

ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung um die Anforderungen von Inklusion und Digitalisierung erweitert. Mithin wird die religionsdidaktische Reflexionsfähigkeit auch mit Blick auf die Digitalisierung der kindlichen und jugendlichen Lebenswelten sowie im Horizont der Gestaltung inklusiver und digitaler Lernarrangements zu thematisieren sein. Im Kontext von Sprachbildung und Sprachförderung, die jedem Fachunterricht als Aufgaben aufgetragen sind, werden heterogenitätsbezogene religionsdidaktische Reflexionen beispielsweise den Zusammenhang von religiöser Pluralität und sprachlicher Vielfalt zu bedenken haben. Nichtsdestotrotz liegt hier eine Religionsdidaktik vor, die die Ansprüche an eine Einführung bei Weitem übersteigt. Sie ist für alle Phasen der Religionslehrenden(aus)-bildung ein Gewinn.

Andrea Schulte



*Kießling, Klaus/Günter, Andreas/Pruchniewicz, Stephan: Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten – Einsichten – Aussichten, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2018 [147 S., ISBN 978-3-525-62015-1]*

Die fortschreitende religiös-kulturelle Pluralisierung und Säkularisierung unserer Gesellschaft werfen spätestens seit Beginn der 1990er-Jahre vermehrt die Frage nach der Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts nach Art. 7,3 des Grundgesetzes auf. In diesen Kontext gehört auch der vorliegende Band über Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts in gemischten Lerngruppen in der Primarstufe (60f.). Er wurde an exemplarischen Grundschulen im hessischen Teil des Mainzer Bistums durchgeführt (64f.). Die Beschränkung auf Hessen ist bedingt durch einen dort seit 1. Juli 1999 gültigen Erlass zum Religionsunterricht, der die Bildung von konfessionell gemischten Lerngruppen aufgrund „schulorganisatorischer Schwierigkeiten“ ermöglicht (14f.).

Klaus Kießling, Religionspädagoge in St. Georgen/Frankfurt, hat die Studie durchgeführt, in den bisherigen Diskurs eingeordnet (32–63) und ausgewertet (64–112). Der Schulamtsdirektor Andreas Günter hat die Untersuchung im Zusammenhang der Genese konfessionell gemischter Lerngruppen im einleitenden Teil des Bandes verortet (9–31), sein Kollege Stephan Pruchniewicz abschließend einige Herausforderungen und Aufgaben für die weitere Entwicklung des katholischen Religionsunterrichts beschrieben (113–135).

Die Studie, die Religionslehrkräfte „in Aus- und Fortbildung stärker und gezielter als bisher darin unterstützen“ will (7), basiert zum einen auf videografierten Unterrichtsbeobachtung in 20 Unterrichtsgruppen (64f.) und zum anderen auf 243 (ca. 20% Rücklauf) ausgewerteten Fragebögen (71). Die Einrichtung konfessionell gemischter Lerngruppen in Hessen verdankt sich der zum Teil extremen Diasporasituation insbesondere in Oberhessen, wo bereits in den 1990er-Jahren selbst kleinere Lerngruppen nicht mehr eingerichtet werden konnten (12). Konfessionell gemischte Lerngruppen sind – neben dem Unterricht in

konfessionell weitgehend homogenen Gruppen und dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht – eine dritte mögliche Form des konfessionellen Religionsunterrichts (23), bei der es sich aber weder um einen „ökumenischen“ noch um einen „überkonfessionellen“ Religionsunterricht handelt. Die Konfessionalität des Unterrichts wird in diesem Fall durch die „Konfession der unterrichtenden Lehrkraft konfessionell bestimmt“ (19).

Die Einrichtung von konfessionell gemischten Lerngruppen zeigt, dass ein starres Festhalten an der traditionellen „Trias“ angesichts konkreter schulischer Gegebenheiten weder praktikabel noch zukunftsweisend ist. Diese Einsicht kommt nun auch deutlicher in der jüngsten Schrift der katholischen Bischöfe zur „Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ (2016) zum Tragen (122). Auch wenn ein „gemeinsam verantworteter Religionsunterricht“ auf absehbare Zeit kaum möglich sein wird, so werden die konfessionellen Kooperationen im Religionsunterricht grundsätzlich begrüßt. Im Hinblick auf die bisherige Debatte kann das zu Recht als ein deutliches Zeichen für eine Weiterentwicklung des katholischen Religionsunterrichts gelten, wenngleich künftig noch genauer zu erläutern sein wird, was in diesem Zusammenhang unter einem Unterricht in „ökumenischem Geist“ nun genau zu verstehen ist (114).

Die hessische Studie konnte auf vielfältige Einsichten aus bislang andernorts evaluierten Formen konfessioneller Kooperation wie auch auf Untersuchungen zum Selbstverständnis heutiger Religionslehrkräfte aufbauen und etliche der dort dokumentierten Erkenntnisse bestätigen (106): Grundschüler/-innen, die einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht besuchten, sind in der Regel nicht nur „besser über die andere Konfession informiert“, sondern wissen auch eher „um ihre eigene Konfession“ als Vergleichsschüler/-innen. Unterschiede zwischen den Konfessionen werden durch die konfessionelle Kooperation also in der Regel nicht nivelliert, sondern profiliert (45). Das heißt konkret im Hinblick auf die Erfahrungen in Hessen, dass die Konfrontation mit konfessioneller und religiöser Vielfalt in der Schule, „sowohl den Umgang mit Andersartigkeit als auch die Entwicklung religiöser Identität“ begünstigt, wenn auch Letztere „nicht so stark“ wie Erstere (84). Dabei plädieren die befragten Grundschullehrer/-innen für konfessionell gemischte Gruppen in den Klassen 1 und 2 und einen konfessionell getrennten Unterricht in den Klassen 3 und 4 (95), wobei generell eine „Trennung der Lerngruppe vor Jahrgangsstufe 3 für nicht sinnvoll“ gehalten wird (99).

Damit die Religionslehrkräfte den sich in gemischten Lerngruppen neu stellenden Herausforderungen gerecht werden können, wird es in der Aus- und Weiterbildung zunehmend wichtig, ihre „Pluralitätsfähigkeit“ zu sichern und ihre „Differenzkompetenz“ zu stärken (46, 103ff.). Dazu gehört auch die Stärkung des Bewusstseins dafür, dass sich konfessioneller Religionsunterricht in konfessionell gemischten Lerngruppen nicht „bekenntnisförmig“ gestal-

ten, sondern „bekenntnisbildend“, im Sinne einer „Didaktik der Perspektivenverschränkung“ (47, 107). Dabei müssen sich die Religionslehrkräfte kritisch bewusst machen, dass die eigene konfessionelle Prägung den Unterricht häufig stärker bestimmt (65, 78), als ihnen bewusst ist, auch wenn sie ihren Religionsunterricht eher als „christlich“ denn als „konfessionell“ apostrophieren. In diesem Zusammenhang ist eine weitere Beobachtung aus der Studie auffällig, die die religiöse Praxis in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen betrifft: In konfessionell homogenen Gruppen beten 83,3% der Lehrkräfte, 72,2% in konfessionell gemischten Gruppen und 63,1% in Lerngruppen mit religiös gebundenen und ungebundenen Kindern (88). Solche Unterschiede sollten deshalb auch in der Aus- und Weiterbildung thematisiert werden (105). Dazu gehört auch die Vermittlung von konfessionsspezifischem Sachwissen, das nach den momentanen Ausbildungsschwerpunkten kaum vorausgesetzt werden kann.

Insgesamt zeigt die Studie, dass der „Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen deutlich mehr Chancen als Grenzen“ bietet (102) und deshalb nicht mehr wie bislang als „defizitorientierter Unterricht“ gesehen werden sollte (113). Er ist ein Beispiel für die zunehmende Bedeutung des religiösen Kontextes bei der Beantwortung der Frage nach einer zukunftsfähigen Organisationsform religiöser Bildung, wenngleich dem Grundsatz der Kontextualität eine gewisse Neigung zu „didaktischer Kleinstaaterei“ innewohnt (111). Deshalb sollte der religionsdidaktisch wie theologisch zu verantwortenden Frage nach dem „Ziel eines Unterrichts in konfessionell gemischten Lerngruppen oder auch in anderen kooperativen Settings“ besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, soll nicht der Eindruck entstehen, dass es sich bei den kooperativen Modellen des Religionsunterrichts lediglich um Rettungsversuche handelt, weil der Unterricht ansonsten „zumindest in einigen Regionen – mangels Nachfrage aus der Schule verschwinden würde“. Zunehmend an Brisanz wird darüber hinaus die noch grundsätzlichere Frage gewinnen, ob das Festhalten am konfessionellen Religionsunterricht der „religiösen und konfessionellen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler“ und damit „der zunehmenden Auflösung des Bewusstseins in der Gesellschaft“ ausreichend Rechnung trägt (115). Wird also bei der Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts in einer Gesellschaft, die „viel stärker von religiöser Pluralität und von säkularen Phänomenen geprägt ist als von konfessionellen Auseinandersetzungen“ (116) noch der richtige Schwerpunkt gesetzt?

Den Autoren ist für diesen orientierenden Beitrag zur Debatte um eine zukunftsfähige Organisationsform religiöser Bildung zu danken. Die Antworten geben konstruktive Impulse zum Weiterdenken: in universitären Seminaren und religionspädagogischen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen und gewiss nicht zuletzt den betreffenden kirchenleitenden Organen.

Thomas Kothmann