

Ergebnisse eines kooperativen Religionsunterrichtsprojekts mit Christen und Muslimen

# Mehr Wissen bedeutet noch nicht mehr Empathie

*2019 nahmen in Nordrhein-Westfalen katholische, evangelische und muslimische Schüler an einem Forschungsprojekt für kooperativen Religionsunterricht teil. Die Schüler schienen dabei die Begegnung mit dem Fremden zu schätzen, legten aber auch Wert darauf, das Eigene davon zu unterscheiden und vertieft zu verstehen.* VON KLAUS VON STOSCH UND JAN WOPPOWA

**D**er schulische Religionsunterricht sieht sich gegenwärtig Herausforderungen gegenüber, die in hohem Maße aus der zunehmenden religiös-weltanschaulichen Pluralisierung der Gesellschaft resultieren. Von innen her gesehen nimmt die Heterogenität der Lerngruppen immens zu, denn in ihnen werden – je nach Schulform – mindestens katholische und evangelische, darüber hinaus aber auch muslimische, orthodoxe und konfessionslose Kinder und Jugendliche zunehmend gemeinsam unterrichtet. Von außen betrachtet stellt sich die drängende Frage nach seiner zukünftigen Organisation als konfessioneller, konfessionell-kooperativer beziehungsweise ökumenischer oder dialogischer beziehungsweise religionskooperativer Religionsunterricht. Letzterer soll hier etwas genauer in den Blick genommen werden.

Im Schuljahr 2018/2019 fand mit Hilfe der finanziellen Förderung durch das Erzbistum Paderborn und unter Leitung der Autoren dieses Textes an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium ein Schulversuch in Jahrgangsstufe 9 statt, der das Konzept eines religionskooperativen Religionsunterrichts erprobte. Vor Ort durchgeführt wurde das Projekt durch die verantwortlichen Religionslehrerkräfte mit Unterstützung der Projektmitarbeiter *Lukas Konsek* und *Naciye*

*Kamcili-Yildiz*. Empirisch ausgewertet wurde es unter maßgeblicher Beteiligung von *Carina Caruso*. Hinter dem Begriff „religionskooperativ“ verbirgt sich das Anliegen, den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht durch didaktisch profilierte Phasen des interreligiösen Begegnungslernens für die Schülerinnen und Schüler gewinnbringend zu ergänzen, und zwar auf den hermeneutischen Grundlagen der komparativen Theologie einerseits und religionsdidaktischen Ansätzen des interreligiösen Begegnungslernens und der Multiperspektivität andererseits.

Für die Durchführung des Schulversuchs entwickelte die Projektgruppe auf Basis der Kernlehrpläne von Nordrhein-Westfalen für katholischen, evangelischen und islamischen Religionsunterricht ein gemeinsames Projektcurriculum, für das in den drei beteiligten Konfessionen parallel gearbeitet wurde. Die unterrichtliche Durchführung des Themenschwerpunkts „Die gemeinsame Frage nach Gott“ orientierte sich an einem auch an anderen Orten schon erprobten Vier-Phasen-Modell (vgl. dazu auch *Katja Boehme*: Interreligiöses Begegnungslernen, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon, 2019): In einer ersten konfessionellen Phase bearbeiteten die drei Lerngruppen aus der Perspektive ihres jeweiligen Bekenntnisses zeitlich parallel eine zuvor festgelegte Fragestellung.

Diese Phase nahm in unserem Modell, analog zum konventionellen Religionsunterricht in konfessionshomogenen Lerngruppen, den größten Umfang des Unterrichts ein.

In einer zweiten, dialogischen Phase fand die Präsentation der erarbeiteten Schülerergebnisse statt. Dazu wurden die Lerngruppen bekenntnisheterogen aus evangelischen, katholischen und muslimischen Schülerinnen und Schülern neu zusammengesetzt. Bei Nachfragen, die nicht von der jeweils vorstellenden Schülergruppe beantwortet werden konnten, war an dieser Stelle die Fachexpertise der anwesenden Lehrkraft gefragt.

## Die Frage nach dem gemeinsamen Gebet

In einer sich anschließenden komparativen Phase, ebenfalls in heterogenen Lerngruppen, wurde der Lernprozess für das Verstehen fremder Perspektiven und für neue Fragestellungen geöffnet. Dahinter steht die Idee komparativer Theologie, dass erst die Öffnung des Dialogs der Religionen für dritte Perspektiven und für den Dialog überschreitende Herausforderungen zu einem echten Lernzuwachs auch für eigene religiöse Überzeugungen führen kann. Zur vertiefenden Entwicklung eines eigenen religiös-weltanschaulichen Standpunkts wurde hier mit kompetenzori-

entierten Anforderungssituationen gearbeitet. Dies geschah hinsichtlich der Gottesfrage zum Beispiel in der Bearbeitung der Theodizeefrage oder anhand der Fragestellung, ob ein religionsübergreifendes Gebet gesprochen werden könne. Die Schülerinnen und Schüler beurteilten in der komparativen Auseinandersetzung mit theologischen Positionen der unterschiedlichen Bekenntnisse, inwiefern der Gottesglaube angesichts von Leiderfahrungen in der Welt überhaupt tragfähig ist oder ob ein interreligiöses Gebet die Einzigartigkeit einer Religion wahren kann und welche Antworten die religiösen Traditionen dazu entwickeln können.

In einer letzten konfessorischen Phase arbeiteten die Schülerinnen und Schüler schließlich wieder in bekenntnishomogenen Lerngruppen mit dem Ziel, sich selbst zu den erarbeiteten Inhalten, hier also den Gottesvorstellungen der entsprechenden Konfessionen, zu verhalten und somit einen persönlichen Standpunkt einzunehmen. Erkenntnisleitend für die begleitende Unterrichtsforschung waren im Wesentlichen zwei Fragestellungen. Mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung wurde zum einen der Frage nach signifikanten Veränderungen im Bereich des Wissens und der Empathie bei Schülerinnen und Schülern nachgegangen. Zum anderen wurden die Lernenden in abschließenden Gruppeninterviews nach ihrer Wahrnehmung und Einschätzung des religionskooperativen Religionsunterrichts befragt. Mit Hilfe der Methoden qualitativer Sozialforschung sollten dabei Erkenntnisse über den Unterricht „von innen heraus“, das heißt aus Sicht der beteiligten Personen, hier also der Schülerinnen und Schüler, gewonnen werden.

Vergleicht man Projektanlage und Projektdurchführung, so fallen im Nachgang zwei empfindliche Schwachpunkte besonders auf, und zwar einmal in der dialogischen und dann in der komparativen Phase.

### Eine Falle namens „Repräsentationslogik“

Religionskooperativer Unterricht verlangt auf Seiten der Lehrkräfte eine hohe Fachexpertise und Auskunftsfähigkeit über ihre eigene sowie über die jeweils andere Religion. Das gilt insbesondere für die dialogische Phase dieses Unterrichts. Denn unser Konzept sah es vor, dass die Lehrkräfte bei weiterführenden Fragen der Schülerinnen und Schüler Auskunft zu geben haben. Dahinter steckt die Einsicht, dass Lernende nicht in die Rolle „religiöser

Experten“ geraten dürfen, aus der heraus sie „ihre Religion“ in all ihren Facetten erklären müssten. In unserer Projektanlage stellen die Lernenden selbst deshalb nur solche Züge der eigenen Religion vor, die sie vorher in ihrer eigenen Lerngruppe gründlich erarbeitet haben. Wenn sie darüber hinaus auch Expertinnen und Experten für weiterführende Fragen werden, kann der falsche Eindruck entstehen, als sei man schon qua Zugehörigkeit zu einer Religion qualifiziert, auch umfassend zu dieser Religion Auskunft geben zu können. Lernprozess und Lernende selbst geraten dann allzu leicht in die Falle einer unangemessenen „Repräsentationslogik“ (Bernhard Grümme).

Eben hier ist der adäquate Ort von Fachlehrkräften, die auf Grundlage der im Studium und darüber hinaus erworbenen Professionalität und Expertise in der Lage sein sollten, auch weiterführende Fragen zu beantworten. In unserem Unterrichtsmodell wurde die Auskunftsfähigkeit über eine andere Religion notwendig, deren Vertreter zugleich auch anwesend waren. Das ist im sonstigen Alltag des Religionsunterrichts eher ungewöhnlich und kann daher trotz

erfolgter fachlicher Unterstützungsmaßnahmen schnell zur subjektiven Überforderung werden und das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit negativ beeinflussen. Hier werden gerade in religionsdialogischen Settings Formen des religionsübergreifenden Team-Teachings relevant, was teilweise auch durch Einsatz unserer universitären Fachkräfte zwar vereinzelt möglich, aber nicht hinreichend genug schulorganisatorisch und personaltechnisch zu realisieren war. Genau solche Konstellationen aber hätten eine deutlich höhere Qualität in das Projekt einbringen können, wenn man bedenkt, dass erst der fachliche Austausch der Lehrkräfte zu weiterführenden Fragen die dialogische Lernsituation auf die erarbeiteten Fachinhalte anwendet.

Im Blick auf die komparative Phase war angesichts der begrenzten Ressourcen für den Unterrichtsversuch kein Transfer aus neuesten Erkenntnissen komparativer Theologie in die Praxis des Religionsunterrichts möglich. Denn hierzu hätte man jeweils themenbezogen spezifisch zeigen müssen, wie die Auseinandersetzung mit der anderen beziehungsweise eher fremden Religion einen spezifischen inhaltlichen Erkenntnisfortschritt für die eigene beziehungsweise eher vertraute Religion hervorbringen kann. Dazu hätten neueste Forschungsergebnisse nicht nur kreativ rezipiert, sondern auch didaktisch angemessen transfor-



**Klaus von Stosch**

wurde 1971 in Köln geboren. Er ist Professor für Systematische Theologie am Institut für Katholische Theologie der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn. Studium der Katholischen Theologie, Philosophie und Volkswirtschaft in Bonn und Fribourg. Promotion 2001 in Bonn; Habilitation 2005 in Münster. Seit 2009 Vorsitzender des Zentrums für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn.

Foto: Marco Urban



**Jan Woppowa**

wurde 1974 in Kassel geboren. Er ist seit 2013 Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn. Studium der Katholischen Theologie, Mathematik und Erziehungswissenschaften in Bonn. Promotion 2005 in Bonn mit einer Arbeit zu jüdischen Bildungstheorien. Seit 2018 geschäftsführender Direktor des Instituts für Katholische Theologie.

LITERATUR

**Jan Woppowa, Carina Caruso, Lukas**

**Konsek, Naciye Kamcili-Yildiz:**

Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht. Perspektiven und Zwischenfazit zum Lernen in heterogenen Lerngruppen, in: Schule als Ort von Anerkennung – Schule als Ort von Diskriminierung. Religion und Religionsunterricht in der religiös-weltanschaulich diversen Gesellschaft, hg. v. Joachim Willems (im Erscheinen).

**Katja Boehme:**

Interreligiöses Begegnungslernen, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon 2019.

**Jan Woppowa:**

Religionsdidaktik, Paderborn 2018.

**Klaus von Stosch:**

Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.

miert werden müssen, was angesichts personeller Ressourcen und im Blick auf die Grenzen pädagogischer Realisierbarkeit vor Ort nicht leistbar war.

Angesichts der eben angedeuteten Schwächen in der Anlage des Schulversuchs ist es erstaunlich, dass sich durch das Projekt die Kenntnisse von der jeweils anderen Religion bei den Schülerinnen und Schülern signifikant verändert haben. Offenkundig fühlten sich die Lernenden positiv herausgefordert, ihre eigene Religion zu präsentieren, und waren an dieser Stelle richtig engagiert. Vor allem aber erlebten sie das Begegnungslernen als besonders anregend und ertragreich im Blick auf ihren Kenntniserwerb über andere Religionen: „Anregend, interessant und im ‚normalen‘ Religionsunterricht nicht vermittelbar waren vor allem die Phasen der Präsentationen und des Austauschs der Schülerinnen und Schüler untereinander“, so eine der beteiligten Lehrerinnen in ihrer Einschätzung des Projekts. „Hier haben die Schülerinnen und Schüler davon profitiert, sowohl selber als Experten gefordert zu sein, als auch die Expertise ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler (und zum Teil der Kolleginnen und Kollegen der anderen Religionen) nutzen zu können. Diese Herausforderung hat sie spürbar motiviert.“

Die Auswertungen der Schülerfragebögen zeigen signifikante Fortschritte bei kognitiven Lernprozessen des Wissenserwerbs und können darüber hinaus darauf hinweisen, dass durch den Unterricht auch das Bedürfnis der Lernenden gestiegen ist, mehr über andere Religionen zu erfahren. So dokumentiert ein Gruppeninterview mit katholischen Schülerinnen und Schülern deren großes Interesse daran, den Islam kennenzulernen. Die Gruppe spricht von Vorurteilen, die beseitigt worden sind, von einer Erweiterung des Wissens und von erzeugter Offenheit im Umgang mit anderen Religionen. Ein Schüler wörtlich: „Von der ersten bis zur achten Klasse hat man immer nur das Christentum, vielleicht hat man hin und wieder mal was vom Islam gehört, aber sonst eigentlich nie, und deshalb fand ich diesen Austausch gut.“

Eben weil das Projekt geholfen habe, die Vorurteile gegenüber dem Islam zu reduzieren, empfahl diese Gruppe es auch anderen Schulen zur Nachahmung. Vor allem aber – das scheint uns eines der eindrucklichsten Resultate zu

sein – zeigen die Auswertungsbögen, dass das Projekt dazu geführt hat, auch über den Religionsunterricht hinaus über dort verhandelte Inhalte nachzudenken. Es gibt also Anzeichen dafür, dass das Projekt möglicherweise dabei geholfen hat, die Relevanz religiöser Inhalte aufscheinen zu lassen und den Religionsunterricht stärker mit dem Alltag der Schülerinnen und Schüler zu verzahnen. Dabei hat der Unterricht Reflexionen angestoßen, die Schülerinnen und Schüler zu weiterführenden Gedankengängen motivieren konnten. So äußert ein muslimischer Schüler im Interview: „Also doch, ich habe was dazugelernt, und zwar das: Ich habe gemerkt, dass ein Christentum doch schon so ’ne richtige Religion ist.“ Dadurch hat sich dann innerhalb der muslimischen Gruppe eine wilde Diskussion darüber entwickelt, was eine richtige Religion sei, ob die Bibel verfälscht und wie überhaupt mit der Wahrheitsfrage umzugehen sei.

**„Solange sie nett zu mir sind, bin ich nett zu ihnen. Da ist mir die Religion schnuppe.“**

Demgegenüber begegneten innerhalb der verschiedenen Bekenntnisgruppen weiterhin auch apologetische und abgrenzende Motive. Der immer wieder feststellbare Wissenszuwachs führte nicht zwangsläufig zu einer veränderten Haltung der anderen Religion gegenüber. Und auch in Sachen Empathie gegenüber Schülerinnen und Schülern der anderen Religion zeigen sich keine signifikanten Veränderungen durch den Projektunterricht, was im Spiegel anderer empirischer Studien und Forschungsergebnisse sowie angesichts des eher knapp bemessenen Lernzeitraums auch nicht unbedingt zu erwarten war.

Man kann vielleicht sogar davon sprechen, dass die festgestellten Unterschiede am Ende dazu führen, sich in der eigenen beziehungsweise mehr vertrauten Religion bestärkt zu fühlen. So hält eine Gruppe evangelischer Schülerinnen und Schüler im Gruppeninterview eine Reihe von inhaltlichen

Unterschieden zwischen Islam und Christentum fest, um schließlich zu der Erkenntnis zu kommen, dass der Freiraum im Christentum deutlich größer und die Anhänger dieser Religion weniger an Regeln gebunden seien. Auch wenn Schülerinnen und Schüler zunächst ohne religiöse Vorbehalte in den gemeinsamen Unterricht gehen („Solange sie nett zu mir sind,

**Der Wissenszuwachs führte nicht zwangsläufig zu einer veränderten Haltung der anderen Religion gegenüber. Und auch in Sachen Empathie zeigen sich keine signifikanten Veränderungen.**

bin ich nett zu ihnen. Da ist mir die Religion eigentlich total schnuppe“), fallen doch gewisse Gruppenidentitäten auf, die sich durchaus different zueinander verhalten.

Aus der zuletzt genannten Lerngruppe heraus resultierte eine Erkenntnis, die für den religionskooperativen Religionsunterricht insgesamt aufschlussreich ist. Eigentlich sollte es das Ziel der konfessorischen Phase sein, eine eigene Positionierung der Lernenden zu erreichen. Die Kennzeichnung dieser Phase als „konfessorisch“ soll dabei zum Ausdruck bringen, dass es nicht darum geht, am Ende die Haltung der eigenen Religions- oder Konfessionsgemeinschaft zu adaptieren, sondern zu einem eigenen individuellen Standpunkt zu finden.

Angesichts dieses Vorhabens stimmt es nachdenklich, wenn ein evangelischer Schüler sagt: „Ich finde, dass man vielleicht auch mal die Schüler fragen kann, was sie dazu denken, weil manche Leute stehen ja anders zu ihrer Religion und sagen vielleicht und haben vielleicht eine andere Meinung als der Lehrer, und dann könnte man untereinander ein bisschen diskutieren.“ Diese Stimme fordert also mehr Raum für individuelle Perspektiven und will gerade die konfessorische eigene Stellungnahme herausfordern, auf die das Projekt angelegt war. Die Tatsache, dass diese Stimme den Raum für diese Stellungnahme vermisst hat, deutet darauf hin, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch die dialogische Phase und eine konfessionsorientierte Projektanlage

stark als Repräsentanten ihrer Religion erlebt haben. An dieser Stelle wären das ergebnisoffene komparative Moment einerseits und eine kritische Subjektorientierung des Religionsunterrichts andererseits zu stärken, damit gerade in einer Zeit zurückgehender Bindungsfähigkeit und zunehmender Wahrheitsmüdigkeit die Herausforderungen begründeter Stellungnahme und reflektierter Standpunktfähigkeit zu religiösen Fragen mehr in den Blick kommen können.

Erst wenn diesbezüglich konzeptionell nachgesteuert und eine Intervention dieser Art fokussierter angelegt wird, sind weitere Grundlagen für eine breitere Einführung eines religionskooperativen Religionsunterrichts gelegt. ■