sondern weil sie etwas mit ihrem Leben zu tun haben und sich im besten Falle sogar als lebensdienlich erweisen.

Um also der Gefahr zu begegnen, dass der RU Antworten gibt auf Fragen, die von den (konfessionslosen) Schüler\*innen gar nicht gestellt werden, müssen die behandelten Themen immer wieder hinsichtlich ihrer lebensweltlichen Relevanz befragt und mit den Fragen der Schüler\*innen in Beziehung gesetzt werden. Hierfür ist die Perspektive der Subjektorientierung äußerst hilfreich, welche die Schüler\*innen als Subjekte des Lernens in den Mittelpunkt der religionspädagogischen Reflexion stellt. Subjektorientierung darf dabei nicht mit einer oberflächlichen Anpassung an die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden verwechselt werden. Vielmehr geht es darum, bei der Auswahl und Umsetzung der jeweiligen Themen und Inhalte des RUs immer auch die Subjekte und ihre sozialen und persönlichen Rahmenbedingungen mitzudenken.<sup>70</sup> So gilt es bspw. zu überlegen, welche Bedeutung die Unterrichtsinhalte in den jeweiligen Lebensphasen der Schüler\*innen haben können.<sup>71</sup>

Michael Domsgen hält in diesem Zusammenhang fest, dass es letztlich darum geht, „den Glauben als hilfreich für die eigene Lebensführung und Persönlichkeitsentwicklung erlebbar werden zu lassen“<sup>72</sup> und dass davon letztlich sowohl christlich sozialisierte als auch konfessionslose Schüler\*innen profitieren. Konfessionell gebundenen Schüler\*innen könnte mit der Perspektive der Lebensrelevanz ein neuer Zugang zu vermeint-

---

<sup>69</sup> Vgl. Domsgen, M. / Lütze, F.M., Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 136-143, zit. nach Domsgen 2014, 284.

<sup>70</sup> Boschki, R., Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008, 91-92.

<sup>71</sup> Hierfür können Überlegungen zur religionspsychologischen Entwicklung der Schüler\*innen von Bedeutung sein, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden kann. Für eine detailliertere Darstellung siehe z.B. Oser, F. / Gmünder, P., Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh<sup>2</sup> 1988 und Fowler, J.W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn, Gütersloh 1991.

<sup>72</sup> Domsgen 2010, 81.

lich altbekannten Texten und Lehrmeinungen eröffnet werden. Gleichzeitig würden sich konfessionslose Schüler\*innen mit ihren eigenen Lebenserfahrungen, mit ihren Erwartungen und Deutungen gleichberechtigt ins Unterrichtsgeschehen einbringen können.<sup>73</sup>

Kritiker mögen in der Frage nach der Lebensrelevanz die Gefahr der Funktionalisierung von Religion sehen. Dagegen weist Uta Pohl-Patalong jedoch zu Recht darauf hin, dass Lebensdienlichkeit in der Geschichte des Christentums schon immer ein wesentliches Kriterium war. So sei bspw. „die Verbreitung des Glaubens an den auferstandenen Jesus Christus kaum vorstellbar, ohne dass sich dieser als relevant und sinnhaft für das Leben von Menschen erwiesen“<sup>74</sup> hätte. Und auch die Bibel kann in diesem Zusammenhang als Zeugnis davon verstanden werden, dass Menschen den Kontakt mit Gott als für sich lebensrelevant erfahren haben. Wenn also Menschen nach dem Lebensweltbezug und der Relevanz des christlichen Glaubens fragen, dann geht es nicht einfach nur um die Erfüllung kurzfristiger Bedürfnisse, sondern um grundlegende Sinnfragen und Orientierungen.<sup>75</sup> Auch die Schüler\*innen beschäftigen solche Fragen und es ist eine der Aufgaben des RUs, sie bei ihrer Suche nach Antworten zu unterstützen.

Vor allem in der Arbeit mit konfessionslosen Schüler\*innen steht der RU vor der Herausforderung, die Lebensrelevanz des christlichen Glaubens sichtbar zu machen, und zwar immer vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass es christlichen Glauben nicht in Reinkultur gibt, sondern nur in der jeweiligen individuellen lebensgeschichtlichen Aneignung.<sup>76</sup>

#### **4.1.2 Erfahrungsorientierung**

Der RU kann in der heutigen, religiös pluralen Gesellschaft nicht mehr selbstverständlich auf eine religiöse Sozialisation der Schüler\*innen zurückgreifen.<sup>77</sup> Dies gilt ganz besonders für den ostdeutschen Kontext und hat weitreichende Konsequenzen für den RU, zu dessen wesentlichen Aufgaben es gehört „den christlichen Glauben zu verstehen, über

---

<sup>73</sup> Vgl. Domsgen 2014, 285.

<sup>74</sup> Pohl-Patalong, U., Evangelische Verkündigung in der religionspluralen Gesellschaft, in: Rose, M. / Wermke, M. (Hgg.), Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität (StRB 5), Leipzig 2014, 326.

<sup>75</sup> Vgl. ebd., 327.

<sup>76</sup> Vgl. Domsgen 2010, 81.

<sup>77</sup> Vgl. Pohl-Patalong, U., Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis (Elementar – Arbeitsfelder im Pfarramt), Göttingen 2013a, 87.

ihn nachzudenken und sich kritisch mit ihm auseinander zu setzen.“<sup>78</sup> Im Blick auf die Schülerschaft muss dann gefragt werden, wie diese Aufgaben am besten umzusetzen sind.

Da Religion immer auch (und in erster Linie) gelebte Religion ist, kann sie nicht allein kognitiv vermittelt werden, sondern muss für die Schüler\*innen auch erfahrbar sein. Doch gerade konfessionslose Schüler\*innen haben häufig noch gar keine Erfahrungen mit dem christlichen Glauben als gelebter Religion. Für viele dieser Schüler\*innen stellt das Christentum eine Fremdreligion dar, zu dessen Ausdrucksformen ihnen der Bezug fehlt. Die Erfahrungsarmut der Schüler\*innen kann jedoch nicht mit der Vermittlung von „Glaubenswissen“ kompensiert werden, da sich Religion und Glauben nicht auf die kognitive Ebene reduzieren lassen, sondern vor allem in ihren Vollzügen, i.e. „in ihren narrativen und liturgischen Gestalten“<sup>79</sup> erkennbar werden. Hinzu kommt, dass der RU existenzielle Bildungsgehalte thematisiert und dabei, im Gegensatz zu anderen Schulfächern, mitunter auch die Dimension des Sichtbaren überschreitet. Eine rein neutrale Wissensvermittlung greift daher zu kurz – und ist m.E. auch gar nicht möglich. Vielmehr ist es die Aufgabe des RUs, die Schüler\*innen mit Formen gelebten Glaubens bekannt zu machen und ihnen damit eigene Erfahrungen mit Glauben und Religion zu ermöglichen.<sup>80</sup> Konkret bedeutet dies, dass den Schüler\*innen die Möglichkeit gegeben werden muss, religiöse Vollzüge probenhalber auszuprobieren und mit ihnen zu experimentieren. Nur so können die Schüler\*innen Erfahrungen sammeln, aufgrund derer sie eine eigene Position und religiöse Urteilsfähigkeit entwickeln können.

Die Möglichkeiten, die Erfahrungsdimension in den RU zu integrieren, sind vielfältig. So können z.B. liturgische Elemente aufgenommen werden, indem man im Unterricht verschiedene Gebetshaltungen ausprobiert, Stille- und Meditationsübungen durchführt, selbst einen Segen verfasst und diesen für jemanden ausspricht oder gemeinsam singt. Wichtig ist dabei, dass das Prinzip der Freiwilligkeit unbedingt gewahrt bleiben muss. Niemand wird zur Partizipation genötigt, i.e. jeder Schüler und jede Schülerin kann selbst entscheiden, ob er oder sie sich nur äußerlich oder auch innerlich beteiligt oder sich bei bestimmten Dingen sogar enthält. Letzteres bedeutet aber nicht, dass diese Schüler\*innen außen vor bleiben, denn auch sie können zu den von ihnen gemachten Erfahrungen Bezug nehmen, diese kritisch reflektieren und schließlich selbst Stellung beziehen. Auf diese

---

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Dressler, B., Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Leonhard, S. / Klie, Th. (Hgg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionsdidaktik, Leipzig<sup>2</sup> 2006, 157.

<sup>80</sup> Vgl. Rendle, L. (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007, 11.

Weise sollen die Schüler\*innen ein Gefühl für Religion als gelebte Praxis bekommen, ohne dass sie diese für sich übernehmen müssten. Es geht nicht darum, „sich in die christliche Religion einzuwohnen – aber ohne wenigstens eine Ahnung davon zu vermitteln, dass der Glaube in einer solchen bewohnbaren Welt beheimatet ist, wird der schulische Religionsunterricht weitgehend folgenlos bleiben.“<sup>81</sup>

Die Frage nach der Erfahrungsdimension im RU war (und ist) ein zentrales Thema vieler religionspädagogischer Überlegungen der letzten Jahre und hat sich vor allem im Konzept der performativen Religionsdidaktik niedergeschlagen, welches gesondert vorgestellt wird (siehe unten 4.2.1).

### 4.1.3 Dialog statt Mission

Der RU ist mittlerweile ein offenes Fach, in dem die Teilnahme von nichtkonfessionellen Schüler\*innen nicht nur geduldet, sondern im Falle Mecklenburg-Vorpommerns, wie bereits erwähnt, ausdrücklich in den Blick genommen wird. Da sich der RU nicht nur an Schüler\*innen aus christlichen Familien richtet, muss er ein Bildungsangebot sein, das „eine christliche Sozialisation nicht unbedingt voraussetzt und [...] das nicht darauf abzielt, die Teilnehmenden zu einem christlichen Bekenntnis zu „erziehen“.“<sup>82</sup> Dies ist insofern eine Herausforderung, als der RU durch Art. 7,3 GG an die Religionsgemeinschaften und deren Lehre gebunden ist. Dementsprechend wurde der RU auch lange Zeit als Bekenntnisunterricht verstanden. Heute jedoch herrscht allgemeiner Konsens darüber, den RU hauptsächlich bildungstheoretisch zu begründen und ihn damit auch im staatlichen, weltanschaulich neutralen Schulwesen verorten zu können. Dies ist gerade in Ostdeutschland von zentraler Bedeutung, wo es nicht selbstverständlich ist, dass die Schüler\*innen sich für den RU entscheiden. Dies tun sie nämlich nur, wenn sie davon überzeugt sind, dass von diesem Fach ein persönlicher Gewinn zu erwarten ist, der sich z.B. in besserer Allgemeinbildung oder neuen Erfahrungen zeigt, aber nicht gleichzeitig zum Kircheneintritt nötigt oder auf andere Verpflichtungen abzielt.<sup>83</sup>

Ein RU, in dem sich sowohl konfessionell gebundene als auch konfessionslose Schüler\*innen in ihren Haltungen und Meinungen wertgeschätzt fühlen, sollte m.E. daher auf einen missionarischen Charakter verzichten und stattdessen den gemeinsamen konstruk-

---

<sup>81</sup> Dressler 2006, 162.

<sup>82</sup> Biewald 2009, 324.

<sup>83</sup> Vgl. ebd., 324f.

tiven Dialog unbedingt im Blick haben. Zu solch einem Dialog gehören, so Michael Domsgen, „das vorurteilsfreie Aufeinanderzugehen sowie gegenseitige Achtung ebenso wie die Offenheit für wechselseitige Grenzgänge“.<sup>84</sup> Helmut Zeddies verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „Hermeneutik des Fremden“<sup>85</sup> und meint damit einen gegenseitigen Dialog, der die Differenzen nicht ausklammert, sondern den Kontakt gerade ihretwegen sucht. Eine solche Begegnung muss als Dialog auf Augenhöhe stattfinden, in dem die Andersartigkeit des Gegenübers respektiert und als Chance wahrgenommen wird. Die Unterschiede zwischen konfessionslosen und konfessionell gebundenen Schüler\*innen werden dabei nicht gleichgemacht, sondern dürfen bestehen bleiben – schließlich geht es ja gerade nicht darum, die Schüler\*innen zu missionieren. Zugleich soll der RU auch dazu beitragen, Brücken zueinander zu schlagen und zeigen, dass das Gegenüber im Anderssein trotzdem nicht völlig fremd ist. Von einem solchen Vorgehen profitieren alle Schüler\*innen, da sie lernen, das Anderssein der anderen als Teil ihrer gemeinsamen Lebenswelt zu respektieren. Gleichzeitig werden sie auch zu einem Nachdenken über ihre eigene Position angeregt, denn „es gibt keinen wirklichen Dialog, der die Beteiligten nicht auch verändert, weil er ihnen neue Einsichten vermittelt, nicht nur über die Anderen, sondern auch über sich selbst.“<sup>86</sup>

Der Religionslehrkraft kommt in der Verwirklichung eines Dialogs auf Augenhöhe eine anspruchsvolle Rolle zu. Als authentische Vertretung ihrer Religion bietet sie das Modell des christlichen Glaubens als Hilfestellung an. Dabei darf sie weder gläubige Zustimmung von ihren Schüler\*innen verlangen noch diese in der Beliebigkeit unterschiedlichster Sinnangebote allein lassen.<sup>87</sup> Nur wenn die Lehrkraft es schafft, dieser Spannung sensibel und authentisch zu begegnen, können alle Beteiligten in einen fruchtbaren Dialog miteinander treten.

#### **4.1.4 Zutrauen**

Für einen gelingenden RU spielt neben theoretischen und unterrichtspraktischen Überlegungen auch die generelle Haltung, mit der die Lehrkraft den Lernenden gegenüber tritt, eine entscheidende Rolle. Insbesondere im Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen

---

<sup>84</sup> Domsgen 2010, 82.

<sup>85</sup> Zeddies, H., Konfessionslosigkeit im Osten Deutschlands. Merkmale und Deutungsversuche einer folgenreichen Entwicklung, in: PTh 91 (2002), 166.

<sup>86</sup> Ebd., 167.

<sup>87</sup> Vgl. Gorbauch, H., Einführung, in: Battke, A. et al. (Hgg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg i.B. 2002, 301.

ist es meiner Ansicht nach wichtig, den Schüler\*innen zuzutrauen, Dialogpartner auf Augenhöhe zu sein und Aussagen über ihre eigenen Glaubensvorstellungen treffen zu können, auch wenn sich diese „außerhalb institutionell verfaßter [sic] Gestaltungen und unterhalb der Schwelle expliziten religiösen Selbstbewusstseins bewegen.“<sup>88</sup> Das setzt voraus, auch den nicht christlich sozialisierten Schüler\*innen „ein eigenständiges religiöses Potenzial im Sinne von authentischer Sinnbildung und Lebensbewältigung zuzugestehen.“<sup>89</sup>

Natürlich ist es so, dass „Wissen“ und „Reflexionsvermögen“ miteinander korrelieren und dass bei konfessionslosen Schüler\*innen häufig weniger Anknüpfungspunkte zu bestimmten Themen oder biblischen Texten vorhanden sind als bei christlich sozialisierten Schüler\*innen. Daraus darf m.E. jedoch nicht geschlossen werden, dass man diesen Schüler\*innen erst einmal genügend „Faktenwissen“ beibringen muss, damit sie auf einer Stufe mit den anderen Schüler\*innen stehen und sich überhaupt erst zu religiösen Fragestellungen äußern können. Eine solche Vorgehensweise würde bestimmte Schüler\*innen a priori benachteiligen und widerspräche einem pluralitätsfähigen, dialogischen und inklusiven Unterricht.

Uta Pohl-Patalong hat im Rahmen der evangelischen Verkündigung argumentiert, dass der christliche Glaube als ein nie abschließbarer Entdeckungszusammenhang verstanden werden muss, „in dem es aus theologischen Gründen keinen substantiellen „Vorsprung“ gibt, den andere erst einholen müssten“.<sup>90</sup> Wenn man diese Überlegungen auf den schulischen RU anwendet, so ergibt sich daraus, dass das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den einzelnen Schüler\*innen nicht streng hierarchisch gedacht werden darf, da alle Beteiligten immer auch „Suchende“<sup>91</sup> sind. Die Heterogenität der Voraussetzungen darf nicht zu einer differenzorientierten Sicht führen, die zwischen „christlich“ und „nicht-christlich“ aufteilt und qualitativ unterscheidet.<sup>92</sup> Dies wäre nicht nur eine unzulässige Schematisierung der Lernenden, die sich aus pädagogischer Sicht verbietet, sondern

---

<sup>88</sup> Rölfke, H., Religion als Bildungsaufgabe in einer mehrheitlich konfessionslosen Umwelt. Ansichten eines Nichtchristen aus den neuen Bundesländern, in: Lott, J. (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (FPDR 4), Weinheim 1992, 187.

<sup>89</sup> Ebd.

<sup>90</sup> Pohl-Patalong 2014, 331.

<sup>91</sup> Ebd., 324.

<sup>92</sup> Vgl. Pohl-Patalong, U., Lernen in Schule und Gemeinde, Ein Vergleich am Beispiel der Konfirmandenarbeit, in: Rothgangel, M. et al. (Hgg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen<sup>8</sup> 2013b, 131.

würde sich auch gegen die Unverfügbarkeit des Glaubens richten, welcher sich der Bewertung von außen entzieht.<sup>93</sup>

Wenn man also prinzipiell allen Schüler\*innen zugesteht, unabhängig davon, ob sie konfessionell gebunden sind oder nicht, zu eigenen und individuellen Erkenntnissen zu gelangen, dann besteht die Aufgabe der Lehrkraft darin, die Schüler\*innen zu eigenständigem Denken herauszufordern und sie auf ihrem Weg zu eigenen religiösen Urteilen zu begleiten und zu unterstützen. Dies kann nur gelingen, wenn man den Schüler\*innen genügend Vertrauen entgegenbringt und sich alle Beteiligten auf einen gemeinsamen Suchprozess einlassen.

Um diese theoretischen Überlegungen auch in der Praxis konsequent umsetzen zu können, müssen die Methoden und Zugänge im RU entsprechend angepasst werden. Wie das konkret aussehen könnte, wird der folgende Abschnitt näher erläutern.

## **4.2 Ausgewählte religionspädagogische Ansätze**

Bei der Entscheidung für eine religionspädagogische Ausrichtung des RUs muss immer auch der jeweilige gesellschaftliche Kontext der Schüler\*innen mitgedacht werden. An dieser Stelle werden daher exemplarisch drei aktuelle religionspädagogische Ansätze kurz vorgestellt und daraufhin überprüft, welche Chancen sie konkret für den Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen im RU bieten. Ich habe mich dabei für die performative Religionsdidaktik, die Jugendtheologie sowie den Bibliolog entschieden, da alle drei Ansätze die Schüler\*innen als Subjekte des Lernens ernst nehmen und in den Vordergrund rücken. Dies ist m.E. eine wesentliche Grundlage, um erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse für alle Schüler\*innen im RU anzuleiten.

### **4.2.1 Performative Religionsdidaktik**

Die performative Religionsdidaktik ist ein vergleichsweise junges religionspädagogisches Konzept, welches Ende der 1990er Jahre zunächst für den RU entwickelt wurde und spätestens seit Mitte der 2000er Jahre eine breitere Rezeption erfuhr.<sup>94</sup> Mittlerweile hat die performative Religionsdidaktik eine der größten konzeptionellen Ausbreitungen unter den aktuellen religionspädagogischen Ansätzen entwickelt, welche vom Umgang

---

<sup>93</sup> Vgl. ebd.

<sup>94</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 91.

mit biblischen Texten, über die Wahrnehmung von Kirchenräumen bis hin zu Formen liturgischen Lernens reicht.<sup>95</sup> Hier soll nun der Fokus speziell auf den Bereich des liturgischen Lernens gerichtet werden – einerseits, um daran das Konzept der performativen Religionsdidaktik für den schulischen Kontext zu konkretisieren und andererseits, da der Bibliolog, welcher als Beispiel für einen eigenen performativen Ansatz innerhalb der Bibeldidaktik gelten kann, eigens vorgestellt wird. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass das liturgische Lernen nur eine Ausformung innerhalb des breit gefächerten performativen Ansatzes ist.

Mit dem Begriff der performativen Religionsdidaktik ist zunächst wörtlich ein Lernen „per formam“, i.e. durch die Form, gemeint. Es geht darum, „dass Religion in einem Lernprozess in Form kommt [...], dass Lernen und Lerngehalte im wahrsten Sinne des Wortes zum Ausdruck kommen und Gestalt gewinnen“.<sup>96</sup> Von dem Begriff lassen sich zudem drei Substantive ableiten: Performance, Performanz und Performativität. Der Begriff *Performance* bezeichnet eine Aufführung (z.B. eines liturgischen Elements), bei der, anstatt dass nur nachgespielt wird, etwas Neues entsteht.<sup>97</sup> Das Prinzip der *Performanz* macht den Darstellungscharakter von Aussagen und religiösen Formen deutlich. So werden z.B. liturgische Formen erprobt, dargestellt und durch Zuschauende wahrgenommen. Sie werden inszeniert.<sup>98</sup> *Performativität* schließlich verweist darauf, dass eine sprachliche Handlung nicht nur Informationen vermittelt, sondern, sobald sie verlautet wird, etwas bewirkt und eine neue Wirklichkeit hervorbringt. Dies wird insbesondere in den liturgischen Elementen deutlich, so geschieht bspw. beim Segen der Zuspruch im Sagen.<sup>99</sup>

Grundlegend für den Ansatz der performativen Religionsdidaktik ist die Einsicht, dass die christliche Religion mittlerweile für viele Schüler\*innen zu einer Fremdreigion geworden ist und man nicht mehr auf eine entsprechende Sozialisation in Familie und Kirche zurückgreifen kann. Dies gilt insbesondere für den ostdeutschen Kontext und hat auch Auswirkungen auf den schulischen RU, welcher vor der elementaren Aufgabe steht, die Schüler\*innen überhaupt erst einmal mit Religion bekannt zu machen, wenn die religiöse

---

<sup>95</sup> Vgl. ebd., 86f.

<sup>96</sup> Leonhard, S. / Klie, Th., *Performatives Lernen und Lehren von Religion*, in: Grümme, B. et al. (Hgg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (REIN 1)*, Stuttgart 2012, 94.

<sup>97</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 94.

<sup>98</sup> Vgl. Leonhard / Klie 2012, 96.

<sup>99</sup> Vgl. ebd.

Reflexion nicht gegenstandslos werden soll.<sup>100</sup> An dieser Stelle setzt der performative Ansatz an: Da Religion immer in Gebrauchszusammenhänge eingebettet ist, kann sie nicht rein kognitiv erfasst werden, sondern muss in erster Linie als gelebte Religion erfahrbar gemacht werden, und zwar anhand ihrer Erscheinungsformen und Handlungsvollzüge. Über die äußere *Gestalt* von Religion wird nämlich, so die performative Religionsdidaktik, auch deren innerer *Gehalt* ansichtig und formbar.<sup>101</sup>

Bernhard Dressler betont im Anschluss an Friedrich Schleiermacher, dass „christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch zugleich dargestellt zu werden“.<sup>102</sup> Für die konkrete religionsunterrichtliche Praxis bedeutet dies, dass bestimmte Formen von Religion im Unterricht inszeniert werden, um ein Kennenlernen von Religion vorrangig über ihre Praxisformen zu ermöglichen. Im Bereich des liturgischen Lernens nehmen die Schüler\*innen unabhängig von ihrer eigenen religiösen Haltung an liturgischen Formen teil. So können bspw. unterschiedliche Gebetshaltungen ausprobiert oder Segenswünsche füreinander formuliert werden. Liturgisches Lernen im RU verzichtet dabei auf unmittelbare Vollzüge religiöser Handlungen. Da der RU ein experimenteller Raum ist, werden in ihm keine unmittelbaren Erlebnisse und Erfahrungen angeregt. Vielmehr erfolgt ein Ausprobieren liturgischer Formen im Sinne eines religiösen Probehandelns.<sup>103</sup>

Dennoch zielt auch dieses Probehandeln auf die Partizipationskompetenz der Schüler\*innen ab, indem sie lernen, an liturgischen Vollzügen aktiv teilnehmen zu können. Dies ist jedoch unbedingt als offenes Angebot zu verstehen, welches von den Schüler\*innen angenommen werden kann, aber nicht muss. Im Anschluss an das performative Probehandeln erfolgt immer eine Reflexionsphase, in der sich die Schüler\*innen auch kritisch äußern und auf Distanz gehen dürfen.<sup>104</sup>

Trotzdem sehen Kritiker im performativen Ansatz die Gefahr der Manipulation und unfreiwilligen Missionierung, indem „katechetische Traditionen“<sup>105</sup> wieder aufleben. Vertreter\*innen der performativen Religionsdidaktik verweisen hierbei jedoch auf den

---

<sup>100</sup> Vgl. Dressler, B. / Klie, Th., Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Klie, Th. / Leonhard, S. (Hgg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis (PThe 97), Stuttgart 2008, 210.

<sup>101</sup> Leonhard / Klie 2012, 90.

<sup>102</sup> Dressler 2006, 157.

<sup>103</sup> Vgl. Husmann, B., Liturgisches Lernen. Zum Erwerb von Partizipationskompetenz im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006/2), 110.

<sup>104</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 89.

<sup>105</sup> Lämmermann, G., Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008/2), 107.

Aspekt des Probehandelns. Indem in einer „Probe-Realität“ experimentell und auf freiwilliger Basis agiert wird, hat das Handeln auch keine direkten Konsequenzen für die Akteure und der Gefahr der Missionierung wird entgegengewirkt.<sup>106</sup> Doch gerade das Probehandeln gibt Anlass für entgegengesetzte Kritik. So wird dem performativen Ansatz auch vorgeworfen, dass religiös-performative Handlungen profanisiert würden, wenn sie nur „auf Probe“ und mit fehlender Aufrichtigkeit ausgeführt werden.<sup>107</sup> Demgegenüber entgegnet Dressler und Klie, dass solche Probeszenarien konsequenterweise der Eigenlogik der öffentlichen Schule entsprechen und keine genuin religionsdidaktische Kategorie sind: „Jede Methode in jedem Unterrichtsfach intendiert ein Probehandeln!“<sup>108</sup> Hinzu kommt, dass die unterrichtliche Inszenierung nicht Selbstzweck ist, sondern dem Erwerb von Kompetenzen dient, welche im späteren Leben der Schüler\*innen von Bedeutung sein können.

Die performative Religionsdidaktik kann m.E. sehr gut im RU mit konfessionslosen Schüler\*innen umgesetzt werden. Der performative Ansatz geht von der These des Traditionsabbruchs aus, welche besagt, dass ein Großteil der Schüler\*innen Religion erst in der Schule kennenlernt und auf keine religiösen Vorerfahrungen zurückgreifen kann. Dies trifft insbesondere auf konfessionslose Schüler\*innen zu. So kennen 96 % der im Religionsmonitor 2008 befragten Konfessionslosen keine öffentliche religiöse Praxis (z.B. Besuch des Gottesdienstes), 85 % keine private religiöse Praxis (z.B. Gebet oder Meditation) und 81 % können auf keinerlei religiöse oder spirituelle Erfahrungen (z.B. sich von Gott angesprochen fühlen oder das Gefühl, eins mit der Welt zu sein) zurückgreifen.<sup>109</sup> Hier kann die performative Religionsdidaktik m.E. gut ansetzen, da in diesem Ansatz die Erfahrungsarmut der Schüler\*innen nicht nur als Schwierigkeit, sondern vor allem als Chance wahrgenommen wird. Anstatt defizitorientiert auf die mangelnden Erfahrungen der Schüler\*innen mit religiöser Praxis zu blicken, hebt die performative Religionsdidaktik ihre potenzielle Neugier auf Religion und ihre Formen hervor. Dabei kann den Schüler\*innen Religion auch in ihrer Fremdheit zugemutet werden, da eben nicht bei den Fragen der Schüler\*innen bezüglich dieses Themas angesetzt wird – was wenig authentisch wäre – sondern beim Phänomen ‚Religion‘ und dessen Formen.<sup>110</sup> Ein Vorteil

---

<sup>106</sup> Vgl. Klie, Th., Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, in: Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3 (2006), 106.

<sup>107</sup> Vgl. Roose, H., Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3 (2006), 112.

<sup>108</sup> Dressler / Klie 2008, 212.

<sup>109</sup> Vgl. Wohrab-Sahr 2009, 154.

<sup>110</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 97.

bei der Arbeit mit konfessionslosen Schüler\*innen kann hierbei sein, dass diese prinzipiell unvoreingenommener und offener auf die für sie zunächst unbekanntem religiösen Formen zugehen. Schließlich übt gerade das Fremde häufig einen nicht zu unterschätzenden Reiz auf die Schüler\*innen aus.

Um die Chance des Fremden jedoch zu nutzen, bedarf es einer großen Sensibilität seitens der Lehrkraft, deren Rolle mehrperspektivisch angelegt ist. Sie ist gleichzeitig Fremdenführer\*in, Detektiv\*in, Regisseur\*in und Lernbegleiter\*in, deren Herausforderung vor allem darin besteht, die richtige Balance zwischen theologischer Freiheit und religiöser Bindung zu finden.<sup>111</sup> Gerade in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld ist es wichtig, die Neugier der Schüler\*innen wachzuhalten, indem sie als Subjekte ernst genommen und wertgeschätzt werden. Dazu gehört auch, dass die religiöse Praxis im Unterricht als offenes Angebot unterbreitet wird, mit dem sich die Schüler\*innen selbstständig und auch kritisch auseinandersetzen dürfen und sollen. Nur wenn deutlich wird, dass es keinen versteckten normativen Anspruch, kein *hidden curriculum* gibt, sondern die Schüler\*innen wirklich eigene und individuell verschiedene Erfahrungen machen dürfen, kann der performative Ansatz dazu beitragen, dass alle Schüler\*innen, ob konfessionsgebunden oder konfessionslos, den RU als geschützten Raum erleben, in dem sie sich frei entfalten können.

#### 4.2.2 Jugendtheologie<sup>112</sup>

Im Zuge eines verstärkt subjektorientierten Verständnisses in der Religionspädagogik hat sich seit den 1990er Jahren und vor allem seit der Jahrtausendwende analog zur Kinderphilosophie ein neuer didaktischer Ansatz, die Kindertheologie, herausgebildet.<sup>113</sup> Auf dessen Grundlage wurde in den letzten Jahren mit der Jugendtheologie ein eigenständiges religionspädagogisches Konzept entwickelt. Die Wurzeln der Kinder- und Jugendtheologie reichen bereits bis in das 18. Jahrhundert zurück, doch es waren vor allem die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse des 20. Jahrhunderts, welche Kindheit und Ju-

---

<sup>111</sup> Vgl. Leonhard / Klie 2012, 91.

<sup>112</sup> Ich habe mich im Hinblick auf den schulischen Kontext Mecklenburg-Vorpommerns bewusst dafür entschieden, den Fokus allein auf die Jugendtheologie zu richten. Die Schüler\*innen besuchen die weiterführenden Schulen ab der 7. Klasse und befinden sich größtenteils bereits im Übergang von der Kindheit zum Jugendalter. Bestimmte entwicklungspsychologische Grundlagen wie bspw. ein formal-operatives Denken (Jean Piaget) können hier bereits vorausgesetzt werden.

<sup>113</sup> Vgl. Boschki 2008, 143f.

gend als eigene Lebensphasen anerkannten und die Grundlage bildeten für die heutigen kinder- und jugendtheologischen Konzepte.<sup>114</sup>

Obwohl Kinder- und Jugendtheologie aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte viele Gemeinsamkeiten haben und sie mit der Subjektorientierung auch ein zentrales gemeinsames Motiv verbindet, ist es nicht zulässig, die Jugendtheologie lediglich als verlängerte Kindertheologie zu verstehen. Die Jugendtheologie ist als eigenständiger Ansatz von der Kindertheologie zu unterscheiden, wie auch die Phase des Jugendalters aufgrund der veränderten kognitiven und entwicklungspsychologischen Entwicklungen von der Phase der Kindheit zu unterscheiden ist. So interessieren sich Jugendliche für andere Themen und haben bereits ein höheres Reflexionsniveau, da sie mehr und mehr zu logischem Denken und abstrakten Überlegungen fähig sind.<sup>115</sup> Gleichzeitig hat die Peergroup einen sehr hohen Einfluss und dient als Orientierungsmaßstab<sup>116</sup>, was dazu führt, dass sich die Heranwachsenden aus Angst vor Bloßstellung häufig zurückhaltender und weniger spontan zu religiösen Fragestellungen, die häufig die Privatsphäre berühren, äußern. Hinzu kommt, dass für Jugendliche traditionelle Institutionen wie die Kirche zunehmend an Bedeutung für die Sozialisationsprozesse verlieren. Viele Heranwachsende distanzieren sich von Kirche und Theologie, da sie nicht erwarten, dort Antworten auf die Fragen zu bekommen, die ihnen wirklich wichtig sind und die sie bewegen.<sup>117</sup> Diesen veränderten Bedingungen muss die Jugendtheologie Rechnung tragen, z.B. in der Auswahl der Themen sowie deren didaktischer und methodischer Umsetzung. So kann es für Jugendliche sinnvoll sein, persönliche Themen nicht im Plenum, sondern in einem geschützteren Rahmen in Kleingruppen zu besprechen.

Ausgehend von diesen Beobachtungen geht es der Jugendtheologie in erster Linie darum, aufzuzeigen, dass Jugendliche über eigene religiöse Vorstellungen verfügen und dass diese wahrgenommen und ernst genommen werden müssen. Die Heranwachsenden können darüber hinaus über diese religiösen Vorstellungen „selber und selbstständig reflektieren, darauf bezogene Fragen stellen und auch zu durchaus eigenen Antworten gelangen“.<sup>118</sup> Den Jugendlichen wird also zugetraut, selbst Theologie zu betreiben. Jugendtheologie darf dabei jedoch nicht mit wissenschaftlicher Theologie, wie sie bspw. an den Theologischen Fakultäten der Universitäten praktiziert wird, verwechselt werden. Sie ist

---

<sup>114</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 23f.

<sup>115</sup> Vgl. Kesselring, Th., Jean Piaget (BECK 512), München<sup>2</sup> 1999, 140f.

<sup>116</sup> Vgl. Fowler 1991, 167ff.

<sup>117</sup> Vgl. Schlag, Th./Schweitzer, F., Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011, 9.

<sup>118</sup> Ebd., 26.

im Sinne von Luthers „Priestertum aller Gläubigen“ vielmehr als Lamentheologie zu verstehen, welche aber eine ebenso legitime Form von Theologie ist und auf die Mündigkeit der Heranwachsenden abzielt, sich ein eigenes Urteil bezüglich theologischer Fragestellungen zu bilden.<sup>119</sup>

Die Umsetzung des Ansatzes der Jugendtheologie unterscheidet in Anlehnung an Friedrich Schweitzer den Dreischritt einer Theologie *von* Jugendlichen, *mit* Jugendlichen und *für* Jugendliche.<sup>120</sup> Als Theologie *von* Jugendlichen wird dabei deren eigenständiges Nachdenken über religiöse Fragestellungen und die theologische Reflexion darüber verstanden.<sup>121</sup> Das Theologisieren *mit* Jugendlichen lässt in der religionspädagogischen Praxis die theologischen Ansichten der Heranwachsenden in einen gleichberechtigten und ergebnisoffenen Dialog mit biblischen und theologischen Traditionen treten. Dies geschieht sehr häufig durch die Methode des Unterrichtsgesprächs, ist jedoch nicht darauf begrenzt. Letztlich gibt es keine klar umrissene Methodik, da viele verschiedene Formen ästhetischer, kreativer oder handlungsorientierter Arbeitsformen im Sinne eines Theologisierens mit Jugendlichen Anwendung finden können.<sup>122</sup> Eine Theologie *für* Jugendliche schließlich zielt darauf ab, theologische Inhalte auf altersangemessene, jugendgemäße Weise zu vermitteln und den Horizont der Jugendlichen zu erweitern, indem sie mit verschiedenen Positionen (z.B. der biblisch-christlichen Tradition) konfrontiert werden.<sup>123</sup> Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die drei Dimensionen einzeln – obwohl jede für sich betrachtet wichtig und notwendig ist – den Ansatz der Jugendtheologie nicht hinreichend abbilden können. Erst in ihrer Gesamtheit kann sich das Konzept der Jugendtheologie voll entfalten.<sup>124</sup>

Aus den genannten Ansprüchen der Jugendtheologie ergeben sich auch spezifische Herausforderungen. So unterscheidet sich bspw. die Rolle der Lehrkraft deutlich von der im herkömmlichen RU. Anstatt den Schüler\*innen Inhalte zu vermitteln, nimmt die Lehrkraft eine moderierende und mütterliche Position ein, in der sie den Schüler\*innen durch gezielte Impulse hilft, die eigenen theologischen Ideen weiterzuentwickeln. Darüber

---

<sup>119</sup> Vgl. Schlag, Th., Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie reden?, in: Freudenberger-Lötz, P. et al. (Hgg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu 1), Stuttgart 2013, 12.

<sup>120</sup> Vgl. Schweitzer, F., Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Bucher, A. A. et al. (Hgg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (JaBuKi 2), Stuttgart 2003, 9-18.

<sup>121</sup> Vgl., ebd., 18.

<sup>122</sup> Vgl. Dieterich, V.-J., Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II, in: Freudenberger-Lötz, P. et al. (Hgg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu 1), Stuttgart 2013, 42f.

<sup>123</sup> Vgl. ebd., 36, 39.

<sup>124</sup> Vgl. ebd., 36.

hinaus begleitet die Lehrkraft den Lernprozess der Schüler\*innen und kann dabei auch ihr ‚Expert\*innenwissen‘ einbringen – allerdings nur so weit, dass die Schüler\*innen nicht unzulässig beeinflusst werden und der Dialog ergebnisoffen bleibt.<sup>125</sup> Doch gerade bezüglich des Kriteriums der Ergebnisoffenheit sehen Kritiker die Gefahr, dass das Unterrichtsgespräch „leicht in ein leidiges „Geschwafel“ abgleiten kann.“<sup>126</sup> Diesem Einwand ist m.E. eine gezielte Professionalisierung von Lehrkräften gegenüberzustellen. Im Ansatz der Jugendtheologie kommt den Lehrkräften eine komplexe Rolle zu und daher müssen sie – in der ersten oder zweiten Ausbildungsphase – entsprechend geschult werden, um die Unterrichtsgespräche angemessen gestalten und auf die Fragen der Schüler\*innen entsprechend reagieren zu können.

Obwohl der jugendtheologische Ansatz aufgrund seiner starken Subjektorientierung prinzipiell sehr gut mit heterogenen Lerngruppen umgehen kann, so ergeben sich für den Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen dennoch spezifische Herausforderungen. So zieht z.B. der jugendtheologische Ansatz das von Luther geprägte Konzept des Priestertums aller Gläubigen heran, welches die Fähigkeit, Theologie zu betreiben mit der Taufe in Beziehung setzt. Obwohl natürlich der Taufschein nicht als absolute Grenze gelten kann, welche der einen Person theologisches Denken zu- und der anderen Person abspricht, schließt sich dennoch die Frage an, inwieweit auch konfessionslosen Schüler\*innen die Fähigkeit zum Theologisieren und eine Reflexion von Glaubensfragen zugestrahlt werden kann.<sup>127</sup>

Thomas Schlag beantwortet diese Frage zunächst relativ radikal. Er erklärt, dass sich „[o]hne Glaubensüberzeugung [...] theologisch kaum sachgemäß reden und reflektieren“<sup>128</sup> ließe und begründet dies damit, dass der in der Jugendtheologie hervorgehobene existenzielle Bezug von Theologie das theologische Reflektieren von anderen Formen des bloßen Nachdenkens über Religion unterscheidet. Theologische Kommunikation könne demnach niemals voraussetzungsfrei sein.<sup>129</sup>

In der Zusammenarbeit mit Friedrich Schweitzer formuliert Schlag weniger exklusiv und schlägt für den Umgang mit Konfessionslosen eine Unterscheidung zwischen einer Jugendtheologie im *engeren* Sinne und einer Jugendtheologie im *weiteren* Sinne vor. Während erstere die Bindung an den christlichen Glauben und dessen Wahrheitsüberzeu-

---

<sup>125</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 28f.

<sup>126</sup> Dieterich 2013, 48.

<sup>127</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 32.

<sup>128</sup> Schlag 2013, 13.

<sup>129</sup> Vgl. ebd.

gungen zur Bedingung hätte, würde letztere „nur“ das ernsthafte Nachdenken über Fragen von Religion, Glaube und Wahrheit voraussetzen.<sup>130</sup> Ich halte eine solche Kategorisierung für unzulässig, da sie zwischen den Begriffen „konfessionell gebunden“ und „konfessionslos“ qualitativ und generalisierend unterscheidet und konfessionslose Schüler\*innen in ihrer Kompetenz beschneidet, ohne die individuellen Schüler\*innen im Blick zu haben. Hinzu kommt, dass gerade im RU, der die Schüler\*innen in ihrem Lern- und Entdeckungsprozess begleiten soll, der bereits vorhandene Glaube nicht die *conditio sine qua non* sein kann. Schlag und Schweitzer ist m.E. zwar insofern zuzustimmen, dass (konfessionslose) Jugendliche, die über Fragen des Glaubens und der Religion nachdenken, noch nicht *per se* Theologie betreiben, doch die Fähigkeit dazu darf ihnen nicht prinzipiell abgesprochen werden.

Hierfür ist es wichtig, den Fokus im RU verstärkt auf den Aspekt einer Theologie *für* Jugendliche zu richten und den Schüler\*innen zunächst Glaubens- und Religionsphänomene nahe zu bringen, welche sie anschließend anhand wissenschaftlicher Kriterien reflektieren können.<sup>131</sup> „Denn im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff ist deutlicher geworden, dass die Größen „Wissen/Kenntnisse“ und „Reflexionsvermögen“ nicht unabhängig voneinander zu verstehen sind.“<sup>132</sup> Das Wissen über religiöse Inhalte sowie die Vertrautheit mit religiösen Gehalten und Traditionen befördern demnach deutlich die Fähigkeit der Schüler\*innen, theologisch zu denken und zu eigenen Urteilen zu kommen. Für konfessionslose Schüler\*innen gilt, dass der RU verstärkt Angebote zur aktiven Auseinandersetzung unterbreiten muss. Dann jedoch ist es möglich, dass auch konfessionslose Schüler\*innen im Sinne des jugendtheologischen Ansatzes wahrgenommen, anerkannt und geschätzt werden.

### 4.2.3 Bibliolog

Bibliolog ist ein eigenständiger bibeldidaktischer Ansatz innerhalb des weiten Feldes der performativen Religionsdidaktik, welcher sich durch eine eigene, klar umrissene Methodik auszeichnet. Bibliolog wurde vor etwa 30 Jahren von Peter Pitzele, einem jüdischen Nordamerikaner, entwickelt und Ende der 1990er Jahre erstmals in Deutschland vorge-

---

<sup>130</sup> Vgl. Schlag / Schweitzer 2011, 181.

<sup>131</sup> Vgl. Käbisch 2014, 157.

<sup>132</sup> Pohl-Patalong 2013a, 31.

stellt. Seitdem erfreut sich Bibliolog einer stets wachsenden Beliebtheit und wächst gegenwärtig auch über den deutschsprachigen Raum hinaus.<sup>133</sup>

Im Bibliolog wird ein biblischer Text gemeinsam mit den Schüler\*innen entdeckt und ausgelegt. Anstatt jedoch nur über den Text zu sprechen, identifizieren sich die Schüler\*innen mit biblischen Gestalten und entdecken den Text so von innen heraus. Sie beantworten in der Identifikation Fragen, die zwar durch den biblischen Text aufgeworfen, von diesem aber nicht beantwortet werden.<sup>134</sup> Damit orientiert sich Bibliolog an der jüdischen Auslegungsweise des Midrasch, abgeleitet vom Hebräischen „*darasch*“, was so viel wie „suchen“ oder „erkunden“ bedeutet. Der geschriebene Text wird auf seine Deutungsmöglichkeiten und Erkenntnisse hin untersucht, die unser Verständnis und unsere Beziehung zur Bibel bereichern können.<sup>135</sup> In Anlehnung an Midrasch unterscheidet der Bibliolog zwischen dem expliziten Wortlaut eines biblischen Textes, dem sogenannten „schwarzen Feuer“ und dessen Zwischenräumen, dem „weißen Feuer“. Bibliolog spielt mit dem „weißen Feuer“ eines Textes, indem die Leerstellen kreativ gefüllt werden. Dem „schwarzen Feuer“ darf dabei jedoch nicht widersprochen werden; es tritt als Grenze der Interpretation auf, wodurch willkürliche Interpretationen vermieden werden.

Bibliolog folgt einem bestimmten Ablauf, welcher an dieser Stelle nur kurz skizziert werden kann.<sup>136</sup> Die Leitung führt im *Prolog* in die Methode ein und erläutert die „Spielregeln“. Die wichtigste Regel lautet, dass es nur richtige und wertvolle Aussagen gibt und dass sich niemand laut äußern muss. Es folgt die *Hinführung* zu dem gewählten biblischen Text, wobei der Kontext der Geschichte erzählt wird und relevante Informationen vermittelt werden, um das Verständnis aller zu gewährleisten. Dabei sollte möglichst die Fantasie der Schüler\*innen angeregt werden, damit sie sich gut in die geschilderte Situation hineinversetzen können und ihnen der Eintritt in die *trance*, i.e. das Eintreten in die biblische Geschichte, erleichtert wird.

Dann wird der Text abschnittsweise vorgelesen. An einer bestimmten Stelle hält die Leitung an, spricht die Schüler\*innen in der Rolle einer biblischen Figur an und stellt ihnen eine Frage. Die Schüler\*innen haben daraufhin die Gelegenheit, sich in der Ich-Perspektive als biblische Gestalt zu äußern. „Unterschiedliche Äußerungen zu derselben Frage, die sich durchaus auch widersprechen dürfen, sind möglich und erwünscht.“<sup>137</sup> Da

---

<sup>133</sup> Vgl. Pohl-Patalong, U., *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule*. Band 1: Grundformen, Stuttgart 2009, 39.

<sup>134</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 48.

<sup>135</sup> Vgl. Pitzele, P. A., *Scripture Windows. Towards a Practice of Bibliodrama*, Los Angeles 1998, 12.

<sup>136</sup> Für eine ausführliche Übersicht siehe Pohl-Patalong 2009 und Pitzele, 1998.

<sup>137</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 49.

nur nach Gedanken oder Gefühlen gefragt wird, die im Text nicht genannt werden, gibt es keine falschen Antworten. Alle Äußerungen der Schüler\*innen werden als mögliche Interpretationen der Textstelle wertgeschätzt.

Die Leitung benutzt während des Bibliologs bestimmte Techniken, dazu gehören das *echoing* sowie das *interviewing*.<sup>138</sup> Das *echoing* nimmt hierbei die zentrale Funktion ein. Die Leitung nimmt die Aussagen der Lernenden auf und gibt diese mit eigenen Worten wieder. Wesentlich bei dieser Technik ist, dass man die Gefühle, welche die Schüler\*innen in ihren Äußerungen preisgeben, konkret erfasst und dann explizit wiedergibt. Bei impliziten Gefühlsäußerungen ist dabei vor allem auf Mimik, Gestik und Tonfall zu achten, während bereits von den Schüler\*innen benannte Gefühle im *echoing* verstärkt reflektiert werden. Das *echoing* erfolgt, so wie die Aussagen der Teilnehmenden, in der 1. Person Singular Präsens. Die Lehrkraft spricht damit stellvertretend für die Schüler\*innen. Dadurch wird sichergestellt, dass das Gesagte bei allen akustisch und inhaltlich verstanden wird. Die Lernenden selbst können durch die präzise Reflexion ihrer eigenen Gedanken diese besser verstehen. Von enormer Wichtigkeit für die Schüler\*innen ist es außerdem, dass durch das *echoing* die Wertschätzung ihrer subjektiven Äußerungen und Auslegungen erfolgt – weshalb das *echoing* deutlich vom zu Recht verpönten Lehrerecho zu unterscheiden ist. Das gibt ihnen den Mut, sich selbst aktiv mit biblischen Texten auseinanderzusetzen.<sup>139</sup>

Eine weitere Technik im Bibliolog ist das *interviewing*. Hierbei nimmt die Leitung eine interviewende Rolle ein, spricht die Schüler\*innen konkret als Gegenüber an und fragt noch einmal nach. Das *interviewing* wird vor allem dann angewendet, wenn Inhalte nur angedeutet werden oder wenn Aussagen, ob nun akustisch oder inhaltlich, unklar bleiben. Keinesfalls dient das *interviewing* dazu, Aussagen zu korrigieren oder bestimmte Aspekte, die einem selbst wichtig sind, hervorzulocken. Anfangs sollte die Technik des *interviewing* eher zurückgesetzt werden, um die Hemmschwelle der Lernenden für die eigene Beteiligung zu senken. Später kann man dann häufiger und intensiver davon Gebrauch machen.<sup>140</sup>

Nachdem die Schüler\*innen ihre Äußerungen getätigt haben, wird der Fokus wieder auf den biblischen Text gerichtet. Ein nächster Abschnitt wird gelesen und es wird erneut

---

<sup>138</sup> Diese Techniken erinnern methodisch an eine weitere Wurzel des Bibliologs, das Psychodrama. Für weitere Informationen diesbezüglich siehe z.B. Von Ameln, F. / Kramer, J., Psychodrama: Grundlagen, Berlin / Heidelberg<sup>3</sup> 2014.

<sup>139</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2009, 64ff.

<sup>140</sup> Vgl. ebd., 69ff.

an einer Stelle angehalten, um die nächste Rolle zu befragen. Nach einigen Szenen wird der Bibliolog abgeschlossen. Die Schüler\*innen treten wieder aus der *trance* heraus und legen ihre Rollen ab. Dies geschieht durch das *deroling*, in welchem den biblischen Figuren gedankt wird und sie, beispielsweise durch eine entsprechende Geste, in die Bibel zurückkehren. Auch den Schüler\*innen wird für ihre Teilnahme gedankt. „Die unterschiedlichen Aussagen und damit auch die unterschiedlichen Zugänge zum biblischen Text bleiben nebeneinander stehen und werden nicht in eine einheitliche Aussage aufgelöst.“<sup>141</sup>

Bibliolog ist davon überzeugt, dass die biblischen Texte eine überzeitliche Bedeutung haben, da sie existenzielle Fragestellungen thematisieren. Bibliolog begegnet den biblischen Texten in einer Weise, die Uta Pohl-Patalong als „Hermeneutik des Zutrauens“<sup>142</sup> bezeichnet. Bibliolog traut den Texten zu, sich als bedeutungsvoll, lebensdienlich und relevant zu erweisen, wenn man sich mit ihnen beschäftigt. Gleichzeitig traut Bibliolog auch den Schüler\*innen zu, die biblischen Texte zu deuten und zu eigenen Erkenntnissen zu gelangen. Die Schüler\*innen werden selbst zu Ausleger\*innen der Bibel und bringen sich mit ihren individuellen Erfahrungen in den Interpretationsprozess ein. Ein solcher Zugang über das Subjekt soll ermöglichen, dass die Bibel auch für Schüler\*innen heute vom „Lesetext“ zum „Lebenstext“ wird. Kritiker könnten in einem solchen Vorgehen die Gefahr eines „unhistorischen“, nur auf Lebensdienlichkeit bedachten Zugangs zur Bibel sehen. Dem ist jedoch entgegenzusetzen, dass im Bibliolog die historische Distanz zur Bibel und die Tatsache, dass deren Texte in einem bestimmten geschichtlichen Kontext geschrieben wurden, nicht geleugnet werden.<sup>143</sup> Bibliolog tritt somit nicht in Konkurrenz zu einem historisch-kritischen Zugang zur Bibel, sondern zeigt vielmehr, dass es möglich ist, beides – den Text und die Subjekte der Auslegung – miteinander in Beziehung zu setzen, sodass man zu einem genaueren Verständnis des biblischen Textes kommt und anhand dessen sich selbst besser verstehen lernt.

Ob dies gelingt, hängt auch maßgeblich von der Lehrkraft ab, welche die Leitung des Bibliologs übernimmt und damit eine sehr spezifische, vom alltäglichen Unterricht unterschiedene, Rolle einnimmt. Einerseits prägt die Lehrkraft den Unterrichtsprozess nachhaltig, da sie das Setting des Bibliologs bestimmt und durch die Wahl des Textes, der Rollen und der Fragen entscheidet, in welche Richtung die Wahrnehmung der Schü-

---

<sup>141</sup> Pohl-Patalong 2013a, 50.

<sup>142</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2009, 89ff.

<sup>143</sup> Vgl. ebd., 89f.

ler\*innen gelenkt wird. Andererseits tritt die Lehrkraft inhaltlich zurück, da die Auslegungshoheit bei den Schüler\*innen liegt.<sup>144</sup> Darin besteht jedoch auch die Gefahr von Subjektivismus und Missdeutungen. Durch eine genaue Vorbereitung seitens der Lehrkraft, vor allem bezüglich der Hinführung und Rollenwahl, kann dies allerdings vermieden werden, sodass jede Aussage gleichermaßen wertgeschätzt werden kann.

Eine Besonderheit des Bibliologs ist, dass er Menschen grundsätzlich als Subjekte der Auslegung begreift und ihnen zutraut, „die biblischen Texte kompetent zu deuten, unabhängig davon, welche Vorkenntnisse sie mitbringen.“<sup>145</sup> Aufgrund der allgemeingültigen und existenziellen Themen der biblischen Geschichten sind nämlich alle Menschen, ganz gleich ob religiös sozialisiert oder nicht, in der Lage, die biblischen Texte auszulegen. Bibliolog ist demnach voraussetzungslos und kann auch ohne Bibelkenntnisse und beim Erstkontakt mit dem jeweiligen Bibeltext durchgeführt werden. Daher stellt er gerade im Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen und in heterogenen Klassen einen geeigneten Ansatz dar, um in Bibeltexte einzutauchen und sie in der Lebenswelt der Schüler\*innen erfahrbar zu machen.

Die für den Bibliolog zentrale Rollenidentifikation mit biblischen Gestalten hat dabei mehrere Vorteile. Zum einen erfordert sie keine Vorkenntnisse, sodass sich alle Schüler\*innen, ob konfessionell gebunden oder konfessionslos, gleichermaßen einbringen können. Zum anderen bieten die Rollen Schutz und erlauben die notwendige Distanznahme<sup>146</sup>, denn während des Bibliologs sind es nicht die Schüler\*innen, welche die Aussagen treffen, sondern die biblischen Gestalten. Die Schüler\*innen können sich von den Rollenangeboten distanzieren und dürfen sich auch kritisch äußern. Außerdem steht es ihnen frei, sich überhaupt laut zu äußern. Somit wird der Gefahr der Übergriffigkeit oder Missionierung entgegengewirkt.

Ein weiterer Vorteil des Bibliologs ist, dass die Schüler\*innen durch ihn die biblischen Texte als lebendig und relevant erfahren. Ich habe im Unterricht bisher häufig die Erfahrung gemacht, dass bei den Schüler\*innen ein Raunen durch die Tischreihen geht, sobald sie das Wort Bibel hören. Nicht selten sehen sie die Bibel als veraltetes Werk an, dessen Geschichten wenig mit ihrer eigenen Lebenswelt zu tun haben. In einem mehrheitlich konfessionslos geprägten Kontext verschärft sich diese Problematik noch. Im Bibliolog aber werden für die Schüler\*innen Anknüpfungspunkte zu ihren eigenen Le-

---

<sup>144</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2013a, 56f.

<sup>145</sup> Ebd., 57f.

<sup>146</sup> Vgl. ebd., 53.

benserfahrungen erkennbar. In der Identifikation können sie sich mit ihren eigenen Gedanken und Erfahrungen einbringen und diese nutzen, um den Text zu interpretieren, wodurch die Fremdheit der biblischen Texte überwunden wird und diese eine bis dato häufig nicht gekannte Aktualität erfahren.

Da Bibliolog nicht nach dem „Scopus“ eines Textes sucht, sondern die Mehrdeutigkeit biblischer Texte zulässt, werden alle Aussagen der Schüler\*innen gleichermaßen wertgeschätzt. Diese grundlegende Haltung wirkt häufig sogar über den konkreten Bibliolog hinaus und ermutigt die Schüler\*innen generell, sich weiter in ihren Äußerungen vorzuwagen, sodass sie nicht selten zu beeindruckenden theologischen Erkenntnissen gelangen. Dies geschieht übrigens ganz unabhängig vom religiösen Wissen oder der religiösen Prägung der Schüler\*innen.<sup>147</sup> Auf diese Weise machen auch konfessionslose Schüler\*innen die Erfahrung, dass sie ebenso am RU teilnehmen können und einen wertvollen Beitrag leisten. Da niemand Angst vor falschen Antworten haben muss, verhilft Bibliolog den Schüler\*innen zu einem unbefangenen Umgang mit der Bibel. Die überraschte Aussage einer Schülerin an einem Gymnasium in Mecklenburg-Vorpommern bringt es treffend auf den Punkt: „Die Bibel kann ja richtig Spaß machen!“

## **5 Konfessionslosigkeit in der unterrichtlichen Praxis: Interviews mit Lehrkräften aus Mecklenburg-Vorpommern**

Um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie konkret mit Konfessionslosigkeit im konfessionellen RU umgegangen wird, sind theoretische Überlegungen allein nicht ausreichend, sondern es bedarf eines Blickes in die unterrichtliche Praxis. Hierfür habe ich Lehrkräfte aus Mecklenburg-Vorpommern zu diesem Thema befragt. Im Folgenden werde ich mein methodisches Vorgehen erläutern und darlegen, zu welchen Erkenntnissen ich dabei gekommen bin.

### **5.1 Methodik**

„Wissenschaftliche Erkenntnisse über Phänomene der Lebenswirklichkeit bilden nicht die Wirklichkeit ab, sondern erzeugen ein Bild von ihr.“<sup>148</sup> Um jedoch möglichst gehalt-

---

<sup>147</sup> Vgl. ebd., 58f.

<sup>148</sup> Pohl-Patalong, U., Gottesdienst erleben. Empirische Einsichten zum evangelischen Gottesdienst, Stuttgart 2011, 55.

volle Aussagen treffen zu können und einen bestmöglichen Erkenntnisgewinn über die zur Diskussion stehenden Sachverhalte zu erlangen, spielt der methodische Zugang eine wesentliche Rolle. So muss die gewählte Methode dem Forschungsgegenstand angemessen sein, aber auch der Tiefe bzw. Breite des Erkenntnisinteresses entsprechen.<sup>149</sup> Die Untersuchungsmethode wird also nicht nur durch die Zielsetzung und Fragestellung der Forschung bestimmt, sondern beeinflusst ihrerseits auch die Ergebnisse der Untersuchung mit. Daher ist es wichtig, sich im Vorfeld genau mit dem methodischen Design auseinanderzusetzen.

### 5.1.1 Der qualitative Ansatz

Mit Hilfe der qualitativen Forschung können Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen beschrieben werden, um auf diese Weise zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beizutragen.<sup>150</sup> Eine Grundannahme qualitativer Forschung ist dabei, dass soziale Wirklichkeit kommunikativ konstituiert wird, i.e. dass sie sich „als Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge verstehen [lässt].“<sup>151</sup> Methodologisch bedeutet dies, dass auch die Forschung, welche die soziale Wirklichkeit untersucht, von Kommunikation und Interaktion geprägt sein muss.

Demnach kann der Ansatz der qualitativen Sozialforschung nur ein induktiver sein: „Statt vor der Untersuchung formulierte Thesen zu belegen oder zu widerlegen, ist es das Ziel qualitativer Forschung, aufgrund der gewonnenen Daten neue Hypothesen zu erstellen und damit die Theoriebildung weiterzutreiben.“<sup>152</sup> Diesem Vorgehen liegt der von Glaser und Strauss entwickelte Ansatz der „Grounded Theory“ zugrunde, welcher die Realitätsferne logisch-deduktiver Theorien kritisiert und stattdessen eine voraussetzungs-freie, ausschließlich auf empirischen Daten und Einsichten beruhende Theorieentwicklung fordert.<sup>153</sup> Mittlerweile hat sich jedoch größtenteils die Erkenntnis durchgesetzt, dass Forschung ohne ein gewisses Vorverständnis und bestimmte Erwartungen gar nicht möglich ist und somit die Annahme einer völligen Voraussetzungslosigkeit nicht einzuhalten

---

<sup>149</sup> Vgl. ebd.

<sup>150</sup> Vgl. Flick, U. et al., Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: ders. et al. (Hgg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek<sup>6</sup> 2008, 14.

<sup>151</sup> Ebd., 20.

<sup>152</sup> Pohl-Patalong 2011, 56.

<sup>153</sup> Vgl. Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim / Basel<sup>4</sup> 2005, 101f.

ist.<sup>154</sup> Es gilt also, ein gutes Maß zwischen theoretischem Vorwissen und der Verankerung in der Empirie zu finden, um die Chancen qualitativer Forschung voll ausnutzen zu können.

Die Grundannahme qualitativer Forschung, dass bestimmte Informationen zur sozialen Wirklichkeit nur „von innen heraus“ erhoben werden können, führt dazu, dass der Fokus auf die beteiligten Akteure gerichtet wird. Sie werden als Subjekte ernst genommen und befragt. Dabei ist klar, dass jede Wirklichkeitswahrnehmung immer subjektiv gedeutet ist, doch dies wird nicht als Nachteil, „sondern offensiv als zentrale Erschließungsperspektive der Wirklichkeit angesehen.“<sup>155</sup> Aus der zentralen Bedeutung, die den Subjekten zukommt, ergibt sich auch eine grundsätzliche Offenheit qualitativer Forschung, welche sich auf den gesamten Forschungsprozess bezieht. So muss bspw. selbst die Fragestellung nicht von Anfang an klar und deutlich fixiert sein, sondern kann noch im Laufe der Untersuchung angepasst werden.<sup>156</sup> Insgesamt geht es beim Prinzip der Offenheit darum, „den Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit wie möglich offen zu halten, um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten.“<sup>157</sup>

Das Material, mit der die qualitative Forschung arbeitet, wird häufig – wie auch in der Lehrkräftebefragung – eigens für den Forschungsprozess angefertigt. Dabei ist die Menge der Datensätze, anders als bei der quantitativen Forschung, deutlich begrenzt. Dies hat zum einen ganz praktische Gründe, weil z.B. Interviews häufig sehr lang sind und die Auswertung dementsprechend viel Zeit in Anspruch nimmt. Zum anderen geht es der qualitativen Forschung aber auch inhaltlich nicht darum, statistisch repräsentativ zu sein.<sup>158</sup> Stattdessen möchte sie unterschiedliche subjektive Perspektiven möglichst differenziert und in ihren Tiefendimensionen aufzeigen. Die Erkenntnisse aus qualitativer und quantitativer Forschung können sich selbstredend ergänzen.

Die Datenaufnahme wird in der Regel dann abgeschlossen, wenn sich eine gewisse Sättigung einstellt und auch von weiteren Erhebungen keine inhaltlich neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten sind.<sup>159</sup>

---

<sup>154</sup> Vgl. ebd., 115.

<sup>155</sup> Söderblom, K., Leitfadeninterviews, in: Dinter, A. et al. (Hgg.), Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen (UTB 2888), Göttingen 2007, 260.

<sup>156</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2011, 57f.

<sup>157</sup> Lamnek 2005, 21.

<sup>158</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2011, 58.

<sup>159</sup> Vgl. ebd.

Ebenso wie die Erhebung der Daten erfolgt auch ihre Auswertung nicht statistisch, i.e. es geht nicht darum, quantifizierbare Aussagen zu treffen. Der Fokus liegt vielmehr auf den konkreten subjektiven Erkenntnissen. „Die forschende Person intendiert nicht ein „Verstehen“, das den Forschungsgegenstand vollständig durchblickt, [...] sondern sie versucht in einer „zweiten Naivität“ einen Sinn am konkreten Material zu erschließen bzw. zu rekonstruieren.“<sup>160</sup>

### 5.1.2 Gründe für den qualitativen Ansatz

Um die Frage zu beantworten, wie Religionslehrkräfte Konfessionslosigkeit im RU wahrnehmen und wie sie dieser Thematik begegnen, erscheint der qualitative Ansatz aus mehreren Gründen sinnvoll. Zum einen werden das Unterrichtserleben und die Wahrnehmung von Konfessionslosigkeit nicht als objektive Größen verstanden, sondern als subjektiv erlebte und gedeutete Wirklichkeit, welche nur hinreichend untersucht werden kann, wenn die Erlebnisse und Deutungen der beteiligten Subjekte in den Fokus gestellt werden.<sup>161</sup> Daher ist das Forschungsinteresse auch so weit wie möglich auf die Perspektiven der beteiligten Personen ausgerichtet. Hierfür bedarf es kommunikativer Strukturen, mittels derer die Subjekte ihren Standpunkt authentisch und in eigenen Worten zum Ausdruck bringen können. Den Subjekten wird dabei prinzipiell zugetraut, sich als orientierungs-, deutungs- und theoriemächtig zu erweisen.<sup>162</sup>

Zum anderen ist das Vorgehen induktiv bzw. explorativ. Es geht nicht darum – wie bei der quantitativen Forschung – vorgefertigte Hypothesen zu überprüfen, sondern aufgrund der Aussagen der befragten Lehrkräfte zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.<sup>163</sup> Dabei muss jedoch klar sein, dass die explorative und die hypothesengeleitete Vorgehensweise nicht völlig trennscharf voneinander unterschieden werden können und das Vorgehen somit immer auch zirkulär ist. Nichtsdestoweniger ermöglichen qualitative Verfahren (z.B. Interview) den Subjekten eine größere Freiheit als bspw. standardisierte Fragebögen in der quantitativen Forschung. Auch die Fragestellung ist absichtlich nicht sehr eng eingegrenzt, um möglichst viele Aussagen der Subjekte einbeziehen zu können und so zu

---

<sup>160</sup> Ebd.

<sup>161</sup> Vgl. Porzelt, B., *Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik*, in: ders. / Güth, R. (Hgg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (Empirische Theologie 7)*, Münster 2000, 64.

<sup>162</sup> Vgl. ebd.

<sup>163</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2011, 61.

einem detaillierten und differenzierten Bild zu gelangen. Statt statistische Repräsentativität zu erreichen, liegt der Fokus auf einer „mikroskopische[n] Tiefenschärfe“.<sup>164</sup>

Aufgrund dieser Überlegungen erscheint der qualitative Ansatz für die Frage nach dem Umgang mit Konfessionslosigkeit im RU sinnvoll.

## 5.2 Das Vorgehen

Transparenz ist ein wichtiges Kriterium qualitativer Verfahren. „[D]er Forschungsprozess ist zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit offen zu legen.“<sup>165</sup> Daher werde ich im Folgenden die einzelnen Schritte meines methodischen Vorgehens näher erläutern.

### 5.2.1 Die Fragestellung

In der hier vorliegenden Untersuchung wurden Religionslehrkräfte aus Mecklenburg-Vorpommern dazu befragt, ob und wie sie Konfessionslosigkeit im konfessionellen RU wahrnehmen und welche Konsequenzen dies für ihre unterrichtliche Praxis hat. Der konfessionelle RU stellt dabei einerseits formal einen klar umrissenen und abgegrenzten Untersuchungsbereich dar. Andererseits kommt ihm auch aus inhaltlichen Gründen eine herausragende Rolle zu, da er für die meisten konfessionslosen Schüler\*innen häufig der einzige Ort ist, an dem sie sich mit religiösen Fragestellungen auseinandersetzen. Daher ist auch zumindest davon auszugehen, dass sich aus dem Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen spezifische Herausforderungen ergeben, welche die Unterrichtspraxis in irgendeiner Weise beeinflussen. Die Befragung von Religionslehrkräften soll darüber genauer Auskunft geben. Bislang richteten empirische Untersuchungen zum Thema Konfessionslosigkeit und RU ihren Fokus hauptsächlich auf die Schüler\*innen<sup>166</sup>, sodass von der Befragung von Lehrkräften besondere Einsichten zu erwarten sind.

Der Fokus der Untersuchung ist auf Mecklenburg-Vorpommern ausgerichtet – einerseits, da mein Interesse an der Thematik durch die konkrete unterrichtliche Praxis während meiner Schulpraktika in Mecklenburg-Vorpommern geweckt wurde und andererseits, da sich die Frage nach Konfessionslosigkeit im konfessionellen RU in Mecklenburg-Vorpommern, einem Land mit einem Anteil von fast 80 % konfessionslosen Menschen, in ganz besonderer Weise stellt.

---

<sup>164</sup> Porzelt 2000, 65.

<sup>165</sup> Lamnek 2005, 180.

<sup>166</sup> Als ein Beispiel sei hier Wermke 2006 genannt.

## 5.2.2 Die Erhebung der Daten

Die Entscheidung für Interviews, in denen die Lehrkräfte selbst zu Wort kommen, fiel relativ schnell, da bereits die Fragestellung ein solches Vorgehen suggeriert. Konkret habe ich mich dazu entschieden, die Lehrkräfte anhand eines teilstandardisierten, fokussierten Leitfadeninterviews zu befragen.<sup>167</sup> „Das Leitfadeninterview wird im Hinblick auf die Abarbeitung des Leitfadens sehr flexibel und offen gehandhabt und richtet sich an der konkreten Gesprächssituation und ihrer Dynamik aus, ohne den Leitfaden aus dem Blick zu verlieren.“<sup>168</sup> Der Vorteil eines Leitfadeninterviews ist die „wesentlich bessere Auswertbarkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse“<sup>169</sup>, vor allem wenn es um ein spezifisch abgegrenztes Themengebiet geht. Dennoch habe ich mich, entgegen der gängigen Praxis bei einem Leitfadeninterview, zu Beginn und zum Ende der Befragung jeweils für einen offenen Erzählimpuls entschieden<sup>170</sup>, um den Befragten einerseits einen leichten Einstieg in das Interview zu ermöglichen und ihnen andererseits die Chance zu geben, noch einmal abschließend persönlich relevante Aspekte zu benennen.

Zwischen der ersten und der letzten Frage wurden die Interviews anhand des Leitfadens abgearbeitet. Die Fragen des Leitfadens zielten konkreter auf die Erfahrungen der Lehrkräfte mit Konfessionslosigkeit in ihren eigenen Lerngruppen und den RU generell ab. So wurden die Lehrkräfte z.B. nach dem konfessionellen Rahmen ihres RUs gefragt sowie danach, ob und wie sich die Tatsache, dass konfessionslose Schüler\*innen ihren RU besuchen auf die unterrichtliche Praxis auswirkt. Der Fokus lag dabei stets auf dem subjektiven Erleben der Lehrkräfte. Dies hat den Vorteil, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und die Befragten als Expert\*innen ihrer eigenen Erfahrungen ernst genommen werden. So gibt es bspw. einen großen Unterschied zwischen den Fragen „Was macht einen guten RU aus?“ und „Wann ist der RU für Sie persönlich gelungen?“. Bei der ersten Frage besteht nämlich die Gefahr, dass die Lehrkräfte das Gefühl haben, in einer „Prüfungssituation“ zu sein und eher nach „richtigen“ Antworten suchen, anstatt spontan ihre Meinung zu äußern.

Generell muss bei der Durchführung eines Leitfadeninterviews vieles beachtet werden und es bedarf einer großen Sensibilität seitens der Interviewer\*innen. So müssen die Fra-

---

<sup>167</sup> Ich habe mich bei der Erstellung des Interviewleitfadens an dem der ReVikoR-Forschungsgruppe um Thorsten Dittrich, Antonia Lüdtker und Stefanie Boll orientiert, welcher ich an dieser Stelle meinen Dank für ihre Kooperation aussprechen möchte.

<sup>168</sup> Söderblom 2007, 255.

<sup>169</sup> Pohl-Patalong 2011, 65.

<sup>170</sup> Für die komplette Darstellung des Leitfadens siehe Anhang A4.

gen möglichst konkret und spezifisch gestellt sein und gleichzeitig alle für die Forschungsfrage relevanten Aspekte abdecken.<sup>171</sup> Des Weiteren sollte die interviewte Person gerade in emotional geprägten Passagen durch Mimik und Erzählverstärker (z.B. „mhm“) von dem Interviewenden unterstützt werden, um eine möglichst große Tiefe der Aussagen zu erreichen, jedoch ohne dabei suggestiv beeinflusst zu werden.<sup>172</sup>

### 5.2.3 Die Auswahl der Lehrkräfte

„In jeder qualitativen Untersuchung spielt die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner eine wichtige Rolle. Da es nicht um Repräsentativität, sondern um typische Fälle geht, werden keine Zufallsstichproben vorgenommen, sondern die Interviewpartnerinnen und -partner nach bestimmten Kriterien ausgesucht.“<sup>173</sup> Die letztendliche Auswahl der Lehrkräfte stand zu Beginn der Interviews noch nicht fest, sondern wurde schrittweise erweitert. Im Rahmen der Masterarbeit war die Interviewkapazität begrenzt, sodass die Stichprobe mit insgesamt vier Interviews sehr klein ist. Da hierbei noch nicht von einer Datensättigung ausgegangen werden kann, haben die Interviews exemplarischen Charakter.

Die kleine Stichprobe hatte auch Auswirkungen auf die Auswahl der zu interviewenden Lehrkräfte. So habe ich jeweils zwei Männer und zwei Frauen interviewt, um beide Geschlechter gleichermaßen zu berücksichtigen. Das Alter der Befragten liegt zwischen 31 und 44 Jahren. Damit liegt die Stichprobe unterhalb des Altersdurchschnitts der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern.<sup>174</sup> In einer weiterführenden Untersuchung mit einer größeren Anzahl an Interviews sollte versucht werden, die Altersverteilung in der Stichprobe genauer abzubilden. Die Stichprobe weist eine relativ ausgewogene Stadt-Land-Verteilung auf (1x Großstadt, 1x Mittelzentrum, 1x Kleinstadt, 1x Dorf) und ist auf den mecklenburgischen Raum begrenzt (innerhalb dessen die Verteilung aber relativ groß ist).

Entgegen vorheriger Überlegungen habe ich mich dazu entschieden, nur Lehrkräfte, die an einem Gymnasium unterrichten zu befragen, da nicht abzusehen gewesen wäre, ob mögliche Unterschiede in den Aussagen aus den unterschiedlichen Schularten resultiert hätten. Weiterführende Untersuchungen könnten jedoch auch Lehrkräfte anderer Schul-

---

<sup>171</sup> Vgl. Söderblom 2007, 258.

<sup>172</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2011, 66.

<sup>173</sup> Ebd., 68.

<sup>174</sup> An den allgemein bildenden Schulen sind zurzeit lediglich 12 % der Lehrkräfte jünger als 40 Jahre. 44 % der über 11 000 Lehrkräfte Mecklenburg-Vorpommerns sind zwischen 40 bis unter 50 Jahre alt und weitere 44 % sind älter als 50 Jahre. (Stand 2009, Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern).

arten einbeziehen. Alle Lehrkräfte besitzen die *Facultas*. Zwei Lehrer haben – wie es in Mecklenburg-Vorpommern vor allem in den 1990er Jahren häufig der Fall war – ev. Religionslehre im Nachstudiengang absolviert.

Bei der Auswahl der Lehrkräfte spielten außerdem informelle Kontakte eine große Rolle. Deshalb kann nicht davon ausgegangen werden, „dass diese informellen Kontakte so weitreichend und umfassend sind, dass [...] alle relevanten und typischen Handlungs- und Deutungsmuster erfasst“<sup>175</sup> werden.

#### **5.2.4 Die Durchführung der Interviews**

Die vier Interviews wurden in einem Zeitraum von drei Wochen geführt und alle von mir selbst durchgeführt. Die Verabredungen zum Interview wurden sowohl telefonisch als auch per E-Mail getroffen. Dabei habe ich die Lehrkräfte über das Thema und die voraussichtliche Länge des Interviews informiert und ihnen Anonymität zugesichert. Außerdem wussten die Befragten, dass das Interview aufgezeichnet würde. Die Interviews fanden größtenteils in den Schulen der Lehrkräfte – entweder im Büro oder einem leeren Klassenraum – statt. In einem Fall wurde das Interview in einem Büro außerhalb der Schule geführt. Die Länge der Interviews differierte stark. Zwei Interviews waren mit einer Länge von 38 bzw. 33 Minuten deutlich länger als die beiden anderen mit jeweils 23 und 21 Minuten. Hier bedarf es sicherlich noch mehr Erfahrung seitens der Interviewerin, um auch bei sehr knappen Antworten nachzufragen und so Hintergründe zu erfahren und mehr Informationen zu erhalten. Trotzdem würde ich die Atmosphäre während der Interviews überwiegend als entspannt bezeichnen.

Die aufgezeichneten Interviews wurden anschließend von mir transkribiert.<sup>176</sup>

#### **5.2.5 Die Auswertung der Interviews**

Der qualitative Ansatz zeichnet sich in der Regel durch ein zyklisches Vorgehen aus, i.e. die Phasen der Datenerhebung und der Datenauswertung sind nicht strikt voneinander getrennt, sondern bedingen sich wechselseitig, indem die gesammelten Daten noch während der laufenden Datenerhebung codiert und analysiert werden und somit das weitere Vorgehen beeinflussen können.<sup>177</sup> Dabei spielt die Wahl des Auswertungsansatzes eine

---

<sup>175</sup> Lamnek 2005, 385.

<sup>176</sup> Für die Transkriptionsregeln siehe Anhang A5.

<sup>177</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2011, 75.

große Rolle. Ich habe mich bei der Auswertung der Interviews für den von Christiane Schmidt entwickelten Ansatz der „Kategorienbildung am Material“<sup>178</sup> entschieden, da dieser es einerseits erlaubt, Vergleiche zwischen den einzelnen Interviews zu ziehen und andererseits auch die Bezugnahme auf die aktuelle religionspädagogische Diskussion ermöglicht.<sup>179</sup>

Beim Ansatz der Kategorienbildung am Material wird das erhobene Material nach bestimmten Themen und Aspekten, den Auswertungskategorien, sortiert, wobei jedoch nicht gänzlich auf explizite Vorannahmen und den Bezug auf Theorietraditionen verzichtet wird.<sup>180</sup> Die Durchführung dieses Ansatzes gliedert sich in fünf Schritte (1. Entwicklung von Auswertungskategorien am Material; 2. Erstellung eines Codierleitfadens; 3. Codierung des Materials; 4. Quantifizierende Materialübersichten; 5. Vertiefende Fallinterpretationen). Ich habe mich an diesen fünf Schritten orientiert, diese aber an mein Vorgehen angepasst und leicht modifiziert. So entfiel aufgrund der geringen Anzahl der Interviews der vierte Schritt der quantifizierenden Materialübersichten. Auch die vertiefende Fallinterpretation, welche eine vertiefende Analyse jedes einzelnen Interviews unter einer bestimmten Fragestellung zum Ziel hat, erschien mir im Hinblick auf mein Vorgehen, bei dem es nicht darum geht, Hypothesen am Einzelfall zu überprüfen, wenig sinnvoll. Stattdessen wurde die Identifizierung der inhaltlichen Ausprägungen als eigener Schritt hinzugenommen (bei Schmidt ist dieser in die Codierung des Materials integriert).<sup>181</sup>

### *1. Entwicklung von Auswertungskategorien am Material*

Bei der Entwicklung von Auswertungskategorien steht vor allem die intensive Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material im Vordergrund. Dafür habe ich die Interview-Transkripte mehrmals genau gelesen, auf das Vorkommen bestimmter Themen und Aspekte hin überprüft und diese notiert. Dabei gilt, dass das eigene theoretische Vorverständnis sowie die gewählten Fragestellungen die Aufmerksamkeit beim Lesen der Transkripte lenken. Daher ist es wichtig – um der Offenheit der Interviews gerecht zu werden

---

<sup>178</sup> Vgl. Schmidt, Ch., Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, B. et al. (Hgg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München<sup>3</sup> 2010, 473-486 und dies., Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick, U. et al. (Hgg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek<sup>6</sup> 2008, 447-456.

<sup>179</sup> Ich möchte an dieser Stelle Uta Pohl-Patalong (Gottesdienststudie, Pohl-Patalong 2001) sowie Thorsten Dittrich, Antonia Lüdtko und Stefanie Boll (ReVikoR-Studie) danken, die mich im Rahmen ihrer eigenen empirischen Arbeiten auf diesen Ansatz aufmerksam gemacht haben.

<sup>180</sup> Vgl. Schmidt 2008, 447f.

<sup>181</sup> Ich habe mich damit eng am Vorgehen der bereits genannten Gottesdienststudie (Pohl-Patalong 2011) orientiert.

– nicht einfach die Formulierungen aus den gestellten Fragen zu übernehmen, sondern darauf zu achten, ob und wie die Befragten diese Begriffe verwenden, welche Aspekte sie ergänzen oder weglassen und ob sie neue, bisher noch nicht bedachte Themen einbringen.<sup>182</sup> Die Interviews werden einzeln, jedes für sich, betrachtet und noch nicht vergleichend untersucht. Ich habe mir aber Ähnlichkeiten und Unterschiede, die mir aufgefallen sind sowie mögliche inhaltliche Ausprägungen der Kategorien notiert. Dabei ergaben sich zum Teil Auswertungskategorien, zu denen ich mir in meinen theoretischen Vorüberlegungen noch keine Gedanken gemacht hatte.

In der Regel ist es sinnvoll, diesen Schritt gemeinsam im Team durchzuführen. Da dies im Rahmen meiner Masterarbeit jedoch nicht möglich war, kann ich lediglich auf die Unterstützung während der Codierung des Materials (siehe unten Schritt 3) verweisen.

## 2. Erstellung eines Codierleitfadens

Die entwickelten Auswertungskategorien wurden dann in einem zweiten Schritt zu einem Codierleitfaden zusammengestellt, mit dessen Hilfe das Material im weiteren Verlauf codiert wird. Bevor die Interviews jedoch letztlich anhand des Leitfadens codiert wurden, wurde die Brauchbarkeit der Auswertungskategorien an einigen Interviews erprobt und bewertet.<sup>183</sup> Dabei hat sich die Form des Codierleitfadens noch einmal verändert. So wurden einzelne Kategorien trennschärfer formuliert oder stattdessen als Ausprägung anderer Kategorien gefasst. Zum Teil wurden Kategorien auch aufgrund mangelnder Produktivität wieder herausgenommen. Eine Kategorie sollte nämlich zumindest in mehreren Interviews vorkommen und sich für die Forschungsfrage als relevant erweisen.

Auf diese Weise ist schließlich ein Codierleitfaden mit insgesamt 22 Auswertungskategorien entstanden (siehe Anhang A6).

## 3. Codierung des Materials

In einem nächsten Schritt wurde das Material codiert, i.e. die einzelnen Interviews wurden den Auswertungskategorien zugeordnet und somit verschlüsselt. „Die Auswertungskategorien, die im vorangegangenen Auswertungsschritt *aus* dem Material heraus gebildet worden sind, werden jetzt also *auf* das Material angewendet.“<sup>184</sup> Konkret bedeutet dies, dass in jedem Interview nacheinander alle Textstellen identifiziert wurden, die sich

---

<sup>182</sup> Vgl. Schmidt 2008, 449.

<sup>183</sup> Vgl. ebd., 451f.

<sup>184</sup> Ebd., 452f.

einer Auswertungskategorie zuordnen ließen. Das Codieren erfolgte, wie von Schmidt empfohlen, konsensuell. Antonia Lüdtkke und ich codierten die Interviews zunächst unabhängig voneinander und verglichen anschließend unsere Zuordnungen. Bei Diskrepanzen wurde in der gemeinsamen, vertieften Diskussion ein Konsens gebildet. Schmidt gibt an, dass beim konsensuellen Codieren mindestens zwei Personen aus dem Forschungsteam beteiligt sein sollen.<sup>185</sup> Dies war so in diesem Fall nicht möglich, da ich alleine gearbeitet habe. Mein Dank gilt hier Antonia Lüdtkke, die in der ReVikoR-Studie ebenfalls nach der Kategorienbildung am Material vorgeht und die sich dazu bereit erklärt hat, mich in diesem Schritt zu unterstützen.

In diesem Auswertungsschritt wurde die Fülle an Informationen zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit reduziert. „Dabei wird ein Informationsverlust in Kauf genommen, der umso geringer bleibt, je differenzierter die Auswertungskategorien und ihre inhaltlichen Ausprägungen formuliert sind.“<sup>186</sup>

#### *4. Identifizierung von Ausprägungen*

Im Zusammenhang mit der Codierung des Materials wurde den einzelnen Kategorien in den Interviews jeweils eine Ausprägung, i.e. eine inhaltliche Füllung, zugeordnet, welche möglichst präzise formuliert sein sollte. Ausprägungen der Kategorie „Zusammensetzung der Wunschlerngruppe“ sind bspw. „Wunsch nach Heterogenität“ sowie „Wunsch nach mehr konfessionell gebundenen Schüler\*innen“.

In Anlehnung an die Gottesdienststudie und entgegen der Empfehlung von Schmidt habe ich mich dazu entschieden, in den einzelnen Interviews zum Teil auch mehrere Ausprägungen einer Kategorie zuzulassen.<sup>187</sup> Die Wahrnehmung der Lehrkräfte ist häufig von Ambivalenzen im Sinne eines „sowohl...als auch...“ geprägt. Daher erschien es mir nicht sinnvoll, in diesen Fällen eine Ausprägung gegen eine andere aufzuwiegen.

Ich habe schließlich für jedes Interview die einzelnen Kategorien mit den jeweiligen Ausprägungen und der passenden Textstelle separat notiert.

#### *5. Abschließende Auswertung*

Schließlich habe ich die Interviews, fokussiert auf die Fragestellung dieser Arbeit, ausgewertet. Die einzelnen Interviewpassagen werden hierfür oft wortgetreu zitiert<sup>188</sup> – da dies

---

<sup>185</sup> Vgl. ebd., 453.

<sup>186</sup> Schmidt 2010, 478.

<sup>187</sup> Vgl. Pohl-Patalong 2011, 79.

<sup>188</sup> Bei den im Folgenden angegebenen Zitaten wurden Wortwiederholungen sowie Füllwörter zugunsten einer besseren Verständlichkeit weggelassen.

die Inhalte meist am deutlichsten wiedergibt – aber auch im Rahmen des Textes gedeutet und interpretiert.

### **5.3 Das Erleben der Lehrkräfte**

Nachdem der RU sowie die Herausforderungen, die sich aus dem Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen ergeben, theoretisch diskutiert worden sind, richtet sich der Fokus nun auf die Perspektive der Lehrkräfte (konkret: Andreas, Beatrice, Christopher und Dorothea), die sich in ihrem Schulalltag ständig mit diesen Themen konfrontiert sehen. Da die Masterarbeit in ihrer Kapazität begrenzt ist, kann keine vollständige Interviewauswertung dargestellt werden. Stattdessen werden an dieser Stelle einzelne Aspekte ausgewählt und exemplarisch vorgestellt.

#### **5.3.1 Wahrnehmung und Bewertung von Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht**

Die ersten Fragen der Leitfadeninterviews zielten auf den Zugang der Lehrkräfte zu Konfessionslosigkeit sowie der Wahrnehmung und Bewertung von Konfessionslosigkeit in den eigenen Lerngruppen ab. Die Tatsache, dass auch konfessionslose Schüler\*innen den konfessionellen RU besuchen, ist dabei für die Lehrkräfte eine Selbstverständlichkeit, die sie nicht anders kennen:

„Wir sind halt aus DDR-geschichtlicher Sicht eben so geprägt, dass es kaum noch religiös sozialisierte Familien gibt bei uns und deswegen ist das halt so.“ (Andreas 1,10–12)

Sie berichten davon, dass die Konfessionslosen einen großen Teil der Schüler\*innen im RU ausmachen und nicht selten die Mehrheit stellen:

„Manchmal überwiegen sehr die Konfessionslosen, aber es gibt auch andere Gruppen, wo das so Hälfte Hälfte ist. Aber meistens so in dem Trend zwischen Hälfte und dass mehr als die Hälfte konfessionslos sind.“ (Beatrice 1,12–14)

„Aber ich würde mal sagen, ich habe [...] ungefähr ein Viertel bis ein Drittel der Schüler, die konfessionell gebunden sind und zwei Drittel ungefähr bis drei Viertel, die keiner Konfession angehören.“ (Christopher 1,8–11)

Dabei bewerten sie die Offenheit des RUs für alle Schüler\*innen unabhängig von ihrer konfessionellen Bindung als grundsätzlich positiv bzw. neutral, ohne ihre Haltung jedoch genauer zu erläutern. Dorothea allerdings erklärt hierzu:

„Also ich find’ es sehr gut, weil eben nur so ja die Möglichkeit besteht, dass eben die Schüler ohne Konfession überhaupt eine Möglichkeit haben, mit Schülern mit Konfession in Kontakt zu treten.“ (Dorothea 2,5–7)

Nach ihrer Wunschlerngruppe gefragt, äußert Dorothea dementsprechend auch den Wunsch nach religiös heterogenen Gruppen, sodass die Schüler\*innen nicht nur von ihr, sondern vor allem von den verschiedenen Erfahrungen der Anderen lernen können (vgl. Dorothea 1,23–29). Auch Andreas gibt an, dass er am liebsten mit religiös heterogenen Lerngruppen arbeitet. In seiner Begründung benennt er dabei jedoch vor allem Schwierigkeiten, die sich aus der Arbeit mit stark konfessionslos geprägten Lerngruppen ergeben:

„Ja, am schönsten sind heterogene Gruppen. Es wäre schön, wenn noch ein paar Muslime dabei wären vielleicht. Und ja, dass unterschiedliche Sichtweisen reinkommen würden und nicht alle so extrem religionsfern wären. Also [...] die Schüler, die in den Religionsunterricht kommen, die haben meistens eher ’ne Gegnerschaft zum religiösen Denken überhaupt und für die ist Religion immer gleich Kirche und so. Und das würde sich natürlich in heterogeneren Gruppen, wo Religion ganz normaler Teil des Alltags wäre, wie in muslimischen Familien, würde sich das ändern. Also insofern würde ich das super finden, wenn Klassen eben ganz viele unterschiedliche Facetten bieten könnten.“ (Andreas 1,15–24).

Auch Beatrice würde sich mehr evangelische Schüler\*innen im RU wünschen:

„Ich glaub’ es wäre ’n bisschen leichter, wenn mindestens Hälfte Hälfte wäre, wenn nicht noch ’n bisschen mehr. Ja.

I: Die dann evangelisch sind?

B: Genau, die evangelisch sind.“ (Beatrice 1,17–20)

Christopher hingegen gibt an, dass die Zusammensetzung der Lerngruppe für ihn persönlich keine Rolle spielt (vgl. Christopher 1,21–22). Somit zeichnet sich bei den vier befragten Lehrkräften bereits zu Beginn der Interviews ein gewisses Erfahrungs- und Erlebensspektrum ab: Die Tatsache, dass konfessionslose Schüler\*innen den konfessionellen RU besuchen, wird mit positiven und negativen Aspekten verbunden oder neutral bewertet.

### **5.3.2 Chancen und Schwierigkeiten**

Die Lehrkräfte sind während der Interviews auf diverse Schwierigkeiten, aber auch Chancen im Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen im RU eingegangen. Zum einen wurden sie explizit danach gefragt, zum anderen ergaben sich ihre Antworten spontan aus dem Gespräch heraus.

Dorothea gibt zwar einerseits zu, dass konfessionell gebundene Schüler\*innen prinzipiell unbefangener mit religiösen Themen umgehen, gleichzeitig sieht sie aber auch eine

Chance darin, dass konfessionslose Schüler\*innen helfen, eine kritische Perspektive in den RU einzubringen:

„...mit denen [konfessionell gebundene Schüler\*innen, Anm. d. Verf.] kann man natürlich ganz, ganz anders arbeiten, aber da kommen diese kritischen Fragen [...] eher selten, eher weniger. Die sind schon so vorgeprägt da eben. Und das hat man bei konfessionslosen Schülern dann häufig nicht. Die fragen auch mal kritisch nach. Und von daher finde ich, bin ich eigentlich immer dankbarer, wenn es gemischt ist.“ (Dorothea 3,22–26)

Auch Andreas sieht in der Konfessionslosigkeit der Schüler\*innen zunächst eine Chance, da sie ein konstruktives Widerspruchspotenzial in sich birgt. Er relativiert seine Aussage jedoch zugleich und geht dabei auch auf Schwierigkeiten ein:

„Ja, also es ist durch die Konfessionslosigkeit 'ne ganze Menge Widerspruchspotenzial, würde ich mal sagen, da, was schön ist. Der ist aber häufig sehr diffus, weil man ja eigentlich nur in Widerspruch treten kann, wenn man 'n bisschen was weiß und insofern versuche ich da auch immer, die Motivation, etwas über Religion zu erfahren aus dem Unwissen heraus zu bekommen [...] Und insofern ist es 'ne Chance, es ist aber auch ein Hindernis, dass man erst häufig 'ne Basis legen muss, bevor man überhaupt in so 'n Austausch, 'ne Diskussion, in Debatten hineinkommt.“ (Andreas 7,11–19)

Andreas sagt aus, dass konfessionslose Schüler\*innen weniger Vorwissen haben. Er sieht darin einerseits die Chance, die Schüler\*innen „aus dem Unwissen heraus“ zu motivieren und andererseits die Schwierigkeit, dass die Schüler\*innen erst in den gemeinsamen Austausch treten können, wenn sie genügend Faktenwissen angehäuft haben. Dem gegenüber argumentiert Beatrice, dass sich die Unterschiede zwischen konfessionell gebundenen und konfessionslosen Schüler\*innen vor dem Hintergrund des Traditionsabbruchs weitestgehend angleichen:

„... man kann jetzt nicht unbedingt sagen, dass die konfessionellen Kinder mit mehr Vorbildung kommen, von daher denke ich, nähert sich das Vorwissen fast an.“ (Beatrice 3,19–21)

Auch für Dorothea gibt es, was das Wissen betrifft, keinen Unterschied zwischen konfessionsgebundenen und konfessionslosen Schüler\*innen. Sie sieht die Schwierigkeit vielmehr darin, dass mit Wissen allein noch nicht die Erfahrungsdimension von Religion abgedeckt ist:

„Die [konfessionslosen Schüler\*innen, Anm. d. Verf.] lernen das fachlich, die wissen, wer Abraham und wer Mose war, aber dieses Gefühl, was dahintersteckt, also dieses Lernen über die Grunderfahrungen, das fehlt denen komplett.“ (Dorothea 7,1–3)

Die Erfahrungen von Beatrice und Dorothea decken sich mit den (ebenfalls nicht repräsentativen) Ergebnissen von Matthias Hahn, der zu einem ähnlichen Thema Religionslehrkräfte in Sachsen-Anhalt befragt hat, und dabei feststellt, dass Wissensunterschiede zwischen konfessionslosen und konfessionell gebundenen Schüler\*innen kaum mehr

wahrgenommen werden.<sup>189</sup> Dennoch werden, wie auch Dorothea es andeutet, Unterschiede dann festgestellt, wenn es über das fachliche Lernen hinausgeht. So findet sich bei Hahn die Aussage: „Konfessionslose Schüler/innen fallen dort zurück, wo es um Glaubensfragen und das Selbstverständnis des Glaubens geht.“<sup>190</sup>

Erschwert wird diese Problematik dadurch, dass bei den befragten Lehrkräften eine große Unsicherheit wahrzunehmen ist, wenn es um das „Mehr“ des RUs geht, i.e. um das, was über die reine Vermittlung fachlicher Inhalte hinausgeht. So erzählt Dorothea, dass sie mit konfessionell gebundenen Schüler\*innen unbefangener über Glaubensfragen sprechen kann (vgl. Dorothea 4,23–26). Im Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen hingegen ist sie deutlich vorsichtiger:

„[Bei konfessionslosen Schüler\*innen, Anm. d. Verf.] muss ich auch immer ’n bisschen sensibel sein, wie viel sag’ ich von meinem Bekenntnis, ohne die Schüler zu verstören, weil die ja damit noch nicht so... Das ist für sie auch einfach ungewohnt [...] auf Menschen zu treffen, die ganz klar sagen, „Ich glaube.“ Und das ist, glaub’ ich, das größte Problem da dran.“ (Dorothea 4,26–30)

Auch Beatrice gibt offen zu, dass es schwierig ist, mit konfessionslosen Schüler\*innen über bestimmte Themen ins Gespräch zu kommen. Dabei wird eine Spannung deutlich – einerseits besteht der Wunsch, religiöse und erfahrungsbezogene Vollzüge in den RU zu integrieren und andererseits ist die Sorge da, die Schüler\*innen zu überfordern oder gar zu missionieren:

„Ja, schwierig macht es natürlich schon, über etwas zu reden, wo sie eigentlich keine richtig eigene Erfahrung gemacht haben. Also, dass sie schwierig sagen können, was ist zum Beispiel ein Gebet oder wo man dann auch halt Grenzen ausloten muss, inwiefern kann man das probeweise ausprobieren oder inwiefern überfrachtet man die Schüler damit oder... Man möchte sie ja nicht [...] missionieren, das ist ja auch nicht unsere Aufgabe. Und da diesen Zwischenweg zu finden zwischen, man kann ja mal ’n bisschen was probieren und man möchte ihnen nichts aufdrängen. Das find’ ich schwierig und das ist ’ne Gratwanderung, wo man immer wieder gucken muss, was geht, was nicht.“ (Beatrice 4,11–19)

Andreas teilt diese Bedenken und gibt an, dass z.B. auf Gebete und Schulgottesdienste verzichtet wird, um sich nicht der Kritik der „Überwältigung“ aussetzen zu müssen (vgl. Andreas 8,17–19). Interessanterweise scheinen die Vorbehalte gegenüber religiöser Praxis bei Andreas und auch bei Christopher jedoch nur auf die christliche Religion beschränkt zu sein. Als sie gefragt wurden, ob es religiöse Praktiken, wie z.B. Meditationen in ihrem RU gibt, antworteten sie:

„Ja, die gibt es [...] Also ... buddhistische Meditationsübungen und so weiter ...“ (Andreas 8,29–31)

---

<sup>189</sup> Vgl. Hahn, M., Wer sind die Konfessionslosen? Und warum besuchen ihre Kinder den evangelischen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt? in: Becker, U. et al. (Hgg.), Religion und Bildung im kulturellen Kontext. Analysen und Perspektiven für transdisziplinäres Begegnungslernen, Stuttgart 2008, 29.

<sup>190</sup> Ebd.

„Gibt es, wenn’s zum Thema passt. Das Auszuprobieren bei fernöstlichen Religionen.“ (Christopher 5,11–12)

Die beiden Lehrkräfte sehen demnach kein generelles Problem in dem Ausprobieren religiöser Praktiken im RU und integrieren diese sogar in ihren eigenen Unterricht. Doch dies ist scheinbar nur möglich, sofern es sich um andere Religionen handelt und die Lehrkräfte sich nicht den Vorwurf einer christlichen Missionierung gefallen lassen müssen.

Die hier beschriebenen Unsicherheiten rühren sicherlich auch daher, dass der RU in Mecklenburg-Vorpommern noch immer auf gesellschaftliche sowie innerschulische Widerstände trifft. Hier wirkt der ideologische Kampf gegen Kirche und Religion zu Zeiten der DDR fort. So wurden in der DDR Kirche und Religion eng zusammen gedacht, um mit der Zurückdrängung des kirchlichen Einflusses auch die Religion als solche marginalisieren zu können. Auch Andreas und Christopher beobachten bei vielen ihrer Schüler\*innen Tendenzen, einen starken inhaltlichen Zusammenhang zwischen diesen beiden Größen herzustellen:

„... die Schüler, die in den Religionsunterricht kommen, die haben meistens eher ’ne Gegnerschaft zum religiösen Denken überhaupt und für die ist Religion immer gleich Kirche und so.“ (Andreas 1,18–20)

„... für viele ist Religion gleich Kirche und diese da auch begrifflich zu trennen und daran zu arbeiten ... das ist ’ne Schwierigkeit, die da manchmal besteht.“ (Christopher 4,11–13)

Vor diesem Hintergrund erscheint es nachvollziehbar, warum den Lehrkräften daran gelegen ist, sich deutlich gegen eine missionarische Komponente des RUs abzugrenzen. Hinzu kommt die Erfahrung, dass Religion einen geringen Stellenwert innerhalb der Gesellschaft hat und die Schüler\*innen häufig eine religionskritische Haltung in ihren Familien vorgelebt bekommen:

„Auch ’ne gewisse Abwehrhaltung, die man spürt, die aus Familien heraus kommt [...] Also weil sie halt anders geprägt sind...“ (Christopher 4,13–14)

„Und dann auf der anderen Seite wieder dieses Extrem, die [Schüler\*innen, Anm. d. Verf.], die ganz klar von zu Hause natürlich auch sehr stark geprägt, sagen Religion, Glaube, das ist Mist, das verstört den Verstand oder wie auch immer.“ (Dorothea 6,21–24)

In Teilen der Bevölkerung wirken noch heute die sozialistischen Bestrebungen nach, Religion für unwissenschaftlich zu erklären und ein wissenschaftliches Weltbild an die Stelle eines religiösen zu setzen. Damit sehen sich die Lehrkräfte vor die Herausforderung gestellt, religiöse Bildung an allgemeinbildenden Schulen und den RU im Kanon der Unterrichtsfächer als ordentliches Fach in besonderer Weise legitimieren zu müssen. Dabei kommt noch erschwerend hinzu, dass solche Probleme nicht auf den familiären Bereich der Schüler\*innen beschränkt sind, sondern zum Teil auch in den innerschulischen Kon-

text hineinwirken. Andreas beschreibt am Beispiel von Schulgottesdiensten, welchen Schwierigkeiten sich der RU an seiner Schule gegenübergestellt sieht:

„Da hat schon die Schulleitung eher was dagegen, weil auch die Lehrer eben, also ich würde sagen, in noch größerem prozentualen Aspekt konfessionslos sind. Und da ist die [...] Berührungsangst zum Fach Religion eher noch größer als bei den Schülern.“ (Andreas 8,14–17)

Die gesellschaftlichen Vorurteile und Berührungsängste Religion gegenüber scheinen die größten Probleme für die befragten Lehrkräfte zu sein, die sie auch in ihrem unterrichtlichen Handeln beeinflussen. Die wahrgenommenen Chancen fallen häufig dahinter zurück.

### 5.3.3 Unterrichtspraktische Konsequenzen

Die Zusammensetzung der Lerngruppe aus konfessionell gebundenen und konfessionslosen Schüler\*innen beeinflusst auch das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte, auch wenn ihnen dies nicht immer sofort direkt bewusst ist. So gibt Andreas, als er direkt nach dem Einfluss der religiösen Zusammensetzung der Lerngruppen auf seinen Unterricht befragt wird, zunächst an, dass ihn dies „relativ wenig“ (Andreas 5,32) beeinflussen würde, da er im Vorfeld ja nicht wüsste, wie die Lerngruppen im Einzelnen zusammengesetzt sind. Im Gespräch berichtet Andreas jedoch davon, dass ein Großteil seiner Schüler\*innen nur wenig Erfahrung mit der evangelischen Kirche und christlicher Religion allgemein hat und dass dies auch Auswirkungen auf die Art und Weise seines Unterrichts und seine Themenauswahl hat:

„Und wenn ich die [konfessionslosen Schüler\*innen, Anm. d. Verf.] nicht für meine Thematik und für die wichtigen Fragen verlieren will, dann ... muss ich darauf eingehen und gucken, dass ich es nicht übertreibe mit evangelischer Religion. Deswegen sind eigentlich die Schüler bei so weltreligiösen Themen häufig ... engagierter dabei, als wenn man, weiß ich nicht, zum zehnten Mal irgendeine Christusbilder interpretiert und hinterfragt. Das ist für Schüler häufig lebensferner.“ (Andreas 5,11–16)

„...ich könnte natürlich Themen, die, die christologisch sind oder so, anders und tiefgründiger gestalten wahrscheinlich.“ (Andreas 6,15–16)

Andreas' Aussage deckt sich mit der Erkenntnis, dass konfessionslose Schüler\*innen explizit christlich-religiösen Themen gegenüber weniger aufgeschlossen sind und es ihnen schwerer fällt, einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen.<sup>191</sup> Dieses Problem scheint bei weniger konfessionellen, offeneren Themen wie den Weltreligionen nicht so sehr gegeben zu sein. Auch Beatrice gibt an, ihre Themen und Unterrichtsbeispiele an die

---

<sup>191</sup> Vgl. Domsgen, / Lütze 2010, zit. nach Domsgen 2014, 284.

Zusammensetzung der Lerngruppe und den hohen Anteil konfessionsloser Schüler\*innen anzupassen und betont dabei vor allem den Erfahrungsbezug:

„Der Rahmenplan von Mecklenburg ist ja im Prinzip auch schon sehr weit gesteckt, dass er auch Alltags-themen mit einbezieht und ich denke, da kann man besonders gut anknüpfen, um auch mit konfessionslosen Schülern ins Gespräch zu kommen und erfahrungsbezogen mit arbeiten kann. Dass die Schüler nicht unbedingt die Erfahrung haben müssen, was ist jetzt religiös, sondern dass sie an anderen Erfahrungen anknüpfen können, die ähnlich sind. (Beatrice 2,17–22)

„... bei Beispielen, da guckt man dann halt schon genauer hin, wo kann man anknüpfen an die Schülererfahrungen, dass man da nicht immer aus dem kirchlichen Rahmen Erfahrungen nimmt, sondern dass man guckt, wo kann man sonst noch anknüpfen. (Beatrice 2,26–29)

Beatrice stellt fest, dass sich im RU auch an die Erfahrungen konfessionsloser Schüler\*innen anknüpfen lässt, verortet diese allerdings nicht im religiösen, sondern im alltäglichen Bereich. Beide Lehrkräfte scheinen in christlichen bzw. kirchlichen Themen wenig Potenzial zu sehen, an die Lebenswelt konfessionsloser Schüler\*innen anzuknüpfen. Der RU steht somit vor der Herausforderung, auch den konfessionslosen Schüler\*innen aufzuzeigen, dass explizit religiöse Themen und Texte ebenfalls hilfreich für ihre eigene Lebensführung und Persönlichkeitsentwicklung sein können.<sup>192</sup> Wie dies in der Praxis konkret umgesetzt werden könnte, wird unter 5.3.4. näher erläutert.

Die gemischte Zusammensetzung der Lerngruppen hat zudem auch Einfluss auf die Auswahl der Aktions- und Sozialformen. So berichtet Beatrice von Problemen bezüglich des gemeinsamen Lernens von konfessionsgebundenen und konfessionslosen Schüler\*innen. Sie bemüht sich, im RU einen geschützten Rahmen für den Austausch individueller Erfahrungen zu schaffen und passt ihren Unterricht entsprechend an:

„... besonders wichtig finde ich auch die konfessionellen Schüler in einigen Situationen zu schützen, weil sie sonst manchmal auch lächerlich gemacht werden, wenn sie zu offen über Glaubenserfahrungen reden. [...] dass sie das nicht offen preisgeben müssen, dass sie einzeln, zum Beispiel, das für sich machen und nicht über alles ins Gespräch kommen müssen ...“ (Beatrice 3,3–8)

Eine Besonderheit, die sich bezüglich des unterrichtlichen Handelns feststellen lässt, ist, dass alle vier befragten Lehrkräfte aussagen, gerne mit Bildern zu arbeiten:

„Ich bin ein Freund von Bildbeschreibungen.“ (Andreas 13,29–30)

„Auch mit Bildern lässt sich gut arbeiten.“ (Beatrice 6,29)

„Ich persönlich finde immer Zugänge über Bilder fruchtbar. [...] Bilder, die zur Auseinandersetzung anregen oder [...] das Fragenstellen ermöglichen, sagen wir mal so.“ (Christopher 5,24–27)

„Ich arbeite gerne mit Bildern, weil die einfach für viele Schüler ’nen Zugang bieten. Ob die sich jetzt an den Personen abarbeiten oder eben nur an den Farben und welche Emotionen damit rübergebracht werden.“ (Dorothea 10,26–28)

---

<sup>192</sup> Vgl. Domsgen 2010, 81.

Es scheint, als würde der Zugang über Bilder gerade im Kontext des Unterrichts mit konfessionslosen Schüler\*innen eine geeignete Methode darstellen. Der Umgang mit Bildern, wie die Lehrkräfte ihn hier schildern (Bildbeschreibung, Fragen an das Bild stellen, Abfrage vermittelter Emotionen), erfordert kein spezielles Vorwissen, wodurch die Schwelle der Schüler\*innen, sich zu beteiligen, niedriger ist. Alle Schüler\*innen, unabhängig von ihrer konfessionellen Bindung, können sich gleichermaßen an solchen Aufgaben beteiligen und somit in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden. Bei nur vier befragten Lehrkräften kann jedoch nicht entschieden werden, ob es sich dabei um reinen Zufall oder um eine Besonderheit im Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen handelt. Im Rahmen weiterer Befragungen wäre es daher interessant, genauer auf dieses Thema einzugehen.

#### **5.3.4 Anknüpfungspunkte zu den religionspädagogischen Ansätzen**

Im Folgenden werden die Interviews vor dem Hintergrund der bereits vorgestellten religionspädagogischen Ansätze – der performativen Religionsdidaktik, der Jugendtheologie und dem Bibliolog – näher beleuchtet und auf mögliche Anknüpfungspunkte hin untersucht. Aufgrund des exemplarischen Vorgehens können die hier vorgestellten Ergebnisse nur Tendenzen sein. Eine weiterführende Untersuchung wäre an dieser Stelle wünschenswert.

Ich habe es während der Interviews vermieden, die Lehrkräfte direkt nach den religionspädagogischen Ansätzen zu befragen, um keine zu enge Lenkung vorzunehmen und das Gefühl eines „Abfragens“ zu verhindern. Dennoch boten die Fragen genügend Potenzial, um z.B. etwas über die Erfahrungsdimension im RU zu erfahren.

Die Interviews bestätigen, dass bspw. der Ansatz der Jugendtheologie im ostdeutschen Kontext vor besondere Herausforderungen gestellt ist. Zwar kann auch bei den konfessionslosen Schüler\*innen häufig ein ausreichendes Faktenwissen angenommen werden, doch religiöse Kompetenz im Sinne eines Selbstverständnisses des eigenen (wie auch immer gearteten) Glaubens kann mehrheitlich nicht vorausgesetzt werden. Die Fähigkeit der Schüler\*innen, über eigene religiöse Vorstellungen selbstständig zu reflektieren und dabei durchaus auch zu eigenen Antworten gelangen zu können, ist jedoch eine wesentliche Grundannahme der Jugendtheologie. Diese Fähigkeit ist den konfessionslosen Schüler\*innen keineswegs generell abzusprechen, doch bezogen auf den RU in Mecklenburg-Vorpommern müssen m.E. erst einmal bestimmte Voraussetzungen dafür

geschaffen werden. So sollte der RU die Möglichkeit bieten, Erfahrungen zu sammeln, auf deren Grundlage die Schüler\*innen dann auch eigene Positionen entwickeln können.

Hierfür lohnt ein Blick auf die anderen beiden Ansätze – performative Religionsdidaktik sowie Bibliolog. Zumindest eine Lehrkraft hat von performativen Elementen im Sinne eines liturgischen Lernens in ihrem RU berichtet:

„Aber was wir machen, ist zum Beispiel Segen, also das auszuprobieren, was bedeutet das eigentlich, wenn mir jemand die Hand auflegt, ne. Oder wir fangen dann an mit, dass das nur auf die Hände gelegt wird, dass man sozusagen sich langsam hocharbeitet [...] was da denn für'n Gefühl einfach bei rauskommt. Also darum geht's dann da mehr. Und eben auch über Lieder. Also ich versuch' nicht das Beten, sondern Lieder sind da 'n bisschen ... ja ungezwungener irgendwie, da sind sie unbefangener. Und dann im Nachhinein da drüber zu sprechen und dann auch klar zu sagen, dass hier Spiritualität eben gerade erlebt, erfahrbar gemacht ist.“ (Dorothea 8,8–16)

Dorothea erklärt außerdem, dass sie bei den Schüler\*innen ein großes Bedürfnis nach solchen Erfahrungen wahrnimmt:

„Ich möchte jetzt gerne 'ne Religions-AG anbieten noch zusätzlich, um da weiter arbeiten zu können, weil das Bedürfnis der Schüler, das ist absolut da. Also, die würden so gerne mal in die Kirche gehen oder würden so gerne mal mit Schülern, die wirklich konfessionell gebunden sind, Smalltalk machen.“ (Dorothea 6,6–9)

Bei den anderen Lehrkräften ist hingegen eine große Unsicherheit bezüglich dieses Themas zu spüren, sodass über den obligatorischen Kirchenbesuch hinaus, religiöse Praxis keine Anwendung im RU findet. Hier könnte der performative Ansatz, der die Erfahrungsarmut der Schüler\*innen ja gerade als Chance begreift und auf die Partizipations- und Reflexionskompetenz im Sinne eines religiösen Probehandelns abzielt, eine gute Anwendungsmöglichkeit für den RU bieten (siehe oben 4.2.1)

Eine weitere Schwierigkeit, die von den Lehrkräften benannt wurde, ist das Problem, explizit christliche Themen mit der Lebenswelt der Schüler\*innen zu vereinbaren. Eine Möglichkeit, am Beispiel biblischer Texte Anknüpfungspunkte zwischen christlicher Religion und eigener Lebenswelt aufzuzeigen, stellt der Bibliolog dar. Da Bibliolog die Bibeltexte an sich ins Zentrum stellt und diese von existenziellen Themen handeln, die alle Menschen etwas angehen und in die sie sich mit ihren eigenen Erfahrungen einbringen können, ist die konfessionelle Zugehörigkeit bei diesem Ansatz zweitrangig. Ein biblisches Vorwissen ist nicht vonnöten. Konfessionslose Schüler\*innen können sich ebenso wie konfessionell gebundene Schüler\*innen einbringen, zu eigenen Erkenntnissen gelangen und den Lebensweltbezug biblischer Texte nachvollziehen. Dies trägt dazu bei, die Fremdheit biblischer Texte zu überwinden und sie als aktuell zu erfahren.

Aus eigenen Bibliologen, die ich mit Religionskursen aus Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt habe, weiß ich, wie lebendig biblische Texte dabei werden können. Und auch Schüler\*innen, die sich sonst im Unterricht sehr zurückhalten und das Gefühl haben, aufgrund fehlender Erfahrungen oder fehlenden Wissens wenig beitragen zu können, machen die Erfahrung, plötzlich als Ausleger\*innen der Bibel ernst genommen zu werden und aktiv etwas Produktives zum Gruppenprozess beizusteuern.

Wenn der RU also Angebote schafft, um Erfahrungen zu sammeln und zu eigenen Urteilen zu kommen, dann können m.E. konfessionslose Schüler\*innen auch im Sinne des jugendtheologischen Ansatzes als kompetente Subjekte anerkannt werden.

Dafür müssen die Lehrkräfte jedoch erst einmal mit diesen – vergleichsweise jungen – Ansätzen vertraut gemacht werden. Hierfür wären Fortbildungen zu aktuellen religionspädagogischen Ansätzen bzw. zum Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen im konfessionellen RU generell wünschenswert. Doch die Lehrkräfte gaben an, dass diese Thematik weder in ihrer Ausbildung noch in irgendwelchen Fortbildungen explizit eine Rolle gespielt habe. Auf dieser Grundlage wäre es interessant, die heutigen Studienpläne daraufhin zu überprüfen. In jedem Fall sollte aber das Fortbildungsangebot verbessert werden, um die Lehrkräfte bezüglich neuerer religionspädagogischer Entwicklungen besser zu informieren und ihnen somit bestimmte Sorgen und Ängste zu nehmen.

## **6 Ausblick und Fazit**

Der RU in Mecklenburg-Vorpommern bewegt sich in einem spezifischen Kontext, der auch heute noch von den Nachwirkungen des religions- und kirchenfeindlichen SED-Regimes zu Zeiten der DDR geprägt ist. So sind heute fast 80 % der Einwohner\*innen Mecklenburg-Vorpommerns konfessionslos. Nichtsdestoweniger hat diese Arbeit auch gezeigt, dass der RU in Mecklenburg-Vorpommern keineswegs nur ein Fach für eine Minderheit der Schüler\*innen darstellt. In den letzten Jahren lag die Zahl der Schüler\*innen, die den ev. RU besuchen konstant bei über 40 %. Ein überwiegender Teil dieser Schüler\*innen ist nach Angaben der interviewten Lehrkräfte konfessionslos. Aufgrund des Phänomens der „vererbten Konfessionslosigkeit“ wird der RU „in Zukunft höchstwahrscheinlich von einer immer größeren Zahl konfessionsloser Kinder und Jugendlicher besucht werden.“<sup>193</sup>

---

<sup>193</sup> Vgl. Hahn 2008, 26.

Vor diesem Hintergrund sehen sich die Religionslehrkräfte vor bestimmte Herausforderungen gestellt. Die Lehrkräfte nehmen die Teilnahme konfessionsloser Schüler\*innen am RU einerseits als selbstverständliche Tatsache wahr. Andererseits berichten sie von Schwierigkeiten im Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen, sobald über die Wissensdimension hinaus religiöse Erfahrungen und Selbstzeugnisse thematisiert werden. Auch die Verknüpfung unterrichtlicher, genuin christlicher Themen mit der Lebenswelt der Schüler\*innen erweist sich dabei als Herausforderung. Dabei scheint nicht zuletzt auch aufgrund spürbarer gesellschaftlicher Berührungängste mit Religion eine gewisse Unsicherheit bei den befragten Lehrkräften vorzuherrschen.

An dieser Stelle ist der Blick auf die in dieser Arbeit vorgestellten religionspädagogischen Ansätze sinnvoll. So kann die performative Religionsdidaktik hilfreiche Impulse geben, um den bei vielen Schüler\*innen fehlenden Erfahrungen und Begegnungen mit gelebtem Glauben und religiöser Praxis entgegenzuwirken. Damit einher geht die Überzeugung, dass religiöses Faktenwissen allein nicht ausreichend ist, um religiöse Kompetenz zu erlangen. Der Bibliolog wiederum ist ein geeigneter Ansatz, um biblische Inhalte in der Lebenswelt der Schüler\*innen erfahrbar zu machen. Viele Schüler\*innen machen dabei erstmals die Erfahrung einer echten Verbindung zwischen der Bibel und ihrem Leben. Beide Ansätze bieten jeweils auch die Möglichkeit einer kritischen Distanznahme und können helfen, die Schüler\*innen in ihrer religiösen Sprachfähigkeit und Urteilsbildung zu unterstützen und sie auf dem Weg zu religiös kompetenten Subjekten – auch im Sinne des jugendtheologischen Ansatzes – zu begleiten. Hierfür wäre es wünschenswert, wenn das Fortbildungsangebot für Religionslehrkräfte entsprechend ausgebaut werden würde.

In dieser Arbeit konnten wichtige Fragen bezüglich Konfessionslosigkeit im konfessionellen RU in Mecklenburg-Vorpommern beantwortet werden. Gleichwohl wäre es interessant, sich anknüpfenden Fragestellungen zu widmen und dabei einerseits eine weiterführende Befragung von Lehrkräften durchzuführen sowie andererseits auch die Perspektive der Schüler\*innen in den Blick zu nehmen: Aus welchen Gründen besuchen konfessionslose Schüler\*innen den Religionsunterricht? Wie erleben sie das Unterrichtsgeschehen und welche Erwartungen, Ansprüche und Wünsche haben sie an den Religionsunterricht?

RU ist ein kommunikatives Geschehen und geprägt vom Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Daher sollten in einer umfassenderen Untersuchung auch beide Perspektiven in den Blick genommen werden, um ein möglichst ganzheitliches Bild

darüber zu erhalten, wie Religionsunterricht in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext erfolgreich gestaltet werden kann.

## 7 Literaturverzeichnis

Die Abkürzungen erfolgen nach dem Abkürzungsverzeichnis von

*Schwertner, Siegfried M., IATG<sup>3</sup>. Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin<sup>3</sup>, 2014.*

### Quellen

*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, München<sup>45</sup> 2014.*

*Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, 2006 (PDF-Dokument, [http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_Schulen/Religion/kc-evangelische-religion-11-12-gym.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Religion/kc-evangelische-religion-11-12-gym.pdf)), abgerufen am 05.05. 2014.*

*Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Rahmenplan Evangelische Religion. Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10, 2002, (PDF-Dokument, [http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_Schulen/Religion/rp-religion-evangelisch-7-10.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Religion/rp-religion-evangelisch-7-10.pdf)), abgerufen am 05.05.2014.*

*Partei Vorstand der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (Ed.), Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralsekretariats und des Parteivorstandes Band III, Berlin 1952.*

*Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V), 10. September 2010, (WWW-Dokument, <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>), abgerufen am 29.04.2014.*

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002 (PDF-Dokument,*

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_12\\_13-Situation-Evangel-Religionsunterr.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Evangel-Religionsunterr.pdf)), abgerufen am 28.04.2014.

*Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hgg.), Zensus 2011. Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit, Dezember 2013* (PDF-Dokument, [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Zensus/ZensusBuLa5121101119004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Zensus/ZensusBuLa5121101119004.pdf?__blob=publicationFile)), abgerufen am 06.05.2014.

*Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, Bevölkerung, Gebiet und Fläche, 31.12.2012* (WWW-Dokument, [http://www.mecklenburg-vorpommern.eu/cms2/Landesportal\\_prod/Landesportal/content/de/Land\\_und\\_Regierung/Unser\\_Land/Daten\\_und\\_Fakten/Bevoelkerung,\\_Gebiet\\_und\\_Flaeche/index.jsp](http://www.mecklenburg-vorpommern.eu/cms2/Landesportal_prod/Landesportal/content/de/Land_und_Regierung/Unser_Land/Daten_und_Fakten/Bevoelkerung,_Gebiet_und_Flaeche/index.jsp)), abgerufen am 20.05.2014.

*Verordnung über die Kontingentstundentafeln an den allgemein bildenden Schulen (KontStTVO M-V), 27. April 2009, (WWW-Dokument, <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-KontASchulStTVMVrahmen&doc.part=X&doc.origine=bs>), abgerufen am 29.04.2014.*

### Sekundärliteratur

*Biewald, Roland, Endlich erwachsen? Der Religionsunterricht in den Neuen Bundesländern wird 18 – eine Bestandsaufnahme, in: PTh 98 (2009), 323-338.*

*Boschki, Reinhold, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008.*

*Dang, Katharina, Das Bild von Religion in der ehemaligen DDR. Konsequenzen für Religion in der Schule heute, in: Lott, Jürgen (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (FPDR 4), Weinheim 1992, 169-176.*

*Dieterich, Veit-Jakobus, Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II, in: Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hgg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu 1), Stuttgart 2013, 35-49.*

*Domsgen, Michael, Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung. Überlegungen am Beispiel des schulischen Religionsunterrichts in Ostdeutschland, in:*

*Rose, Miriam / Wermke, Michael (Hgg.), Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität (StRB 5), Leipzig 2014, 275-287.*

*Domsgen, Michael, Religionsunterricht kontextuell profilieren. Eine religionsdidaktische Problemanzeige, in: ZPT 62 (2010), 74-84.*

*Domsgen, Michael, RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013/1), 150-163.*

*Domsgen, Michael / Lütze, Frank Michael, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010.*

*Dressler, Bernhard, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Leonhard, Silke / Klie, Thomas (Hgg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionsdidaktik, Leipzig<sup>2</sup> 2006, 152-165.*

*Dressler, Bernhard / Klie, Thomas, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hgg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis (PThe 97), Stuttgart 2008, 210-224.*

*Flick, Uwe et al., Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: ders. et al. (Hgg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek<sup>6</sup> 2008, 13-29.*

*Fowler, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn, Gütersloh 1991.*

*Frank, Jürgen / Schwerin, Eckart, Wie stehen die Kirchen – in Ost und West – zum schulischen Religionsunterricht?, in: Wermke, Michael (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 73-83.*

*Gensicke, Thomas, Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a.M. 2010, 187-242.*

*Gorbauch, Horst, Einführung, in: Battke, Achim et al. (Hgg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg i.B. 2002, 300-301.*

*Grethlein, Christian, Fachdidaktik Religion (UTB 2668), Göttingen 2005.*

*Großbölting, Thomas, Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945, Göttingen 2013.*

*Hahn, Matthias, Wer sind die Konfessionslosen? Und warum besuchen ihre Kinder den evangelischen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt? in: Becker, Ulrich et al. (Hgg.), Religion und Bildung im kulturellen Kontext. Analysen und Perspektiven für transdisziplinäres Begegnungslernen, Stuttgart 2008, 19-32.*

*Hanisch, Helmut, Die Schule als Lernort des Glaubens, in: Domsgen, Michael (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 185-240.*

*Husmann, Bärbel, Liturgisches Lernen. Zum Erwerb von Partizipationskompetenz im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006/2), 108-111.*

*Käbisch, David, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung (PThGG 14), Tübingen 2014.*

*Kesselring, Thomas, Jean Piaget (BECK 512), München<sup>2</sup> 1999.*

*Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Kirche, Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile, Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003.*

*Klie, Thomas, Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3 (2006), 103-109.*

*Knepper, Claudia, Konfessionslosigkeit, in: Materialdienst der EZW 75 (2012), 35-39.*

*Kunstmann, Joachim, Religionspädagogik (UTB 2500), Tübingen<sup>2</sup>, 2010.*

*Lämmermann, Godwin, Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008/2), 107-123.*

*Lamnek, Siegfried, Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim / Basel<sup>4</sup> 2005.*

*Leonhard, Silke / Klie, Thomas, Performatives Lernen und Lehren von Religion, in: Grümme, Bernhard et al. (Hgg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (REIN 1), Stuttgart 2012, 90-104.*

*Müller, Olaf / Pickel, Gert / Pollack, Detlef, Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: Domsgen, Michael (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 23-64.*

*Oser, Fritz/Gmünder, Paul, Der Mensch–Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh<sup>2</sup> 1988.*

*Petzold, Matthias, Zur religiösen Lage im Osten Deutschlands: Sozialwissenschaftliche und theologische Interpretationen, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 125-150.*

*Pittkowski, Wolfgang, Konfessionslose in Deutschland, in: Huber, Wolfgang et al. (Hgg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006, 89-110.*

*Pitzle, Peter A., Scripture Windows. Towards a Practice of Bibliodrama, Los Angeles 1998.*

*Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart 2009.*

*Pohl-Patalong, Uta, Evangelische Verkündigung in der religionspluralen Gesellschaft, in: Rose, Miriam / Wermke, Michael (Hgg.), Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität (StRB 5), Leipzig 2014, 321-332.*

*Pohl-Patalong, Uta, Gottesdienst erleben. Empirische Einsichten zum evangelischen Gottesdienst, Stuttgart 2011.*

*Pohl-Patalong, Uta, Lernen in Schule und Gemeinde, Ein Vergleich am Beispiel der Konfirmandenarbeit, in: Rothgangel, Martin et al. (Hgg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen<sup>8</sup> 2013b, 124-143.*

*Pohl-Patalong, Uta, Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis (Elementar – Arbeitsfelder im Pfarramt), Göttingen 2013a.*

*Pollack, Detlef, Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003.*

*Pollack, Detlef / Müller, Olaf, Die religiöse Entwicklung in Ostdeutschland nach 1989, in: Pickel, Gert / Sammet, Kornelia (Hgg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der deutschen Gesellschaft für Soziologie), Wiesbaden 2011, 125-144.*

*Porzelt, Burkhard, Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik, in: ders. / Güth, Ralph (Hgg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (Empirische Theologie 7), Münster 2000, 63-81.*

*Reck, Hanno Soziale Erfahrungen von Christen in der DDR-Schule, in: Lott, Jürgen (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (FPDR 4), Weinheim 1992, 162-168.*

*Röfke, Holger, Religion als Bildungsaufgabe in einer mehrheitlich konfessionslosen Umwelt. Ansichten eines Nichtchristen aus den neuen Bundesländern, in: Lott, Jürgen (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (FPDR 4), Weinheim 1992, 177-187.*

*Roose, Hanna, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3 (2006), 110-115.*

*Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011.*

*Schlag, Thomas, Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie reden?, in: Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hgg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu 1), Stuttgart 2013, 9-23.*

*Schmidt, Christiane, Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick, Uwe et al. (Hgg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek<sup>6</sup> 2008, 447-456.*

*Schmidt, Christiane, Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hgg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München<sup>3</sup> 2010, 473-486.*

*Schulz, Petra, Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006/2), 162-178.*

*Schweitzer, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Bucher, Anton A. et al. (Hgg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (JaBuKi 2), Stuttgart 2003, 9-18.*

*Schwerin, Eckart, Evangelischer Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern, in: Hahn, Matthias et al. (Hgg.), Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen – Dokumente konfessioneller Kooperation (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 7), Münster 2000, 165-188.*

*Söderblom, Kerstin, Leitfadeninterviews, in: Dinter, Astrid et al. (Hgg.), Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen (UTB 2888), Göttingen 2007, 254-269.*

*Szagun, Anna-Katharina, Art. Mecklenburg-Vorpommern, in: LexRP 2 (2001), 1304-1307.*

*Von Ameln, Falko / Kramer, Josef, Psychodrama: Grundlagen, Berlin / Heidelberg<sup>3</sup> 2014.*

*Wermke, Michael, Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler (RPD 2), Jena 2006.*

*Wermke, Michael, Religionsunterricht mit „Konfessionslosen“, in: Noormann, Harry et al. (Hgg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart<sup>3</sup> 2007, 338-341.*

*Wohlrab-Sahr, Monika, Das stabile Drittel. Religionslosigkeit in Deutschland, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 151–168.*

*Wohlrab-Sahr, Monika, Konfessionslos gleich religionslos? – Überlegungen zur Lage in Ostdeutschland, in: Doyé, Götz / Keßler Hildrun (Hgg.), Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven, Leipzig 2002, 11-27.*

*Zeddies, Helmut, Konfessionslosigkeit im Osten Deutschlands. Merkmale und Deutungsversuche einer folgenreichen Entwicklung, in: PTh 91 (2002), 150-167.*

## 8 Anhang

A1: Anzahl der am Religionsunterricht bzw. Ersatzunterricht teilnehmenden Schüler\*innen in Mecklenburg-Vorpommern (öffentliche allgemeinbildende Schulen, Jahrgänge 1 bis 10)<sup>194</sup>

Schuljahr	Schüler*innen				Anteil der Schüler/-innen mit Religionsunterricht insgesamt
	gesamt	mit ev. Religionsunterricht	mit kath. Religionsunterricht	mit Ersatzunterricht	
2000/01	210.305	53.751	2.229	81.184	26,6%
2001/02	191.586	50.937	2.023	74.732	27,6%
2002/03	174.140	49.359	1.837	69.321	29,4%
2003/04	158.852	47.937	1.729	63.229	31,3%
2004/05	144.922	keine Angaben			
2005/06	131.366	41.159	744	52.488	31,9%
2006/07	118.221	47.344	913	52.700	40,8%
2007/08	110.425	46.718	860	49.663	43,1%
2008/09	104.183	46.659	819	48.693	45,6%
2009/10	108.476	46.737	762	50.190	43,8%
2010/11	110.216	45.639	709	52.130	42,1%
2011/12	112.310	46.910	676	54.351	42,4%

Tab.1

Quelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

<sup>194</sup> Aufgrund der Tatsache, dass sowohl der RU als auch der Ersatzunterricht nicht überall im Land flächendeckend angeboten wird, können nicht alle SuS diesen Unterrichtsformen zugeordnet werden.

A2: Anzahl der am Ersatzunterricht teilnehmenden Schüler\*innen in Mecklenburg-Vorpommern (öffentliche allgemeinbildenden Schulen, Jahrgänge 1 bis 10)

Schuljahr	Schüler*innen				Gesamt-schülerzahl öABS Jgst 1-10
	Philosophieren mit Kindern	Prozentualer Anteil an Gesamt- schülerzahl	weiterer Ersatz- unterricht	Prozentualer Anteil an Gesamt- schülerzahl	
2005/06	35.387	26,94 %	17.101	13,02 %	131.366
2006/07	36.859	31,18 %	15.841	13,40 %	118.221
2007/08	34.900	31,61 %	14.763	13,37 %	110.425
2008/09	34.505	33,12 %	14.188	13,62 %	104.183
2009/10	36.386	33,54 %	13.804	12,73 %	108.476
2010/11	37.956	34,44 %	14.174	12,86 %	110.216
2011/12	39.596	35,26 %	14.755	13,14 %	112.310

Tab. 2

Quelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

A3: Grad der Verbundenheit mit der Kirche nach Glauben an Gott bei evangelischen und konfessionslosen Menschen in Ostdeutschland in Prozent

Glaube an Gott	Evangelische (n=370) Verbundenheit					Konfessions- lose (n=550)
	sehr	ziemlich	etwas	kaum	gar nicht	
Ich glaube, dass es einen Gott gibt, der sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat.	87	51	15	8	0	1
Ich glaube an Gott, obwohl ich immer wieder zweifle und unsicher werde.	13	32	50	23	0	4
Ich glaube an eine höhere Kraft, aber nicht an einen Gott, wie ihn die Kirche beschreibt.	0	13	28	52	49	20
Ich glaube weder an Gott noch an eine höhere Kraft.	0	1	5	15	20	34
Ich bin überzeugt, dass es keinen Gott gibt.	0	2	1	2	30	41

Tab. 3

Quelle: Pollack, D., Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003, 126.

#### A4: Der Interviewleitfaden

##### Offener Erzählimpuls:

- Das Thema, um welches es geht, ist Konfessionslosigkeit im RU. Wenn Sie dieses Stichwort hören, was fällt Ihnen dazu als erstes ein?

##### Leitfragen:

- Wie sieht die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppen bzgl. Konfessionalität und Konfessionslosigkeit aus?
- Angenommen, Sie könnten sich die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppen aussuchen – mit welchen Lerngruppen würden Sie am allerliebsten arbeiten?
- Der evangelische RU ist offen für alle Schüler\*innen unabhängig von ihrer Konfessionalität. Wie bewerten Sie diese Offenheit?
- Haben Sie Unterschiede festgestellt bezüglich der Beteiligung am Religionsunterricht?
- Spielt es Ihrer Einschätzung nach für Ihre Schüler\*innen im Alltag eine Rolle, ob sie einer Konfession angehören oder nicht?
- Haben Ihre Schüler\*innen überhaupt ein Verständnis von den Begriffen Konfession bzw. Konfessionslosigkeit?
- Welchen Einfluss hat die religiöse Zusammensetzung ihrer Lerngruppen auf ihren Unterricht? (Unterrichtsvorbereitung, Themenauswahl, Durchführung, Wahl der Methoden)
- Verändert die Zusammensetzung der Lerngruppen Ihre Rolle im Unterricht? Wenn man jetzt sagen würde, Sie hätten eine Lerngruppe, die nur aus evangelischen Christen besteht – wären Sie dann anders als jetzt, wenn es so gemischt ist, wie es bei Ihnen gerade ist?
- Kommunizieren Sie Ihre Religiosität offen im Unterricht?
- Wie wirkt sich Ihre eigene Religiosität auf Ihren RU aus?
- Nehmen Sie auf bestimmte Schüler\*innen besondere Rücksicht im Unterricht?
- Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen Sie im Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen im RU?
- Und inwiefern würden Sie Ihren Religionsunterricht als konfessionell bezeichnen?
- Würden Sie denn Ihren Religionsunterricht als bekenntnisorientiert bezeichnen? Wenn ja, warum und wenn nein, warum nicht?
- Nehmen Sie denn die große Zahl an konfessionslosen Schüler\*innen als Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des RUs wahr?
- Spielt religiöse Praxis in Ihrem RU eine Rolle? Wird gemeinsam gebetet oder gibt es andere Rituale? (Stilleübungen, Meditationen, Singen etc.)
- Fühlen Sie sich gut vorbereitet darauf, eine gemischte Gruppe aus konfessionellen und konfessionslosen Schüler\*innen zu unterrichten? (Studium oder Fortbildungen)
- Spielte der Umgang mit Konfessionslosigkeit im RU in Ihrer Ausbildung in irgendeiner Weise eine Rolle?

- Wann ist eigentlich Religionsunterricht für Sie persönlich gelungen?
- Gibt es bestimmte Methoden oder Zugänge, die Sie in Ihrem RU besonders gerne anwenden?
- Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach der Religionsunterricht für Ihre Schüler\*innen? Sehen Sie da Unterschiede zwischen konfessionsgebundenen und konfessionslosen Schüler\*innen?

#### Faktenfragen:

- Wie alt sind Sie?
- Was haben Sie studiert?
- Wo haben Sie studiert?
- Wie lange unterrichten Sie schon Religion?
- Schulart? Nur hier oder auch an anderen Schulen?
- Wie viele Lerngruppen haben Sie derzeit in Religion?
- Mit wie vielen Wochenstunden unterrichten Sie Religion in diesen Lerngruppen?
- Gibt es an Ihrer Schule Ersatzunterricht, also Philosophieren mit Kindern bzw. Philosophie?
- Gibt es katholischen RU?

#### Schlussimpuls:

- Stellen Sie sich einmal vor, die berühmte gute Fee käme zu Ihnen zu Besuch und würde Ihnen drei Wünsche erfüllen für den zukünftigen Religionsunterricht. Wie würden diese drei Wünsche lauten?
- Möchten Sie zum Schluss selbst noch etwas anmerken, was zu diesem Thema wichtig wäre?

#### A5: Die Transkriptionsregeln

- Alle inhaltlichen und persönlichen Daten werden anonymisiert.
- Zur Veröffentlichung der Transkripte wird die Erlaubnis der interviewten Person eingeholt.
- Die Interviewerin wird mit I. abgekürzt. Der interviewten Person wird ein fiktiver Namen gegeben.
- Die Tonbandaufnahme wird wörtlich transkribiert, d.h. auch Wiederholungen oder abgebrochene Sätze und Wörter werden aufgenommen.
- Die Impulsfragen, Kommentare und Nachfragen der Interviewerin werden aufgenommen, sofern sie mehr als ein Wort enthalten und/oder inhaltlich in das Gespräch eingreifen (d.h. „mhm“ und „ja“ werden nicht aufgenommen).
- Genannte Personen und Orte werden mit (Name) und (Ort) bezeichnet.
- Schwer verständliche Äußerungen, bei denen die Transkription den Sinn nicht sicher erfasst hat, werden mit „??“ markiert.
- Kleine Sprechpausen werden mit ... markiert, längere als eine Sekunde mit (Pause).
- Nonverbale Ereignisse werden in Klammern markiert (z.B. lacht).

## A6: Der Codierleitfaden

1. Zugang zu Konfessionslosigkeit
2. Wahrnehmung von Konfessionslosigkeit in den eigenen Lerngruppen
3. Zusammensetzung der Wunschlerngruppe
4. Haltung zur Offenheit des RUs für alle Schüler\*innen
5. Konfession(slosigkeit) und Unterrichtsbeteiligung
6. Unterrichtspraktischer Umgang der Lehrkraft mit Konfessionslosigkeit
7. Rollenverständnis der Lehrkraft im RU
8. Religiosität/Konfession der Lehrkraft im RU
9. Konfessionalität und RU
10. Die Rolle von Konfession(slosigkeit) im Alltag der Schüler\*innen bzw. die religiöse Prägung der Schüler\*innen
11. Ziele des RUs
12. Kritik am konfessionellen RU
13. Chancen im Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen
14. Schwierigkeiten im Umgang mit konfessionslosen Schüler\*innen
15. Religiöse Praxis im RU
16. Akzeptanz des RUs innerhalb der Schule
17. Religion und RU in der Gesellschaft
18. Lehrplan und Konfession(slosigkeit)
19. Konfessionslosigkeit in Studium und Ausbildung der Lehrkraft
20. Bedeutung des RUs für die Schüler\*innen
21. Methoden im RU
22. Zukunftswünsche für den RU

A7: Interview Andreas

### **Interview mit Andreas – 16.06.2014**

**I:** Das Thema, um welches es geht, ist Konfessionslosigkeit im konfessionellen Religionsunterricht. Und wenn Sie dieses Stichwort hören, was fällt Ihnen dazu spontan als erstes ein?

**A:** ...Eigentlich Schüler, die das Fach wählen, nicht weil sie irgendwie religiös gebunden sind, sondern weil sie sich sagen, hm, ich horch mal rein. Und, ähm, es ist tatsächlich so dass, ich würde sagen, so an meiner Schule 20 Prozent noch christlich gebunden sind und die anderen machen das weil, weil es das kleinere Übel ist, wenn ich das so lax mal formulieren darf. Ansonsten spontan fällt mir da nichts weiter ein. Wir sind halt, äh, aus DDR-geschichtlicher Sicht eben so geprägt, dass es kaum noch, ähm, religiös sozialisierte Familien gibt bei uns und deswegen ist das halt so.

**I:** Angenommen, Sie könnten sich die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppen aussuchen – mit welchen Lerngruppen würden Sie am allerliebsten arbeiten?

**A:** Ja, am schönsten sind heterogene Gruppen. Es wäre schön, wenn noch ein paar Muslime dabei wären vielleicht. Ähm, und ja dass unterschiedliche Sichtweisen reinkommen würden und nicht alle so extrem religionsfern wären. Also diese, diese...dass da...da kommt die Schüler, die in den Religionsunterricht kommen, die haben meistens eher 'ne 'ne Gegnerschaft, äh, zum religiösen Denken überhaupt und für die ist Religion immer gleich Kirche und so. Und das würde sich natürlich in heterogeneren Gruppen, wo, ähm, Religion ganz normales, äh, ganz normaler Teil des Alltags wäre wie in muslimischen Familien würde sich das ändern. Also insofern würde ich das super finden, wenn Klassen eben ganz viele unterschiedliche Facetten bieten könnten. Aber wir können uns die Schüler ja nicht backen.

**I:** Der evangelische Religionsunterricht ist ja wie gesagt offen für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Konfessionalität. Wenn ich Sie richtig verstanden habe, bewerten Sie diese Offenheit grundsätzlich positiv?

**A:** Ja im Grunde ist es, ja es ist weder positiv noch negativ. Es ist einfach so und, ähm, wenn wir nicht an der Schule Christenlehre<sup>1</sup> machen wollen, was uns ja aufgrund der Trennung von Staat und Kirche und aufgrund des Vertrages, den die Kirche mit dem Staat hat, auch nicht, ähm, erlaubt ist...wenn wir also das Überwältigungsverbot einhalten  
5 wollen, dann ist es im Grunde völlig egal, ob die, äh, Kinder jetzt religiös sozialisiert sind oder nicht und insofern, ja, eigentlich spielt es keine Rolle, weder positiv noch negativ. Wir müssen ja in der Schule auf das reagieren, was wir vorfinden. Und der Unterricht sollte ja immer, wenn man 'ne didaktische Analyse macht, ähm, so gestrickt sein, dass er auf die Schüler eingehen kann und nicht anders rum.

10 **I:** Und haben Sie Unterschiede festgestellt seitens der Schülerinnen und Schüler, was die Beteiligung angeht im Religionsunterricht? Also je nachdem ob konfessionsgebunden oder konfessionslos?

**A:** Mmhh, es kommt auf die Themen an. Ähm, also häufig weiß ich gar nicht, ob da jetzt 'ne Konfession dahintersteht oder nicht. Das kriegt man, wenn man die Schüler länger  
15 hat dann im, im Gespräch mit, wenn einige sagen, dass sie jetzt Konfirmation haben oder das sie auf irgendwelchen Rüstfahrten mit waren oder so, dann merkt man das schon. Ich bin ja jetzt an einem Musikgymnasium, da gibt es schon noch Klassen, wo man merkt, ähm, da ist ja doch noch ein bisschen also...Und die finden dann häufig über die Musik, übers Singen oder übers Orgelspiel so in so Kirchenkreise. Ähm, aber... was war jetzt die  
20 Frage? (lacht)

**I:** Nach der Beteiligung im Religionsunterricht...

**A:** Ach so, die Beteiligung genau. Also insofern ist das immer gegenstandsabhängig also nehmen wir jetzt 'ne siebte Klasse, wo wir jetzt, äh, ganz lange uns mit Luther und der Reformation beschäftigt haben, da sind die, die so'n so'n äh, christliches, äh, christlichen  
25 Hintergrund haben sind die im Vorteil und wissen die schon eher was mit anzufangen. Auch so eine Unterscheidung was ist evangelisch was ist katholisch, das ist für jemanden, der noch nie in der Kirche war im Grunde auch ein ziemlich abwegiges Thema und das muss man dann erstmal versuchen aufzuschließen, indem man mit denen das erste Mal in die Kirche geht zum Beispiel. Also ich würde sagen, das ist themenabhängig.

---

<sup>1</sup> Die Christenlehre war eine in der DDR verbreitete Form der christlich-kirchlichen Unterweisung für Kinder außerhalb der Schule. Auch heute noch wird die Christenlehre in den Neuen Bundesländern weitergeführt.

**I:** Spielt es Ihrer Einschätzung nach für Ihre Schülerinnen und Schüler im Alltag überhaupt eine Rolle, ob sie einer Konfession angehören oder nicht?

**A:** Ähm, ich glaub' wir haben den Auftrag vor allem so diese die Religiosität in jeder Person zu wecken und die, die Fragen, die Religion beantworten kann, die hat glaub' ich jeder Mensch und die Schüler sollten diese Fragen für sich erkennen. Und, äh, insofern diesen Auftrag sollten wir wahrnehmen und, ähm, nicht mehr und nicht weniger würde ich sagen. Und, und ich glaube mit, mit, äh, Schülern, die konfessionslose, äh, Sozialisationshintergründe haben kann man auch nicht anders arbeiten als dass man an diesen Fragen immer wieder arbeitet und an unterschiedlichen Perspektiven zeigt, wie haben andere diese Fragen für sich beantwortet. Und eben auch aus Sicht der evangelischen Kirche... aber das heißt ja evangelischer Religionsunterricht, weil der Lehrer diese Beziehung hat und äh, dies, ähm. Ja im Grunde soll's für die Schüler einfacher sein, wenn jemand da vorne steht der 'ne klare Position vertritt, der aber auch Multiperspektivität, ähm, wahren sollte.

**I:** Wenn Sie jetzt schon die Rolle der Lehrkraft angesprochen haben, kommunizieren Sie Ihre Religiosität offen im Unterricht?

**A:** Ja. Die Schüler fragen ja auch, „Glauben Sie wirklich an Gott?“, äh, und „Was soll das?“ und „Wie oft gehen Sie in die Kirche?“ und so. Und, äh, dann muss ich natürlich auch Rede und Antwort stehen. Ich glaub' das ist ein großer Vorteil, dass wir eben nicht so'n so'n allgemeinen Werteunterricht machen. Ähm, und ich denke auch das kann nicht jeder Religion unterrichten, wenn, wenn er selber konfessionslos ist und und eigentlich keine eigenen Fragen zu Religiosität hat, dann kann er das aus meiner Sicht nicht unterrichten und deshalb ist es schon wichtig, dass man immer wieder sich selbst, äh, in dieser Thematik auch verortet. Und das, äh, ich glaub' die Schüler merken sehr schnell, ob man das authentisch macht oder ob man da irgendwie was vorspielt. Ich find's auch wichtig, dass muslimische Schüler eben, äh, 'nen islamischen Religionslehrer haben und so weiter. Insofern ist, glaube ich, da gibt's auch keine Konkurrenz, sondern es sollte auf jeden Fall ein Religionsunterricht sein, wo der Lehrer klar auch mit seiner Religiosität, ähm, mit den Schülern umgehen kann.

**I:** Wie wirkt sich Ihre eigene Religiosität konkret auf Ihren RU aus?

**A:** (Pause) Tja, wie wirkt sich das aus? Äh...also es hat ja, Religion ist ja 'n Fach wo man ganz viel miteinander agiert, wo wo diskutiert wird, je nachdem in welchen Gegenständen

das ist. Aber nehmen wir jetzt mal so'n Bereich wie Ethik oder so, ähm, da argumentiert man ja schon aus einer ganz bestimmten Perspektive. Und die Schüler müssen unterschiedliche Perspektiven, ähm, präsentiert bekommen und da wirkt sich das schon manchmal so aus, dass ich mich auch selber mit in diese Diskussion einmische, ohne da  
5 irgendwie, äh, Überwältigung zu betreiben aber es sollte schon dann auch der Standpunkt deutlich sein, den ich selber vertrete in ganz bestimmten Positionen.

**I:** Ihrer Einschätzung nach, haben Ihre Schülerinnen und Schüler überhaupt ein Verständnis von den Begriffen Konfessionalität bzw. Konfessionslosigkeit?

**A:** Ist schwierig. Also, ähm, ich würd' sagen nachher in der Oberstufe wissen sie schon, 10 äh, was damit anzufangen und, ähm, häufig haben sie dann auch schon so'n so'n eigenes Bild von na eher so 'ner atheistischen Religiosität würde ich meinen. Aber die Begriffe gehen auch da immer noch, mmhh, sehr doll auseinander. Also es ist häufig so 'ne, so 'ne Schwierigkeit, was ist eigentlich Kirche, was ist eigentlich ev..., äh, Konfession, was ist eigentlich Religion, was ist eigentlich Atheismus – ist das eigentlich auch 'ne Religion?  
15 Ähm, insofern solche, solche Themen mögen die Schüler eigentlich, wo sie so'n bisschen, hm, ja, auch in in Widerstand gehen können, in Widerspruch gehen können mit, mit der Lehrkraft oder mit, äh, mit der, na, althergebrachten kirchlichen Struktur von, von Christentum überhaupt. Und es ist schon so, dass, dass die Schüler heute ... ziemlich wenig mit, mit Kirche und mit evangelischer Kirche als, ähm, Institution anfangen  
20 können. Interessant wird's immer dann, wenn plötzlich Schüler, die nie was mit der Kirche am Hut hatten total gern zu irgendwelchen Kirchentagen oder so fahren . Das hat Eventcharakter aber es hat eben auch ... ist 'ne andere Form von Kirche, wo man offener, äh, mit anderen ins Gespräch und ins Diskutieren kommt und es nicht so dieses, äh, von der Kanzel herab, äh, Gepredigte, „So hast du zu glauben“ und äh, „So solltest du zu diesem oder jenem Thema stehen“. Und, äh, deswegen denke ich schon, dass man, wenn  
25 man andere Formen finden würde, ähm, Schüler mit solchen Themen auch, äh, begeistern kann. Ähm, es ist bei der Begrifflichkeit, denke ich, das muss man sich immer wieder neu erarbeiten, dass, dass da so 'ne Klarheit ist. Was ist eigentlich 'ne Konfession und was steckt da eigentlich für'n, für'n Urbegriff drin, ähm, Bekenntnis, bekennen, was heißt das  
30 eigentlich...

**I:** Inwiefern würden Sie denn Ihren Religionsunterricht als konfessionell bezeichnen? Also was ist das Konfessionelle an ihrem Religionsunterricht?

**A:** Ja erstmal, dass ich mich ja auch an Rahmen- äh-pläne halten muss, die für das Fach evangelische Religion geschrieben wurden. Äh, und zum zweiten, habe ich ja vom Oberkirchenrat, äh, 'ne Zulassung sozusagen bekommen in Anführungszeichen. Es gibt also 'n 'n Vertrag zwischen der Kirche und dem Staat, wie ich diesen Religionsunterricht zu leisten habe. Zum dritten eben meine eigene Position...manchmal auch kritische Position zur evangelischen Kirche heraus. Äh, alle Themen werden irgendwie, äh..., zumindest auch mit dieser Sicht, äh, der evangelischen Kirche behandelt. Insofern, äh, ist da diese Konfession schon fest verankert, aber immer mit dem Blick darauf, ich mach' keine Christenlehre und ich hab' häufig oder meistens, äh, Schüler da sitzen, die mit, äh, der evangelischen Kirche oder überhaupt mit christlicher Religion ganz wenig zu tun hatten. Und wenn ich die nicht für meine Thematik und für die wichtigen Fragen, ähm, verlieren will, dann...muss ich darauf eingehen und gucken, dass ich es nicht übertreibe mit evangelischer Religion. Deswegen sind eigentlich die, äh, Schüler bei, bei so weltreligiösen Themen häufig...engagierter dabei als wenn man, weiß ich nicht, zum zehnten Mal irgendwelche Christusbilder, äh, interpretiert und hinterfragt. Das ist, äh, für Schüler häufig lebensferner.

**I:** Würden Sie denn Ihren Religionsunterricht in diesem Zusammenhang als bekenntnisorientiert bezeichnen? Wenn ja, warum und wenn nein, warum nicht?

**A:** Na, bekenntnisorientiert vielleicht in dem Sinne, dass ich mir eigentlich wünsche, dass Schüler, die, äh..., das Abitur abgelegt haben für sich 'ne eigene Bekenntnisidee haben. Aber nicht in dem Sinne, dass ich ihnen jetzt die evangelische Religion auf-äh-diktieren hätte, sondern, äh, dass sie sich diese Fragen, die im Religionsunterricht beantwortet werden oder behandelt werden, äh, irgendwann selbst beantworten können. Also, es ist ja auch ein kompetenzorientierter Unterricht und insofern, glaube ich, sind solche Kompetenzen, ähm, eigene Religiosität ausdrücken zu können, die Religiosität anderer zu tolerieren, äh, oder aber zu sagen, da ist meine Toleranzgrenze, ähm, das sind Kompetenzen, die die Schüler haben sollen und nicht unbedingt, äh, eine ganz bestimmte Konfession danach für sich entdeckt zu haben.

**I:** Welchen Einfluss hat die religiöse Zusammensetzung ihrer Lerngruppen auf ihren Unterricht? Denken Sie dabei beispielsweise an Ihre Unterrichtsvorbereitung und – durchführung und die Wahl Ihrer Themen und Methoden?

**A:** Ähm, relativ wenig, weil ich ja...Also ich kann ja nicht mein, meinen Unterricht anfangen, indem ich einen Fragebogen austeile, wer ist in welcher Kirche. Ähm, das kriegt man erst im Laufe der Zeit mit. Religion hat eine Stunde in der Woche und insofern, ähm, gehe ich am Anfang, wenn ich die Lerngruppe nicht kenne erstmal davon aus, dass sie irgendwie 'ne heterogene Lerngruppe ist und ich guck', ähm, wie sich das entwickelt. Ich darf ja auch gar nicht fragen, „In welcher Kirche bist du eigentlich?“. Äh, aber man kriegt das dann nachher schon mit, wenn jemand, ähm, Orgel spielt und jede Woche, ähm, beim Gottesdienst die Orgel bedient, dann ist das was anderes als wenn jemand ... in der fünften Stunde fragt, ähm..., „Gehen Sie eigentlich auch zur Kirche?“ oder „Was, was ist eigentlich 'ne Kanzel?“ oder so. Also diese Spannbreite gibt es da, ja. Und, ähm, in, insofern hat das, kann das erstmal keinen Einfluss haben, weil ich gar keine Möglichkeiten hab', das genau zu befragen.

**I:** Trotzdem kriegt man ja nach einiger Zeit mit, wie die Lerngruppe zusammengesetzt ist. Hat das Einfluss auf Ihre Rolle im Unterricht? Wenn man jetzt sagen würde, Sie hätten jetzt eine Lerngruppe, die nur aus evangelischen Christen bestünde – wären Sie dann anders als jetzt, wenn es so gemischt ist, wie es bei Ihnen?

**A:** Na, ich wäre nicht anders, aber ich könnte natürlich Themen, die, die christologisch sind oder so, anders und tiefgründiger gestalten wahrscheinlich. Also, in meiner didaktischen Analyse würde ich dann wahrscheinlich zu anderen Ergebnissen kommen. Ähm, aber wie gesagt, es sind ... meistens Kurse, keine Klassen, die sich selber häufig gar nicht kennen, die die jedes Jahr neu zusammengesetzt werden so wie der Stundenplan das, äh, vorschreibt und insofern ist es jedes Jahr eigentlich, äh, immer wieder 'n Neuanfang. Und die Schüler wechseln auch ganz häufig, weil sie sagen, sie wollen mal bei Philosophie reinschnuppern und da ermuntern wir sie eigentlich auch. Also es ist eigentlich so, dass es da auch kein Konkurrenzdenken zwischen Philosophie und Religion gibt. Ähm... nur in der Oberstufe muss es dann irgendwie 'ne Stetigkeit geben und ähm... ja.

**I:** Nehmen Sie denn auf bestimmte Schülerinnen und Schüler besondere Rücksicht im Unterricht?

**A:** Na, es gibt ja immer auch so ein paar wo man merkt, die sind jetzt irgendwie aus so 'nem, äh, christlichen Bereich, der, na ich will jetzt nicht fundamentalistisch sagen, aber der doch 'n sehr konservativer Bereich ist. Also, äh, wenn man so aus, äh, aus

irgendwelchen, äh, evangelikalen Ecken mal jemanden dabei hat, dann muss man immer schon, schon 'n bisschen aufpassen, dass die nicht anfangen, äh, irgendwie Überwältigung, äh, zu versuchen. Äh, Zeugen Jehovas ist auch 'ne schwierige Geschichte. Ähm, ja, aber ansonsten ... wüsste ich jetzt nicht was ich, wo-worauf ich da  
5 genauer ... Nein, ich, also wenn, wenn dann geht's eben darum, in Religion hat man doch relativ viel Freiräume und, äh, ich versuch' eigentlich immer auch zu gucken, äh, ob die Schüler eigene Interessen haben, die sie gerne, äh, in den Unterricht mit einbringen oder ob sie Themen haben, die ganz besonders, äh, für sie interessant sind. Also man kann Ethik natürlich, das, äh, zwanzigste Mal an der Sterbehilfe abhandeln, aber man kann  
10 eben auch mal aktuellere, äh, Themen aus der Wirtschaftsgeschichte oder sonst was aufgreifen und da guck ich schon, dass ich die Interessen der Schüler mit berücksichtige.

**I:** Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen sie im Umgang mit konfessionslosen Schülerinnen und Schüler im RU?

**A:** Ja also es ist, mmhh, durch die Konfessionslosigkeit 'ne ganze Menge  
15 Widerspruchspotenzial, würde ich mal sagen, da, was schön ist. Ähm, der ist aber häufig sehr diffus, weil man ja eigentlich nur in Widerspruch treten kann, wenn man 'n bisschen was weiß und, ähm, insofern versuche ich da auch immer, ähm, die, dies ... die Motivation, etwas über Religion zu erfahren, äh, aus dem Unwissen heraus, äh, zu bekommen und wenn das Wissen denn da ist, dann kann man an den Kompetenzen  
20 arbeiten. Und insofern, äh, ist es 'ne Chance, es ist aber auch ein Hindernis, dass man erst häufig 'ne Basis legen muss, bevor man überhaupt in in so 'n so'n Austausch, 'ne Diskussion, äh, in Debatten hineinkommt. Also, äh, ist 'ne Chance, ist aber auch eben immer wieder 'ne Schwierigkeit. Aber das ist in jedem Unterricht so. Heterogenität ist überall und meistens ist es eher 'ne Chance dann.

25 **I:** Sie sprachen eben schon von Widersprüchen. Nehmen Sie die große Zahl an konfessionslosen Schülerinnen und Schüler denn als Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des Religionsunterrichts wahr?

**A:** ... Ja, das wird immer heiß diskutiert. Mmhh, ich glaube nicht. Wir sind ja in in einem Land wo, äh, wenn jemand in der Kirche noch, äh, aktiv ist, oder oder Gemeindeglied  
30 ist, äh, er meistens in einer evangelischen Kirche ist, insofern ist es sicherlich nicht verkehrt, evangelischen Religionsunterricht an der Schule zu haben. Aber, äh, es gibt auch die Möglichkeit katholischen Religionsunterricht zu machen, ähm ..., aber keinen

konfessionslosen Religionsunterricht, weil ... das aus meiner Sicht wirklich auch nicht geht und, äh, insofern hab' ich ja erst schon gesagt, ist es eigentlich egal, welche ... Konfessionsform den Unterricht macht. Es ist aus meiner Sicht nur wichtig, dass es eine Konfessionsform ist. Also ich hab' auch nichts gegen islamischen oder jüdischen Religionsunterricht einzuwenden, äh, wenn der dann so ähnlich geregelt ist wie, äh, das jetzt mit dem Vertrag Staat-Kirche in unserem Land gehandhabt wird. Bisschen schwieriger wird's vielleicht bei der Frage, ob ein Lehrer ... tatsächlich, äh, konfessionsgebunden sein muss. Also muss jemand, der fünf Jahre das studiert hat, auch, ähm, Teil einer christlichen Gemeinde sein, muss er getauft sein, muss er, ähm, von seinem Pastor so'n in Anführungszeichen „Persilschein“ bekommen, dass er artig in der Gemeinde mitarbeitet. Also da hab' ich auch so meine Zweifel. Das, ähm, ist so'n bisschen Widerspruch zwischen Trennung von Staat und Kirche und, äh ..., ja und der Frage, ob da nicht doch die Kirche 'n bisschen mit reinredet in die, in die Bildung. Aber das hängt natürlich dann auch von jedem Lehrer ab, wie er das für sich interpretiert.

15 **I:** Spielt religiöse Praxis in Ihrem RU eine Rolle? Wird also z.B. gemeinsam gebetet oder gibt es andere Rituale?

**A:** Mmhh nein. Also es gibt da so'ne so'ne Idee von Schulgottesdiensten und ähnlichem. Das wäre aber an unserer Schule nicht, nicht möglich. Da hat schon die Schulleitung, äh, eher was dagegen, weil auch die Lehrer eben, also ich würde sagen in noch größerem prozentualen, äh, Aspekt konfessionslos sind. Und, äh, da ist die, also die Berührungsangst zum Fach Religion eher noch größer als bei den Schülern. Und insofern, äh, passt man da schon auf, dass nicht irgendwie doch die Idee von Überwältigung, äh, aufkommt. Also es gibt keine Gebete, es gibt keine, äh, keine Schulgottesdienste. Es gibt sicherlich mal Extremsituationen, wo wo, also wenn wenn bei Schülern ein Unfall vorkommt, wenn ein Elternteil stirbt oder so, dass, äh, dass man da als Religionslehrer eher gefragt wird so im seelsorgerischen Bereich dann eher. Ähm, aber dass ich da nun von Ritualen sprechen würde, jedenfalls nichts Rituelles, was im religiösen Sinne Ritual ist. Also es gibt natürlich Rituale, äh, im Bereich, äh, wie arbeiten wir miteinander und, ähm, wie krieg ich 'ne vernünftige Disziplin in die Gruppe, welche Regeln haben wir. Aber das hat nichts mit Religiosität zu tun.

**I:** Und wenn Sie an andere Möglichkeiten denken, gibt es so was wie Stilleübungen oder Meditationen?

**A:** Ja, die gibt es und die machen dann auch, also wenn solche Themen, mmhh, dran sind, dann, mmhh, übernehmen die auch Schüler. Also, mmhh ..., buddhistische, ähm, Meditationsübungen und so weiter, soweit man das überhaupt nachspielen kann. Ähm, aber was Ruhe und Stille ist, das spielt natürlich im Unterricht 'ne Rolle. Aber ich würd' 5 das jetzt nicht als Ritual bezeichnen. Äh, das sind auch eher, hmm ... , ja da muss sich natürlich auch jeder drauf einlassen können und das ist schwierig in, äh, also ich bin ja auch an einer Schule, die sehr hausbacken, äh, die Zeit einteilt und im 45 Minuten-Rhythmus plötzlich Stille und Meditation herzustellen, ist im Grunde kaum möglich. Und insofern ist auch das dann eher wieder so'n so'n so'n, eher so'n wissenschaftlicher Blick 10 auf das Thema Meditation. Man kann mal gucken, wie das abläuft, aber dass man nun selbst, selbst, zu irgendwelchen transzendenten, äh, Erlebnissen kommt, äh, das kann man von 45 Minuten nicht erwarten.

**I:** Wird denn im Unterricht gesungen?

**A:** Also Musik ist eher Material... Ich versuche gelegentlich das Liedgut, das, äh, Chöre 15 in Konzerten vortragen, in Interpretationen einzubeziehen. Da ist ganz viel religiöses Liedgut dabei ... Weihnachten, aber eben auch Bach, Händel und so weiter... In meinem Unterricht nutze ich auch sehr gern moderne Beispiele aus der Pop-Kultur. Wenn da jemand mit religiösen Symbolen arbeitet, dann kann das sehr gutes Material sein ... Meine letzten Beispiele waren zum Beispiel Barclay James Harvest mit „Hymn“ und 20 Marilyn Mansons „Lamb of God“ im Vergleich... Eine Abi-Prüfung zum Thema, äh, Theodizee hatte als Quelle „Tell me why“ von Genesis. Aber selbst gesungen wird eher weniger.

**I:** Fühlen Sie sich gut vorbereitet darauf, eine gemischte Gruppe aus konfessionellen und konfessionslosen Schülerinnen und Schüler zu unterrichten? Z.B. durch Studium oder 25 Fortbildungen, die angeboten werden?

**A:** Das ist echt eher schwierig. Also die Fortbildungen, die so organisiert werden, werden meistens von den, äh, beauftragten Kollegen aus, in der Region, äh, organisiert und dann besucht man mal 'n indischen Tempel in Hamburg oder, äh, es kommt mal irgendjemand und macht 'nen Vortrag zu irgendwelchen neuen Filmen, wo man religiöse 30 Erscheinungen feststellen kann. Aber, äh, zu diesem Thema, Konfessionslosigkeit im im Religionsunterricht, ist mir noch keine Fortbildung aufgefallen. Hmmm, überhaupt, ähm, sind fachliche Fortbildungen ... eher selten und wenn sie gemacht werden, finde ich sie

häufig qualitativ sehr schwierig. Es gibt dann einmal im Jahr den Tag der Religionspädagogik, da sind ein paar ganz nette Angebote bei. Dann ist es allerdings auch häufig für 'nen Gymnasiallehrer nicht so ganz einfach mit lauter Grundschullehrerinnen, äh, irgendwie mit Fingerfarben zu basteln. Also das ist immer so ganz schwierig und da  
5 hat das Fach auch schon 'n durchaus angestaubten, äh, Charakter und, ähm, manchmal ist es wirklich so, dass da auch, das hat fast was von von Katechetenfortbildung, ne. Also, also, im ernsthaft philosophisch-religiösen Sinne mal so'ne Fortbildung für Gymnasiallehrer ist ganz ganz selten.

**I:** Spielte der Umgang mit Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht in Ihrer  
10 Ausbildung in irgendeiner Weise eine Rolle?

**A:** Nee, kann ich mich nicht dran erinnern, dass da irgendwie drauf eingegangen wurde. Also es ist natürlich irgendwo immer bei der Thematik, äh, Atheismus, ähm, moderne Gesellschaft, äh, und so weiter, äh, Trennung von Staat und Kirche spielt das ja auch immer irgendwie 'ne Rolle. Aber, dass man jetzt explizit, ähm, wie kann man, kann man  
15 mit Klassen, mit Schülern umgehen, die vollständig konfessionslos sind, also auch im soziologischen Sinne guckt ... ist mir nichts in Erinnerung, dass wir dazu was gemacht haben.

**I:** Wann ist eigentlich Religionsunterricht für Sie persönlich gelungen, also was ist Ihr persönliches Ziel?

**A:** Also ich würd' jetzt mal ganz allgemein sagen, gelungen ist er immer, wenn das, was man sich als Ziel vorgenommen hat irgendwo ... bei den Schülern erkennbar ist, ganz allgemein. Äh, man hat am Anfang ein Ziel, überlegt sich, wie man dort hinkommen will und wenn man am Ende sieht, das Ziel ist bei den allermeisten erreicht, dann ist das ein Erfolg. Und in dem Sinne, auf den Religionsunterricht bezogen, äh, guckt man eben auch,  
25 äh, die klassischen religiösen Kompetenzen, die da entwickelt werden und das ist 'n ziemlich langer Prozess und, ähm, erfolgreich ist er, wenn man sagt, äh, diese, da hab' ich was zu beigetragen, dass diese Kompetenzen bei den Schülern ausgebildet wurden. Ganz allgemein, also ich glaub' da unterscheidet sich der Religionsunterricht nicht von anderen Fächern.

**I:** Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach der Religionsunterricht für Ihre Schülerinnen und Schüler? Und sehen Sie da Unterschiede zwischen konfessionsgebundenen und konfessionslosen Schülerinnen und Schüler?

**A:** Mmh... Also ich glaube, dass das Fach mittlerweile in den Schulen als ganz normales Unterrichtsfach wahrgenommen wird und sich auch etabliert hat. Also ich beobachte so, ich würd' mal sagen 50 Prozent, äh, machen Religion, 50 Prozent machen Philosophie und sie sehen das einfach als ein Fach, das irgendwie, äh, die philosophischen Bereiche, die großen philosophischen Fragen abdecken kann. Und das ist, glaube ich, erstmal 'n Erfolg, dass das Fach so ganz normal wahrgenommen wird. Ähm, darüber hinaus hat es trotzdem, mmhh, 'n schweren Stand, jedenfalls in meiner Schule, was so die Schulorganisation anbelangt, äh, da fallen wir doch häufig hinten runter. Also, wenn ich 'nen Oberstufenkurs hab' und muss den in der 8./9. Stunde machen, da bin ich dem Fach Deutsch oder dem Fach Geschichte oder anderen Fächern sicherlich noch ... unterlegen. Ähm, für die Schüler, glaub' ich, hat das Fach durchaus 'ne Bedeutsamkeit ... meistens erkennen sie's aber erst, wenn die Schule zu Ende ist (lacht). Also es ist, die Schüler nehmen es als ganz normales Fach wahr und, ähm, wenn sie Glück haben, haben sie 'nen Lehrer, der das ganz lebendig macht. Und ähm, am Ende sagen sie, „Mensch ... das war ja heute mal wieder ganz interessant“ und wenn sie Pech haben, haben sie eben 'n schlechten Religionsunterricht. Also da, da sind die, da sind die völlig schmerzfrei, das wird, glaub' ich, genauso bewertet wie 'n schlechter Matheunterricht oder schlechter Geschichtsunterricht. Da gibt's keine, keine großen, großen Unterschiede zwischen den Fächern mehr. Und ich glaub' auch nicht, dass das 'n Unterschied wäre, wenn die jetzt alle konfessionell gebunden sind.

**I:** Gibt es bestimmte Methoden oder Zugänge, die Sie in Ihrem Religionsunterricht besonders gerne anwenden?

**A:** Ja ich persönlich bin, ähm, eigentlich 'n Freund, äh, von viel Schülerbeteiligung und, ähm, (Pause) die Schüler brauchen 'ne klare Struktur und müssen trotzdem die Gelegenheit haben, äh, viel selbst zu machen. Deswegen nutze ich vor allem kooperative Lernformen. Ähm, Religion ist nun 'n Fach, das auch ganz viel mit, äh, Quellen umgehen muss, mit Texten, mit Bildern und so weiter. Da braucht man natürlich am Anfang erstmal klare Strukturen, äh, aber ich muss auch immer 'nen Austausch organisieren können. Und, äh, auch da hab' ich natürlich mit unserer Schulorganisation, dieses, äh, 45 Minuten-Taktes, äh, eher Schwierigkeiten. Also wenn ich 'ne siebte Klasse einmal in der Woche sehe und ich vielleicht irgendwie noch 'n Tag habe, wo viele Brückentage mit drin sind, Pfingsten, Ostern und so weiter, dann sehe ich die manchmal drei Wochen nicht. Dann ist es schwierig, äh, daran anzuknüpfen, „Ach, da war ja letztes Mal ein Austausch und

jetzt, ähm, präsentiert das mal“. So, das ist ’n bisschen schwierig. Trotzdem versuch’ ich, äh, so gut es geht also diese kooperativen Lerngeschichten mit einzubringen. Ich bin ein Freund von, äh, Bildbeschreibungen. Ich mag es auch gern mal auf, ähm, bestimmte Filme zurückzugreifen, also in der, äh, in der Medienauswahl ’n bisschen, ähm, vielfältig zu sein. Ja, und, ähm ..., das wär’s so im Großen und Ganzen.

**I:** So, dann kommen wir auch schon in Richtung Schluss. Vorher habe ich noch ein paar Faktenfragen, so für die Statistik. Am Anfang die etwas uncharmante Frage: Wie alt sind Sie?

**A:** Wie alt bin ich? 1970 geboren, 44. Muss ich selber überlegen (lacht).

10 **I:** (lacht) Was haben Sie studiert?

**A:** Ich habe 1990 bis ’95 Germanistik und Deutsch studiert und habe dann während meines Referendariats das Fach Religion, ähm, im Nachstudiengang, äh, betrieben.

**I:** Ich muss einmal nachfragen, Sie sagten gerade Germanistik und Deutsch?

**A:** Germanistik Deutsch hab’ ich gesagt? Geschichte, Entschuldigung (lacht).

15 **I:** (lacht) Gut. Ähm, Wie lange unterrichten Sie schon Religion?

**A:** Ja, seit meinem Referendariat. Also es gab damals diese Regelung, Religion war ’n Mangelfach und ich habe diese, äh, berufsbegleitende Qualifizierung gemacht und seitdem, das ist 19 ... 98 gewesen, seitdem, äh, unterrichte ich auch Religion.

**I:** Wo haben Sie studiert?

20 **A:** In Rostock. Und, äh, diese berufsbegleitende Geschichte lief über das Landesinstitut für Schule und Ausbildung. Ähm, und da hat man die Lehrbefähigung für die Sek I bekommen und danach hab’ ich in Rostock an der Universität noch, äh, bis zum Staatsexamen Religion weiter studiert.

**I:** Ähm, an welcher Schulart unterrichten Sie?

25 **A:** Ja, im Moment am Gymnasium. Das, äh, [Name der Schule]. Ich hab’ aber auch schon an Haupt- und Realschulen unterrichtet, als es sie noch gab. Und ... bin aber eigentlich Lehrer mit dem Lehramt für’s Gymnasium.

**I:** Sind Sie denn nur an der [Name der Schule] zurzeit oder sind Sie an mehreren Schulen eingesetzt?

**A:** Mmhh, ja ich bin ja jetzt eigentlich Schul- und Unterrichtsberater und deshalb hab' ich nur noch fünf Stunden und die hab' ich am [Name der Schule]. Ähm, als ich noch  
5 vollständiger Lehrer war, hat man mit dem Fach Religion natürlich auch 'n bisschen 'n Problem, dass das überall gebraucht wird. Und in dem, äh, bösen Doppelabiturjahr 2008 war ich sogar an drei Schulen. Und das, äh, glaub' ich, das Problem haben viele Kollegen, dass sie an mehrere Schulen müssen, weil viele Schulen gar keine Religionslehrer haben.

**I:** Wie viele Lerngruppen haben Sie derzeit in Religion?

10 **A:** Ich habe einen Oberstufenkurs, der jetzt gerade das Abitur geschrieben hat. Ähm, und am Mittwoch sind mündliche Prüfungen. Und dann hab' ich 'ne siebte, 'ne neunte und 'ne zehnte Lerngruppe.

**I:** Gibt es an Ihrer Schule auch Ersatzunterricht, also Philosophieren mit Kindern bzw. Philosophie?

15 **A:** Philosophie, genau.

**I:** Und gibt es auch katholischen Religionsunterricht?

**A:** Ähm, die Schüler, die katholischen Religionsunterricht machen, gehen gemeinsam mit  
20 Schülern aus dem [Name einer weiteren Schule] in einen Kurs katholische Religion. Ob der jetzt an unserer Schule oder am [Name der anderen Schule] gemacht wird, das kann ich gar nicht genau sagen. Wir haben sogar Schüler, die beides machen, also die sowohl den katholischen als auch den evangelischen Religionsunterricht machen.

**I:** Gibt es sonstige Formen des Ersatzunterrichts oder noch andere Formen des Religionsunterrichts?

**A:** Nein. Also es ist ja eigentlich so, dass das Fach Religion das ordentliche Fach ist und  
25 wenn das angeboten wird, muss es auch ein Ersatzfach geben und das ist bei uns Philosophie.

**I:** So, dann kommen wir zur Abschlussfrage: Stellen Sie sich doch einmal vor, die berühmte gute Fee käme zu Ihnen zu Besuch und würde Ihnen drei Wünsche erfüllen in Bezug auf den zukünftigen Religionsunterricht. Wie würden diese drei Wünsche lauten?

**A:** Also erstmal wünschte ich mir noch drei, vier junge Kollegen an der Schule, die das Fach, äh, mit betreiben, damit ich auch mal wieder mein anderes Fach Deutsch oder mein anderes Fach Geschichte unterrichten könnte. Ähm, dann wünschte ich mir, 'ne andere Einbindung des Unterrichts, ähm, weil ich denke, Religion hat gerade so 'ne super Möglichkeit auch fachübergreifend zu arbeiten, ähm, weil es Verbindungen zu allen möglichen Fächern hätte. Dafür müsste man an unserer Schule, müsste die gute Fee an unserer Schule 'ne vollständig andere Schulstruktur, Unterrichtsstruktur schaffen. Und dann hätte das Fach sicher auch, mmhh, 'nen großen Gewinn davon. Also fachübergreifend arbeiten wäre der zweite Wunsch. Und, äh, der dritte Wunsch ...? (Pause) Da muss ich doch erstmal überlegen, ob ich überhaupt 'nen dritten Wunsch habe...

**I:** Ansonsten auch gerne bei zwei belassen, wenn ...

**A:** ...ja, also im Moment (Pause) Es wäre natürlich super, wenn, wenn das Fach überhaupt dem, dem allgemeinen, äh, Bildungstrend von gutem Unterricht folgt, mmhh, wenn es mal, mmhh, 'n vernünftigen kompetenzorientierten Rahmenplan geben würde, äh... und der ganzen Sache, mmhh, 'ne bessere, ja, Struktur geben würde. Das wäre schon für den, für den Unterricht, äh, das betrifft aber im Grunde alle Fächer, äh, ganz passabel.

**I:** Und möchten Sie zum Schluss selbst noch etwas anmerken, was zu diesem Thema wichtig wäre und was jetzt noch nicht angesprochen wurde?

**A:** Nö, eigentlich nicht. Ich bin gespannt, was dabei rauskommt bei der, bei der Arbeit und würde natürlich auch gerne lesen, ob man da vielleicht ein paar Erkenntnisse gewinnt. Äh, wir haben ja schon gesagt, es gab kaum Fortbildungen dazu und wenn ... uns da was Neues präsentiert wird, wär' das natürlich schön.

**I:** Ja, dann bedanke ich mich recht herzlich.

**A:** Viel Erfolg.

**I:** Dankeschön.

A8: Interview Beatrice

### **Interview mit Beatrice – 01.07.2014**

**I:** Das Thema, um welches es heute geht, ist Konfessionslosigkeit im konfessionellen Religionsunterricht. Und wenn Sie dieses Stichwort hören, was fällt Ihnen dazu spontan als erstes ein?  
5

**B:** Hmm, Konfessionslosigkeit ist hier, äh, relativ häufig. Es ist nicht, ähm, kein seltenes Phänomen und, ähm, es gibt halt Lerngruppen, die meisten Lerngruppen bestehen aus konfessionslosen und, ähm, evangelischen Schülern.

**I:** Wie sieht denn die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppen aus bezüglich Konfessionalität und Konfessionslosigkeit?  
10

**B:** Ja, wie gerade gesagt sind die Lerngruppen sehr gemischt, ähm, sehr unterschiedlich gemischt. Manchmal, äh, überwiegen sehr, äh, die Konfessionslosen, aber es gibt auch andere Gruppen, wo das so Hälfte Hälfte ist. Aber meistens, ähm, so in dem Trend zwischen Hälfte und dass mehr als die Hälfte konfessionslos sind.

**I:** Angenommen, Sie könnten sich die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppen aussuchen – mit welchen Lerngruppen würden Sie am allerliebsten arbeiten?  
15

**B:** ... Mmhh, das ist 'ne schwierige Frage. Ich glaub' es wäre 'n bisschen leichter wenn mindestens Hälfte Hälfte wäre, wenn nicht noch 'n bisschen mehr. Ja.

**I:** Die dann evangelisch sind?

**B:** Genau, die evangelisch sind.  
20

**I:** Der evangelische Religionsunterricht ist ja offen für alle Schülerinnen und Schüler, eben unabhängig von ihrer Konfessionalität. Wie bewerten Sie diese Offenheit?

**B:** Offen? Kann ich jetzt mit dem Wort grad nichts anfangen.

**I:** Mmhh. Also dass eben nicht nur evangelische Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht teilnehmen dürfen, sondern dass auch Schülerinnen und Schüler, die konfessionslos sind oder die anderen Konfessionen/Religionen angehören teilnehmen dürfen.  
25

**B:** Ja, natürlich. Keine Frage.

**I:** Haben Sie Unterschiede in der Beteiligung festgestellt am Religionsunterricht?

**B:** Ähm, also vor allem in der Klassenstufe 6 fällt's mir sehr stark auf, dass da das Interesse nicht so besonders da ist. Die Schüler wählen sich das ja auch nicht selbst, sondern die Eltern entscheiden da. Das spielt auf alle Fälle 'ne große Rolle. Und, ja, zum  
5 Teil ... auch in der Oberstufe.

**I:** Spielt es Ihrer Einschätzung nach für Ihre Schülerinnen und Schüler im Alltag eine Rolle, ob sie einer Konfession angehören oder nicht?

**B:** Im Alltag ... mmhh, sicherlich bilden sich auch Gruppen in den Gemeinden. Da denke ich das spielt schon 'ne Rolle von der Gruppenbildung her. Ansonsten ... (Pause), mmhh,  
10 finde es gerade jetzt schwer zu beurteilen.

**I:** Und haben Ihre Schülerinnen und Schüler überhaupt ein Verständnis von den Begriffen Konfession bzw. Konfessionslosigkeit?

**B:** Ich glaub' die Begriffe sind ziemlich, ähm, schwer für die Schüler zu fassen, gerade für die kleinen Schüler. Ähm, ein Verständnis dafür ist vielleicht ab Klasse neun/zehn.

**I:** Welchen Einfluss hat die religiöse Zusammensetzung ihrer Lerngruppen auf ihren Unterricht?

**B:** (Pause) Ähm, der Rahmenplan von Mecklenburg ist ja im Prinzip auch schon sehr weit gesteckt, dass er auch Alltagsthemen, ähm, mit einbezieht und ich denke, da kann man besonders gut anknüpfen, um auch mit konfessionslosen Schülern ins Gespräch zu  
20 kommen und erfahrungsbezogen mit arbeiten kann. Dass die Schüler, Schüler nicht unbedingt die Erfahrung haben müssen, was ist jetzt religiös, sondern dass sie an anderen Erfahrungen anknüpfen können, die ähnlich sind. Und dass sie auch ins Gespräch kommen mit, ähm, kon- konfessionellen Schülern.

**I:** Denken Sie bitte einmal an bestimmte Phasen Ihres Unterrichts, beeinflusst die  
25 Zusammensetzung Ihrer Klasse Ihre Unterrichtsvorbereitung oder Ihre Themenauswahl?

**B:** Ja, wie gesagt genau bei Beispielen, da guckt man dann halt schon genauer hin, ähm, wo kann man anknüpfen an die Schülererfahrungen, dass man da nicht, äh, immer aus dem kirchlichen Rahmen Erfahrungen nimmt, sondern dass man guckt, wo kann man sonst noch anknüpfen.

**I:** Beeinflusst es in irgendeiner Weise die Durchführung des Unterrichts und die Methodenauswahl?

**B:** Ja. Ähm, besonders wichtig finde ich auch die konfessionellen Schüler in einigen Situationen zu schützen. Ähm, weil sie, äh, sonst manchmal auch lächerlich gemacht werden, wenn sie zu, ähm, ..., zu offen über, äh, Glaubenserfahrungen reden. Ähm, dass sie da zumindest 'nen Rahmen haben, dass sie das nicht offen preisgeben müssen, dass sie einzeln, zum Beispiel, das für sich machen und nicht über alles ins Gespräch kommen müssen, sondern wie gesagt, dass sie da 'ne gewissen Freiheit haben auch.

**I:** Verändert die Zusammensetzung der Lerngruppen Ihre Rolle im Unterricht?

10 **B:** Ja, also ich werde ... ich merke, ähm, dass ich auch als, na ja, Vertreter des Glaubens ein bisschen eine Rolle spiele, dass für viele Schüler das was Ungewöhnliches ist, dass jemand, äh, christlich gebunden ist und dass man auch angefragt wird, wie, wie sehe ich irgendetwas. Dass das für die ganz wichtig ist, ähm, 'ne authentische Person zu haben, die darüber spricht, ähm, wie sie selbst einige Sachen die Glaubensdinge angehen sieht.

15 **I:** Wenn man jetzt sagen würde, Sie hätten eine Lerngruppe, die nur aus evangelischen Christen besteht – wären Sie dann anders als jetzt, wenn es so gemischt ist?

**B:** Ähm... Ja, ich denke einige, ähm, Gespräche könnt' man vielleicht auch offener führen. Das hängt jetzt auch mit diesem Bloßstellen eventuell zusammen. Das würde ich schon sagen. Und, mmhh, man kann jetzt nicht unbedingt sagen, dass die konfessionellen Kinder mit mehr Vorbildung kommen, von daher denke ich, nähert sich das Vorwissen fast an. Also, es ist ja auch so 'ne Art Traditionsabbruch in der letzten Zeit auch gewesen, dass man nicht unbedingt an biblischen Geschichten jetzt schon anknüpfen könnte, sondern dass man da im Prinzip dann doch manchmal nochmal, äh, anfangen muss das überhaupt präsent zu machen. Da denke ich, ist der Unterschied gar nicht mehr so sehr groß.

**I:** Kommunizieren Sie Ihre Religiosität offen im Unterricht?

**B:** Ähm, an Stellen wo sich das eignet, ja. Mmhh. Wenn ich danach gefragt werde auf jeden Fall.

**I:** Wie wirkt sich Ihre eigene Religiosität auf Ihren Unterricht aus?

30 **B:** (Pause) Mmhh. Das ist 'ne schwierige Frage... Ähm, also wie gesagt, ich bin Ansprechpartner für die Schüler, wenn die Fragen haben, wie ich das sehe. Ähm (Pause)

Ja, ansonsten, ähm, hat man natürlich auch gewisse Möglichkeiten Spielräume, ähm, wo man dann seine Sachen, die einen besonders interessieren nochmal mehr einbringen kann. Also so'ne Art Vorauswahl trifft man natürlich schon als Lehrer. Und das hängt, denke ich, von den eigenen Erfahrungen auch ab und ja.

5 **I:** Nehmen Sie auf bestimmte Schülerinnen und Schüler besondere Rücksicht im Unterricht?

**B:** (Pause) Mmhh (Pause) Ist jetzt 'ne schwierige Frage. (Pause) Kann ich so nicht beantworten.

10 **I:** Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen sie im Umgang mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht?

**B:** ... Ja, ähm, schwierig macht es natürlich schon, ähm, über etwas zu reden, äh, wo sie eigentlich keine richtig eigene Erfahrung gemacht haben. Also dass sie schwierig sagen können, was ist zum Beispiel ein Gebet oder, ähm, wo man dann auch halt Grenzen ausloten muss, inwiefern kann man das probeweise ausprobieren oder inwiefern überfrachtet man die Schüler damit oder ... Man möchte sie ja nicht, man soll sie ja auch nicht missionieren, das ist ja auch nicht unsere Aufgabe. Und da diesen Zwischenweg zu finden zwischen, man kann ja mal 'n bisschen was probieren und, ähm, man, ähm, möchte ihnen nichts aufdrängen. Das find' ich schwierig und das ist 'ne Gratwanderung wo man immer wieder gucken muss was, was geht, was nicht.

20 **I:** Inwiefern würden Sie Ihren Religionsunterricht als konfessionell bezeichnen? Was ist das Konfessionelle in ihrem Religionsunterricht?

**B:** (Pause) Also konfessionell sind der, bin ich als Lehrer, als Lehrperson, ähm, die von einem gewissen Erfahrungshintergrund auch, das auch unterrichtet. Ähm, (Pause) ja, ansonsten, die Schüler können ja evangelisch sein. Die katholischen Schüler nehmen an  
25 anderem teil. Von daher ist da 'n bisschen der Ausschluss von den katholischen Schülern, was ich manchmal auch 'n bisschen schade finde. Ähm, ... ja, ich denk' so stark macht sich das gar nicht bemerkbar, also ja.

**I:** Würden Sie denn Ihren Religionsunterricht als bekenntnisorientiert bezeichnen? Und falls ja, warum, falls nein, warum nicht?

30 **B:** ... Ähm, bekenntnisorientiert in welche Richtung?

**I:** Zum Beispiel in Richtung Ihrer Schülerinnen und Schüler.

**B:** ... Ähm ... Also ich denke, also bekenntnisorientiert, ja ich denk' schon dass das auch wichtig ist, ähm, sozusagen Zeuge des evangelischen Glaubens zu sein als Ansprechpartner. Ähm, dass die Schüler sich auch für sich klar machen, was, äh, was glaube ich und da vielleicht auch 'ne Entwicklung, äh, mit anstoßen. Das denke ich, ähm, ist im Rahmen der Schule möglich, auch zu reflektieren, was glaube ich oder ... wie sehe ich Gott, ähm, oder wie wirkt sich Christus in meinem Leben aus. Also das denke ich ist schon, ähm, auch wichtig, ja.

**I:** Nehmen Sie denn die große Zahl an konfessionslosen Schülerinnen und Schülern als Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des Religionsunterrichts wahr?

10 **B:** Ja, ein bisschen schon, weil ich denke ... ähm, gerade deshalb müsste man eigentlich den, den Rahmen noch weiter spannen. Also es könnte ja auch sein, dass man ökumenischen Religionsunterricht hat, also dass da wirklich auch alle, äh, daran teilnehmen. Also mehr in Richtung Ökumene fänd' ich im Prinzip schon auch sehr wünschenswert.

15 **I:** Spielt religiöse Praxis in Ihrem Religionsunterricht eine Rolle?

**B:** Ähm, ein bisschen. Also zum Beispiel, äh, Stilleübungen, Medi-Meditieren mit Kindern oder bei, bei den 11.-Klässlern wird das auch, auch nochmal gerne nachgefragt, "Können wir nicht mal meditieren?" Also so, das sind so Sachen, damit können sie und möchten sie auch mal in Berührung kommen.

20 **I:** Wird gemeinsam gebetet?

**B:** Nein, gemeinsam beten machen wir nicht. Also an dieser Schule nicht. Ich denke an 'ner evangelischen Schule hätt' ich damit kein Problem, aber, hmm, da nee.

**I:** Und es wird auch nicht probenhalber ausprobiert? Weil Sie es vorhin gerade ansprachen.

25 **B:** Ich denk' das ist lerngruppenabhängig. Also ich hab' jetzt 'ne sechste Klasse, da ist das einfach nicht möglich, ähm, weil ich dann merke, da blocken die Schüler. Das würde nicht gehen. Ich denke das ist sehr stark von der Lerngruppe abhängig.

**I:** Wird zusammen gesungen?

**B:** Ähm, ja, ab und zu wird auch gemeinsam gesungen. Also, grad bei den Kleineren dann.

**I:** Fühlen Sie sich gut vorbereitet darauf, eine gemischte Gruppe aus konfessionellen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zu unterrichten? Z.B. durch Studium oder Fortbildungen?

**B:** ... Mmhh... Na..., nicht so sehr würd' ich sagen. Aber ich denke das ist auch 'n Thema was auch gerade auch sehr aktuell ist. Es wäre wünschenswert, wenn das auch 'n bisschen mehr vielleicht in den Vordergrund rückt. Ähm..., obwohl ich muss sagen zu meiner Studienzzeit war's auch, äh, Thema. Also gerade das Thema Grunderfahrungen, Bibliodrama, so'ne Sachen, ähm, waren schon auch mit drinne.

**I:** Spielte der Umgang mit Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht ansonsten in irgendeiner Weise in Ihrer Ausbildung eine Rolle?

**B:** ... Ähm, hm hm hm hm. In der Ausbildung jetzt, oder?

**I:** Mmhh.

**B:** ... Also ich hab' mir damals auch immer wieder Gedanken gemacht um das Thema, ähm, und mich auch versucht darüber auszutauschen, wie sehen das andere. Also es ist, denk' ich mal dann eher eigeninitiativ da auch gewesen, ja.

**I:** Wann ist eigentlich Religionsunterricht für Sie persönlich gelungen? Was ist Ihr persönliches Ziel?

**B:** Ähm, also ich find's gut, wenn man die Schüler zum Nachdenken anregen kann, aber auch wenn's, wenn sie 'ne Sicht auch mal erstmal wieder zurücknehmen und sozusagen nochmal neu überdenken können. Wenn man dann merkt, da passiert irgendwas bei den Schülern, das, das find' ich wichtig. Und, ich denke, das kann man auch viel mit Methoden erreiche, die halt nicht nur kognitiv sind, sondern die ganzheitlich orientiert sind.

**I:** Gibt es denn bestimmte Methoden oder Zugänge, die Sie in Ihrem Religionsunterricht besonders gerne anwenden?

**B:** Ja, wie gesagt, ich hab' ja schon gesagt, dass ich ganzheitliche Zugänge ganz gut finde, also zum Beispiel, dass wir Rollenspiele machen, so'n Nachstellen einer Situation. Oder etwas weiterschreiben, also dass sie 'n bisschen kreativ sein können. Das find' ich wichtig. Auch mit Bildern lässt sich gut arbeiten. Und, dass sie auch miteinander halt

arbeiten in verschiedenen Konstellationen und dadurch auch andere Positionen kennenlernen.

**I:** Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach der Religionsunterricht für Ihre Schüler und Schülerinnen?

5 **B:** Ähm...Ja, das kommt ganz stark auf die Lerngruppe an und auf den einzelnen Schüler natürlich auch. Und, ähm, also es gibt viele Schüler, die sagen, na ja Religion ist ja nur so'n Fach und, ähm, Zensur ist egal, braucht man sich nicht anstrengen, ne. Und das fällt so'n bisschen bei denen hinten runter. Andere Schüler, also gerade in der neunten Klasse, zum Beispiel, erlebe ich da auch, äh, so auch Fragen, also, die sich, die wirklich auch  
10 existenziell sind. Und die sehen das als 'n Fach wo man, äh, nochmal anders ins Gespräch kommen kann, wo man auch nicht alles nur bewertet wird, sondern wo es auch um sie selbst geht. Und das find' ich auch 'ne Chance und, ähm, gerade in diesem Identifikationsprozess oder Lernprozess – „Wer bin ich?“ – ähm, ist das auch 'ne große Chance.

15 **I:** Und sehen Sie in der Bedeutung des Religionsunterrichts Unterschiede zwischen konfessionsgebundenen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern?

**B:** Ähm, nee, das muss nicht immer sein. Also ich denk' da gibt's ganz unterschiedliche, ähm, ähm, ja, Konstellationen.

**I:** Gut, dann sind wir auch schon fast am Ende. Jetzt kommen noch ein paar Faktenfragen.

20 **B:** Gut.

**I:** Wie alt sind Sie?

**B:** Mmhh, ja, ähm, 38.

**I:** Was haben Sie studiert?

**B:** Ich hab', äh, evangelische Religion, Theologie studiert und, ähm, Latein.

25 **I:** Wo haben Sie studiert?

**B:** In Rostock und in Marburg.

**I:** Wie lange unterrichten Sie schon Religion?

**B:** Ähm, jetzt das, also richtig als Lehrerin?

**I:** Mmhh.

**B:** Das zweite Jahr erst.

**I:** Und an welcher Schulart unterrichten Sie?

5 **B:** Am Gymnasialzweig einer kooperativen Gesamtschule.

**I:** Sind Sie nur hier oder auch an anderen Schulen eingesetzt?

**B:** Ich bin nur an dieser Schule.

**I:** Wie viele Lerngruppen haben Sie derzeit in Religion?

**B:** (zählt nach) Also eigentlich sechs, mit der zwölften, die ich jetzt abgegeben hab’.

10 **I:** Mmhh. Mit wie vielen Wochenstunden unterrichten Sie Religion in diesen Lerngruppen?

**B:** Ähm, unterschiedlich. Bis zur zehnten eine und elfte/zwölfte zwei.

**I:** Gibt es an Ihrer Schule Ersatzunterricht? Also Philosophieren mit...

**B:** Ja, Philosophie.

15 **I:** Gibt es katholischen Religionsunterricht?

**B:** Nee, der katholische Unterricht, der findet dann in der Gemeinde statt.

**I:** Ähm, zum Abschluss stellen Sie sich einmal vor, die berühmte gute Fee käme zu Ihnen zu Besuch und Sie hätten jetzt drei Wünsche frei in Bezug auf den zukünftigen Religionsunterricht. Wie würden diese drei Wünsche lauten?

20 **B:** (Pause) Ähm, ja zum einen fänd’ ich’s schön, wenn sich das mehr in Richtung Ökumene halt öffnen könnte. Ähm (Pause), ja ..., ja zum anderen wär’s manchmal wünschenswert, näher an Materialien zu sein oder an, äh, Exkursionsmöglichkeiten, dass man das noch ein bisschen näher hätte. Also dass da dann, bessere Erreichbarkeit da wäre. Drittens? (Pause) Ja, also es wäre wünschenswert, dass, ähm, Religion bei einigen mehr akzeptiert wäre. Also sowohl bei, ähm, Schülern, Lehrern, Eltern, ähm, ja.

**I:** Möchten Sie zum Schluss selbst noch etwas anmerken, was zu diesem Thema wichtig wäre?

**B:** Mmhh. Nein.

**I:** Dann bedanke ich mich recht herzlich für das Gespräch.

5 **B:** Ok. Dankeschön.

A9: Interview Christopher

### **Interview mit Christopher – 01.07.2014**

**I:** Das Thema, um welches es heute geht, ist Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht. Und wenn Sie dieses Stichwort hören, was fällt Ihnen dazu spontan als erstes ein?

5 **C:** Das betrifft die meisten meiner Schüler. Punkt.

**I:** Wie sieht denn die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppen bezüglich Konfessionalität und Konfessionslosigkeit aus?

10 **C:** Das weiß ich nicht für jede Lerngruppe im Detail. Aber ich würde mal sagen, ich habe ungefähr Schü- also ungefähr ein Viertel bis ein Drittel der Schüler die konfessionell gebunden sind und zwei Drittel ungefähr bis drei Viertel, die, äh, keiner Konfession angehören.

**I:** Angenommen, Sie könnten sich die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppen aussuchen – mit welchen Lerngruppen würden Sie am allerliebsten arbeiten?

**C:** (Pause) In Bezug auf Konfession?

15 **I:** Zum Beispiel, ja.

20 **C:** Also mir, mir, mir persönlich geht's darum, dass ich, äh, Schüler, äh, interessieren kann, begeistern kann, für bestimmte Lebensfragen aufschließen kann und so weiter. Und da ist eigentlich die konfessionelle Bindung, äh, steht da für mich nicht im Vordergrund. Das funktioniert sowohl als auch. Was auffällt ist natürlich, dass, Ki-, äh, Kinder, die konfessionell gebunden sind, schneller hier und da 'nen Zugang haben. Das ist wohl so. Aber es, äh, äh, ist nicht zwingend notwendig. Von daher ist das eigentlich egal, die Zusammensetzung, für mich persönlich.

**I:** Der evangelische Religionsunterricht ist ja offen für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Konfessionalität. Wie bewerten Sie diese Offenheit?

25 **C:** Ja, der ist offen und das ist gut so. Punkt.

**I:** Und haben Sie Unterschiede in der Beteiligung festgestellt am Religionsunterricht?

**C:** ... Beteiligung im Bezug worauf?

**I:** Ähm, bezüglich der Schülerbeteiligung, der Mitarbeit im Unterricht.

**C:** Nö, gibt's nicht. Also man merkt, das habe ich ja eben schon gesagt, man merkt, dass einige, die konfessionell gebunden sind hier und da schneller mal 'nen Zugang haben. Aber ansonsten, äh, macht sich das in der Beteiligung nicht wirklich, äh, wird das nicht  
5 wirklich sichtbar.

**I:** Spielt es Ihrer Einschätzung nach für Ihre Schülerinnen und Schüler im Alltag eine Rolle, ob sie einer Konfession angehören oder nicht?

**C:** Sowohl als auch. Ich hab', äh, Schüler, die, äh, einer Konfession angehören und für, wo ich den Eindruck habe, dass das keine Rolle für sie spielt und es gibt welche, die sind  
10 konfessionell wirklich, äh, verankert in den Familien, in den, in den Kirchen und so weiter, wo das auch nach außen spürbar ist und denen das wichtig ist.

**I:** Und haben Ihre Schülerinnen und Schüler überhaupt ein Verständnis von den Begriffen Konfession bzw. Konfessionslosigkeit?

**C:** ... Diejenigen, die konfessionell gebunden sind schon. Bei den anderen, äh, wird das eher an allgemeinen Begriffen ab-, äh, abgehandelt. Die bewegen sich so auf der Ebene  
15 von Glauben und Nicht-Glauben und Kirche und Nicht-Kirche und so was.

**I:** Welchen Einfluss hat die religiöse Zusammensetzung ihrer Lerngruppen auf ihren Unterricht?

**C:** Keine.

20 **I:** Keine...

**C:** Keine!

**I:** Also wenn Sie jetzt an die Vorbereitung Ihres Unterrichts denken, und an die Themen und Methoden, dann spielt das keine Rolle?

**C:** Nein.

25 **I:** Verändert die Zusammensetzung der Lerngruppen Ihre Rolle im Unterricht?

**C:** (Pause) Auch nicht wirklich.

**I:** Also wenn man jetzt sagen würde, Sie hätten eine Lerngruppe, die nur aus evangelischen Christen besteht – wären Sie dann anders als jetzt, wenn es so gemischt ist, wie es bei Ihnen gerade ist?

**C:** Nein, aber ich könnte möglicherweise in der Unterrichtsvorbereitung bestimmte  
5 Sachen voraussetzen oder ich würde an anderen Punkten vielleicht hier und da andocken.

**I:** Zum Beispiel?

**C:** Zum Beispiel, also wenn ich weiß es gibt 'n Grundverständnis, zum Beispiel von  
biblischen Texten, dann würde ich anders, würd' ich, könnte ich anders mit den Texten  
einsteigen und umgehen. Das heißt ich müsste sozusagen nicht im Urschleim anfangen  
10 oder andere Querbezüge herstellen.

**I:** Kommunizieren Sie Ihre Religiosität offen im Unterricht?

**C:** (Pause) Wenn mich Schüler nach meinem Standpunkt, danach fragen, mach' ich das  
offen. Aber ich trag' sie jetzt nicht, äh, also in meinem Unterricht jetzt, äh, mmhh,  
bewusst nach außen. Man kann sich auch nicht verstellen. Also, also ich find' das nicht  
15 richtig, also wirklich sich da zu verstellen und zu sagen...Ich sag' meinen Schülern das  
auch, ich sag' ich geh' nicht jeden Sonntag in die Kirche. Fertig. Punkt. Deswegen teile  
ich trotzdem bestimmte Dinge und wenn sie mich fragen, „Glauben Sie?“, dann sag' ich  
„Ja, natürlich.“ „Ja, warum, wieso weshalb?“ Das sag' ich ihnen auch. Wenn sie nicht  
fragen, sag' ich's ihnen nicht.

20 **I:** Wie wirkt sich Ihre eigene Religiosität auf Ihren Religionsunterricht aus?

**C:** Dass ich, äh, bestimmte Normen, Wertegerüste und Glaubensvorstellungen, äh, habe  
und mir auch wichtig ist, die zu thematisieren. (Pause) Oder die Schüler, ich sag's mal  
noch 'n bisschen weiter, oder die Schüler zumindest zum Nachdenken darüber zu bringen.

**I:** Nehmen Sie auf bestimmte Schülerinnen und Schüler besondere Rücksicht im  
25 Unterricht?

**C:** Ja. Manchmal... Wenn, ich sag' das mal, äh, gleich, wenn, äh, wenn ich weiß, und das  
ist mir mehrfach passiert, dass ich 'n bestimmtes Thema behandle, wenn es das Thema,  
äh, Sterben, Tod und Auferstehung ist und ich weiß, da sitzen Schüler drin, die gerade  
mit 'nem familiären Verlust zu kämpfen haben, dann nehme ich besonders Rücksicht.

30 **I:** Mhm.

**C:** Ich weiß auch, dass bestimmte Themen, zum Beispiel, äh, innerhalb einer Lerngruppe auf völlig verschiedenen Widerhall stoßen können. Also dass zum Beispiel, ich hab', wir haben, äh, zum Beispiel, äh, ..., ähm äh, Mitglieder der neuapostolischen Kirche zum Beispiel bei uns drin sitzen. Die reagieren auf bestimmte Sachen, wenn sie frei historisch-kritisch gemacht sind und so weiter, äh, dann, äh, haben die da so ihre Probleme hier und damit. Da nehm' ich dann ab und an schon mal Rücksicht.

**I:** Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen sie im Umgang mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht?

**C:** Chancen, dann, äh, für Konfession, für Glauben, für bestimmte Werte, Werte und Normen aufzuschließen. Was war das zweite?

**I:** Chancen und Schwierigkeiten.

**C:** Schwierigkeiten (Pause) Ähm, Schwierigkeiten auf der Ebene, so'n, so'n Grundverständnis von Religiosität, äh, zu vermitteln, also was Religion überhaupt ausmacht. Weil für viele ist Religion gleich Kirche und äh, diese, da auch begrifflich zu trennen und, äh, daran zu arbeiten. Das ist, das ist 'ne Schwierigkeit, die da manchmal besteht. Auch 'ne gewisse Abwehrhaltung, die man spürt, die aus Familien heraus kommt, dass, und so was. Also weil sie halt anders geprägt sind... Es ist 'ne Schwierigkeit, aber es ist kein Problem. Ja.

**I:** Inwiefern würden Sie Ihren Religionsunterricht als konfessionell bezeichnen?

**C:** ... Ähm, konfessionell, weil die Basis sozusagen, äh, äh, in der ... im Protestantismus, im Christentum liegt. Äh, nicht konfessionell, äh..., in Bezug auf die Vermittlung der Inhalte, weil ich mich nicht als Missionar versteh', sondern durchaus als jemand, der, äh, der dazu einladen möchte, sich über Religion und über Sinnangebote auszutauschen. Also ich bin, äh, ich mache keinen frommen, um das mal zu sagen, Religionsunterricht, sondern ich versteh' das eher als Vermittlung auch religionswissenschaftlicher Herangehensweisen.

**I:** Würden Sie denn Ihren Religionsunterricht als bekenntnisorientiert bezeichnen? Und falls ja, warum und falls nein, warum nicht?

**C:** (Pause) Das weiß ich nicht. Das kann ich nicht so aus der Hüfte sagen. Die Frage kann ich nicht so ohne weiteres beantworten.

**I:** Nehmen Sie denn die große Zahl an konfessionslosen Schülerinnen und Schüler als Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des Religionsunterrichts wahr?

**C:** Äh, in unserer Region ehrlich gesagt nicht, weil die meisten hier konfessionslos sind. Also das ist etwas, das kenn' ich, äh, das kenn' ich auch nicht anders hier in der Region.

5 **I:** Spielt religiöse Praxis in Ihrem Religionsunterricht eine Rolle?

**C:** ... Nur am Rande.

**I:** Wird z.B. gemeinsam gebetet?

**C:** Nein.

**I:** Gibt es Rituale, wie z.B. Stilleübungen?

10 **C:** Da wo es thematisch passt. Aber nicht als, nicht als, äh, wiederkehrende Rituale, mmhh, mmhh, sozusagen wiederkehrend immer, in, in jeder Stunde.

**I:** Und Meditationen?

**C:** Gibt es, wenn's zum Thema passt. Das Auszuprobieren, äh, bei fernöstlichen Religionen. Das gibt, äh, auch so bestimmte Sequenzen auch, äh, sozusagen mit  
15 christlichen, äh, ähm, Thema Jesus Christus und so was. Aber wie gesagt, da wo's zum Thema passt, wo man mal gemeinsam was ausprobiert.

**I:** Ja. Wird auch gesungen?

**C:** Singen, ja, da fehlt mir die, selber die (lacht) die, 'ne gute Grundlage. Nein, aber wir, wir, also wir, wir arbeit-, also ich arbeite im Unterricht durchaus mit, äh, auch mit Musik  
20 und mit, äh ähm, Inhalten und Texten und solchen Sachen. Aber selber singen machen wir nicht.

**I:** Okay.

**C:** Also wer das gerne möchte, darf das.

**I:** Gibt es bestimmte Methoden oder Zugänge, die Sie in Ihrem Religionsunterricht  
25 besonders gerne anwenden?

**C:** (Pause) Ich persönlich finde immer Zugänge über Bilder fruchtbar. Äh, Bilder, über bestimmte Textbausteine, das find' ich fruchtbar. Äh, Bilder, die, äh, zur

Auseinandersetzung anregen oder Fragen stellen oder Fragen-, das Fragenstellen ermöglichen, sagen wir mal so. Und auch wenn man mit Texten arbeitet...Schüler verlieren dann schnell, also das find' ich zum Beispiel gut, dass sie merken wenn man mit Texten so umgeht, frei und kritisch, da finden die nachher auch Spaß dran. Weil, dann ist diese Hemmschwelle so weg, so, „Oh Gott, da sag jetzt mal ja nichts Falsches“, die ist dann nachher relativ schnell weg.

**I:** Fühlen Sie sich gut vorbereitet darauf, eine gemischte Gruppe aus konfessionellen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zu unterrichten?

**C:** Ja.

10 **I:** Und wodurch fühlen Sie sich vorbereitet? Durch das Studium oder durch Fortbildungen?

**C:** Äh, ja aus'm Studium. Wie gesagt, ich versteh' mich da, wir sind ja an 'nem Gymnasium und ähm, ähm, ... ich geh' da aus, eher aus der religionswissenschaftlichen Sicht ran, an'n Unterricht. Und da fühl' ich mich super vorbereitet.

15 **I:** Spielte denn konkret der Umgang mit Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht in Ihrer Ausbildung in irgendeiner Weise eine Rolle?

**C:** Nein. (Pause) Gab's da schon mal einen der wat anderes gesagt hat? Egal... Können Sie mir nachher mal für Kiel erzählen (lacht).

20 **I:** (lacht) Wann ist eigentlich Religionsunterricht für Sie persönlich gelungen, also was ist Ihr persönliches Ziel?

**C:** (Pause) Wenn ich Schüler, äh, zum Nachdenken krieg' über die Fragen, „Wo kommen wir her?“, „Wo will ich hin?“, „Was ist der Sinn des Lebens?“, „Wer bin ich?“, „Wonach richte ich mich aus?“, „Was ist mir wichtig?“ Solche Dinge, die sind mir, ne, kritisch umzugehen mit bestimmten Sachen, Dinge zu hinterfragen. Äh, wenn ich Schüler aufschließen kann, äh, für Toleranz, für praktische Sachen, auch in Form von, äh, praktizierter Nächstenliebe, für Verständnis, für für, Wertfragen und Normen, dann ist das für mich gelungener Religionsunterricht. Und wenn das, wenn das kontrovers ist, also wenn das nicht vorgegeben ist, sondern, wenn, wenn ich, wenn wir Schüler mündig machen.

**I:** Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach der Religionsunterricht für Ihre Schüler und Schülerinnen?

**C:** Das hängt 'n bisschen vom Alter ab. Das muss man ganz klar sagen. Äh, was ich häufig also, es gibt Schüler, für die hat das gar keine Bedeutung, äh, die belegen das, weil sie sagen, das Thema finde ich vielleicht ganz spannend an der Stelle oder, äh, das macht Sinn, darüber mal nachzudenken. Äh, es gibt, äh, Schüler für die das bedeutsam wird, gerade bei den existenziellen Fragen. Und wenn ich sie kr-, äh, vor allem in der Oberstufe, wenn's um ethische Fragen geht, ähm, merk' ich das also alles was mit ihrem Leben direkt verknüpft ist und wo sie 'ne Vorstellung davon haben, dass das für sie wichtig ist, für sie relevant ist, äh, dann ist es, äh äh, von Bedeutung für die, für die Schüler. Das immer wieder hinzukriegen, das ist die Herausforderung. Aber es gibt auch, wie gesagt, äh, Jahrgangsstufen wo das schwerer ist, wo's auch durchaus so 'ne Antihaltung hier und da gibt, äh, sich da aufschließen zu lassen.

**I:** Sehen Sie da generell Unterschiede zwischen konfessionsgebundenen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern?

**C:** Ja, die gibt's. Also, das hab' ich vorhin ja gesagt, konfessionell gebundene Schüler sind da, äh, von der Grundhaltung her eher aufgeschlossen. Und das bei wirklich bei, bei 'ner Reihe von Themen, weil sie sich damit schon mal gedanklich auseinandergesetzt haben, weil sie durch die Elternhäuser möglicherweise so geprägt sind, weil sie's in der Gemeinde erleben und so weiter und so fort. Mmhh, so.

**I:** Jetzt kommen kurz noch ein paar Faktenfragen.

**C:** Ja.

**I:** Wie alt sind Sie?

**C:** 25, 25 (lacht). 40.

**I:** Mmhh. Was haben Sie studiert?

**C:** Geschichte, Geographie, Sport und evangelische Religion.

**I:** Oha.

**C:** Ja, bitte.

**I:** Haben Sie das alles gleichzeitig studiert?

**C:** Nee, Geschichte, Geographie, Sport hab' ich gleichzeitig studiert und evangelische Religion hab' ich, äh, äh, nachstudiert.

**I:** Wo haben Sie studiert?

5 **C:** Greifswald.

**I:** Und wann haben Sie studiert?

**C:** Religion, oder das andere auch?

**I:** Wie Sie möchten, hauptsächlich geht es aber um Religion.

**C:** Religion, berufsbegleitend...2002 bis 2009.

10 **I:** Mmhh. Wie lange unterrichten Sie schon Religion?

**C:** Zweitausend... Elf Jahre. Zweitausend..., also seit 2003.

**I:** An welcher Schulart?

**C:** Gymnasium.

**I:** Und nur hier oder auch an anderen Schulen?

15 **C:** Äh, bezogen auf die Schulart oder den Schulstandort?

**I:** Gerne auch beides.

**C:** Okay, Grund- also bis jetzt nur am Gymnasium und an zwei Standorten, (Name der Stadt) und (Name andere Stadt) vorher.

**I:** Mmhh. Wie viele Lerngruppen haben Sie derzeit in Religion?

20 **C:** (zählt flüsternd) 1,2,3,4...5, 6. Momentan hab' ich sieben.

**I:** Mit wie vielen Wochenstunden unterrichten Sie Religion in diesen Lerngruppen?

**C:** (Pause) Gesamt in der Oberstufe sind das 8,9,10...11. Also elf, elf.

**I:** Gibt es an Ihrer Schule Ersatzunterricht, also Philosophieren mit Kindern bzw. Philosophie?

**C:** Ja, Philosophie mit, äh, Philosophieren mit Kindern und Philosophie gibt's bei uns.

**I:** Gibt's auch katholischen Religionsunterricht?

**C:** Jo, aber den bieten wir nicht selber an, sondern da kommen, äh, Pädagogen von außen.

**I:** Gibt es andere Formen des Ersatzunterrichts?

5 **C:** Nee, gibt's nicht.

**I:** Stellen Sie sich zum Schluss einmal bitte vor, die berühmte gute Fee käme zu Ihnen zu Besuch und würde Ihnen drei Wünsche erfüllen für den zukünftigen Religionsunterricht. Wie würden diese drei Wünsche lauten?

**C:** Die (Pause) Das ist 'ne schwere Frage. Drei Wünsche für den Religionsunterricht...

10 Es gibt Momente ... bei uns an der Schule gibt's 'ne Rhythmisierung, das heißt wir machen ohnehin 'n Blocksystem mit 80 Minuten, aber es gibt Momente, aber die kann man sich auch selber schaffen, wo man sozusagen, äh, diese engen Zeitfenster aufhebt, weil wenn man wirklich bei existenziellen Fragen ist, oder bei ethischen Fragen und so weiter, dann lohnt es einfach, also dann ist es manchmal schade, wenn man das abbrechen muss. Also wenn die gute Fee kommt, dann würd' ich mir manchmal wünschen etwas  
15 mehr Zeit zu haben. Äh, ich bin ein großer Freund von Exkursionen, um das mit der Wirklichkeit zu verknüpfen. Mach' ich jedes Jahr mit den Schülern, mindestens einmal pro Jahrgang. In Klasse 9 arbeiten dann die Schüler einen Tag mit, äh, im Diakonischen Werk in (Name der Stadt). Das machen wir schon seit 3 Jahren. Oder es geht ins jüdische  
20 Museum. Oder in Klasse 11 geht's dann, äh, beim Thema Ethik ins Organentnahmezentrum in (Name der Stadt). Da sprechen die dann mit Ärzten und, und da kommen sie als andere Menschen raus und das fetzt. Äh, auch dafür würd' ich mir 'n bisschen mehr Raum wünschen. Ansonsten bin ich nicht unzufrieden mit der Situation, wie's momentan ist.

25 **I:** Mmhh. Möchten Sie zum Schluss selbst noch etwas anmerken, was zu diesem Thema wichtig wäre?

**C:** (Pause) Nö.

**I:** Dann bedanke ich mich recht herzlich für das Gespräch.

A10: Interview Dorothea

### **Interview mit Dorothea – 02.07.2014**

**I:** So, jetzt leuchtet es. Das Thema, um welches es heute geht, ist Konfessionslosigkeit im konfessionellen Religionsunterricht. Und wenn Sie dieses Stichwort hören, was fällt Ihnen spontan als erstes dazu ein?

**D:** Also bei uns an der Schule ist es ja so, dass, ähm, ein kleiner Teil immer von der evangelischen Grundschule kommt und dass dadurch eigentlich diese Konfessionslosigkeit der anderen Schüler ganz stark im Gegensatz dazu steht. Und, ähm, bei dem Begriff Konfessionslosigkeit, ähm, fällt mir ein, diese Vereinbarkeit der, des Lehrplans auch, der irgendwie Konfession voraussetzt, oder Religionsunterricht irgendwie voraussetzt und gar nicht diese Schüler wahrnimmt, die eben gar keinen Zugang haben zu Religion.

**I:** Wie sieht denn die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppen bzgl. Konfessionalität und Konfessionslosigkeit aus?

**D:** Mmh. Ähm, da ist es im Prinzip ja so, dass die, die von den Schulen kommen, ja immer in Gruppen zusammen bleiben, auch in Klassen meistens zusammen bleiben, sodass wir, ähm, in der einen Klasse eigentlich viele Kinder haben, die, ähm, eine Konfession haben, die direkten Kontakt auch zu Religion haben, und in den meisten anderen Klassen vielleicht mal vereinzelt, ähm, jemand drin sitzt, aber eher weniger. Da sind dann fast alle konfessionslose.

**I:** Angenommen, Sie könnten sich die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppen aussuchen – mit welchen Lerngruppen würden Sie am allerliebsten arbeiten?

**D:** Also ich mag's gerne, wenn es gemischte Gruppen sind. Also, dass einfach die anderen auch von ihren Mitschülern lernen können. Weil ich kann da vorne zwar den „Erklärbar“ machen und ich kann auch sagen, ähm, das ist mein Bekenntnis und damit, äh, wie ich damit lebe, aber ich bin ja so weit weg von den Schülern, dass sie das von mir eher weniger eigentlich als, ähm, etwas übernehmen können, was sie interessiert eben auch. Sondern da ist es so, dass ja, die, die Mitschüler, die aus ihren Erfahrungen sprechen da besser mit, ähm, umgehen können und die können mehr daraus ziehen dann auch.

**I:** Der evangelische Religionsunterricht ist ja offen für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Konfessionalität.

**D:** Mmhh.

**I:** Wie bewerten Sie diese Offenheit?

5 **D:** Hmm. Also ich find' es sehr gut, weil eben nur so ja die Möglichkeit besteht, dass eben die Schüler ohne Konfession überhaupt eine Möglichkeit haben mit Schülern mit Konfession in Kontakt zu treten. Ich finde es sogar eher schade, dass hier an der Schule die Möglichkeit besteht, katholischen Religionsunterricht zu bekommen und zwar an  
10 'ner, hmm, in der katholischen Kirche. Die haben das zwar nachmittags, aber es gibt auch einige Schüler, die sich eben dafür interessieren, sodass ich, ähm, wenig Schüler, bis gar keine Schüler habe, die, ähm, katholisch sind und das hätte ich eigentlich schon gerne in meinem Unterricht, um einfach auch dieses „Was heißt es katholisch zu sein?“, „Was heißt es evangelisch zu sein?“, ähm, im Unterricht eigentlich zu haben.

**I:** Haben Sie Unterschiede in der Beteiligung festgestellt am Religionsunterricht  
15 zwischen konfessionslosen und konfessionell gebundenen Schülerinnen und Schülern?

**D:** Ähm, die konfessionell gebundenen sind natürlich, ähm, unbefangener, ähm, und meinen auch, dass die so'n, so'n Vorwissen einfach haben. Und wenn eben eine sehr starke Konfessionalität da ist und auch 'n, 'n direkter Kontakt, äh, zur Kirche, das heißt eben jeden Sonntag auch hingehen oder eben an allen Veranstaltungen teilnehmen, ähm,  
20 dann kommen da schon sehr viele Antworten, die sehr vorgefertigt sind oder die so, ähm, wo die Auseinandersetzung sozusagen schon abgeschlossen ist. Und dann ist es schwierig für die anderen diesen Weg mitzugehen. Da muss ich ganz häufig eben so diesen Rückwärtsgeg, äh, -weg einmal so einschlagen, um die Mitschüler dann einfach auch mitnehmen zu können. Also, mir ist eigentlich so lieber wenn da so'n, so'n so'n  
25 Mittelmaß, als wenn da schon so vorgeprägt ist.

**I:** Spielt es Ihrer Einschätzung nach für Ihre Schülerinnen und Schüler im Alltag eine Rolle, ob sie einer Konfession angehören oder nicht?

**D:** Das kommt ganz drauf an wieder, wie weit, inwieweit sie in kirchliche Arbeit mit eingebunden sind. Also wenn sie von Anfang an es gewohnt sind in die Christenlehre zu  
30 gehen, ähm, es für sie klar ist, dass die konfirmiert werden und beide Elternteile auch direkt involviert sind, sie auch an die Evangelische Schule gehen, dann ist es für die

5 natürlich 'n, 'n bestimmendes Thema, dann wenden die auch eigentlich alles, was, was man im Unterricht auch mit denen macht oder was sie eben aus Kirche oder so, das wenden die überall an. Also da...ich weiß nicht, ob ihnen das bewusst ist, dass sie das tun. Ähm, bei einigen denke ich das schon, weil sie sehr reflektiert damit umgehen, aber, mmhh, es ist auch sehr unterschiedlich.

**I:** Und haben Ihre Schülerinnen und Schüler überhaupt ein Verständnis von den Begriffen Konfession bzw. Konfessionslosigkeit?

**D:** Hmm, also laut Lehrplan wäre das ja eben direkt vor, eigentlich vor Schulbesuch des Gymnasiums ja dranne. Das heißt irgendwie 5./6. Klasse gehört das irgendwo mit rein.  
10 Inwieweit das jeweils geschehen ist, kann ich noch gar nicht so richtig abschätzen. Ich hab' jetzt gerade in der 11. Klasse festgestellt, dass ihnen das nicht klar ist mit was Konfession überhaupt bedeutet, warum die sich getrennt haben und so was alles. Ähm, das es eben der Begriff Konfessionen im Prinzip ja auch auf, ähm, die anderen Religionen ja auch mit angewendet werden kann, dass diese unterschiedlichen, ja, Glaubensaussagen  
15 da auch 'ne Rolle spielen. Das ist schwer für die. Die benutzen den Begriff zwar, aber ich glaub' inhaltlich ist der manchmal sehr leer.

**I:** Welchen Einfluss hat die religiöse Zusammensetzung ihrer Lerngruppen auf ihren Unterricht?

**D:** Die hat 'nen sehr großen Einfluss. Ähm, jetzt zum Beispiel ist es so, dass gerade die,  
20 ähm, Schüler, die von der Evangelischen Grundschule kommen getrennt sind in meinem Religionsunterricht von den anderen Lerngruppen. Das heißt, das ist nur 'ne Lerngruppe, die aus diesen Schülern besteht und mit denen kann man natürlich ganz, ganz anders arbeiten, aber da kommen diese kritischen Fragen kommen da eher selten, eher weniger. Die sind schon so vorgeprägt da eben. Und das hat man bei konfessionslosen Schülern  
25 dann häufig nicht. Die fragen auch mal kritisch nach. Und von daher finde ich, bin eigentlich immer dankbarer wenn es gemischt ist. Aber die, die Voraussetzung, also die Unterrichtseinstiege, die werden dann ja natürlich auch jeweils anders gestaltet, je nachdem, welche Vorerfahrungen die Schüler da ja auch haben. Ich frage aber nicht Konfessionen am Anfang ab, ähm irgendwie. Also das merkt man dann ja.

30 **I:** Können Sie das vielleicht noch konkretisieren, wenn Sie jetzt an Ihre Unterrichtsvorbereitung und die Wahl der Themen und Methoden denken? Hat da die Zusammensetzung einen Einfluss?

**D:** Mmh. Ähm, also auf jeden Fall auf den Unterrichtseinstieg, weil der ja einfach nur dazu da ist, um, oder hauptsächlich dazu da ist, die Schüler da abzuholen, wo sie sind und das ist aufgrund der Konfession ja schon ganz ganz unterschiedlich. Und, ähm, auch auf die Methoden natürlich auch, ähm, und zwar gerade dieses freie Schreiben über Religion, über eigenen Glauben und so, muss ich sagen, funktioniert bei Konfessionsgebundenen besser, weil sie keine Scheu haben, darüber zu sprechen. Die anderen müssen erst angelernt werden, aber da ist es auch wieder so, dass es unheimlich gut ist, wenn eben welche mit Konfession drin sind im Unterricht, die keine Scheu haben und die anderen dann auch dazu motiviert werden da mitzuarbeiten.

10 **I:** Verändert die Zusammensetzung der Lerngruppen Ihre Rolle im Unterricht?

**D:** (Pause) Ja, natürlich. Also es hat ja immer 'nen Einfluss, ähm, also die Schüler haben ja 'n 'n Einfluss einfach darauf wie ich mich da vorne auch verhalte. Ähm, ich freu' mich, wenn eben der Unterricht die Möglichkeit bietet über eigene Gedanken und über den Glauben und so sprechen zu können und ich nicht das alles rauspopeln muss, weil da so viel, ähm, Scheu davor ist. Und dann gehe ich natürlich ganz ganz locker, äh, oder lockerer einfach damit um, als wenn man nun das, hmm, so krampfhaft versuchen muss und man auch merkt, dass es möglicherweise den Schülern unangenehm ist. Also da...hmm...

20 **I:** Also wenn man jetzt sagen würde, Sie hätten eine Lerngruppe, die nur aus evangelischen Christen besteht –

**D:** Hmm.

**I:** – wären Sie dann anders als jetzt, wenn es so gemischt ist?

25 **D:** Ja, doch. Einfach schon aus dem Grund, weil wenn man mit der Religion aufgewachsen ist und eben direkten Kontakt immer hat, man einfach gelernt hat, über Glaube zu sprechen oder da unbefangener einfach mit umgeht. Und dann kann ich auch unbefangener Fragen stellen einfach auch, weil sonst muss ich auch immer 'n bisschen sensibel sein, wie viel, ähm, sag' ich von meinem Bekenntnis ohne die Schüler zu verstören, weil die ja damit noch nicht so... Das ist für sie auch einfach ungewohnt, Menschen, auf Menschen zu treffen, die ganz klar sagen, „Ich glaube.“ Und das ist, glaub' ich, das größte Problem da dran.

30 **I:** Kommunizieren Sie denn Ihre eigene Religiosität offen im Unterricht?

**D:** Ja... Häufig sogar. Gerade wenn, wenn sie konfessionslos sind muss ich ganz häufig das erklären. Also das wünschen die Schüler auch, wie man damit umgeht. Ist das 'ne Sache im Alltag, also die stellen sich wirklich die Fragen, ähm, hat das irgendwie Einfluss auf den Alltag.

5 **I:** Wie wirkt sich Ihre eigene Religiosität konkret auf Ihren Religionsunterricht aus?

**D:** (Pause) Hmm... Also ich hab' schon das Bedürfnis, dass wenn ich also Inhalte unterrichte, dass, ähm, das Bekenntnis, was dahintersteht, also das mit der christlichen Religion immer auch zu vergleichen, egal welches Unterrichtsthema einfach da ist. Also, dass die, die, äh, die Farbe sozusagen evangelisch da irgendwie immer im Unterricht, ähm, erkennbar ist, für die Schüler auch transparent ist, durch Vergleiche. Und ich würde eher fachliche Inhalte 'n bisschen zurückstellen, um sozusagen das Besondere an der Konfession evangelisch hervorzuheben. Zum Beispiel war es beim Islam so, dass, ähm, wir einen Vergleich machen wollten zwischen Moschee und Kirche und irgendwie war ganz schnell klar, dass, äh, manche nicht mal ein Kirchengebäude von innen gesehen  
10 haben und dass die Bestandteile in keiner Weise klar waren. Und da dann in die Kirche natürlich zu gehen und da mehr Augenmerk drauf zu legen, als jetzt auf den Grundaufbau einer Moschee, also war mir dann wichtiger.  
15

**I:** Inwiefern würden Sie Ihren Religionsunterricht als konfessionell bezeichnen? Was ist das Konfessionelle an Ihrem Religionsunterricht?

20 **D:** Na ja, konfessionell bin ja ich erstmal und, ähm, dadurch dass ich eben auch keine Scheu habe über meinen Glauben zu sprechen oder auch Glaubensfragen zu beantworten aus meiner Perspektive, ähm, ist das schon mal konfessionell. Und dann ist ja eben der Lehrplan, ähm, ist ja eben auch konfessionell, wobei ich hier ja auch sagen muss, dass ich den ja in die Richtung, das, das Evangelische sozusagen auch klar wird im  
25 Religionsunterricht, das auch nochmal betone.

**I:** Würden Sie denn Ihren Religionsunterricht als bekenntnisorientiert bezeichnen? Wenn ja, warum und wenn nein, warum nicht?

**D:** Bekenntnisorientiert? Was heißt denn da bekenntnisorientiert?

**I:** Wenn Sie das jetzt auf Ihre Schülerinnen und Schüler beziehen...

30 **D:** Also, ich hab' ja mein Bekenntnis sozusagen und, ähm, bekenne mich auch dazu, was natürlich auch letztendlich sehr variabel auch sein kann in den unterschiedlichen

Gruppen, was auch wächst, was ich den Schülern auch sage, dass das nichts Festes ist, dass es variabel ist. Und ich würde mir wünschen, dass am Ende die Schüler, äh, sich so weit mit dem Glauben auseinandergesetzt haben, dass sie ein Bekenntnis formulieren könnten, aber ich, äh, die Chance des Religionsunterrichts das zu leisten, ist einfach viel zu gering mit einer Stunde. Also von daher... Ich möchte jetzt gerne 'ne Religions-AG anbieten noch zusätzlich, um, ähm, da weiter arbeiten zu können, weil das Bedürfnis der Schüler das ist absolut da. Also, die würden so gerne mal in die Kirche gehen oder würden so gerne mal mit, äh, Schülern, die wirklich konfessionell gebunden sind, äh, Smalltalk machen. Aber das ist heutzutage so starr mit der Schule, dass der Raum eben sehr klein geworden ist, wo man in Kontakt tritt. Und dann ist eben noch das gesellschaftliche Problem, glaub' ich, in Mecklenburg-Vorpommern, dass Konfessionalität oder Religion ja immer noch 'n geringen Stellenwert hat und eher abgewertet wird.

**I:** Nehmen Sie auf bestimmte Schülerinnen und Schüler besondere Rücksicht im Unterricht?

**D:** Ich würd' sagen auf die Extreme nehm' ich besonders Rücksicht. Ähm, jetzt nicht unbedingt mit Absicht, aber wenn man das im Nachhinein reflektiert, merkt man das ganz häufig, dass also gerade bei den Schülern, die eben konfessionell gebunden sind, damit aufgewachsen sind und sehr starr in ihrem Denken sind, also dieses sehr übernommen haben und nicht kritisch darüber reflektieren, da habe ich das Bedürfnis schon so'n bisschen zu pieken und zu sagen „Guck mal genau hin“ und so „Kannst du das alles wirklich so übernehmen oder siehst du das vielleicht doch 'n bisschen anders?“ Und dann auf der anderen Seite wieder dieses Extrem, die, äh, die ganz klar von zu Hause natürlich auch sehr stark geprägt, sagen, ähm, Religion, Glaube, das ist, ähm, Mist, das verstört den, äh, den Verstand oder wie auch immer. Also damit hab' ich auch das Bedürfnis einfach, dass die kritischer damit umgehen.

**I:** Welche Chancen und auch Schwierigkeiten sehen sie im Umgang mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht?

**D:** Also Schwierigkeiten, ähm, sind einfach die, im Gymnasium, dass eben, ähm, erste bis sechste Klasse Religionsunterricht war, je nachdem, meistens von unterschiedlichen Lehrern auch oder aus unterschiedlichen Perspektiven auch... Da ist die Basis, ist immer schwierig abzuschätzen. Die ist bei, ähm, sag' ich mal, konfessionell gebundenen Kindern ist das einfacher, also die haben 'ne Kinderbibel alle schon mal in der Hand

gehabt und kennen halt die Geschichten, diese Grunderfahrungen. Und das fehlt konfessionslosen Kindern ganz häufig. Die lernen das fachlich, die wissen wer Abraham und wer Mose war, aber dieses Gefühl, was dahintersteckt, also dieses, ähm, Lernen über die Grunderfahrungen, das fehlt denen komplett. Und das ist mir eigentlich sehr, sehr  
5 wichtig und da muss ich ganz häufig am Anfang viel arbeiten, um da hin zu kommen und da ist es eigentlich schade, dass diese, ähm, Sachen nicht noch mal im Lehrplan sind. Also ich finde da sollte der Lehrplan sollte einfach auch mehr darauf reagieren, dass wir eben, ähm, viele konfessionslose Kinder haben. Weil die auch einfach das Bedürfnis haben, darüber zu sprechen und sich abzuarbeiten an biblischen Personen, um sozusagen  
10 ihre eigenen Erfahrungen da auch zu machen.

**I:** Nehmen Sie denn die große Zahl an konfessionslosen Schülerinnen und Schülern als Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des Religionsunterrichts wahr?

**D:** Hmm, das ist ja jetzt in Bezug dann auf den Lehrplan im Prinzip und das ist ganz klar. Also da müsste eigentlich der Lehrplan mehr darauf reagieren, dass wir konfessionslose  
15 Schüler haben, in hohem Maße haben und vor allen Dingen müsste die, muss die Schule einfach auch darauf reagieren, dass eben die Eltern auch konfessionslos sind. Und hier an der Schule passiert das ja eben mit den Andachten, dass eben die Möglichkeit geschaffen wird, einen Raum zu eröffnen, auch für Konfessionslose, das kennenzulernen einfach auch, ne. Es ist ja für die etwas ganz, ganz anderes und wie soll man dahin kommen, wenn  
20 nicht der Kontakt und der Zugang über die Schule, ähm, gemacht wird. Und da arbeiten wir auch mit den Kirchgemeinden hier zusammen, dass da, ja, mehr Räume geschaffen werden. Aber so sind es, im Moment sind es noch zwei unterschiedliche Paar Schuhe, also die konfessionslosen Kinder und dieser Lehrplan, der ja nun mal den Rahmen bildet für den Religionsunterricht. Ich hab' natürlich die Möglichkeit da variabel dann hin und  
25 her zu springen, aber letztendlich muss ich beiden Seiten gerecht werden. Das ist, glaub' ich, auch manchmal schwer, gerade zum Anfang finde ich das, ähm, als Religionslehrerin sehr sehr schwer.

**I:** Spielt religiöse Praxis in Ihrem Religionsunterricht eine Rolle?

**D:** Hmm... Ich hätte gerne, dass es mehr eine Rolle spielen würde. Aber da ist eben im  
30 Lehrplan sind nicht viele Anhaltspunkte da, wo dann die Möglichkeiten wären. Es spielt dahingehend 'ne Rolle, dass wir im Religionsunterricht die Andachten vorbereiten, aber eben auch nur mit Einzelnen, weil ich ja niemanden dazu zwingen kann. Und gerade bei

der religiösen Praxis kann ich ja, also es muss ja etwas sein, was einfach freigestellt ist...Und jetzt hab' ich den Faden verloren (lacht)

**I:** Religiöse Praxis...

**D:** Mmhh. Also in Form der Andachten besteht die Möglichkeit das ja zu machen und,  
5 ähm, ich versuche immer wieder Angebote zu machen, dass man was ausprobieren kann, aber dadurch dass ja gar kein Kontakt bei vielen da ist, ist das schwer.

**I:** Wird gemeinsam gebetet?

**D:** (Kopfschütteln) ... Innerhalb der Andacht dann wieder schon und in der Religions-  
AG, äh, hoffe ich auch, dass ich die Schüler so'n bisschen dazu hinkriege wer mag, dass  
10 er das machen kann. Aber was wir machen, ist zum Beispiel Segen, also das auszuprobieren, was bedeutet das eigentlich, wenn mir jemand die Hand auflegt, ne. Oder wir fangen dann an mit, dass das nur auf die Hände gelegt wird, dass man sozusagen sich langsam hocharbeitet, sag' ich mal, was da denn für'n, ähm, Gefühl einfach bei, bei rauskommt. Also darum geht's dann da mehr. Und eben auch über Lieder. Also ich  
15 versuch' nicht das Beten, sondern, ähm, Lieder sind da 'n bisschen ... ja ungezwungener irgendwie, da sind sie unbefangener. Und dann im Nachhinein da drüber zu sprechen und dann auch klar zu sagen, dass hier Spiritualität eben, ähm, gerade erlebt, erfahrbar gemacht, äh, ist. Da, das sind so Anhaltspunkte vielleicht.

**I:** Werden die Lieder gemeinsam gesungen?

20 **D:** Mmhh.

**I:** Gibt es andere Rituale, wie Stilleübungen oder Meditationen?

**D:** Mmhh. Ich, ähm, versuche das in Vertretungsstunden des Öfteren mal. Gerade vor  
Weihnachten diese Vertretungsstunden, die nutze ich dafür, um solche Übungen dann  
auch zu machen. Das heißt gerade zum, zu Symbolen auch zu arbeiten, ob's jetzt vor  
25 Weihnachten das Licht ist, dass der Raum abgedunkelt wird, mit Kerzen gearbeitet wird, die Wärme gefühlt wird. Also das, ähm, in die Richtung schon. Richtig, ähm, Meditation ... das ist glaub' ich schwierig, da einfach der Klassenraum dafür nicht geeignet ist. Wir haben hier unten zwar im Keller einen Raum, wo man auf'm Teppich sitzen kann, wo man sowas machen kann. Das haben wir, hab' ich auch schon einmal ausprobiert. Aber  
30 das ist auch blöd für die Schüler, die kommen gerade aus'm Deutschunterricht oder wo

auch immer raus und dann da so reingeschmissen zu werden ... kann man sich auch nicht richtig einlassen. Also ich als Lehrer kann mich auch nicht darauf einlassen.

**I:** Fühlen Sie sich gut vorbereitet darauf, eine gemischte Gruppe aus konfessionellen und konfessionslosen Schülerinnen und Schüler zu unterrichten?

5 **D:** Das heißt ausbildungstechnisch oder wie?

**I:** Genau. Denken Sie an Ihr Studium oder auch an Fortbildungen.

**D:** Mmh. Also dadurch, dass ich ja das Studium in Rostock gemacht habe, wo natürlich den Dozenten schon klar war in, in welchem Land wir, in welchem Bundesland wir leben, wurde das angesprochen, aber im Studium ist ja einfach das Problem, dass die  
10 Durchführung ja fehlt, also das Ausprobieren, dieses in Kontakt kommen wirklich mit Konfessionslosen, das ist ja da eigentlich relativ gering. Und mein Referendariat hab' ich ja in, in Ostwestfalen gemacht, wo Konfessionslosigkeit das geringste, äh, Problem ist. Da ist es eher, dass eben viele muslimische Schüler im Religionsunterricht sitzen und dazu eben, ähm, evangelische Schüler. Da war das eher nicht und von daher hatt' ich hier  
15 schon so'n bisschen das Problem, aber wenn man offen durch Mecklenburg-Vorpommern geht, dann merkt man ja, dass eben Konfessionalität keine Rolle spielt und hat überall Reibungspunkte. Also sobald ich ja sage, ich bin Religionslehrerin, ist ja eigentlich schon ist „Oh, und wie kann man und was macht man dann und beten“. Da ist das ja eigentlich immer da, von daher bin ich glaub' ich, sag' ich mal gesell- durch die Gesellschaft  
20 eigentlich, äh, sozusagen dafür ausgebildet, aber eben, ähm, in der Ausbildung ist es nicht wirklich gekommen. Und wenn ich es jetzt sehe, ich hab' ja gerade 'ne Referendarin auch, und da sehe ich auch nicht wirklich, dass sie da drauf vorbereitet wird, so viele konfessionslose Schüler... Da ist es eher so das Problem, man kommt, ähm, man kriegt diesen Lehrplan nachher vorgesetzt und diesen Lehrplan dann mit diesen  
25 Konfessionslosen Schülern, ähm, unter einen Hut zu kriegen, das ist da schon sehr schwer. Und bei der Vokationstagung, die wir im letzten Jahr hatten, wurde das auch angesprochen, dass es sehr viel ist und dass bei konfessionslosen Schülern wie man das hinkriegen soll und da wurde nicht wirklich 'ne Antwort da drauf gegeben. Also selbst wenn man schon fertig ist, da die Unterstützung und Hilfe zu bekommen, damit  
30 umzugehen, war leider auch nicht da.

**I:** Wann ist eigentlich Religionsunterricht für Sie persönlich gelungen? Was ist Ihr persönliches Ziel?

**D:** (Pause) Im Prinzip eigentlich, wenn die Schüler es schaffen, dass was ich ihnen so an, an Botschaft, oder dass was wir erarbeiten auch an Botschaft – wenn ich jetzt zum Beispiel das auf die Bergpredigt beziehe – wenn die es schaffen, diese Sachen auf ihr eigenes Leben anzuwenden und dann wiederkommen in einer der nächsten Stunden und sagen: „Da und da war die Situation, ich hätte dort eigentlich so und so handeln können.“  
5 Also wenn sie sich da wirklich 'ne 'ne Anwendung da auch finden für ihr eigenes Leben, das finde ich eigentlich immer sehr schön. Da freue ich mich dann drüber. Und, ähm, mein Bedürfnis ist auch, dass sozusagen in die Elternhäuser immer so'n bisschen über die Hausaufgaben eigentlich hineingetragen wird was wir im Unterricht machen. Und wenn  
10 daraus schöne Sachen wieder kommen, dann find' ich den auch gelungen, den Unterricht. Also eigentlich, das was mit meinem Unterricht außerhalb der Schule passiert.

**I:** Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach der Religionsunterricht für Ihre Schülerinnen und Schüler?

**D:** Mmhh... Ich glaube mittlerweile hab' ich's geschafft, dass der eine sehr große  
15 Bedeutung hat. Das merkt man einfach daran schon, dass im Moment relativ viele umwählen von Philosophie auf Religion. Das hat wahrscheinlich natürlich auch mit meiner Art einfach zu tun, aber, ähm viele auch aus Interesse und weil sie das Gefühl haben, gerade nachher in der Oberstufe, dass ihre Fragen einen Raum bekommen und dass, ähm, nicht nur Schule gemacht wird, sondern eben auch sich auseinandergesetzt  
20 wird mit einzelnen Themen.

**I:** Und sehen Sie da Unterschiede zwischen konfessionslosen und konfessionellen Schülerinnen und Schülern?

**D:** Hmm. (Pause) Nee, ich glaube nicht. Es sind einfach zu wenig konfessionelle nachher einfach. Also ich glaube in der Oberstufe sind von 20 Schülern, vier oder fünf  
25 konfessionell gebunden.

**I:** Gibt es bestimmte Methoden oder Zugänge, die Sie in Ihrem Religionsunterricht besonders gerne anwenden?

**D:** ... Ich arbeite gerne mit Bildern, weil die einfach, ähm, für viele Schüler 'nen Zugang bieten. Ob die sich jetzt an den Personen abarbeiten oder eben nur an den, an den Farben  
30 und welche Emotionen damit rübergebracht werden... Dann, ähm, eigentlich viel in, in Gruppenarbeit, sodass die, die Kommunikation der, der Schüler untereinander einfach da

ist. Und was ich gerne mache, wenn ich Bibeltexte, wenn die Möglichkeit besteht Bibeltexte zu nutzen zu verschiedenen Themen, dass die Schüler sich intensiv mit dem Bibeltext auseinandersetzen und den existenziell bearbeiten. Das heißt, dass der Text groß in der Mitte liegt und sie gucken, was versteh' ich, was versteh' ich nicht, wo hab' ich  
5 Reibungspunkte, dass wir da mit der eigenen ... ja mit dem eigenen Zugang einfach auch arbeiten. Und sonst eigentlich probier' ich gerne viele Methoden einfach aus.

**I:** Wir nähern uns dem Ende. Vorher habe ich noch einige Faktenfragen.

**D:** Mmhh.

**I:** Wie alt sind Sie?

10 **D:** 31.

**I:** Was haben Sie studiert?

**D:** Evangelische Religion und Biologie.

**I:** Wo haben Sie studiert?

**D:** In Rostock, 2003 bis 2009.

15 **I:** Wie lange unterrichten Sie schon Religion?

**D:** Mit dem Referendariat zusammen?

**I:** Gerne.

**D:** Vier Jahre.

**I:** An welcher Schulart?

20 **D:** Gymnasium.

**I:** Nur hier oder auch an anderen Schulen?

**D:** Nur hier.

**I:** Wie viele Lerngruppen haben Sie derzeit in Religion?

**D:** ... 1, 2... Die epochalen auch mit? Ja, ne?

25 **I:** Mmhh.

**D:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Neun.

**I:** Mit wie vielen Wochenstunden unterrichten Sie Religion in diesen Lerngruppen?

**D:** ... Ähm, mit einer Wochenstunde in der Unterstufe, aber dadurch dass es ja bei uns epochal ist, hab' ich ja die Doppelstunde zur Verfügung. Und in der Oberstufe sind es  
5 zwei Wochenstunden.

**I:** Gibt es an Ihrer Schule Ersatzunterricht, also Philosophieren mit Kindern bzw. Philosophie?

**D:** Philosophie.

**I:** Gibt es katholischen Religionsunterricht?

10 **D:** Es besteht die Möglichkeit eben zur katholischen Kirche zu gehen und dort den Unterricht zu machen.

**I:** Gibt es andere Formen des Ersatzunterrichts?

**D:** Nein.

15 **I:** Stellen Sie sich zum Schluss einmal bitte vor, die berühmte gute Fee käme zu Ihnen zu Besuch und würde Ihnen drei Wünsche erfüllen für den zukünftigen Religionsunterricht. Wie würden diese drei Wünsche lauten?

20 **D:** Also ich hätt' schon gerne mehr Stunden für Religion, weil einfach das Bedürfnis der Schüler da ist, ähm, sich damit auseinanderzusetzen und sie einfach auch mal 'n Raum bekommen, wo man 'n bisschen entschleunigen kann auch. Und... das wäre so das, was mir eigentlich sehr wichtig wäre. Und dann eben der Stellenwert vom Religionsunterricht in der Schule, heißt es bei Kollegen, bei Eltern. Man merkt es einfach schon dass, äh, Religionsunterricht häufig in die Randstunden gesetzt wird und das ist für, das ... für mich ist das Fach einfach zu wichtig, um da am Rand, ähm, mit den Schülern darüber zu sprechen, denn die, der, die, das Unterrichtsgespräch ist dann einfach schwierig. Und ...  
25 als Drittes? ... Ich glaube, 'nen richtigen Raum, also 'n ri-, da kann ich natürlich, kann ich mir das selber jetzt auch hoffentlich bald erfüllen, aber es bleibt natürlich immer 'n Klassenraum. Also ich würde es schön finden, wenn es irgendwie, wie, größer wäre, 'n bisschen Spiritualität einfach auch hätte, sodass mit dem Eintreten in den Religionsraum

eigentlich schon ein bisschen vielleicht schon 'ne andere Welt da ist, 'ne andere Perspektive.

**I:** Möchten Sie zum Schluss selbst noch etwas anmerken, was Ihnen zu diesem Thema wichtig wäre?

5 **D:** (Pause) Ja, ich würde mir eben einfach wünschen, dass der Lehrplan, dass man sozusagen auch von den, von den Prüfungen her, Abiturprüfungen einfach wahrnimmt, dass es viele konfessionslose Schüler sind, die trotzdem das Bedürfnis haben, ähm, sich mit Religion auseinanderzusetzen. Und das kann sich eben dahin widerspiegeln, dass der Lehrplan sich ändert, dass der, äh, reduziert wird, damit einfach mehr Raum für  
10 Bekenntnisse vielleicht auch da ist und für Gespräche da ist oder eben Gespräche, die dann zu Bekenntnissen führen können. Und, ähm, dass, ähm, mehr Fortbildungsmöglichkeiten einfach auch da sind. Es ist jetzt zwar so, dass wir die in Schleswig-Holstein und in Hamburg auch mitbesuchen können durch die Nordkirche, aber es ist eben, die sind auf 'nem ganz anderen Stand, glaub' ich und haben ja 'n ganz  
15 anderes Umfeld als das was wir jetzt hier haben. Und für Mecklenburg-Vorpommern wird nicht wirklich viel angeboten. Und dieser Austausch, ähm, Tage der Religionspädagogik zum Beispiel oder so, da bin ich schon echt dankbar dafür, dass man mit anderen ins Gespräch kommen kann und sich auch über das, was man so erlebt einfach auch unterhalten kann, weil gerade im Religionsunterricht ist es doch sehr häufig sehr  
20 persönlich auch einfach – mich betreffend, aber eben auch die Schüler, wie sie sich mit Sachen auseinandersetzen. Und da finde ich es ganz gut, dass die Möglichkeit besteht. Hätte ich gerne auch mehr davon.

**I:** Ja, dann bedanke ich mich recht herzlich für das Gespräch.

**D:** Danke.