

Wolst, Laura (2020). Lernen mit Religionen. Kooperationen zwischen evangelischem und islamischem Religionsunterricht aus Schülerinnen- und Schülerperspektive (Religionspädagogik innovativ 32). Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-036418-9. 323 Seiten.

Uta Pohl-Patalong

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (upohl-patalong@email.uni-kiel.de)

Die Suche nach zukunftsfähigen Formaten für den Religionsunterricht des 21. Jh. in Deutschland ist mittlerweile von einem breiten religionspädagogischen Konsens geprägt, dass die traditionelle Auslegung von Art. 7,3 GG, evangelische und katholische Schüler*innen getrennt voneinander in ihrer konfessionellen Tradition zu unterrichten, nicht mehr zielführend ist. Eines der Modelle, der religiösen Heterogenität heutiger Schüler*innen gerecht zu werden, besteht in der Erweiterung des katholischen und des evangelischen Religionsunterrichts um einen islamischen Religionsunterricht. Damit wird allerdings die Trennung der Schüler*innen nach Religionsgemeinschaften verstärkt. Werden gleichzeitig interreligiöse Lernprozesse angestrebt, die religionspädagogisch als zentrale Voraussetzung für ein konstruktives und friedliches Miteinander der Religionen angesehen werden, müssen die nach Religionszugehörigkeit getrennten Lerngruppen in irgendeiner Form wieder zusammengeführt werden, was eben nicht zwingend mit der Einführung von islamischem (ebenso wie jüdischem, alevitischem oder christlich-orthodoxem) Unterricht verbunden ist. Über Schwierigkeiten und Chance des getrennten und gemeinsamen religiösen Lernens wird wissenschaftlich-religionspädagogisch, schulorganisatorisch, politisch und öffentlich viel diskutiert. Erst seit wenigen Jahren kommen dabei jedoch auch diejenigen zu Wort, um die es bei diesem Thema eigentlich geht: Die Schüler*innen, denen die religiöse Bildung als Subjekten dienen soll.

Diesem Fokus widmet sich die empirische Studie von Laura Wolst, die 2018 an der Universität Bonn als Dissertation angenommen wurde. Konkret untersucht sie interreligiöse Unterrichtskooperationen zwischen evangelischem und islamischem Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, das seit 2012 als erstes Bundesland Letzteren eingeführt hat. Sie erhebt dabei die Sicht von Schüler*innen „als Expertinnen und Experten für die Wirkung dieses Unterrichts“ (18).

Die empirisch-qualitative Arbeit ist klassisch in drei Teile gegliedert: Ein einführender theoretischer Teil erarbeitet die rechtlichen und didaktischen Grundlagen der Thematik, bevor ein empirischer Teil die durchgeführte empirische Erhebung und ihre Ergebnisse vorstellt und schließlich konzeptionelle Konsequenzen aus den empirischen Erkenntnissen gezogen werden.

Im ersten Teil werden zunächst sorgsam die rechtlichen Grundlagen vom und den Weg zum islamischen Religionsunterricht in NRW erarbeitet. Anschließend wird der gegenwärtig virulente Konfessionalitätsbegriff zunächst in evangelischer Perspektive beleuchtet, wobei vor allem die Versuche, diesen mit dem Kontext religiöser Heterogenität zu vermitteln, in den Blick kommen. Deutlich wird aber auch, dass in NRW eine unterrichtliche Kooperation nur zwischen den christlichen Konfessionen, nicht aber mit dem islamischen Religionsunterricht vorgesehen ist (52–54). Anschließend wird – begrifflich äußerst heikel, wie die Verfasserin auch selbst anmerkt –, knapp ein islamisches Verständnis von „Konfessionalität“ skizziert, dessen Schwerpunkt auf dem „Bekenntnisbezug“ und der „Orientierungsleistung“ (57) bei gleichzeitiger Akzeptanz der „innerislamische[n] Pluralität“ (58) liege. Noch weniger als die evangelische Perspektive zielt diese jedoch auf ein interreligiöses Begegnungslernen als elementarer Bestandteil des Konfessionalitätsverständnisses. Dass die Verfasserin sich mit diesem Status quo nicht zufriedengeben möchte, sondern in ihrem Ertrag betont, dass „interreligiöses Lernen [...] einen wichtigen Platz im RU [habe]“ und „auch sachlogisch unmittelbar an die Zielsetzung eines konfessionellen RU [anschließe]“ (60), ist zwar inhaltlich zu begrüßen, ergibt sich aber aus den bisherigen Ausführungen nicht organisch. Insofern ist es konsequent, dass sie mit einer ausführlicheren Darstellung der konzeptionellen Entwicklung von der „Weltreligionendidaktik“ zum „interreligiösen Lernen“ noch einmal neu ansetzt und dessen Potenziale und Konsequenzen auslotet. Für diese sieht sie in dem Ansatz eines interreligiös geöffneten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht besondere Chancen (98).

Der zweite Teil erhebt die Perspektiven von Schüler*innen auf ebensolche Kooperationen an zwei Gesamtschulen und einem Gymnasium im Ruhrgebiet. Als Erhebungsansatz wählt Laura Wolst sieben Gruppendiskussion an drei Schulen, die sie mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse auswertet. Dieses Forschungsdesign und das konkrete Vorgehen werden zunächst methodologisch schlüssig dargelegt und begründet. Dabei werden auch die Schwierigkeiten deutlich, Schulen zu finden, an denen ein interreligiöses Begegnungslernen zwischen evangelischem und islamischem Religionsunterricht stattfindet – zumal es ja rechtlich gar nicht vorgesehen ist. Insofern verwundert es nicht, dass sie ihre Erhebung ausschließlich an Schulen durchführt, „an denen von GG Art. 7,3 abweichende Unterrichtskonzepte bestehen“ (116, auch 301). Unter dem „Sammelbegriff“ „interreligiöser Religionsunterricht“ (127) wird dann im Einzelnen recht Unterschiedliches verstanden: Mal gibt es dezidiert kooperative Phasen getrennter Lerngruppen, mal interreligiös gemischte Lerngruppen; mal gibt es (sicher nicht zufällig in der konfessionellen Schule) ein ausgefeiltes und preisgekröntes Konzept interreligiösen Lernens, mal entwickelt es sich eher aus den konkreten Gegebenheiten; mal wird über ein laufendes interreligiöses Lernprojekt gesprochen, mal mit zeitlichem Abstand; mal geht es um ein singuläres Projekt, mal um die Organisation eines ganzen Schuljahres. Zudem werden fünf der acht Gruppendiskussionen an einer konfessionellen Schule und drei an zwei staatlichen Schulen durchgeführt und zwei der sieben Diskussionen fanden in der gleichen Gruppe jeweils am Anfang und am Ende des interreligiösen Lernens statt. Ein einheitlicheres und weniger zufälliges Sampling wäre wünschenswert gewesen, zumindest aber eine eingehende Reflexion, dass und inwiefern sich diese doch sehr unterschiedlichen Voraussetzungen interreligiösen Lernens auf die erhobenen Daten und damit die Ergebnisse signifikant auswirken.

Die sieben Gruppendiskussionen werden zunächst nacheinander entlang der verhandelten Themen sowohl in Bezug auf den Diskussionsprozess als auch im Blick auf die geäußerten Inhalte dargestellt. Auch wenn durch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen deutlich wird, dass den Leitfragen nicht strikt gefolgt werden musste, ist ihr Einfluss auf die Diskussion deutlich erkennbar. Diese hätten gerne in der methodologischen Reflexion nicht nur genannt (121), sondern auch reflektiert und begründet werden dürfen. Nach der fallzentrierten Auswertung folgt dann eine fallübergreifende Darstellung. Deren Schwerpunkt liegt auf den Idealvorstellungen des Religionsunterrichts seitens der Schüler*innen sowohl hinsichtlich seines Charakters als auch seiner Organisationsformen. Dass dabei unterschiedliche Ansichten deutlich werden, die zudem strukturelle Ähnlichkeiten mit den in den religionspädagogischen Diskursen genannten Varianten haben, überrascht dabei nicht; interessant sind jedoch die von den Schüler*innen genannten Begründungszusammenhänge und Denkfiguren. Unter dem Stichwort „Auswertungskategorien“ werden dann fallübergreifende Beobachtungen zu den Themen Toleranz, Konfession und dem Ertrag des interreligiösen Lernens notiert und unmittelbare Konsequenzen für die künftige Ausrichtung des RU gezogen. Dieser Abschnitt hätte in meinen Augen gegenüber den fallspezifischen Darstellungen gerne noch ausführlicher ausfallen dürfen, da hier der religionspädagogische Erkenntnisgewinn gegenüber der Wahrnehmung und Deutung der Einzeldiskussionen noch größer erscheint. Inhaltlich bestätigen sich hier die Erkenntnisse anderer empirischer Studien, dass das Verständnis von „Konfessionalität“ unter Jugendlichen gering ausgeprägt und wenig alltagsrelevant ist. Ebenso wird ein reichhaltiger Ertrag des interreligiösen Begegnungslernens auf verschiedenen Ebenen deutlich, den Schüler*innen sehr präzise wahrnehmen und reflektieren können.

Ein dritter, deutlich kürzerer Teil zieht Konsequenzen für das künftige Profil des Religionsunterrichts. Dabei fließen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen ein, die Überlegungen schließen jedoch auch unmittelbar als die religionspädagogischen Diskursstränge an. Dafür werden die Regelungen anderer Bundesländer zur konfessionellen Kooperation dargelegt und diese mit dem Ertrag der Untersuchung in Beziehung gesetzt. Die Verfasserin kommt dabei abschließend zu einem Plädoyer für ein phasiertes Modell eines nach Religionsgemeinschaften getrennten und interreligiös gemeinsamen Lernens in einer Variante der „Fächergruppe“. Dafür wird ein dem „konfessionellen Modell“ folgendes positioneller islamischer Religionsunterricht benötigt, der dann mit dem evangelischen (und idealerweise auch mit dem katholischen) Religionsunterricht phasenweise kooperiert. Entgegen einem rein nach Religionsgemeinschaften getrennten Modell, das auch von den Schüler*innen weit überwiegend abgelehnt wird, sieht Laura Wolst die besondere Chance eines Lernen „mit Religionen“ darin, „der doppelten Herausforderung an einen zeitgemäßen RU, nämlich einer Positionalitätsbildung in pluralitätsorientierter Perspektive und einer Pluralitätsbildung in positionalityorientierter Perspektive“ (303) zu begegnen und zu bewältigen.

Damit bereichert die Arbeit die virulente religionspädagogische Debatte um die Zukunft des (konfessionellen) Religionsunterrichts mit einer schüler*innen-zentrierten Perspektive auf die Chancen interreligiösen Lernens und einem Plädoyer für dessen institutionelle Verankerung in den Schulen.