

Lothar Kuld / Friedrich Schweitzer / Werner Tzscheetzsch / Joachim Weinhardt (Hg.), Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart (Kohlhammer) 2009 [244 S.; ISBN 978-3-17-020825-4]

Die Kirchenleitungen seien im Nachhinein über das Modellprojekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg 'not amused' gewesen, wurde kolportiert. Ein Grund für diese Zurückhaltung besteht in der Angst, dass jegliche konkrete Kooperation zwischen den Kirchen auf dem Gebiet des Religionsunterrichts von staatlicher Seite administrativ missbraucht würde und langfristig die Begründung für einen konfessionellen Religionsunterricht verloren ginge. Den Verfassern der Studie „Im Religionsunterricht zusammenarbeiten“ kommt das Verdienst zu, jenseits solcher Ängste einen fundierten Forschungsbericht zum Modellprojekt vorgelegt zu haben, das in Baden-Württemberg von 2005 bis 2008 stattgefunden hat.

Die Forschergruppe hat 76 Unterrichtsdokumentationen an 40 Modellschulen und über 300 Gruppeninterviews mit Schüler/innen verschiedener Schularten dokumentiert und ausgewertet. Lehrer wurden interviewt und befragt und Schulleitungen und Eltern um ihre Einschätzung gebeten. Über einen Vergleichstest an ausgewählten Modellschulen sollte die Wirksamkeit des Modells untersucht werden. Es handelt sich also tatsächlich insgesamt um ein beachtliches „multidimensionales und polyperspektivisches methodisches Vorgehen“ (17) – auch wenn die verschiedenen Teilstudien in ihrer Qualität und Auswertung unterschiedlich beurteilt werden können.

Im *Hauptteil* (Kap. II; 23-200) des vorgelegten Buches werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert und interpretiert: Vorab aufschlussreich ist, dass vier von fünf Grundschulern wissen, zu welcher Religion sie gehören. Dass ein Modellprojekt, das engagiert angegangen wird, letztlich auch erfolgreich ist, überrascht allerdings nicht. Wenn sich Lehrer bemühen, die drei Ziele des Projekts (ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu erhalten, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und eine authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen) umzusetzen, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Modellgruppen beim Vergleichstest besser abschneiden als die Kontrollgruppen, in denen 'normal' unterrichtet wurde. Deshalb reizen vielmehr die verstörenden Auffälligkeiten: So kreuzen signifikant mehr evangelische Grundschüler aus der Modellgruppe (48,6%) im Unterschied zur Kontrollgruppe (28,9%) an: „Wir können zu Maria beten.“ Gedeutet wird dies mit der Bedeutung (98-102) eines Lernens in der Grundschule über die Identifikation mit dem Lehrer; insgesamt führt dies dann zur Einschätzung, dass auf der Lehrerseite durchaus ein Defizit in der Heterogenitätskompetenz vorliegt – d.h. im transparenten Umgang mit einer authentischen Darstellung und einer reflexiven Verortung jeweiliger konfessioneller Besonderheiten; dies ist dann gleichzeitig ein Desiderat für die Lehrerbildung. Anders als in der Realschule und am Gymnasium, wo die Lerneffekte zwischen Modell- und Kontrollgruppe deutlich zugunsten der ersten Gruppe ausfallen, erweist sich die Auswertung des Unterrichts in Hauptschulklassen als problematischer; dies liegt nicht nur an der Frage, ob die Art des Tests zielgruppengenau war, sondern auch am Desinteresse der Hauptschüler an ökumenischen und konfessionellen Fragen – und an Religion überhaupt.

Entgegen der eingangs erwähnten kirchlichen Befürchtung, die Schulleitungen könnten konfessionell-kooperative Projekte vor allem aus schulorganisatorischen Gründen begrüßen, schätzen diese das Modell vor allem aus schulpädagogischen Motiven (wegen des Zusammenhalts des Klassenverbands und der positiven Elternresonanz). Die beteiligten Lehrer sehen zwar die Mehrarbeit, diese wird aber durch den subjektiven Gewinn, den sie im Modellversuch erfahren haben, mehr als ausgeglichen. Sie erwarten freilich inhaltliche und mediale (Schulbücher) Unterstützung. Insgesamt



sind die Beteiligten der Überzeugung, dass das konfessionell-kooperative Modell den Religionsunterricht und die Fachschaften vor Ort stärkt und Motor der Schulentwicklung sein könnte.

*Kap. III* (201-217) widmet sich „Einschätzungen – Interpretationen – Perspektiven“ (201ff); dies mündet in „Empfehlungen“ (*Kap. IV*; 218-231), die sowohl überwiegend organisatorische Optimierungsvorschläge enthalten als auch Argumente für eine konfessionelle Kooperation gebündelt darbieten. Deutlich wird, dass das Modellprojekt durch die Verschränkung von authentischer Innen- und Außenperspektive über den noch zu optimierenden Lehrerwechsel durchaus rechtlich im Einklang mit *Art 7,3 GG* steht, da auf verschiedenen Ebenen (Lehrerwechsel, Themenabdeckung) die Konfessionalität gewährleistet ist. Auch theologisch entspricht das Modell dem aktuellen Stand und Zielpunkt von Ökumene auf dem Weg zur Einheit in versöhnter Verschiedenheit; freilich wirkt die auswertende Darstellung und Würdigung bisweilen arg euphorisch, zumal der Eindruck entsteht, dieses spezielle Modell einer konfessionellen Kooperation sei das zukunfts-fähige schlechthin.

Die Studie bietet mehr als nur die empirische Erforschung eines Projekts, denn das Projekt selber stellt bereits eine Wegmarke zur Behebung eines Defizits dar, das eingangs benannt wird: Es fehlt eine ökumenische Hermeneutik, die bis in die Unterrichtspraxis durchbuchstabiert werden kann. Die Studie leistet hierzu einen wichtigen ersten Schritt. Abschließend: Bei aller Wertschätzung gegenüber der verheißungsvollen Zukunftsperspektive, die die Autoren beschreiben, ist in zweierlei Hinsicht Skepsis angebracht: Zum einen scheint der Aufwand, mit dem das Praxisprojekt verbunden war, doch außerordentlich zu sein – so etwas gelingt bei einem Modellversuch, aber nicht im Unterrichtsalltag; deutlich wird, dass das skizzierte Modell für die staatliche Seite kein Einsparfaktor ist. Ein zweiter Einwand ist struktureller Natur: Das Modell könnte überall dort gelingen, wo die Konfessionen halbwegs ausgewogen vertreten sind, wie dies im Untersuchungsgebiet der Fall war. In Diasporagebieten herrschen erschwerte Bedingungen, die andere Modelle als sinnvoller erscheinen lassen. Hinzu kommt, dass mit dem begrüßenswerten breiteren Ausbau eines islamischen Religionsunterrichts ein weiterer Partner hinzukommt, mit dem man kooperieren oder in einer gemeinsamen Fächergruppe zusammenarbeiten könnte. Man muss kein Prophet sein, um zu erkennen, dass die Zukunft des Religionsunterrichts in vielfältigen unterschiedlichen Formen begründet sein wird. Ob das ausschließliche Beharren auf einem konfessionellen Unterricht unter strikter Beibehaltung der Trias zukunfts-trächtig sein wird, muss bezweifelt werden. Die Kirchen tun gut daran, eher Prinzipien zu formulieren als sich auf konkrete Formen zu fixieren: Ein Prinzip ist sicher, dass der Religionsunterricht als Recht des Schülers, in seiner Konfession profiliert unterrichtet zu werden, zu verstehen ist, ein weiteres, dass die Kirchen weiterhin an der Mitgestaltung von Lehrplänen und in der Lehrerbildung beteiligt sein sollten, ein drittes, dass die erreichten Standards eines Religionsunterrichts, der interkonfessionell zwischen Identität und Verständigung angesiedelt und einem interreligiösen Modell (von Religion aus auf Religionen zu) verpflichtet ist, erhalten werden sollten. Ob dann der Religionsunterricht organisatorisch konfessionell, konfessionell-kooperativ oder in einer Fächergruppe organisiert stattfindet, ist schon beinahe zweitrangig!