

Rezensionen



Möller, Rainer/Pithan, Annabelle/Schöll, Albrecht u. a.: *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften*, Münster (Waxmann) 2019 [266 S., ISBN 978-3-8309-8819-9]

Die Studie *Religion in inklusiven Schulen* entstand am Comenius-Institut Münster als qualitativ empirisches Forschungsvorhaben im Bereich religionspädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung. Eine Anzahl quantitativer Untersuchungen der letzten Jahre ergänzend¹ rekonstruiert die Studie erstmals soziale Deutungsmuster und subjektive Theorien von religionspädagogischen Lehrkräften in inklusiven Unterrichtsarrangements. Untersucht wird, welche Differenzkonstruktionen ihr Unterrichtshandeln bestimmen.

Die Studie verwendet einen erweiterten Begriff von Inklusion, der über die Integration von Schülerinnen und Schülern mit gesellschaftlich fokussierten Behinderungen hinausgeht und Inklusion als gemeinschaftlichen Umgang mit der vorgegebenen Heterogenität aller Schüler/-innen versteht. Damit ist Heterogenität intersektional bezüglich sozial benachteiligender Bedingungsfaktoren schulischen Lernens in der Debatte um Bildungsgerech-

tigkeit lokalisiert. Dem Comenius-Institut geht es darum, schulische Praktiken des Umgangs mit Heterogenität, ihre macht- und kulturpolitischen Bedingungen und Auswirkungen für die pädagogisch Handelnden selbst kritisch reflektierbar zu machen. Im Hintergrund steht die Frage, ob die Religionspädagogik mit der Analyse subjektiver Deutungsmuster religionspädagogisch Handelnder einen spezifischen fachlichen Beitrag zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung zu bieten hat.

Der Charme der Studie, die sich im derzeitigen bildungswissenschaftlichen Diskurs zu einer Pädagogik der Differenz, Diversity und Intersektionalität sowie einer Religionspädagogik der Vielfalt bewegt, zeigt sich für die religionspädagogische Diskussion in zwei Fragerichtungen: 1. Wie strukturiert sich das Wahrnehmungs- und Argumentationsfeld religionspädagogischer Inklusionsprofis in Bezug auf konkrete Alltagsprobleme inklusiver Unterrichtsarrangements? 2. Weist die Religionspädagogik aufgrund ihres fachlichen Gegenstands eine besondere Affinität zum Inklusionskonstrukt auf?

Ausgehend von der Annahme, dass auch im Religionsunterricht Einstellungen und Motivation von Lehrkräften deren fachliches Handeln im inklusiven Unterricht entscheidend beeinflussen, analysiert die Studie, orientiert an der Objektiven Hermeneutik Oevermanns, neun verschiedene Datensätze aus leitfadengestützten Interviews mit pädagogisch Handelnden² in drei inklusiven Schulen im Osten und im Westen Deutschlands. Sequenzanalytisch werden aus dem Datenmaterial des jeweiligen Interviewanfangs Deutungskategorien und Strukturhypothesen generiert und mit der weiteren Darstellung konkreten Unterrichtshandelns im Verlauf des Interviews abgeglichen.

Es werden vier Einflussfaktoren und drei inhaltliche Spannungsfelder generiert, die die subjektiven Deutungsmuster strukturieren. Als Einflussfaktoren werden ermittelt: 1. Die biografischen Erfahrungen der Lehrkräfte und ihre berufliche Sozialisation, 2. Erfahrungen mit Teamarbeit in der Schule, 3. Zuständigkeiten und Zuständigkeitszuschreibungen in der inklusiven Schule und 4. Werte, Einstellungen, Menschenbild sowie gesellschaftliche Vorstellungen. Als inhaltliche Spannungs-

1 Mit den in der Studie entwickelten empirisch-qualitativen Instrumenten sollen die bisher vorliegenden Ergebnisse empirisch-quantitativer Studien um „tiefenstrukturelle Elemente in den mentalen Repräsentationen von Lehrkräften“ erweitert werden. Eine kritische Markierung des nicht unproblematischen Zusammenhangs zwischen quantitativer und qualitativer Forschung in diesem Feld findet sich bei Gasterstädt, Julia/Urban, Michael: *Einstellung zur Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen*. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (2016), H.1, 54–66.

2 Dies sind Personen mit sehr unterschiedlichen Rollen im inklusiven Schulleben, z. B. Schulleiterin, Religionslehrerinnen, ein Referendar, ein Pfarrer sowie ein Integrationshelfer.

felder zeigen sich: 1. das Verhältnis von Programmatik und Pragmatik, 2. das Verhältnis von Homogenität und Heterogenität sowie 3. das Verhältnis von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen (vgl. 49).

Insgesamt ergibt sich im Blick auf die Einflussfaktoren kein gänzlich unerwartetes Bild. Die biografischen und sozialisationsbedingten Einflussfaktoren (1) manifestieren sich z. B. bei einer befragten Religionspädagogin in der starken biografischen Prägung durch den gesellschaftspolitischen Kontext inklusiver Traditionen in der Kirche der ehemaligen DDR. Bei einer Schulleiterin in Westdeutschland ergeben sie sich aus dem Problemdruck disparater Lerngruppen im eigenen Einzugsbereich, die zum Ausgangspunkt eines inklusiven Schulkonzepts werden. Positive Erfahrungen mit Teamarbeit im eigenen Umfeld (2) gehören zu den grundlegend stabilisierenden Faktoren inklusiven Unterrichtens, insofern inklusives Lernen sowohl unter dem Aspekt der Integration und des Homogenisierens/des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand³ als auch unter dem Gesichtspunkt allgemeiner Heterogenität/des individuellen Lernens die Rolle der Lehrkraft radikal ändert, sie vom Einzelkämpfer zum Teamplayer sowie tendenziell zum Lernbegleiter und individuellen Lerncoach macht, der auf die reibungslose Zusammenarbeit mit anderen Expertinnen und Experten angewiesen ist. Interessant ist, dass aus religionspädagogischer Sicht von den Lehrkräften kein explizit theologisches Zuständigkeitsargument entwickelt, wohl aber eine Fürsorgepflicht für den kollegialen Zusammenhalt (3) abgeleitet wird. Eine explizit fachbezogene Zuschreibung erfolgt allein in einer interreligiösen Fachgruppe für den gesamten religiös-ethischen Lernbereich an einer inklusiven Schule. Die Frage nach der Zuständigkeitszuschreibung im inklusiven Betrieb ist damit schon eine Teilantwort auf die religionspädagogische Fragerichtung 2 nach einer speziell fachlichen Begründung für Inklusivität. Insgesamt zeigen sich in Bezug auf den Einflussfaktor 4 (Werte, Einstellungen, Menschenbild, gesellschaftliche Vorstellungen) bei aller Unterschiedlichkeit inklusiver Ansätze keine Unterschiede im Blick auf die Ablehnung von Separation und Exklusion sowie den Wert einer gemeinsamen Beschulung. Eine theologische Begründung (religionspädagogische Fragerichtung 2) erfolgt bei den Fachlehrkräften hier eher implizit. Ethische Haltungen

3 Der Gemeinsame Gegenstand des Unterrichts lässt sich nach Georg Feuser als Matrix aus gemeinsamer unterrichtlicher Handlungsstruktur und individueller Tätigkeitsstruktur der Unterrichteten erfassen. Die unterrichtliche Handlungsstruktur muss lernstands- und profilbezogene fachliche Entwicklungsschritte vorhalten. Vgl. hierzu *Feuser, Georg*: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 2005, 173f.

und Einstellungen „bewegen sich im Horizont des christlichen Menschenbildes.“ (206) Allein der im inklusiven Dienst tätige Pfarrer verwendet eine explizit theologische Begründungsfigur (Gottesebenbildlichkeit und Einzigartigkeit jedes Geschöpfes).

Die von den Inklusionsprofis wahrgenommenen inhaltlichen Spannungsfelder sind insofern von großem Interesse, als sie grundlegende Problematiken inklusiver Arbeit fokussieren. Es geht um die realistische, keineswegs bruchlose Realisierung von Inklusion unter verschiedenen programmatischen Zielvorstellungen (1), um Integration einer markierten Gruppe in eine Gesamtheit (Homogenisierung) bzw. um die Normalität der Verschiedenheit (Differenzierung) in der vorgefundenen schulischen Praxis (2) und um die damit einhergehenden Vorgehensweisen im Spannungsfeld von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen (3). So geht ein integratives Inklusionsverständnis mit gemeinschaftsorientierten Lehr- und Lernarrangements, z. B. von profil- und niveaubezogenem Lernen am gemeinsamen Gegenstand, einher, ein individuumorientiertes Inklusionsverständnis dagegen eher mit zieldifferentem gemeinsamem Lernen (245).

Für die Durchführenden der Studie ergibt sich als Resultat die Notwendigkeit praxistauglicher Unterrichtshilfen und fachdidaktischer Anregungen durch gestütztes learning by doing am Ort und aufsuchende Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Anreicherung von Wissen, Wollen und Können⁴ der Lehrkräfte.

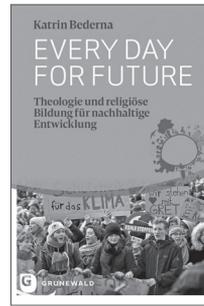
Damit ist die vorliegende Studie über Religion in inklusiven Schulen schon allein als Reflexionsgrundlage praxistauglicher Aus-, Fort- und Weiterbildung inklusiver Religionspädagogik lesenswert. Zudem erhellt sie bodenständig und konkret die Reichweite möglicher Kreativität religionspädagogisch Handelnder in komplexen Lernumfeldern. Und genau dies macht sie so wichtig in einer leider weitgehend theoretischen und nicht immer ideologiefreien Diskussion von Inklusion.

Unter der religionspädagogischen Fragerichtung 1 nach fachspezifischen Wahrnehmungs- und Argumentationsfeldern wäre nach den Ergebnissen der Studie weiter zu forschen: Setzen sich religionspädagogische Inklusionsprofis in besonderer Weise für eine lebensweltliche Orientierung des Lernens, gemeinsame Aktivitäten und das Funktionieren des kollegialen Austauschs ein bzw. fühlen sie sich dafür verantwortlich? Für die religionspädagogische Fragerichtung 2 zeigen sich keine Ansätze: Christliche Religiosität wird von den religionspädagogischen Inklusionsprofis theologisch nicht als inklusiv wahrgenommen. Wäre christliche Spiritualität z. B.

4 Vgl. hierzu *Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike*: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 469–520, 479ff.

eine allen zugängliche Tiefendimension menschlicher Sinndeutungstätigkeit unter anderen Sinndeutungen, könnte sie sich als spezifische geistig-emotionale Eingebundenheit zeigen, an der jeder qua Menschsein teilhaben kann. Im inklusiven Religionsunterricht bräuchte religionsdidaktisch nichts mehr ‚heruntergebrochen‘ zu werden. In verschiedenen Zugangsweisen wäre alles im gleichen Maße immer schon für alle da.

Elisabeth Hotze



Bederna, Katrin: Every day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern (Grünewald) 2019 [272 S., ISBN 978-3-7867-3191-7]

Weltweit gehen jeden Freitag Tausende von Jugendlichen für Klimaschutz auf die Straßen, das Thema wird in weiten Teilen der Bevölkerung als das drängendste Problem wahrgenommen – und dennoch verändert sich im alltäglichen Handeln in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft bislang wenig. Wenn Religionspädagogik die Zeichen der Zeit wahrnehmen will, dann ist es höchste Zeit, sich sowohl mit Klimaschutz als auch mit der neu erwachten Sensibilität von Jugendlichen für die Bewahrung von Welt und Umwelt auseinanderzusetzen. Die Autorin nimmt sich dieser höchst aktuellen Aufgabe an, wobei sie vom Begriff der „Nachhaltigkeit“ ausgeht. Hierunter versteht sie ein sittliches Prinzip, das nach der Zukunftsfähigkeit des Umgangs mit ökologischen Bedingungen fragt. „Nachhaltig ist eine Handlung, Lebensform bzw. Wirtschaftsweise, die so mit ‚der Natur‘ umgeht, dass sie von jeder und jedem anderen überall und immer wiederholt bzw. geteilt werden könnte.“ Mit dem Nachhaltigkeitsbegriff kann sie interdisziplinär an Bildungskonzepte anknüpfen, die spätestens mit der „Weltdekade für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) der Vereinten Nationen entstanden sind. Die Bildungskonzepte für nachhaltige Entwicklung (BNE) verbinden grundlegend Klima- und Umweltschutz mit sozialen und ökonomischen Problemstellungen.

Wie Ökologie, Ökonomie und Soziales jedoch gewichtet und miteinander in Beziehung zu setzen sind, wird derzeit gesellschaftlich und politisch äußerst kontrovers debattiert. Die Vf.in positioniert sich hierzu im Verlauf des Buches deutlich. Sie greift das vom Stockholm Resilience Center entwickelte Bild einer Hochzeitstorte auf, in der das Ökosystem das Fundament darstellt, auf dem die Gesellschaft steht, die wiederum den deutlich kleineren Tortenring der Ökonomie trägt. Zugleich distanziert sie sich von Ansätzen der BNE, die vornehmlich auf formale kompetenzorientierte Lernziele setzen, und ihrer Ansicht nach oftmals normativ unterbestimmt sind. Damit wirft sie eine durchaus strittige Grundfrage auf: „Soll BNE auf bestimmte Haltungen und