

Mokrosch in zweierlei Hinsicht Potenzial: Zum einen kann der aus verschiedenen Itebatterien zusammengesetzte, sehr transparent präsentierte (45–48) und im Anhang der Studie (179–184) dokumentierte Fragebogen zur Evaluation von gegenwärtig an verschiedenen Orten laufenden, konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtsformaten gewinnbringend verwendet werden; insbesondere, um angesichts der nicht ganz unproblematischen Tendenz zur ‚Regionalisierung‘ dieses Unterrichtsfaches Vergleichsstudien vorzulegen. Zum anderen ergänzen die Ergebnisse von Gennerich / Mokrosch empirische Erkenntnisse zur konfessionellen Kooperation, die bis dato vor allem die Situation in Baden-Württemberg repräsentieren.

Konstantin Lindner



*Caspary, Christiane: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 10), Berlin (LIT) 2016 [242 S., ISBN 978-3-643-13366-3]*

### Zum Kontext

Rund um den Jahreswechsel 2016/17 erschienen in rascher Folge zwei in der Öffentlichkeit viel beachtete Verlautbarungen zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Die erste stammt von den deutschen Bischöfen, die zweite von einem Verbund evangelischer Hochschulprofessorinnen und -professoren. In beiden Publikationen wird die Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts für gemeinsame Kooperationen ausdrücklich befürwortet, wobei Reinhard Kardinal Marx deutlich macht, dass die Erklärung „kein Modell einer Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht vorleg[t], sondern einen Rahmen aufzeig[t], innerhalb dessen die Diözesen zusammen mit den evangelischen Landeskirchen eigene Formen der Kooperation entwickeln können, die den regionalen Gegebenheiten gerecht werden und den konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen stärken.“<sup>1</sup> Modelle eines konfessionell kooperativen Religionsunterrichts sind demnach erst zu entwickeln.

Vor dem skizzierten Hintergrund hätte Christiane Casparys Arbeit zu keinem passenderen Zeitpunkt erscheinen können, analysiert und evaluiert sie doch detailliert bestehende Modelle des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

### Ziele der Arbeit

Caspary nimmt schwerpunktmäßig das baden-württembergische Pilotprojekt und Konzept eines kooperativen Unterrichts in den Blick. Besondere Aufmerksamkeit widmet sie dabei didaktischen Schlüsselfragen, wie: „Verändert die neue Organisationsform die Didaktik des

1 Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, Bonn 2016.

Religionsunterrichts? Welche Gestalt von Religion kommt in diesem Unterricht zum Tragen? Welche Bedeutung haben konfessionsspezifische Anteile? Führt dieser Unterricht zu einer neuen Aufmerksamkeit für Differenz (...)?" (17) Die zitierten Einzelaspekte kulminieren schließlich in der Frage, „ob eine veränderte Organisationsform nicht doch auch eine veränderte Didaktik erfordert?“ (30) Als ‚Overall-Ziel‘ könnte man daher festhalten, dass Caspary Eckpfeiler einer Didaktik speziell für den konfessionell kooperativen Religionsunterricht definieren möchte und zwar auf Basis einer verfeinerten Analyse eines Datensatzes, der im Rahmen des baden-württembergischen Modellversuchs erhoben wurde. (63)

### Zum Vorgehen

Caspary analysiert zunächst die kirchlichen Denkschriften sowie weitere kirchliche Verlautbarungen aus dem Zeitraum von ca. 1970 bis heute – wobei „Religiöse Orientierung gewinnen“ von 2014 fehlt, was überrascht, weil sie explizit zum Thema Stellung bezieht. Ferner thematisiert sie die gemeinsamen Erklärungen von 1998 und 2005; die eingangs zitierten Veröffentlichungen erscheinen erst nach Druck der Dissertation. Die Analyse der institutionellen sowie rechtlichen Bedingungen wird mit einem Gang durch entsprechende Gesetze sowie die Bildungspläne abgeschlossen.

In Kapitel 3 (41f.) werden deskriptiv und etwas summarisch die verschiedenen Modelle eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in der BRD sowie den Nachbarländern thematisiert, flankiert von einer Betrachtung existierender Evaluationen. Hier zeigt sich, dass „der Perspektivwechsel zum Unterrichtsprinzip“ wird (51), um „das Eigene“ in der Begegnung mit dem Anderen stärker zu konturieren und profilieren. (51) Deshalb kommt für die Autorin das Bedingungsfeld, insbesondere die Heterogenität der Lerngruppe, stärker ins Visier (60), die bislang wenig bzw. wenig differenzierend im Blick war. Insbesondere geht die Autorin der Frage nach, „wie die Religionslehrerinnen und Religionslehrer den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht konkret umsetzen [...] und inwiefern die Lerngruppe vor dem Hintergrund ihrer konfessionellen Beheimatung mit Differenzen umgeht.“ (64)

Zugespitzt formuliert Caspary ihr Anliegen: „Gegenstand der vorliegenden Arbeit wird daher die Frage sein, wie Perspektivenwechsel im Religionsunterricht als didaktischer Weg der Erschließung von Differenzwahrnehmung zu beschreiben und empirisch im Unterrichtsgeschehen nachzuweisen ist.“ (63) Wobei sich die Autorin durchaus bewusst ist, dass konfessionelle Differenzen von den Lernenden womöglich gar nicht bewusst wahrgenommen werden (71). Auffällig ist hier, dass die Autorin nicht explizit auf die große und relevante Gruppe der Konfessionslosen bzw. Säkularisierten im Religionsunterricht eingeht.

### Zentrale Hypothesen

Caspary identifiziert in Form von Hypothesen als Proprium eines konfessionell-kooperativen Unterrichts die veränderte Form der Themengenerierung, die in der Folge zu „neuen didaktischen Entscheidungen“ durch die Lehrenden führe und in spezifischer Form konfessionelle Differenzen bearbeite (68f.). Eine besondere Herausforderung, so Caspary, stellt für diese Form des Unterrichts die Herausforderung dar, die unreflektierte konfessionelle Zugehörigkeit als historisch und theologisch begründbare Unterscheidung in Glaubensfragen zu begreifen (71). Die Differenzierung bezieht sich laut der Autorin insbesondere auf die LEHRE, den religiösen RAUM, religiös begründete Verhaltensweisen (ETHOS) sowie SPRACHE.

Augenscheinlich bezieht sich Caspary bei den zitierten Kategorien auf die von Feige et al. definierten Habitusstypen und legt diese ihrer Studie als strukturierende Codes zugrunde. Caspary ergänzt Feiges Typologie um die Codes „Konfessionelle Gemeinsamkeit“ bzw. „Konfessionelle Differenz“ (88) – wobei zumindest im Moment der definitorischen Festlegung die Autorin den Leserinnen und Lesern eine Begründung und klare Verhältnisbestimmung der Codes zueinander schuldig bleibt. Erst beim weiteren Lesen und implizit erschließt sich die zitierte Festlegung.

### Methodisches Design

Caspary arbeitet in ihrer Studie mit beachtlichen Zahlen und Datensätzen, die sie mit der codegeleiteten, strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Die methodische Gestaltung ist gut dokumentiert und weitgehend hinreichend begründet. Allerdings bleiben einige wenige Schlüsselfragen für die Lesenden offen. Etwa, warum Feiges Habitusstypen der Studie zugrunde gelegt wurden (s.o.). Bei der Auswertung scheinen diese Kategorien nicht immer hinreichend differenziert zu sein bzw. Zuordnungen mitunter auch nicht klar begründet. Immerhin: Die Autorin kommt zu der Einsicht, dass „Mischtypen“ (95) existieren. Allerdings wäre spätestens hier systematisch zu klären, wie sich die Codes inhaltlich zueinander verhalten.

Als Versuch in diese Richtung ist die ergänzende „Dichte Beschreibung“ (96f.) einer einzelnen Unterrichtsstunde zu werten, als kontrastierende, nicht Hypothesen (hier Code) geleitete Form der Datenwahrnehmung. Allerdings bleibt die diskursive, analytische Verbindung der unterschiedlichen methodischen Zugänge für die Leserschaft etwas unklar. Gleiches gilt für die inhaltliche Gestaltung der zu untersuchenden Stunden. Zwar sind im Zuge der Analyse Themen genannt, aber zumindest eine exemplarische Veranschaulichung über die Zusammenhänge zwischen der Ausgangssituation (konkreter Stunde) und den dokumentierten Ergebnissen wäre hilfreich gewesen.

## Ergebnisse

Die analysierende Dokumentation der untersuchten Stunden gewährt interessante Einblicke im Kontext der Ausgangsfrage nach einer spezifischen Didaktik für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Es mag eine Manifestation des neutralen Standpunkts der Autorin sein, aber beim Lesen wundert man sich doch, dass sich Caspary im Angesicht einiger schlechten Stunden mit Falschinformationen oder fragwürdigen Haltungen seitens der Lehrenden nur in einem Fall (134) zu einer wertenden Stellungnahme hinreißen lässt, bzw. warum sie abschließend zu einer weitgehend unkritischen positiven Wertung des Konzepts kommt („dieser Unterricht funktioniert“, 179).

Als ein Grund hierfür mag anzunehmen sein, dass die dokumentierten und analysierten Beispiele weitgehend disparat nebeneinander stehen (ähnlich wie dies für die Codes festgehalten wurde). Eventuell ist auch anzunehmen, dass die Autorin selbst substantielle Differenzen in der jeweiligen Lehre nicht als solche wahrnimmt. Selbst dort, wo man vermehrt Hinweise auf konfessionelle Differenzen erwarten würde (beim Code RAUM), stellt Caspary fest, dass dies nicht der Fall ist – unter anderem weil diesem Code im Unterricht insgesamt wenig Bedeutung zukommt (180f.). Weiter stellt Caspary fest, dass konfessionelle Differenz bevorzugt in der Dimension „LEHRE“ thematisiert wird, während sie in erlebnisorientierten Unterrichtsphasen tendenziell nicht vorkommt (186). „Für Schülerinnen und Schüler hat konfessionelle Differenz dadurch vermutlich eher den Status einer Behauptung, einer religiösen Anschauung und weniger einer Praxis religiöser Weltdeutung oder religiöser Vollzüge“ (187) folgert Caspary. Gleichwohl schmälert diese Beobachtung – so das Urteil der Autorin nach ihrer Analyse – nicht den Erfolg, den der konfessionell-kooperative Unterricht bei der Vermittlung von Differenzkompetenz (die Caspary ja als konstitutiv für den Erfolg eines solchen Unterrichts definiert hat) aufweisen kann.

Abschließend ist zu sagen, dass Christiane Caspary für ein hochaktuelles Thema interessante Denkipulse liefert, mithilfe derer an zukünftigen Modellen für einen kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht gearbeitet werden kann.

*Birte Platow*



*Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ, Bd. 11), Stuttgart (Kohlhammer) 2016 [279 S., ISBN 978-3-17-030942-5]*

Der vorliegende elfte Band aus der Reihe „Religionspädagogik innovativ“ geht zurück auf eine Tagung zu Bildungsgerechtigkeit in religionspädagogischer Perspektive, die 2014 in Schwerte stattfand. Zu den Tagungsbeiträgen wurden für die Veröffentlichung weitere Beiträge vornehmlich aus anderen Fachdisziplinen eingeholt, wodurch die Thematik nun mehr-perspektivisch und nicht nur aus der Binnenperspektive der Religionspädagogik erschlossen wird, was ausdrücklich zu begrüßen ist. Als Anlass benennen die beiden Herausgeber in der Einleitung den „erheblichen Nachholbedarf“ der Religionspädagogik hinsichtlich einer intensiven Erforschung des Themas Bildungsgerechtigkeit und geben mit dieser Publikation dazu einen verheißungsvollen Anstoß. Sämtliche Beiträge werden von vorangestellten Thesen und weiterführenden Arbeitsfragen, anhand derer sie weitere offen gebliebene (An-)Fragen verdichten, gerahmt.

Norbert Mettes Beitrag „Bildung und Gerechtigkeit – religionspädagogische Annäherungen“ wurde wohl sehr bewusst an den Anfang gestellt, untersucht er darin doch theologische Begründungen für die Beschäftigung mit der Thematik und zeigt anhand einer Analyse sowohl des Bildungsverständnisses als auch des Gerechtigkeitsverständnisses deren Zusammenhang auf. Positiv hervorzuheben ist seine an die Kirchen formulierte Forderung, zunächst kritisch bei sich selbst zu prüfen, inwieweit Bildungsgerechtigkeit bisher (überhaupt) eingelöst wird.

Während die ersten drei Beiträge eher allgemein religionspädagogisch ausgerichtet sind und der RU – prominent im Titel genannt – nur am Rande in den Blick gerät, fokussieren schließlich sowohl Patrik Dzambo als auch Alexander Unser dezidiert den RU. Auf erfrischende Weise beschreibt Ersterer in Anlehnung an Kaufmann fünf funktional-religiöse Dimensionen von Tätowierungen und bringt Tattoos im Sinne einer Lebensweltorientierung als Zugang zu christlicher Überlieferung und