

tu technische universität
dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Institut für katholische Theologie
Sommersemester 2015

Erstprüfer: Prof. Dr. Hubertus Roebben
Zweitprüfer: Dr. Dr. Oliver Reis

Lernen in Pluralität durch Diskurs im Religionsunterricht der Grundschule

Vorgelegt von:

Irina Delfmann geb. Leukert

Peterstraße 5

48151 Münster

015168121790

Irina.leukert@tu-dortmund.de

Matrikelnummer 143629

Modellversuch Master Lehramt Grundschule

3. Fachsemester

Vorgelegt am:

24.08.2015

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Pluralität - eine Differenzierung	5
2.1 Auswirkungen auf der Ebene der Gesellschaft	6
2.2 Auswirkungen auf der Ebene des Individuums	7
2.3 Auswirkungen auf der Ebene der Religionen	10
3. Konsequenzen für den Religionsunterricht	13
3.1 Pluralität im Spiegel des Bildungsauftrags	13
3.2 Pluralität im Religionsunterricht	18
3.2.1 Die Ebene der religionsunterrichtlichen Organisationsform	18
3.2.2 Die Ebene religionsunterrichtlicher Konzeptionen	27
3.2.3 Die Ebene religionsunterrichtlicher Ansätze	31
3.2.4 Die Ebene religionsdidaktischer Lernformen	44
3.3 Zwischenfazit	45
4. Diskurslernen	47
4.1 Diskurslernen im Seminar „Einführung in ein didaktisch-systematisches-Thema“	48
4.2 Diskurslernen für weiterführende Schulen	51
5. Diskurslernen in der Grundschule	59
5.1 Entwicklungsstände in der Grundschule	59
5.1.1 Kognitive Entwicklung	60
5.1.2 Emotionale Entwicklung	64
5.1.3 Einstellungsbezogene Entwicklung	65
5.2 Die Möglichkeiten des Diskurslernens in der Grundschule	67
5.2.1 Strittige Frage als Ausgangspunkt	70
5.2.2 Eigene Positionierung	70
5.2.3 Positionen zur Frage	71
5.2.4 Grenzen der Positionen	73
5.2.5 Vernetzung im Diskurs	74
5.2.6 Perspektivwechsel	74
5.2.7 Neupositionierung	76
5.2.8 Kritische Überprüfung	77
5.3 Ausblick	80
6. Rückblick	81
7. Quellen	84
7.1 Literatur	84
7.2 Internetquellen	89

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Organisationsebene des Religionsunterrichts	20
Abbildung 2: Korrelation a.....	29
Abbildung 3: Korrelation b	29
Abbildung 4: Korrelation c.....	30
Abbildung 5:Kompetenzmodell nach Helbling	38

1. Einleitung

Pluralität im Unterricht und speziell im Religionsunterricht ist ein aktuelles Thema über das viel diskutiert wird. Die Diskussionen gehen von der Infragestellung des Religionsunterrichts bis in die Methodik der einzelnen Unterrichtsstunde. Eine besonders beliebte Forderung sind dabei die „interreligiösen Kompetenzen“. Allerdings ist der Begriff „interreligiös“ nicht ausreichend um die Komplexität von Pluralität zu beschreiben. Deshalb soll in dieser Arbeit der Fokus nicht auf „interreligiöses Lernen“, sondern auf „Lernen in Pluralität“ gelegt werden. Im Titel werden drei Aspekte angesprochen: Lernen in Pluralität, Lernen durch Diskurs und das Ganze an der Grundschule. Diese Arbeit stellt sich der Frage, ob und wie in der Grundschule, in Pluralität, durch den Diskurs gelernt werden kann.

Grundlegend für diese Fragestellung ist das Konzept „Diskurslernen“ von Oliver Reis, das einen Weg darstellt, durch den Diskurs in Pluralität zu lernen. Dieses Konzept ist allerdings für weiterführende Schulen konzipiert. Die These ist, dass das „Diskurslernen“ einen Art ist mit Pluralität im Religionsunterricht umzugehen, die auch dem Unterricht in der Grundschule beim Umgang mit Pluralität helfen kann. Um das „Diskurslernen“ für die Grundschule zu formatieren, gilt es zunächst, Pluralität und seine Auswirkungen auf den Religionsunterricht zu erläutern, um dann das „Diskurslernen“ als eine Form des Lernens in Pluralität durch den Diskurs zu legitimieren. Um die Auswirkungen von Pluralität auf den Religionsunterricht zu erläutern, muss allerdings zunächst geklärt werden, was Pluralität überhaupt ist. Daraus ergibt sich folgende Struktur für die Arbeit. Im ersten Teil dieser Arbeit wird geklärt, was Pluralität ist und welche Auswirkungen es auf die Bereiche, Individuum, Gesellschaft und Religionen hat. Dieser Schritt ist notwendig, um Pluralität als allgemeine Anforderung für Schule und speziell für den Religionsunterricht darzustellen. Die Diskussionen um Pluralität im Religionsunterricht werden allerdings auf verschiedenen Ebenen des Religionsunterrichts geführt. Die Kategorien für diese Einteilung liefert Rudolf Englert in seinem Artikel „Bloß Moden oder mehr? Für jede Ebene werden zunächst die Anforderungen, die durch Pluralität entstehen, beschrieben, um dann Ansätze, die auf durch Pluralität entstandene Anforderungen reagieren, aufzunehmen und sie auf ihre Tauglichkeit, ihren Mehrwert für den Religionsunterricht in Pluralität zu überprüfen. Durch diese Bearbeitung entstehen Forderungen an einen Religionsunterricht in Pluralität. Diesen Forderungen muss sich das Konzept „Diskurslernen“ stellen, um sich als passendes Konzept herauszustellen. Das „Diskurslernen“ ist aber nicht für die Grundschule entwickelt worden, so dass zunächst die Entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Grundschulkindern auf Grundlage neuerer Forschungsergebnisse dargestellt werden. Die Ergebnisse aus

dieser Bearbeitung, die Struktur und das Anliegen des „Diskurslernens“, sowie die Forderungen an den Religionsunterricht im Allgemeinen werden dann genutzt, um die Möglichkeiten des „Diskurslernens“ für die Grundschule zu erproben.

Der Versuch der Übertragung des „Diskurslernens“ auf die Grundschule würde diverse Auswirkungen auf die Organisation, Gestaltung und Umsetzung des Religionsunterrichts in der Grundschule haben. Die Behandlung dieser würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Im Kapitel „Ausblick und Rückblick“ wird zum einen auf diese Auswirkungen verwiesen, zum anderen das Ergebnis der Arbeit aus einem anderen Blickwinkel beleuchtet. Für die religiöse Entwicklung ist auch die Entwicklung der religiösen Sprachfähigkeit von Bedeutung. Da sich diese Arbeit auf die Wahrnehmung und den Umgang mit Differenzen fokussiert, kann diese Entwicklung nicht in ihrer Komplexität eingearbeitet werden.

2. Pluralität - eine Differenzierung

Wenn von religiöser Pluralität die Rede ist, werden vielfach Statistiken zitiert, in denen aufgezählt wird, wie viele Menschen in Deutschland oder Europa welcher Religion angehörig sind, in welchen Regionen sie wie verteilt sind oder von welchen Religionen es wo welchen Zuwachs gibt. Gerne erwähnt werden auch die zahlreichen Kirchnaustritte, evangelisch wie katholisch. Globalisierung, Individualisierung und Säkularisierung sind Prozesse, die Pluralisierung ermöglichen, aber auch durch sie vorangetrieben werden. Daher sind sie für das Verständnis von religiöser Pluralität von großer Bedeutung. Doch bei der Betrachtung von religiöser Pluralität geht es um mehr. Religiöse Pluralität kennzeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass es an einem Ort verschiedene Religionen gibt. Dies ist zunächst die offensichtlichste Form, die dann erkennbar wird, wenn sich gegensätzliche Wahrheitsansprüche gegenüberstehen.

Doch nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Religionen herrscht Pluralität. Und damit ist nicht nur die offensichtliche Trennung der Konfessionen gemeint, die in der Schule klassischer Weise durch den konfessionell getrennten Religionsunterricht sichtbar wird, sondern auch die unterschiedlichen Überzeugungen innerhalb der Konfessionen. Deutlich zu sehen sind diese natürlich in der geschichtlichen Perspektive. Zum Beispiel spielte die Heiligenverehrung noch im letzten Jahrhundert eine viel größere Rolle im Leben von Christen, als sie es heute tut. Und dies ist keineswegs nur ein historisches Phänomen. Auch länderübergreifend, lassen sich Unterschiede erkennen, so dass sich der gelebte katholische Glaube in Deutschland von dem in Spanien unterscheidet.

Weniger offensichtlich sind allerdings die Unterschiede innerhalb einer Konfession und einer Kultur. „Es hat wahrscheinlich zu keiner Zeit eine individuelle Religiosität gegeben, die mit kirchlicher Lehre bzw. Dogmatik völlig deckungsgleich gewesen

wäre.“¹ Allein die etlichen Synoden und Konzilien zeigen, dass es auch innerhalb des katholischen Glaubens immer gegensätzliche Vorstellungen gegeben hat, die sich widersprachen und zu Konflikten führten. Und gerade heute in der Zeit der Individualisierung stellen sich viele unterschiedliche Überzeugungen unter das Prädikat christlich.

Pluralität zeigt sich also als interreligiöse Pluralität, konfessionell bedingte Pluralität, kulturell bedingte intrareligiöse Pluralität und intrakulturelle intrareligiöse Pluralität. Die Auswirkungen dieser Unterschiede lassen sich auf Gesellschaftlicher Ebene sowie auf der Ebene des Individuums und der Religionen betrachten. Diese Ebenen wirken natürlich aufeinander ein, werden aber im Folgenden getrennt betrachtet.

2.1 Auswirkungen auf der Ebene der Gesellschaft

„Pluralität ist Normalität.“² Dieser Satz ist unbestreitbar. Mehr noch: Pluralität ist eine Normalität, die sich nicht umkehren lässt.³ Die Gesellschaft hat sich längst an die Gegenwart verschiedener Religionen an einem Ort gewöhnt. Ob sie damit umgehen kann ist eine andere Frage.

Im Positiven und im Negativen werden die Konsequenzen religiöser Pluralität spürbar. Bezogen auf die Attentate auf das World Trade Center und auf die Londoner U-Bahn 2005, sowie den andauernden Konflikt zwischen Palästina und Israel stellt Michael Grimmit fest: „All these events have highlighted in a dramatic manner what has long been known to be the case, namely that the ideological power of religion often contributes to the world’s longest-running conflicts.“⁴ Die Pluralität der Religionen ist also nicht nur das Problem einer glaubenden Gruppe, sondern der gesamten Gesellschaft. Diese extremen Beispiele zeigen nur zu deutlich, dass Religion nicht auf den privaten Bereich begrenzt ist, und, trotz häufiger Forderung, auch nicht auf den privaten Bereich begrenzt werden kann. Der Glaube des Individuums hat Auswirkungen auf das Leben der Gesellschaft. Und das ist nicht nur negativ zu betrachten, auch wenn dies von vielen Menschen so wahrgenommen wird.⁵

Religionen sind zwangsweise Teil des Politischen Geschehens, auch über Parteien hinaus, die ein religiöses Bekenntnis in ihrem Namen tragen. In vielen Gremien und Räten, zum Beispiel zu neuen Gesetzesentwürfen zur Gleichstellung Homosexueller

¹ Ziebertz, Hans-Georg: Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S. 74.

²Ebd. S. 68.

³Ebd. S. 73.

⁴Grimmitt, Michael: Living in an era of globalised and politicised religion: What is to be religious education’s response? In: Religious Education and Social and Community Cohesion. An exploration of challenges and opportunities, Essex 2010, S.10.

⁵ Vgl Pollack, Detlef: Religiöse Pluralisierung. Wie die Deutschen über die `neue religiöse Vielfalt` denken, 2008 S. 2-4.

Lebenspartnerschaften in Adoptionsfragen oder zur Stammzellenforschung sind Religiöse Vertreter präsent. Außerdem werden religiöse Themen zu politischen Fragestellungen, da sie viele Schnittstellen zum öffentlichen Leben haben, beispielsweise, wenn es um ein Kopftuch- oder Kreuzverbot in deutschen Schulen geht.

Nicht zuletzt sind Religionen dauerhaft vertreten in den Medien. Die größtenteils negativen Berichte über islamitische Terrorgruppierungen, Selbstmordattentäter, Missbrauchsskandale oder das Luxusleben kirchlicher Vertreter, werden durch historische Romane über Religionen voller Geheimbünde, Intrigen und heimlichen Plänen unterstützt. Religion und Glaube wird zum Gegenspieler von Wissenschaft und Vernunft. Und wenn man sich für eins von beiden entscheiden muss, dann doch lieber für das, was uns im diesseits den schnelleren Lustgewinn bringt. Da kommt ein neuer Atheismus a la Richard Dawkins doch grade recht. Dann müssen jetzt nur noch diese Gläubigen von ihrer Unvernunft überzeugt werden und schon gibt es keine Probleme auf der Welt. - Die Größe der Aufgabe, die die Gesellschaft durch religiöse Pluralität erhalten hat, ist deutlich zu erkennen.

Die interreligiöse Pluralität ist auf der Ebene der Gesellschaft die wohl offensichtlichste Form von Pluralität, da sie sich in ihrem Konfliktpotential offenbart. Konfessionell und kulturell bedingte intrareligiöse Pluralität zeigt sich in abgeschwächter Form ebenfalls in den Konflikten, auch wenn diese in westlichen Kreisen eher als verschiedene Positionen wahrgenommen werden. In der Streitfrage der Frauenordination, können evangelische und katholische Kirche mehr oder weniger friedlich koexistieren.

Intrakulturelle intrareligiöse Pluralität zeigt sich dann, wenn der individuell gelebte Glaube von der Praxis der Institution Kirche abweicht. Auch zwischen den Individuen fallen diese Unterschiede auf. Wenn es um die Frage geht, ob ein Kind getauft werden soll oder nicht, wollen die Eltern das Kind meist in eine Gemeinschaft aufgenommen sehen, wohingegen die Großeltern das sakramentale Moment der Taufe in den Mittelpunkt stellen. Dass sich diese verschiedenen Verständnisse von Glauben von einander unterscheiden, sich sogar in der Logik widersprechen, wird meist nicht aufgedeckt.

Selbstverständlich beeinflussen sich die Formen von Pluralität auf der Gesellschaftlichen Ebene und auf der Ebene des Individuums. Die Gesellschaft ist durchdrungen von Pluralität und religiöser Pluralität, da sie die Summe ihrer Individuen mit eigenen Vorstellungen ist.

2.2 Auswirkungen auf der Ebene des Individuums

„Die Individualisierungstendenzen nehmen in dem Maße zu, wie die vielen Einzelnen sich einer - oft unübersehbaren - Mehr- oder Vielzahl (Pluralität) verschiedener, oft sich

widerstreitender Positionen, Weltanschauungen und Religionen gegenübersehen, die die eigene Position ständig relativieren und infrage stellen.⁶ Auf der Ebene des Individuums spielen die Formen von religiöser Pluralität dann eine Rolle, wenn es um die Ausformung der eigenen Identität geht. Und damit ist nicht nur der Abschnitt der Kindheit und Jugend gemeint, da der Erwerb von Identität ein lebenslanger Prozess ist. Dennoch liegt das Augenmerk dann speziell auf Kindheit und Jugend, wenn es unter anderem um religiöse Bildung im Religionsunterricht geht.

Individualisierung ist eine Folge von Globalisierung und der sich damit einhergehend offenbarenden Pluralität. Auch wenn schon vor dem Zeitalter der Globalisierung plurale Strukturen existierten, so werden sie doch erst durch größer werdende Differenzen sichtbar. Emanzipatorische Prozesse, die durch und mit der Globalisierung ins Laufen gebracht wurden, erschaffen neue Möglichkeiten des „Individuum-werdens“. Der Mensch richtet sich nicht nach vorgelebten Strukturen. Oder zumindest meint er solchen auszuweichen. Institutionen wie die Kirche, die die angebliche Entscheidungsfreiheit einschränken, und versuchen, Macht über das Leben des Individuums auszuüben, werden als Gegner der eigenen Freiheit gesehen und nicht als möglicher Lebensentwurf. „Primärer Bezugspunkt des Menschen und seiner Erfahrungen wird seine eigene Person, seine eigene Subjektivität (...).“⁷

Den Kindern und Jugendlichen der heutigen Zeit wird die Ausformung ihrer eigenen Persönlichkeit, ihres Ichs, immer mehr in die Hand gelegt. „Chancen, Gefahren, Unsicherheiten der Biografie, die früher im Familienverbund, in der dörflichen Gemeinschaft, im Rückgriff auf ständische Regeln oder soziale Klassen definiert waren, müssen nun von den Einzelnen selbst wahrgenommen, interpretiert, entschieden und bearbeitet werden. Die Folgen - Chancen wie Lasten - verlagern sich auf die Individuen.“⁸ Die Auswahlmöglichkeiten erscheinen endlos und die Chance, alle Ziele zu erreichen, groß, solange man nur hart genug arbeitet. Auch bei der Glaubensausrichtung steht der Mensch vor einer großen Auswahl. Zwar steht die gewählte Religion immer noch im Zusammenhang zu der der Eltern, allerdings ist auch die Zustimmung, die Identifizierung eine Wahl des Individuums.⁹

⁶ Ritter, Werner H./ Simojok, Henrik: Religion und Kindheit im Wandel - Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung. In: Hilger, Georg/ Ritter, Werner H./ Linder, Konstantin/ Simojok, Henrik/ Stögbauer, Eva: Religionsdidaktik Grndschule. Handbuch für Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014, S. 28

⁷ Ebd. S. 28.

⁸ Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in: Dies. (Hg): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/M. 1994, S.10-39, hier S. 14f.: Elias, Norbert: Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt/M. 1991, S.10-39.

⁹ Vgl. Ritter, Werner H./ Simojok, Henrik: Religion und Kindheit im Wandel - Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung. In: Hilger, Georg/ Ritter, Werner H./ Linder, Konstantin/ Simojok, Henrik/ Stögbauer, Eva: Religionsdidaktik Grndschule. Handbuch für Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014, S. 31.

Die Angebotsvielfalt ist durch die Pluralität gegeben.¹⁰ Der Islam wird nicht mehr aus einer bürgerlichen Mehrheit heraus skeptisch beobachtet, er ist Teil unserer Gesellschaft. Und monistische Religionen, die lebenbejahend und naturalistisch erscheinen, finden immer mehr Zulauf.

Der Trend geht zu einer Bricolage, ein Problem, dass durch alle Formen von religiöser Pluralität entsteht¹¹. Man nimmt sich aus jeder Religion oder jeder Form von religiöser Praxis das, was gut zum eigenen Leben passt und lässt die unangenehmen Dinge außer Acht. Dieser Bastelglaube ist allerdings höchst fraglich, da das gebildete Konstrukt meist inkonsistent, und weder stringent noch kohärent ist. Meist werden pauschale Aussagen getroffen, aber in einzelnen Situationen wird unabhängig von diesen entschieden.

Neben dieser „anything goes Haltung“¹² gibt es noch ein anderes Extrem, in das das Individuum geraten kann: Den Fundamentalismus. In den Medien deutlich vertreten durch Jugendliche, die sich islamitischen Gruppen anschließen. Immer größer werdende Auswahlmöglichkeit führt manchmal zu Überforderung und zu immer größer werdender Unsicherheit. Der Wunsch nach Orientierung und klaren Strukturen führt bei manchen Jugendlichen zum Beitritt zu einer extremistischen Gruppierung. Wenn dazu noch das Gefühl einer Übermacht der westlichen Politik kommt, wächst die Bereitschaft junger Menschen, ihre Religion offen zu tragen und auch für sie zu kämpfen.¹³

Die Pluralität der Auswahl zwischen den Religionen ist nur eine Seite, die andere ist, dass Religion ein Teil des Lebens neben anderen geworden ist. Die übergreifende und lebensbegleitende Funktion, die Religion einmal darstellte, die durch Rituale und Feste geprägte Lebenswelt, ist bei dem Großteil der Menschen in den westlichen Ländern nicht mehr vorhanden. Auch der Wunsch, Religion in den privaten Bereich zu verbannen, führt zur Säkularisierung. Für die Entwicklung einer religiösen Identität hat dies fatale Folgen: „Schülerinnen und Schüler müssen ihr Jugendchor-Ich, ihr Fußball-Ich, ihr Schüler-Ich usw. und deren jeweilige Sprach- und Denkformen

¹⁰ Ebd. S. 30

¹¹ Gründer, René/ Scherr, Albert: Jugend und Religion. Soziologische Zugänge und Forschungsergebnisse. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), S. 64-79. Hier S.69.

¹² Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001. S. 72.

¹³ Grimmit, Michael: Living in an era of globalised and politicised religion: What is to be religious education's response? In: Religious Education and Social and Community Cohesion. An exploration of challenges and opportunities, Essex 2010, S. 11.

zusammenbringen mit dem Religiositäts-Ich. Letzteres kann nicht „gegen“ Ersteres durchgesetzt, sondern muss vermittelt werden.“¹⁴

Das Individuum steht also nicht nur vor der Frage, welche Religion von der Vielfalt ausgewählt werden soll (interreligiöse und konfessionell bedingte Pluralität), sondern auch vor der Frage, wie diese ausgelebt werden soll (intrareligiöse Pluralität). Nicht zu vergessen ist natürlich, wie man sich zu den in der Umgebung vorhandenen Religionen verhält. Dieses Problem ist auch für die Entwicklung des Religionsunterrichts von großer Bedeutung.

2.3 Auswirkungen auf der Ebene der Religionen

Wenn das Individuum sich seine Religion und die einzelnen Facetten aussucht, was für Konsequenzen hat das dann auf die Religionen und ihre Institutionen? Werden sie zu Dienstleistern, die die Süchte der Konsumenten stillen müssen?

Religionen stehen sich nicht zum ersten Mal innerhalb einer Gesellschaft gegenüber. Neu an diese interreligiösen Pluralität ist allerdings erstens, dass sich fast überall auf der Erde viele verschiedene Religionen und Konfessionen einen Lebens- und/ oder Erfahrungsraum teilen, und zweitens, dass Religion, zumindest in Europa von der Gesellschaft entkoppelt betrachtet wird und damit keinen Anspruch auf ein Monopol hat.¹⁵ Es gibt nicht mehr die eine Gruppe, die Religion x angehört und die andere Gruppe mit Religion y, wo dann entschieden werden muss, wer der Stärkere ist. Außerdem wird Religion zu einem Teil unter Anderen im Leben der Menschen. Ein Teil, der sich zwischen Anderen behaupten muss, und der nicht die komplette Identität eines Menschen bestimmt. Dabei wird die Rolle der Wirtschaft, Wissenschaft, Technik und des freien Menschen maßlos überschätzt. Diese Säkularisierung geht einher mit einer Funktionalisierung von Religion. Ihr wird ein bestimmter Funktionsbereich zugeordnet. „Religion und Kirche - so könnte man vermuten - sind damit gesellschaftlich positioniert und legitimiert, indem sie an drängenden Fragen der Menschheit teilnehmen und ethisch-moralische Orientierung bieten.“¹⁶

Säkularisierung, Deinstitutionalisierung und Privatisierung sind Prozesse, die gegen das Selbstverständnis, zumindest der Offenbarungsreligionen stehen. Sie sehen sich nicht als Dienstleister, der sich den Anforderungen der Konsumenten beugen muss, und das sollen sie auch nicht. „Religion lässt sich nicht in Gebrauch nehmen, dafür ist

¹⁴Ziebertz, Hans-Georg: Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001. S. 73.

¹⁵ Gründer, René/ Scherr, Albert: Jugend und Religion. Soziologische Zugänge und Forschungsergebnisse. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), S. 64-79. Hier S.66f.

¹⁶ Gärtner, Claudia: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründung und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, S.13.

sie nicht da. Religion ist ein Geschenk, etwas, das menschliche Überlegungen übersteigt, kritisiert, provoziert oft aber auch motiviert und eben bestätigt.“¹⁷

Das heißt aber auch, dass sich hier zwei Parteien gegenüberstehen, die gegenseitig andere Erwartungen haben. Die Individuen, die ihre Bedürfnisse in den Religionen befriedigt sehen wollen, und die Religionen, die sich nicht als ein Angebot sehen, sondern als eine Offenbarung. „Im Zentrum, zumindest des Christentums, steht die Gottesfrage - und weniger Fragen nach ethischer oder existentieller Orientierung.“¹⁸ Sie existieren zwischen ihrem eigenen Anspruch, die Offenbarung zu beinhalten, und den Anforderungen der Gesellschaft, als Vorbild zu handeln und nicht als Widerstand, sondern nur als Unterstützung im Leben zu dienen.

Doch auch wenn sie sich selbst nicht so wahrnehmen möchten, müssen sich die Vertreter von Religionen bewusst sein, in welche Rolle sie von der Gesellschaft gesteckt werden. Alles, was Vertreter von Religionen äußern, wird auf die Goldwaage gelegt. Schnell werden sie in den Medien stigmatisiert und noch schneller verurteilt. Die negative Darstellung in den Medien führt zu einer Religionsfeindlichkeit und zu neuem Atheismus¹⁹, unterstützt aber auch die Reduzierung auf einzelne Aspekte der dargestellten Religion²⁰.

Ein weiterer Punkt ist die Auseinandersetzung mit der eigenen intrareligiösen Pluralität, die sich durch Individualisierungs- und Globalisierungsprozesse offenbart. Religionen können sich nicht mehr als eine geschlossene Gruppe von Menschen darstellen, die alle das Gleiche glauben und die gleiche Glaubenspraxis haben. „Christliche Glaubens- und Frömmigkeitspraxis entfaltet sich zu einer immer größeren äußeren Pluralität und zugleich inneren Komplexität!“²¹ Kirchen müssen auf kulturell bedingte und intrakulturelle intrareligiöse Unterschiede reagieren lernen.

¹⁷ Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin 2010, S. 52.

¹⁸ Gärtner, Claudia: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründung und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, S.21.

¹⁹ Grimmit, Michael: Living in an era of globalised and politicised religion: What is to be religious education's response? In: Religious Education and Social and Community Cohesion. An exploration of challenges and opportunities, Essex 2010, S. 12. Grimmit beobachtet den Trend zum Neuen Atheismus (Dawkins) und bringt ihn in Zusammenhang mit der negativen Darstellung der Religionen in den britischen Nachrichten, die vor allem auf muslimische und christliche Gruppen bezogen sind. Diese Darstellung verschafft Dawkins, der der Ansicht ist, dass Religion die Wurzel allen Übels sind, neue Anhänger.

²⁰ Vgl. Pollack, Detlef: Religiöse Pluralisierung. Wie die Deutschen über die 'neue religiöse Vielfalt' denken, 2008 S. 2-4. Pollack beschreibt, dass zum Beispiel dem Christentum eher Eigenschaften wie Wohltätigkeit, Nächstenliebe und Engagement für Benachteiligte zugeschrieben werden. Dem Islam hingegen werden Benachteiligung der Frau, Fanatismus, Rache und missionarischer Eifer zugeschrieben. Obwohl der Islam negativer als das Christentum betrachtet wird, hat diese Darstellung keine Auswirkungen im Sinne von vermehrten Eintritten in die christlichen Kirchen

²¹ Gottwald, Eckhart: Interreligiöses Lernen - eine bildungspolitische Herausforderung. In: Schart, Aaron/Obermann, Andreas (Hg.): Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Nordhausen 2010, S.13.

Neben den Prozessen, die von den verschiedenen Formen von intrareligiöser Pluralität ausgehen, haben Religionen die Aufgabe, sich zu anderen Religionen zu positionieren. Im II. Vatikanum hat die katholische Kirche dies getan. An diesem Beispiel erkennt man aber auch, wie schwer eine solche Positionierung ist, ohne den eigenen Wahrheitsanspruch zu verlieren. Im katholischen Fall wurde sich größtenteils inklusivistisch geäußert, da andere Religionen auch einen Teil unserer Wahrheit enthalten können und deswegen respektiert werden sollen. Es gibt aber auch Religionen, wie den Hinduismus, die in allen Religionen „Wege zu ein und dem selben Ziel“²² sehen. Eine Religion mit diesem Selbstverständnis gerät schon von ihrer Natur aus weniger in Konflikte mit anderen Religionen. Konflikte entstehen natürlich eher, wenn eine Positionierung gegen andere Religionen vorgenommen und damit der Wahrheitsgehalt des Gegenübers abgestritten wird.

²² Albano-Müller, Saraswati: Erfahrungen im interreligiösen Dialog: eine hinduistische Perspektive. In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen Gütersloh 2005, S. 330- 334, hier: S.330.

3. Konsequenzen für den Religionsunterricht

Im vorherigen Kapitel wurden die Auswirkungen und Entwicklungen von Pluralität für Individuum, Gesellschaft und Religion dargestellt. Welche Anforderungen diese Probleme an den Unterricht, speziell an den Religionsunterricht der Schulen stellen, soll in diesem Kapitel erläutert werden. Der Religionsunterricht in der Schule stellt ein Bindeglied zwischen werdendem Individuum, das sich im Kontext der Gesellschaft in und mit Religion bildet, dar. Gleichzeitig ist Schule der Ort, an dem sich Schüler verschiedener Religionszugehörigkeit zwangsläufig begegnen. Schule hat in der Gesellschaft einen Bildungsauftrag und dieser muss in der Zeit religiöser Pluralität reflektiert werden. Die Auswirkungen von Pluralität zeigen sich insbesondere allerdings in den Diskussionen um den Religionsunterricht. Nicht nur die Inhalte und die Vermittlungsstrategien werden diskutiert, sondern vor Allem die organisatorische Form. In diesem Kapitel wird der Religionsunterricht auf verschiedenen Ebenen mit Hilfe der Pluralität beleuchtet. Dafür werden die Formen von Pluralität zunächst mit dem Bildungsauftrag in Verbindung gebracht, um danach die Herausforderungen für den Religionsunterricht darzustellen.

3.1 Pluralität im Spiegel des Bildungsauftrags

Man könnte behaupten, dass die Krise des Religionsunterrichts gleichzusetzen ist mit der Krise kirchlicher Institutionen und somit eine Aufgabe, die nicht von Schule zu bearbeiten ist.

Allerdings ist, wie in Kapitel 2 festgestellt, Pluralität nicht nur ein Prozess, der sich auf Religionsgemeinschaften begrenzt, sondern ein gesamtgesellschaftliches Problem. Und Schule als Lernort ist auch dafür da, auf solche zu reagieren. Im Schulgesetz des Bundesland NRW wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag wie folgt formuliert:

„Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.“²³

In diesem Abschnitt lassen sich folgende Dimensionen herausstellen, in denen Pluralität eine Rolle spielt:

²³ §2 (4) des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen, (Schulgesetz NRW – SchulG), Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336)

1. Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule
2. Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen
3. Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt
4. Befähigung zur verantwortungsbewussten Teilnahme am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben
5. Gestaltung des eigenen Lebens

Zu 1. Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

Der Auftrag, der an Schule gestellt wird, geht von der Gesellschaft aus. Sie bestimmt in ihren Gesetzen, welche Funktion Schule in ihrem System hat. Schule ist ein Instrument der Gesellschaft, ist also, im Gegensatz zur Kirche, unter anderem ihren Ansprüchen unterworfen. Dies wirft die Frage nach der Berechtigung des Religionsunterrichts und der Thematisierung, beziehungsweise Beachtung religiöser Pluralität an öffentlichen Schulen auf.

Religionsunterricht kann man anthropologisch, aber auch historisch-kulturell begründen.²⁴ Anthropologisch kann man argumentieren, dass Religiosität eine Eigenschaft des Menschen ist, die er ausleben muss, in welcher Form auch immer. Historisch-kulturell kann man einwerfen, dass Religion ein Teil unserer Gesellschaft war und ist. Als dieser muss er erschlossen werden, um einen angemessenen Umgang zu gewähren. „Religion“ würde hier im Sinne eines *learning about religion* hauptsächlich aus einer objektivierenden Außenperspektive wahrgenommen. Aus der zweiten Sicht [anthropologisch] dagegen käme es im Sinne eines *learning from religion* eher darauf an, sich auf eine bestimmte Religion näher einzulassen, ihre Binnenperspektive nachzuvollziehen und ihre Überzeugungen, Visionen und Lebensmodelle auf ihre Relevanz für das eigene Leben hin zu befragen.“²⁵

Für Religionsunterricht, der auf Pluralität reagiert, können beide Begründungen erhalten. Historisch-kulturell ist religiöse Pluralität ein Teil der Gesellschaft, mit dem umzugehen gelernt werden muss. Da Schule ein Ort ist, der sich selbst definiert, als ein Ort, in dem Schüler lernen, mit gesellschaftlichen Anforderungen umzugehen, muss Pluralität zum einen berücksichtigt, zum anderen thematisiert werden

Anthropologisch gesehen ist Religiosität ein Bedürfnis, dass gestillt werden muss, was auf Grund von Pluralität kontrolliert geschehen muss. Pluralität ist also kein Grund „nur“ Religionskunde zu unterrichten, sondern, im Gegenteil, ein Grund für eine Beschäftigung innerhalb einer Religion.

²⁴ Vgl. Englert, Rudolf: Religiöse Zieldimension. In: Frost, Ursula/u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1, Paderborn 2008, S. 773-775.

²⁵Ebd. S.775.

Zu 2. Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen

Pluralität als Thema und Religionsunterricht kann also ein gerechtfertigtes Element der Schulbildung sein. Das Wort „Vermittlung“ suggeriert, dass es eine Ansammlung von „Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen“ gibt, die dann an den Schüler weitergegeben werden. Doch spätestens beim Begriff „Werthaltungen“ eröffnet sich die Schwierigkeit dieser Aufgabe, besonders vor dem Hintergrund der Pluralität.

Im Religionsunterricht vermittelte Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen unterscheiden sich von anderen Fächern und zwar in soweit, als dass die Pluralität seines Gegenstandes viel offensichtlicher wahrgenommen wird.²⁶ In den naturwissenschaftlichen Fächern scheint es einen Konsens, eine Wahrheit zu geben, auf die sich Religionsunterricht nicht stützen kann. Vor allem dann nicht, wenn er auf Pluralität reagieren möchte.

Trotzdem sollen Schüler im Religionsunterricht sich nicht nur mit „netten Geschichten“ beschäftigen. Sie sollen „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen“ erwerben. Religionsunterricht ist, entgegen seines Rufes, ein Fach, in dem man etwas lernen kann, sogar über reines Faktenwissen hinaus. Das heißt, und das ist primär eher eine Aufgabe der Fachdidaktik, dass echte Kompetenzen in Hinsicht auf und als Grundlage von Pluralität formuliert werden müssen. Ein Beispiel für einen Kompetenzbegriff findet sich in Kapitel 3.2.3.

Zu 3. Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt

Bei diesem Punkt folgt das Schulgesetz einem aktuellen Bildungsbegriff, dem eine konstruktivistische Lerntheorie zugrunde liegt. Bildung ist Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt. Dieser Prozess geht von der Person selbst aus. Obwohl sich die Religionsdidaktik damit schwer tut, ist dieses Bildungsverständnis größtenteils in dem Verständnis von religiöser Bildung angekommen. „Der Bildungsprozess orientiert sich grundsätzlich am Individuum als dem Subjekt seiner eigenen Bildung. Das bedeutet konkret für den Religionsunterricht, dass Bildung nur ein selbstverantworteter aktiver Prozess sein kann, ferner Respektierung persönlicher

²⁶ Man könnte auch behaupten, dass Religionsunterricht als einziger einen unklaren Gegenstand hat. Vgl. dazu: Ritter, Werner H./ Simojok, Henrik: Religion und das Recht des Kindes auf religiöse Bildung. In: u.a. Hilger, Georg (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, überarbeitete Neuauflage, München 2014. S.10-24. Ritter und Simojok postulieren hier, dass die Probleme des Religionsunterricht an der Uneindeutigkeit der Sache, der Religion liege und dies in anderen Fächern nicht der Fall ist.

Freiheit auch des Anderen und damit Verzicht auf Indoktrination und Manipulation.“²⁷ Hier eröffnet sich ein durch Pluralität gegebenes Problem: wenn Religionsunterricht die „Freiheit des Anderen“ respektiert, muss er sich selbst in seiner Positionalität erkennen und anerkennen.

Auch ein weiterer Punkt wird durch dieses Bildungsverständnis angesprochen: das Konsumentenverhalten des sich bildenden Individuums. Allerdings ist hier auch die Chance von Religion, sie ist ein Angebot, das angenommen, strukturiert und reflektiert werden möchte. „Viele erleben, dass ihnen eine moralische und weltanschauliche Perspektive auf ihre eigenen Lebensfragen fehlt, und dass sie gerne eine solche einnehmen würden, vorausgesetzt, dass das Angebot flexibel und nicht verbindlich ist und sie selbst bestimmen können, ob und wie viel Religion sie vom Markt mit nach Hause nehmen“²⁸ So ein Konsumentenverhalten, welches durch dieses Bildungsverständnis ausdrücklich gefordert wird, ist durchaus kritisch zu betrachten sollte im Religionsunterricht thematisiert werden. Religiöse Pluralität öffnet diese Problematik und lässt Religionen als einen Markt erscheinen, an dem man sich nach seinen eigenen Wünschen bedienen kann. Aber auch im Schulgesetz ist die Eigenverantwortung mit einem „Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt“ gekoppelt. Also soll in der Schule auch gelernt werden, „Entscheidungen und Handlungen“ zu reflektieren. Für den Religionsunterricht bedeutet dies, dass er auf das Konsumverhalten reagieren muss und den Schülern die negativen Seiten dieses Verständnisses von Religionen aufdecken muss.

Zu 4. Befähigung zur verantwortungsbewussten Teilnahme am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben

Was hier beschrieben wird könnte man als Sozialisationsfunktion der Schule identifizieren. Schule muss aus dem Schüler ein gesellschaftsfähiges Individuum machen. In einer anderen Definition von Bildung wird die Gewichtung dieses Aspektes noch deutlicher: „Bildung hat die Funktion, in die Gesellschaft und die bestehende Kultur einzuführen, allerdings in kritischer und reflexiver Distanz im Interesse an einer besseren Zukunft.“²⁹ Die Schule soll nicht nur die Schüler/innen sozialisieren, sie soll sie auch in diesem Prozess reflektieren lassen, mit dem Ziel, eine bessere Gesellschaft zu werden. Für den Religionsunterricht sind hier zwei Ansatzpunkte zu erkennen. Zum

²⁷ Hilger, Georg/ Ziebertz, Hans-Georg: Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001. S.92.

²⁸ Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin 2010, S. 45:

²⁹ Hilger, Georg/ Ziebertz, Hans-Georg: Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001. S.90.

Einen können Religionen Modelle für eine „bessere Zukunft“ mit Pluralität bereithalten, die im Religionsunterricht zu behandeln sind. Zum Anderen muss der Religionsunterricht zur „Teilnahme“ am kulturellen, und damit auch am religiösen, Leben befähigen. Im Blick auf Pluralität muss Religionsunterricht den Schüler also im Umgang mit dieser befähigen.

Zu 5. Gestaltung des eigenen Lebens

Zum Schluss des Bildungs- und Erziehungsauftrags wird angehängt, dass die Schule mit verantwortlich dafür ist, dass der Schüler sein eigenes Leben gestaltet. Es geht also im Religionsunterricht um nicht weniger, als die Bearbeitung von Lebensproblemen und den Erwerb von Kompetenzen, die diese Bearbeitung unterstützen. „Ob wir Religionsunterricht brauchen oder nicht, ist nicht die Frage der religiösen Mehrheitsverhältnisse, sondern des Bildungsverhältnisses, nicht eine Frage der Konfessionsstatistik, sondern der Achtung vor den Fragen und Problemen der Heranwachsenden.“³⁰ Wie in Kapitel 2.1 dargestellt, stellt religiöse Pluralität und auch Pluralität an sich solche Probleme auf, was sie zum Inhalt schulischen Lernens werden lässt.

³⁰ Englert, Rudolf: Religionsunterricht im Zeichen religiöser Pluralität. Die Perspektive eines katholischen Religionspädagogen, In: Schart, Aaron/ Obermann, Andreas (Hg.): Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Nordhausen 2010, S. 101.

3.2 Pluralität im Religionsunterricht

In den folgenden Kapiteln soll eine Systematisierung Rudolf Englerts dazu dienen, die verschiedenen Auswirkungen und Diskussionen, denen Pluralität zugrunde liegen, auf den verschiedenen Ebenen des Religionsunterrichts darzustellen.

Englert unterscheidet 4 Ebenen: Die Ebene der religionsunterrichtlichen Organisationsform, die Ebene religionsunterrichtlicher Konzeptionen, die Ebene religionsunterrichtlicher Ansätze und die Ebene religionsdidaktischer Lernformen.³¹

Auf der Ebene der religionsunterrichtlichen Organisationsform wird entschieden, welcher generelle Gegenstand mit welcher Gewichtung beleuchtet wird, die Ebene religionsunterrichtlicher Konzeptionen, wie das Verhältnis vom Gegenstand zum Schüler gesehen wird, die Ebene religionsunterrichtlicher Ansätze entscheidet, wie der Lernprozess ausgestaltet wird, und auf der Ebene religionsdidaktischer Lernformen werden die Dimensionen bestimmt, in denen am Gegenstand gelernt wird.

3.2.1 Die Ebene der religionsunterrichtlichen Organisationsform

Es gibt vielfältige Argumente für oder gegen die verschiedenen Formen von Religionsunterricht. In manchen Ländern wurde er ganz abgeschafft, in manchen Bundesländern wurde er zur Alternative zum Fach Ethik, anderswo zum gemischten Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Grund der Diskussionen um den Religionsunterricht sind die Veränderungen in der Gesellschaft und die veränderte Wahrnehmung von Religiosität, die in Kapitel 2 beschrieben wurden, und damit die sich verändernde Schülerschaft.

Auch der Aufwand, den konfessioneller Religionsunterricht an alle Schulformen stellt, scheint den Schulen nicht mehr plausibel. Der Klassenverband muss getrennt werden, es muss eine Alternative für Schüler geschaffen werden, die nicht am christlich konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen wollen, und Lehrer müssen gleichzeitig in diese Struktur eingeplant werden. Diese organisatorische Aufgabe sparen sich manche Schulen, indem sie den Religionsunterricht einfach im Klassenverband erteilen, oder schlimmer, ihn ganz ausfallen lassen³². Aber auch die Einführung der Alternativangebote und dessen Inhalte stehen in der Kritik. Bildungspolitik und Schulen versuchen auf Pluralität zu reagieren und ihr einen Lernraum zu schaffen.

Englert unterscheidet auf der Ebene der religionsunterrichtlichen Organisationsformen den konfessionellen, interreligiösen und religionskundlichen Religionsunterricht. Grundlegend für diese Entscheidung ist das Verhältnis der Unterrichtsform zum Gegenstand Religion und dabei insbesondere, ob der Unterricht sich zu einer Religion

³¹ Englert, Rudolf: Bloß Moden oder mehr? In: Katechetische Blätter 136 (2011) S. 296 - 303.

³² Englert, Rudolf: Warum konfessioneller Religionsunterricht? In: Katechetische Blätter 139 (2014) S. 369-371.

bekannt oder nicht. Diese Entscheidung legt den Grundstein für die Betrachtung anderer Religionen oder Weltanschauungen, also dafür, wie interreligiöse und konfessionell bedingte intrareligiöse Pluralität wahrgenommen wird. Im Diskurs in Pluralität ist es wichtig zu wissen, für wie relevant das Gegenüber empfunden wird, da sich daraus Handlungsmöglichkeiten ergeben. Ein Missverständnis in der Diskussion über Pluralität im Religionsunterricht entsteht dadurch, dass manche Formen und Konzepte Pluralität als Grundlage setzen, also von einer pluralen Schülerschaft und von einem pluralen Thema ausgehen, andere Modelle aber nur Pluralität thematisieren. Natürlich müssen die Formen und Konzepte, die von Pluralität ausgehen, auch Pluralität thematisieren, es kann aber auch Pluralität thematisiert werden, ohne dass von Pluralität ausgegangen wird. Daher zeigt sich auch in der Art, wie Pluralität thematisiert wird, ob und wie von Pluralität ausgegangen wird.

Durch die Auszeichnung als bekennender Unterricht lässt sich allerdings nicht direkt feststellen, wie mit kulturell bedingter und intrakultureller intrareligiöser Pluralität umgegangen wird. Aus der Positionierung lassen sich lediglich Rückschlüsse ziehen, wie offen sie generell für diese Betrachtung ihrer eigenen Pluralität wären.

In dieser Positionierung kommt dem Lehrer eine große Bedeutung zu, denn er kann ein Vertreter (oder auch Gegner) von oder ein Experte für Religion darstellen und lenkt aus dieser Rolle die Lernprozesse der Schüler/innen³³.

Obwohl diese Ausrichtung eher eine auf der Ebene der religionsunterrichtlichen Konzeptionen ist, so wirken die Entscheidungen der tieferen Ebene auf die Entscheidung dieser Ebene ein. Deswegen wird im folgenden Schaubild die Möglichkeit dargestellt, wie Unterricht zu Bekenntnissen eingestellt sein kann.

³³ Rudolf Englert unterscheidet in seinem Artikel „Der Religionslehrer - Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?“ zwei Grundformen den Zeugen des Glaubens, der vor allem eine authentisch glaubende Person darstellt und der seine eigene Glaubenspraxis im Unterricht thematisiert und den Experten, der über einen Fundus an sachlichen Informationen verfügt und diese an den Schüler weitergibt. Für Englert sind beide Formen für einen Religionslehrer wichtig. Er betont aber auch, dass diese erst innerhalb eines didaktischen Konzepts vollkommen ausgeformt werden. Englert, Rudolf: Der Religionslehrer - Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion? In: Religionspädagogische Beiträge 68/2012, S.77-88.

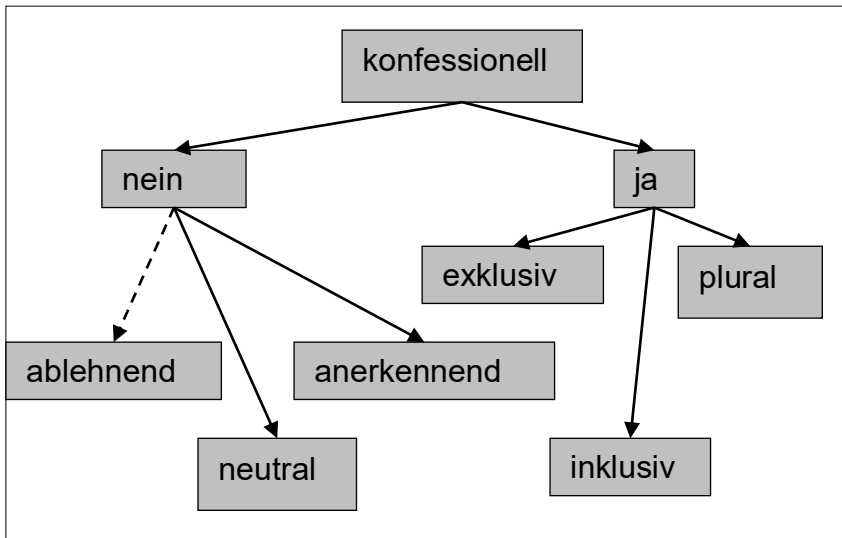


Abb. 1: Organisationsebene des Religionsunterrichts

Im Gegensatz zu Englert wird hier auf der ersten Ebene nur zwischen konfessionell oder nicht entschieden, da auch konfessionelle Unterrichtsformen für sich beanspruchen interreligiös zu handeln. Die Geläufigkeit und der Missbrauch des Wortes „interreligiös“ tragen zu Missverständnissen bei, die durch die obige Unterteilung umgangen werden. Außerdem ist, wie erwähnt, die Entscheidung, wie der Unterricht zu anderen Religionen steht, eher auf der Ebene der Konzeptionen anzusetzen, auch wenn auf dieser Ebene dafür der Grundstein gesetzt wird. Aus der Entscheidung für oder gegen ein Bekenntnis ergeben sich fünf möglichen Formen des Unterrichts und eine Form, die den Unterricht komplett ablehnt:

Die erste Form der Grafik ist eher eine Argumentationsstruktur und kein richtiges Modell. Wenn sich zu keiner Religion bekannt und sich ihr gegenüber ablehnend verhalten wird, so ist dies die Forderung, den Religionsunterricht abzuschaffen. Hauptsächlich wird damit argumentiert, dass viel weniger Schüler einer Konfession angehören würden, und dass Religion Privatsache sei. Wenn es überhaupt Unterricht zu Religion gäbe, dann würde dieser über die Übel der Religionen „aufklären“. Im Hinblick auf eine durch Pluralität bedingte Notwendigkeit von Dialog zwischen den Religionen würde diese Form Konflikte eher ausbauen. Der Lehrer wäre in dieser Form ein Gegner von Religionen. Schüler, die einer Religion angehören, wären ständiger Kritik ausgesetzt. Da Religion, trotz zunehmender Säkularisierung, ein Thema für alle Mitglieder der Gesellschaft ist, sollte diese Form keine Möglichkeit darstellen.

Aus einer nicht beken nenden Position könnten Religionen und Weltanschauungen auch neutral betrachtet werden, das heißt ihre heilsbringende Wirkung wird nicht beurteilt. Es wird Faktenwissen über sie vermittelt, zum Beispiel, ob es eine monotheistische Religion ist oder ob an ein Leben nach dem Tod geglaubt wird. Hier würde der religionskundliche Unterricht zum Beispiel: Lebensgestaltung-Ethik-

Religionskunde zugezählt werden. In dieser organisatorischen Form soll auch darüber aufgeklärt werden, welche Auswirkungen, positiv wie negativ, Religionen auf die Gesellschaft haben.³⁴ Der Lehrer ist hier neutraler Beobachter und Experte für Religionen, ihre Riten und ihre Geschichte.

Diese Form wird von religionspädagogischer Seite scharf kritisiert. Zum einen, weil die Bezugswissenschaft Religionskunde neutral und damit auch als „kühl“ bewertet wird.³⁵ Zum anderen, weil die Lebensrelevanz für Schüler/innen fehlt. Es wird lediglich über Religionen gesprochen, nicht durch oder für sie gelernt. Was für Konsequenzen die Religion für das Leben der Schüler hat, wird ihnen selbst überlassen.³⁶ Im Hinblick auf Pluralität erlangen Schüler/innen hier zwar einen Wissensschatz, der aber mit keiner ausgebildeten Position seitens der Schüler/innen in den Dialog treten kann. Ein Treffen auf einen Vertreter einer bestimmten Religion hätte ein hierarchisches Gefälle zugunsten des Schülers/der Schülerin, da derjenige nur kritisch ausgefragt werden würde, ohne, dass sie selbst angreifbar wäre oder etwas aus der anderen Position für sich lernen könnte.

Eine dritte Form des nicht konfessionellen Unterrichts steht Religionen anerkennend gegenüber. Der „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg ist ein Modell für eine solche Form. Diese Form möchte, dass jeder Schüler eine Position findet und weiterentwickelt. Der Lehrer ist hier sowohl Experte für Religionen als auch Vertreter des Glaubens seiner eigenen Religion. Es wirken aber auch Lehrer anderer Religionen im Unterricht mit, so dass im besten Fall alle Schüler einen „Zeugen des Glaubens“³⁷ ihrer Religion kennengelernt haben.

Die Entwicklung des „Religionsunterricht für alle“ ist eine Antwort auf die zunehmend pluraler werdenden Strukturen und wurde, da die Tradition Hamburgs evangelisch geprägt ist, durch die evangelische Kirche angestoßen. Deswegen wird dem Modell auch das Prädikat „in evangelischer Verantwortung“ angehängt. Selbstbezeichnend bietet er Raum für Schüler aller Religionsgruppen, die eigene religiöse Überzeugung zu entwickeln und gleichzeitig im Dialog zu Anderen zu stehen. „Eigenes wird in der Begegnung mit Anderem entdeckt und im reflektierenden Durchgang durch Fremdes bestärkt.“³⁸

³⁴ Rahmenlehrplan Grundschule Berlin-Brandenburg

³⁵ Hilger/ Georg/ Kropač, Ulrich: Die Religionskundliche Konzeption: Religionsunterricht als Information. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001. S. 55.

³⁶ Rahmenlehrplan Grundschule Berlin-Brandenburg

³⁷ Englert, Rudolf: Der Religionslehrer - Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion? In: Religionspädagogische Beiträge 68/2012, S.77-88.

³⁸ Doedens, Folkert / Weiße, Wolfram: Religion unterrichten in Hamburg. In: Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 1, S.50-67.

So wie der konfessionelle Unterricht gerne durch das Grundgesetz begründet wird, wird auch der Religionsunterricht für alle begründet, aber mit der Betonung darauf, dass alle Schüler/innen ein Recht auf konfessionellen Unterricht haben. Dass dieses Recht gesichert ist, wird dadurch unterstützt, dass Lehrer für die verschiedenen Religionsgemeinschaften ausgebildet und zur Verfügung gestellt werden. Die Gewichtung, welche Religionen wie viel vertreten sind, soll in der Schule selbst entschieden und auf die Schülerschaft angepasst werden. Die besondere Betonung des Christlichen wird aber nicht durch seine Vorherrschaft begründet, sondern dadurch, dass die deutsche und europäische Tradition am meisten vom christlichen Beeinflusst ist.

Der Unterschied zwischen LER und Religionsunterricht für alle ist die Stringenz. Während das Modell LER ein Patchwork von lebensweltlichen, ethischen und religiösen Weltanschauungen als Ziel hat, möchte der Religionsunterricht für alle, dass die Schüler/innen sich innerhalb ihrer Religion entwickeln und durch das Andere sich selbst kennenlernen. Ein grundsätzliches Problem der nicht-konfessionellen Formen ist die Menge an Stoff, die eine ganzheitliche Betrachtung mit sich bringt. Nicht nur die vielen Religionen, sondern auch die intrareligiösen Unterschiede müssen thematisiert werden, um eine in sich stringente Position zu erzeugen.

Die anderen drei Formen der Abbildung bekennen sich zu einer Religion. Der Hauptkritikpunkt an dieser Form ist die schwindende Schülerschaft, die sich zu der bekennenden Gruppe zählt. Aber auch die Lehrer/innen scheinen sich immer weniger als in ihrer bekennenden Identität wahrzunehmen.³⁹

Im Blick auf eine religiös plurale Gesellschaft wird kritisiert, dass durch konfessionellen Unterricht eine Hierarchie der Religionen und Weltanschauungen hergestellt wird, an der die eigene Religion an der Spitze steht. Dies ist für einen Dialog eher hemmend und rechnet meistens auch nicht mit ein, dass auch innerhalb der eigenen Religion verschiedene Vorstellungen herrschen (intrareligiöse Pluralität).

Die erste Form konfessionellen Religionsunterrichts erkennt nur den Heilsweg und den Wahrheitsgehalt der eigenen Konfession an. Anderen Vorstellungen wird der Wahrheitsgehalt abgesprochen. Diese Form verhält sich also exklusiv zu anderen Religionen und Weltanschauungen. Der Lehrer als Vertreter der Religion klärt darüber auf, was als falsch und richtig gilt.

Die Schülergruppe, die in dieser Form angesprochen wird, sollte an sich schon bekennend sein. Ansonsten stellen andere Religionen und Weltanschauungen ein zu großes Problem dar. Diese Form möchte keine Pluralitätsfähigkeit lehren, sondern

³⁹ Vgl. Englert, Rudolf: Warum konfessioneller Religionsunterricht? In: Katechetische Blätter 139 (2014) S.371f.

missionieren und verbessern. Pluralität wird hier also als Tatsache behandelt, die aber nicht förderlich, sondern zugunsten der eigenen Religion abzuschaffen ist.

Intrareligiöse Pluralität stellt für diese Form ein Problem dar. Die eigene Position wird streng definiert und um sie wird eine klare Linie gezogen, mögliche Verluste werden in Kauf genommen. Dann stellt sich zum Beispiel die Frage, in welchem Maß die Glaubenspraxis der Heiligenverehrung noch innerhalb des Rahmens ist, und ab wann ausgeschlossen wird.

Eine andere Form erkennt Teile anderer Religionen als wahr und heilsbringend an, und zwar die Teile, die Elementen der eigenen Religion ähneln. Andere Religionen und Weltanschauungen werden daraufhin untersucht, ob und wie sie den eigenen Vorstellungen entsprechen. Die Hierarchie der Religionen und Weltanschauungen wird angeführt von der eigenen Religion, nachfolgend die Weltanschauungen und Religionen geordnet nach ihrem „Verwandtschaftsgrad“ zur eigenen Religion. Der Lehrer in diesem Modell sollte ein „Zeuge des Glaubens“ sein, aber auch über einen Wissensschatz über andere Religionen und Weltanschauungen verfügen. Er möchte dem Anderen begegnen und plädiert für ein harmonisches Miteinander.

Die Begegnung der verschiedenen Religionen in dieser Form wird häufig als „Gastfreundschaft“⁴⁰ beschrieben. „Zur Kultur der Gastfreundschaft gehört, dass der Gastgeber seinen Vorteil dem Gast gegenüber nicht ausnützt, sondern ihm im Gegenteil mit Unterstützung, Wertschätzung und Interesse begegnet.“⁴¹ Das Wort Gastfreundschaft drückt das Verhältnis in dieser Form gut aus, denn ein Gast ist jemand, der zu Besuch ist, nette Geschichten erzählt und vielleicht auch Ähnlichkeiten mit einem hat, aber vor allem ist er jemand, der einen wieder verlässt. Außerdem erwartet man von einem Gast, dass er sich benimmt und keinen Streit hervorruft. Vorstellungen und Bekenntnisse anderer Weltanschauungen und Religionen werden also betrachtet und oberflächlich kennengelernt, zum Beispiel durch ein Kennenlernen der Rituale.

Ein weiteres Problem bei diesem Aufeinandertreffen in „Gastfreundschaft“ ist die Einseitigkeit. Man begegnet dem Gegenüber auf einer höheren Position und bewertet nur die Aspekte, die auch der eigenen Religion entsprechen. In vielen Schulbüchern der Grundschule, aber auch der weiterführenden Schulen lässt sich genau dieses Schema wiederfinden. Zunächst wird die Religion oberflächlich beschrieben, zum Beispiel durch ihre Feste, und dann werden die Gemeinsamkeiten erklärt, die diese

⁴⁰ Schmid, Hans: 10 Thesen zu Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. In Katechetische Blätter 135 (2010) S. 8-60.

⁴¹ Ebd. S.59.

Religion mit der eigenen hat⁴². Problematisch wird diese Einstellung, wenn man auf reale Vertreter der anderen Religion stößt. Denn er möchte sich höchstwahrscheinlich nicht untergeordnet darstellen, hat also, verständlicher Weise, ein Problem damit, dass nur Teile seines Glaubens anerkannt werden. Hier offenbart sich das Hauptproblem von konfessionellem Unterricht. Wenn man tatsächlich aus einer solchen konfessionellen Position heraus arbeitet, kann man nicht wirklich Pluralismus lehren.

Grundsätzlich ist es für die ersten beiden Modelle wichtig, zunächst die eigene Position zu festigen, bevor man einer anderen begegnet. Viele Verfechter des konfessionellen Religionsunterrichts wollen gerade deswegen daran festhalten, weil sie der Meinung sind, dass ohne eine eigene Position kein Diskurs stattfinden kann.⁴³ Für sie hat das zur Folge, dass man erst die eigene Religion perfekt kennenlernen muss. Da aber viele Schüler religionsfern sozialisiert sind, ist dies eine so große Aufgabe, dass der Diskurs erstmal nachgestellt werden muss. Es ist verständlich, dass das Erkennen des Anderen nur von einer Position aus gelingt. Allerdings gibt es erstens, dafür, dass Diskurs besser gelernt wird, wenn zunächst ein strenger konfessioneller Unterricht stattgefunden hat, aus religionspsychologischer Sicht keine ausreichenden empirischen Belege.⁴⁴ Es wird sogar im Gegenteil angenommen, dass erst durch das Andere, das Eigene erfahrbar ist: „Wie aber sollen junge Menschen konfessionelle Identität und Gewissheit finden, ohne sich auch den widersprüchlichen Kontexten anderer Glaubensweisen auszusetzen? Wie - wenn das Andere, Fremde nicht authentisch begegnet, sondern auf Distanz gehalten wird?“

Zweitens sind die Vorstellungen, auch wenn sie zur gleichen Konfession gehören, nicht immer konform. Und drittens müsste diese geforderte Positionierung erst einmal bei den Schülern stattfinden, die diese meistens nicht kennen. Also müsste man Schülern zunächst eine Position aufdrängen, die sich auch in anderen Bereichen außerhalb des Religionsunterrichts behaupten muss, und dann erst dürften sie mit Anderem konfrontiert werden. Dieser Konfrontations-Abschnitt ist dann aber nur für diejenigen möglich, die den ersten Schritt mitgegangen sind. Eine organisatorische Anforderung dieser Unterrichtsform ist außerdem, dass nicht jeder Religion ein eigenes Unterrichtsfach zugesprochen werden kann, aber eigentlich müsste, wenn sie den Anspruch hat, die richtige Form für das Lernen zu sein.

Die dritte Möglichkeit konfessionellen Unterrichts versucht, das Problem der beiden ersten Modelle, dass man Religionen immer aus einer Position heraus begegnet, zu

⁴² Zum Beispiel: Ort, Barbara/ Rendle, Ludwig/ Klud, Lothar (Hg.): fragen, suchen, entdecken 4. Religion in der Grundschule, Donauwörth 2005, S. 39-54. Oder auch: Halbfas, Hubertus: Religionsbuch für das 4. Schuljahr, München 2010, S.60-63.

⁴³ Link-Wieczorek, Ulrike: Überlegungen zum Religionsunterricht der Zukunft. In Katechetische Blätter 139 (2014) S.376-379

⁴⁴ . Englert, Rudolf: Warum konfessioneller Religionsunterricht? In: Katechetische Blätter 139 (2014) S.370.

umgehen. Hier werden alle Religionen auf eine Stufe gestellt und zwar unter der Prämisse eines anderen Wahrheitsbegriffes. Die zwei vorherigen Formen folgen einem antiken Verständnis von Wahrheit, in dem gilt „A ist A, wenn gezeigt werden kann, dass A nicht Nicht-A ist.“^{45,46} Wenn etwas innerhalb dieses Verständnisses als absolut gesetzt wird, wie zum Beispiel ein Dogma, können andere Vorstellungen, die diesem widersprechen, nicht wahr sein.

Diese Form von Religionsunterricht hebt dieses Verständnis auf und folgt einem „relationalen Wahrheitsverständnis“⁴⁷. Es setzt voraus, dass nichts absolut gesetzt werden kann, und dass eine Wahrheit immer mit an einen Sprecher, seinen Standort und an eine Interpretation gebunden ist, mit der Begründung, dass die Ausdrucksweisen des Menschen limitiert sind.⁴⁸ Das heißt aber auch, dass man sich nicht zurücklehnen darf, mit der Begründung, dass man sowieso nicht herausfinden kann, was wahr und was unwahr ist. Im Gegenteil: Man muss den Dialog suchen, um herauszufinden, was für einen selbst wahr ist. Der Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen ist nicht nur gewünscht, er ist sogar notwendig. Natürlich muss man dann aber auch einkalkulieren, dass sich Schüler/innen gegen die Konfession des Unterrichts entscheiden. „Sobald der Wettstreit erst einmal eröffnet ist, dürfte es unwahrscheinlich sein, dass seiner Teilnehmer unverändert daraus hervorgehen.“⁴⁹ Es stellt sich auch die Frage, warum ein Religionsunterricht, der von diesem Wahrheitsanspruch ausgeht, noch konfessionell gebunden sein muss.

Man könnte nun auch behaupten, dass an dieser Stelle auch das Hamburger Modell eingeordnet werden könnte, da es „in evangelischer Verantwortung“ steht und auch über ein ähnliches Wahrheitsverständnis verfügt. Durch seine Begründungsstruktur wurde es aber den nicht-konfessionellen Formen zugeordnet. Für das Hamburger Modell wird argumentiert, dass eine plurale Schülerschaft einen Unterricht braucht, in dem alle angesprochen werden, also muss dafür die Einseitig konfessionelle Ausrichtung verändert werden. Diese Form aber argumentiert, dass man trotz konfessioneller Ausrichtung auf Grund der hermeneutischen Grundstruktur nicht davon ausgehen kann, dass nur die eigene Konfession eine Wahrheit besitzt. Deswegen

⁴⁵ Ironischer Weise wird der Religionsunterricht meist aus genau diesem Verständnis, dem antiken, heraus kritisiert. Gegner des Religionsunterrichts fordern die Abschaffung, weil Religion keine Wahrheit besitzt, und wollen einen Aufklärenden Unterricht, der die Wahrheit über Religionen thematisiert (zum Beispiel: <http://www.ibka.org/node/11495> zu letzt kontrolliert am 08.07.2015).

⁴⁶ Ziebertz, Hans-Georg: Umgang mit Normativität. Das „Andere“ und das „Mehr“ des Religionsunterrichts. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist Pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg im Breisgau 2012, S. 209.

⁴⁷Ebd. S. 209.

⁴⁸Ebd. S. 209.

⁴⁹Berger, Peter L.: Der Zwang zur Häresie. Frankfurt/Main 1980, S.181.

muss nicht der Konfessionelle Unterricht aufgehoben werden, sondern die Überzeugungen anders strukturiert werden.

Auf dieser Ebene religionsunterrichtlicher Organisationsformen wird auch entschieden, inwieweit Institutionen von Religionen einen Einfluss auf das Geschehen im Unterricht haben. Im Grundgesetz ist ihr Mitspracherecht durch Artikel 7 (Abs.3) gesichert. Ist ein Unterricht konfessionell, so gestalten Institutionen und Theologie die Lehrpläne und wirken auf die Lehrerausbildung ein. Also haben sie auch einen Einfluss darauf, wie mit anderen Religionen umgegangen wird. Dieser Punkt ist im Diskurs in Pluralität nicht zu verachten, da es dem Missions- und Heilsgedanken widersprechen könnte. In den Nicht-konfessionellen Unterrichtsformen ist die Bezugswissenschaft meist die Religionswissenschaft.⁵⁰ Wenn aber nur die Religionswissenschaft die Themen liefert, ist es fraglich, wie an den Vorstellungen der Schüler/innen gearbeitet wird.

Wenn man mit dieser Unterscheidung einteilen würde, dann würde das Hamburger Model zu den konfessionellen gehören, da es auch die Theologie und zwar die aller Religionen als Bezugswissenschaft hat. Allerdings stecken Theologie und Religionsdidaktik anderer Religionen teilweise noch in den Kinderschuhen, sodass es eine schwierige Aufgabe ist, authentisch und gleichberechtigt zu bleiben. Englert würde beide Formen in seiner Unterteilung wahrscheinlich dem „interreligiösen Unterricht“ zuordnen, allerdings wird der Begriff „interreligiös“ viel zu häufig verwendet, als dass er noch ein spezielles Prädikat für eine bestimmte Unterrichtsform sein könnte. Es gibt konfessionellen und auch religionskundlichen Unterricht, der sich interreligiös nennt. Außerdem meint der Begriff „interreligiös“ nur „zwischen den Religionen“ und weiß meist nicht um die Dimensionen von Pluralität.

Es lässt sich festhalten, dass nur der Unterricht, der ein plurales Wahrheitsverständnis hat, auch in Pluralität lehren kann. Die Form Religionskunde reicht nicht aus, weil hier kein Lebensbezug für die Schüler hergestellt wird, und der Lebensbezug der Religionen an sich, ihre Wahrheit und Wirklichkeit nicht thematisiert werden. Und die konfessionellen Modelle, die exklusiv oder inklusiv denken, können sich im Diskurs nicht fair und gleichbehandelnd verhalten. Für Englert werden wichtige Religionsdidaktische Entscheidungen der Praxis weder auf der Ebene der Organisationsformen, noch auf der der Konzeptionen entschieden, sondern auf der Ebene der Ansätze. Im Fall von Pluralität gestaltet sich die Diskussion allerdings anders. Hier werden hauptsächlich neue Entwürfe auf der organisatorischen Ebene erstellt, die dann im Vergleich zu den bisherigen Konzepten eines klassisch-konfessionellen Unterrichts nur eine geringe Chance haben, da die Konzepte viel

⁵⁰ Hilger/ Georg/ Kropač, Ulrich: Die Religionskundliche Konzeption: Religionsunterricht als Information. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001. S. 55.

weiter ausgearbeitet sind. Wie oben gezeigt, ist es aber trotzdem wichtig, schon auf der Organisatorischen Ebene zu entscheiden, ob und wie man auf Pluralität reagiert, da man dadurch seine generelle Offenheit oder Geschlossenheit präsentiert.

3.2.2. Die Ebene religionsunterrichtlicher Konzeptionen

Englert definiert Konzeptionen als „eine in sich stimmige Gesamtvorstellung von Begründung und Aufgabe, Anlage und Gestaltung des Religionsunterrichts“⁵¹. Auf dieser Ebene wird also entschieden, was der Unterricht generell (bei den Schüler/innen) erreichen will. Im Spiegel der Pluralität: Was will der Unterricht im Hinblick auf Pluralität bei den Schülern erreichen? Englert nennt auf dieser Ebene vier Konzeptionen des konfessionellen Unterrichts, die sich im Laufe der Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland abgelöst haben: Die kerygmatische Konzeption, die hermeneutische Konzeption, die problemorientierte Konzeption und die korrelationsdidaktische Konzeption. Diese Konzeptionen kritisieren ihren Vorgänger und erweitern ihn um religionspädagogische Erkenntnisse.

Korrelation darf noch nicht als vollständiges Konzept angesehen werden, sondern nur als Konzeption. Erst auf den nächsten zwei Ebenen des Religionsunterrichts wird Korrelation zum Konzept und zwar, indem es den Weg aussucht, auf dem korreliert wird.⁵² Dennoch erkennt die Korrelation wichtige Punkte, die auch in einem Unterricht, der sich plural sieht, grundlegend sein müssen, aber auch zu Problemen führen kann.

Wenn wir davon ausgehen, dass, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, ein Unterricht, der auf Pluralität reagiert, konfessionelle Momente benötigt, ist zu prüfen, ob auch die Konzeption Korrelationsdidaktik etwas zu einem Konzept für plural orientierten Unterricht beiträgt. Es stellt sich die Frage, ob Korrelation als grundlegende Konzeption eines pluralen Unterrichts ausreicht, und auch, ob sie genügend Ansätze auf der nächsten Ebene bereithält.

Nicht nur für Englert ist das aktuelle Modell der korrelative Religionsunterricht. Die heutigen Lehrpläne und Schulbücher aller Schulstufen legen in Korrelation ihren Grundstein.⁵³ Das Hauptmerkmal der Korrelationsdidaktik ist die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Gottesbotschaft. Diese Konzeption reagiert auf seine beiden Vorgänger, die problemorientierte, und die hermeneutische Konzeption, indem es

⁵¹ Englert, Rudolf: Bloß Moden oder mehr? In: KatBl 136 (2011) S. 297.

⁵² Korrelationsdidaktik wurde auf Grund ihrer Ungenauigkeit genau so schnell angenommen, wie kritisiert. Das eine Lager empfand, dass die Korrelationsdidaktik die theologische Seite stärkt, aber manchmal zu sehr die Schülerseite betont, das andere Lager urteilte genau gegensätzlich. Aus der Kritik sind weitere korrelative Ansätze entstanden, wie etwa, der abduktive oder der konstruktivistische Ansatz. Vgl. hierzu: Schnattler, Irene: Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik. In: Kucher, Felix (Hg.): Das Ende der Korrelation? Publikation zum gleichnamigen Forschungsprojekt mit dem 5. Jahrgang 2003 im Gegenstand „Schwerpunkt Religionspädagogik“, RPA 2003, S.44-55.

⁵³ Vgl. Hilger, Georg: Korrelieren lernen. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S.319-329, hier S. 322.

beide Momente ergänzend beibehält.⁵⁴ Auch Unterricht, der auf Pluralität reagiert, benötigt beide Momente, da ohne Problem keine Lösungsattraktivität besteht und ohne einen Bezug keine Lösungsvorschläge. Grob gesagt, Religionsunterricht, ob er auf Pluralität reagiert oder nicht, möchte, dass der Schüler dem Religiösen begegnet und daraus etwas für sein Leben lernt.

Korrelationsdidaktik geht grundsätzlich davon aus, dass eine Beziehung zwischen dem Schüler und dem Gegenstand erst hergestellt werden muss und zwar durch die Erfahrungen des Schülers selbst. Sie reagiert quasi auf die interkulturelle intrareligiöse Pluralität, indem sie die Botschaft der Offenbarung im Kontext ihrer Zeit und im Zusammenhang mit der Lebenssituation versteht. Die beiden Extreme dieses Unterrichts sind also eine starke Autorität des Gegenstandes und eine Vereinnahmung durch den Schüler, und damit auch die Gefahr der Veränderung des Gegenstandes durch den Schüler. Zwischen diesen zwei Polen bewegt sich die Konzeption und muss bewusst dagegen anarbeiten, eins der beiden zu bevorzugen.⁵⁵

Zunächst nimmt Korrelation, wie schon beschrieben, den Gegenstand, Gottes Botschaft in seiner Kontextgebundenheit wahr und erkennt damit an, dass er zumindest in den Interpretationen plural ist. Die Themen des Religionsunterrichts werden durch die Augen der Schüler entdeckt. Das heißt aber trotzdem, dass der Gegenstand in einen gewissen Rahmen gebunden sein muss, was auch gut ist, da er sonst zu schnell vom Schüler vereinnahmt werden kann, indem sich irgendeine Botschaft ausgesucht wird, die grade am besten passt und die am bequemsten ist, oder in die zuviel interpretiert wird. Pluralität von Erfahrungen darf nicht zur Veränderung der Botschaft führen. Ganz im Gegenteil, wenn der Gegenstand so verändert wird, gibt es keine Differenzen, an denen man lernen könnte. Das andere Extrem, das nur eine Interpretation der Botschaft vermittelt wird, wird Pluralität ebenso wenig gerecht. Es soll nicht die Botschaft ausgesucht werden, von der der Lehrer denkt, sie würde am besten zu den Schülern passen, um dann nur noch die perfekte Erfahrung bereitzustellen.⁵⁶ Man kann erstens nicht bei jedem Schüler mit den gleichen Erfahrungen arbeiten, und zweitens kann man nicht davon ausgehen, dass die Botschaft zu jedem Schüler passt. Erst recht nicht, wenn es sich um eine Botschaft eines Gottes handelt, an den er nicht glaubt. Wie oben beschrieben, denkt Korrelationsdidaktik die Interpretationen plural, nicht aber den Gegenstand an sich. Korrelationsdidaktik sieht sich immer im Bereich Gottes Botschaft. Wie in Abbildung 2 wird eine Schnittstelle zwischen den Erfahrungen des Schülers und der Gottesbotschaft gesucht.

⁵⁴ Ebd. S. 322.

⁵⁵ Ebd. S. 322f.

⁵⁶ Ebd. S. 327f.

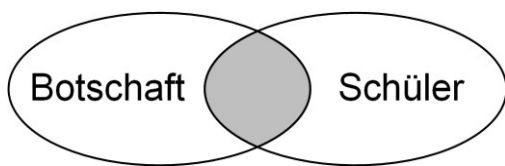


Abb. 2: Korrelation a

Wenn aber ein Religionsunterricht für alle stattfinden soll, wird dann der Gegenstand zu Botschaften der Götter? Es gäbe dann zwei potentielle Möglichkeiten, ein Nebeneinander zu gestalten, wenn sie einen Einfluss auf die Schüler haben sollen.

Zum einen könnte man es tatsächlich so verstehen, dass es immer noch einen Gegenstand gibt, der von verschiedenen Religionen beleuchtet wird, im Grunde aber das Selbe meint. Dies würde allerdings der Komplexität und Differenz von Religionen nicht gerecht werden und einen Bastelglauben fördern.

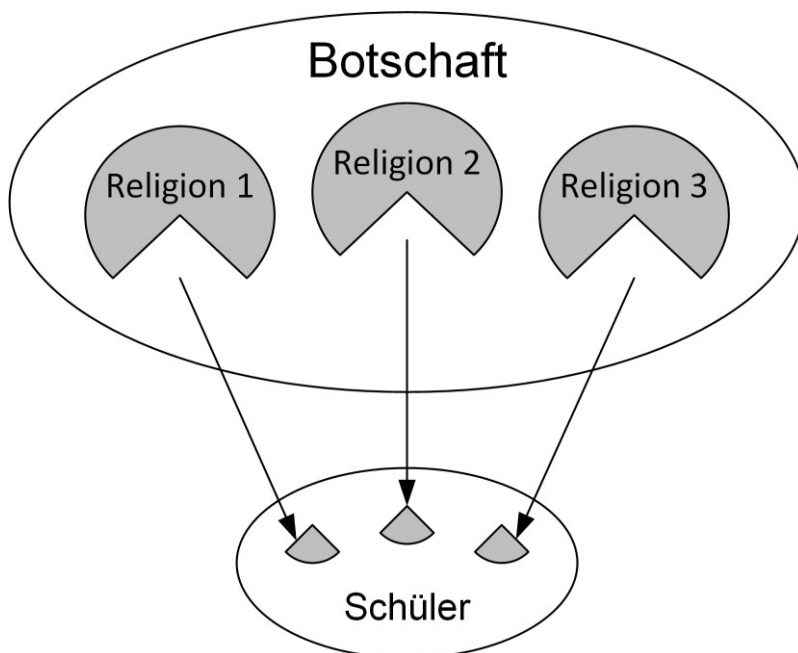


Abb. 3: Korrelation b

Zum Anderen, und dies ist der logischere Weg, verschiebt sich der gemeinsame Gegenstand, bei der Korrelation, die Gottesbotschaft, auf ein gemeinsames Thema. Dieses Thema wird dann innerhalb der unterschiedlichen Interpretationen der Religionen (auch innerhalb der Religionen) einsortiert, um dann dem Schüler die Möglichkeit zu geben, die Botschaften auf sein Leben zu beziehen. Dieses Bild ergibt sogar eine noch deutlichere Identifizierung, als das der Korrelationsdidaktik. Der Gegenstand, die Botschaft, wird in einen Rahmen mit seiner jeweiligen Interpretation in der Tradition gesetzt. Innerhalb dieser kann man dann nicht alles so interpretieren, wie man möchte.

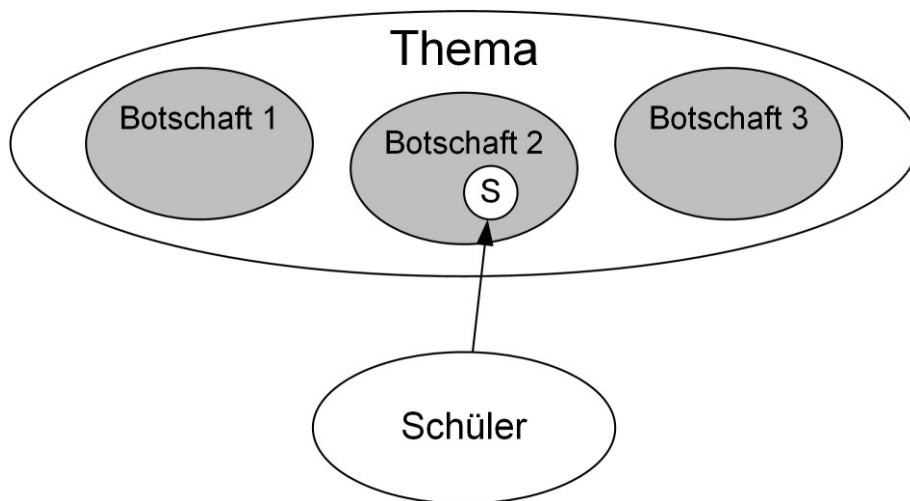


Abb. 4: Korrelation c

Dann gibt es „richtig“ und „falsch“. Ein pluraler Unterricht nimmt zwar den Schüler und seine Erfahrungen in den Blick, um einen Bezug herzustellen, den Logikrahmen stellen aber die Gegenstände, die plural, gleichberechtigt nebeneinander stehen. Das heißt, der Schüler kann sich nicht einfach von Allem etwas nehmen, sodass es zu seiner Situation passt und daraus einen Glauben basteln, sondern er muss prüfen, inwieweit ein Gegenstand innerhalb einer Logik zu ihm passt oder nicht, und darauf hin entscheiden, ob er sich in diese Logik einfügen kann oder eben nicht. Dies bietet sowohl Schülern, die nach Orientierung suchen, als auch Schülern, die „Freiheit“ brauchen, einen Bezugspunkt. Mit diesem Modell einer Korrelationsdidaktik, die auf Pluralität reagiert, kann der Lehrer durch eine Auswahl an Botschaften, die er im Thema präsentiert, und die er durch Reflektion seiner Schülerschaft ausgewählt hat, auf inter- aber auch auf intrareligiöse Unterschiede eingehen

Es fällt einfach, die Konzeption der Korrelationsdidaktik auf einen pluralen Unterricht zu übertragen. Dies ist aber nicht ihrer Genialität, sondern eher ihrer Unschärfe zu verdanken. Denn ein Kritikpunkt an der Korrelationsdidaktik ist, dass eigentlich jeder Unterricht, der mit den Erfahrungen des Schülers arbeitet, mit dem Prädikat Korrelation versehen wird.⁵⁷ Erst im Rahmen der anderen Ebenen, besonders auf der Ebene der Ansätze, wird die Konzeption zum Konzept und damit die Korrelation ein eventuelles Konzept für pluralen Unterricht.

Zunächst kann aber festgehalten werden: Ein Unterricht, der Schüler sowie Gegenstand plural denkt, möchte trotzdem, dass der Schüler/die Schülerin in Wechselbeziehung zwischen seinem/ihrer Leben an dem Gegenstand lernt.

⁵⁷ Englert, Rudolf: Bloß Moden oder mehr? In: Katechetische Blätter 136 (2011) S. 298f.

3.2.3 Die Ebene religionsunterrichtlicher Ansätze

Ansätze sind nach Englerts Definition „bestimmte Akzentuierung im Rahmen eines Konzeptes“⁵⁸ Auf dieser Ebene finden in der Praxis die meisten religionsdidaktischen Entscheidungen statt. Die verschiedenen Ansätze innerhalb eines Konzeptes müssen sich nicht zwangsweise widersprechen. Sie können auch ergänzend zueinander eingesetzt werden.

Auf der Ebene der Konzeption wird in der Korrelation der Mittelweg gesucht zwischen einer Vereinahmung der Schüler/innen und der Autorität der Sache. Auch auf der Ebene der Ansätze stehen sich in der Diskussion um Pluralität mehrere Paare antagonistischer Meinungen gegenüber. Im Folgenden werden diese, auch mit Hilfe einiger Ansätze, die auf die jeweilige Problematik reagieren, beschrieben werden.

„alles ist möglich“ wird zu „nichts ist nötig“

Auf den vorherigen Ebenen wurde zum einen aufgezeigt, dass ein auf Pluralität reagierender Unterricht zum einen ein anderes Wahrheitsverständnis benötigt und zum anderen, genau wie der klassische Unterricht, mit den Schnittstellen zwischen Schüler und Gegenstand arbeiten soll.

Die Arbeit mit den Schnittstellen steht grundsätzlich in zwei Diskussionen. Die erste Diskussion, die im vorherigen Kapitel aufgezeigt wurde, dreht sich darum, wo der Wahrheitsanspruch des Gegenstandes, oder der Gegenstände gesehen wird: Beim Schüler, der nur in seiner Interpretation Wahrheit entdecken kann, oder bei den Gegenständen, die, wenn jeder Gegenstand als ein geschlossenes Konzept Wahrheit enthält, nur nebeneinander im Thema präsentiert werden können.

Die zweite Diskussion schließt an die Überlegungen der ersten an. Sie dreht sich um die Frage der Verbindlichkeit. Wenn sich Wahrheit als feste Größe auflöst, könnte der Schüler den Eindruck gewinnen, dass „alles möglich“ sei. Dies könnte wiederum dazu führen, dass man den Prozess der Wahrheitsfindung, der dann ja nie abgeschlossen sein kann, zum Anlass nimmt, sich gar nicht mehr mit dem Gegenstand auseinandersetzen zu wollen, da man sowieso nie zu einem Ende gelangt. Der Gegenspieler in dieser Diskussion ist die Dominanz einer Wahrheit. Die Befürchtung, die in dieser Diskussion dominiert, ist, dass die Wahrheitssuche, als nicht abschließender Prozess, vom Schüler als obsolet empfunden wird.⁵⁹ Ein Unterricht, der aber auf Pluralität reagiert, muss den einseitigen Wahrheitsbegriff überwunden haben. Doch wie wird in diesem Prozess Verbindlichkeit erzeugt? Schließlich sollen die Schüler mithilfe des Faches Religion nicht nur „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten

⁵⁸ Ebd. S. 299.

⁵⁹ Gärtner, Claudia: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründung und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, S.13.

und Werthaltungen“⁶⁰ vermittelt bekommen, sondern auch dazu befähigt werden, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“⁶¹.

Um zu verstehen, wie Verbindlichkeiten entstehen, muss man verstehen, wie der Mensch lernt. Die **konstruktivistische Religionsdidaktik** geht davon aus, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, der vom Subjekt ausgeht.⁶² Das Subjekt selbst entwickelt seine Wirklichkeit und darin auch die Verbindlichkeiten. Dieser Prozess ist nicht vollständig steuerbar, da er zum einen von individuellem Vorwissen und Meinungen, zum anderen von Konstruktionen der anderen Beteiligten und auch von emotionalen Faktoren beeinflusst wird. Das Produkt des Lernprozesses ist keine Kopie des Lernziels, sondern eine „Rekonstruktion“. Weiter geht die konstruktivistische Religionsdidaktik davon aus, dass Lernprozesse so gestaltet werden müssen, dass sie „bedeutsame Kontexte und Situationen“ darstellen, sich die Entstehung der Konstrukte im Austausch mit anderen vollzieht und dass sie am besten gelernt werden, wenn sie in unterschiedlichen Situationen wiederholt und vertieft werden.

Für die Praxis eines Religionsunterrichts, der auf Pluralität reagiert, ist eine konstruktivistische Sichtweise auf den Schüler grundlegend. Der Unterricht orientiert sich am Lernprozess der Schüler. Um Verbindlichkeiten zu erzeugen, muss eine Lernsituation so gestaltet sein, dass sie auf die Voraussetzungen (Vorwissen, Meinungen) der Schüler reagiert, dass sie den Austausch mit anderen Meinungen fördert und dass sie den Schüler anregt, eigene Konstrukte zu bilden. Außerdem muss den Schülern die Eigenverantwortlichkeit ihres Lernens aufgezeigt werden.⁶³

In diesem Zusammenhang wird häufig versucht, die Lebenswelt der Schüler mit einzubeziehen.⁶⁴ Der Grundgedanke ist, dass der Schüler/ die Schülerin so eine Beziehung zum Thema erhält. Allerdings ist die Verbindung eines lebensweltlichen Ansatzes zum religiösen Gegenstand meist so komplex, dass sie eine Hürde für den

⁶⁰ §2 (4) des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen, (Schulgesetz NRW – SchulG), Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336)

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. hierzu und im Folgenden: Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose Hanna: „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“. Wer braucht es und wozu? In: Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose Hanna (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, 2010 (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Band 1), S. 7-18, hier S. 10.

⁶³ Ebd. S. 11f.

⁶⁴ In den meisten Schulbüchern beginnen religiöse Themen mit einem lebensweltlichen Bezug. Damit wollen die Autoren eine Verbindung zu der Lebenswelt der Schüler aufbauen. Meist wird diese Verbindung aber schnell abgebrochen um sich auf die religiöse Botschaft zu fixieren. Zum Beispiel: Ort, Barbara/ Rendle, Ludwig/ Klud, Lothar (Hg.): fragen, suchen, entdecken 4. Religion in der Grundschule, Donauwörth 2005.

Schüler darstellt. Trotzdem müssen Probleme hergestellt werden, die den Schüler anregen und ihn dazu drängen, für sich selbst eine Lösung zu finden.

Besonders interessant ist, dass gerade durch den Austausch mit dem Anderem ein Konstrukt entstehen kann. Da das alte Wahrheitsverständnis aufgelöst ist, entsteht im Unterricht, im besten Fall, ein Ringen um Positionen und Meinungen. „Es geht also bei den prinzipiell unentscheidbaren Fragen nicht um Beliebigkeit, sondern es geht darum, tragfähige (variable) Bedeutungen auszuhandeln und Verantwortung für die eigene Position zu übernehmen.“⁶⁵ Beliebigkeit wird also verhindert durch die Problemorientierung gekoppelt mit einem Diskurs. Also ist auch für die konstruktivistische Sichtweise die plurale Sichtweise grundlegend.

Der Ansatz des **Theologisierens** hält ein Modell bereit, das Verbindlichkeiten beim Schüler an der Sache erzeugen möchte. Dabei wird der Schüler als konstruktivistisch lernendes Subjekt angesehen. Die Themenwahl orientiert sich dabei an den Fragen der Schüler, zum Beispiel: „Die Frage nach mir selbst: Wer bin ich, wer darf ich sein? Die Frage nach dem Sinn: Warum müssen wir sterben? Die Frage nach Gott: Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Fragen nach dem Grund ethischen Handelns: Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Fragen nach der Religion der Anderen: Warum glauben andere anders?“⁶⁶.

Das Theologisieren gründet sich auf die Idee des Philosophierens, mit dem Unterschied, dass das Theologisieren sich um theologische Fragen kümmert und damit auch in einer theologischen oder religiösen Sprache gearbeitet wird. Der Ansatz beinhaltet drei Dimensionen.⁶⁷ Die erste Dimension ist die *Theologie für Kinder*, das heißt, dass Inhalte so gewählt werden, dass sie die Kinder in ihren Erfahrungen ansprechen. Die zweite Dimension, *Theologie mit Kindern*, ist der Prozess des „Fragens und Antwortsuchens“ innerhalb des Themas. Die dritte Dimension, *Theologie von Kindern*, beschreibt die eigenen reflektierten Äußerungen von Kindern. Dadurch, dass mit den eigenen Fragen UND eigenen Antworten gearbeitet wird, versucht dieser Ansatz Verbindlichkeit in der Wirklichkeit der Schüler/innen zu erzeugen. Das Logiksystem für diese Theologien ist (meist) die Systematik der „allgemeinen“

⁶⁵ Vgl.: Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose Hanna: „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“. Wer braucht es und wozu? In: Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose Hanna (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, 2010 (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Band 1), S. 7-18, hier S. 12.

⁶⁶ Wirth-Uffelmann, Veronika: Theologisieren mit Kindern – »Gott wohnt bei uns im Klassenraum«. Eine Unterrichtseinheit, durchgeführt in einer 2. Klasse. In: Forum Religion 2/2009, S. 4

⁶⁷ Kalloch, Christina: Kindertheologie – Kinderphilosophie. In: Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/ Schreiner, Martin: Handbuch Theologisieren mit Kindern, München 2014, S 16.

Theologie.⁶⁸ Darin bietet das Theologisieren noch einen weiteren Vorteil: „Um dem Vorwurf der Beliebigkeit zu entgehen, ist darauf zu bestehen, dass Kinder im Philosophieren wie Theologisieren nicht nur zur Reflexion des Gesagten, sondern auch zur Entwicklung einer Gesprächskultur in der Lage sein müssen.“⁶⁹ Das heißt, dass Schüler/innen in diesem Prozess für einen Diskurs mit und in Religionen und ihren spezifischen Sprachanforderungen vorbereitet werden.

Besonders wichtig ist dem Theologisieren, dass die Kinder ernst genommen werden, „der Lehrer versucht auf Augenhöhe mit dem Schüler zu kommunizieren“⁷⁰. Dabei muss er von Anfang an die möglichen Vorstellungen der Schüler und ihre Systematisierungen kennen, ohne diese dem Schüler aufzudrängen.

Das Theologisieren lässt von vornherein zu, dass plurale Vorstellungen von den Schülern mit eingebracht werden, aber auch, dass plurale Vorstellungen im Unterricht entstehen. Diese sind natürlich abhängig von der Entwicklung und Sozialisation der Schüler. Der Ansatz möchte auf jegliche Formen von intrareligiöser Pluralität reagieren, und diese auch thematisieren, indem biographische und Geschichtliche Positionen aufgedeckt werden.⁷¹ Nicht-dogmatische Positionen werden als legitim innerhalb einer Logik betrachtet. Auch interreligiöse Pluralität wird beachtet, allerdings unter dem Vorbehalt, dass sich nicht jede Religion von sich aus diesen reflexiven Strukturen aussetzen möchte.

Die Fragen und Antworten werden vom Lehrer gesteuert systematisiert.⁷² In der Praxis „bedarf eines Experten, der die Kontexte und Bedeutungen der Antwortmöglichkeiten kennt und benennen kann“⁷³. Biblische und systematische Inhalte werden als Deutungsansätze angeboten.

⁶⁸ Büttner, Gerhard: Theologisieren mit Kindern –zwischen Empathie und Strukturierung. In: Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/ Schreiner, Martin: Handbuch Theologisieren mit Kindern, München 2014, S 19.

⁶⁹ Kalloch, Christina: Kindertheologie – Kinderphilosophie. In: Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/ Schreiner, Martin: Handbuch Theologisieren mit Kindern, München 2014, S 15.

⁷⁰ Büttner, Gerhard: Theologisieren mit Kindern –zwischen Empathie und Strukturierung. In: Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/ Schreiner, Martin: Handbuch Theologisieren mit Kindern, München 2014, S 21.

⁷¹ Susanne Schwarz bezieht das Theologisieren auf einen altersgemischten Unterricht und sieht seine Chance gerade in den Unterschiedlichen Deutungen, da so die biographische Abhängigkeit direkt im Schülergespräch deutlich wird. Vgl. hierzu: Schwarz, Susanne: Altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Annäherung, Bad Heilbrunn 2003, S. 392.

⁷² Reiß, Annike/ Freudenberger-Lötz, Petra: Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In: Grümme, Bernhard/ Lenhard/Hartmunt/ Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, S. 133- 145. Hier S. 133.

⁷³ Büttner, Gerhard: Nichtchristliche Religionen. In: Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/ Schreiner, Martin: Handbuch Theologisieren mit Kindern, München 2014, S 41.

Der Diskussion zwischen „alles ist möglich“ und „nichts ist nötig“ kann also mit einem konstruktivistischen Lernerbild und dem Ansatz des Theologisierens entgegnet werden: „Es ist zwar vieles möglich, es muss aber in einem Bezugsrahmen logisch sein.“ und „es ist nötig, da es deine Wirklichkeit betrifft“.

Wissensanhäufung vs. Erfahrungssammlung

Auf dieser Ebene wird entschieden, dass der Unterricht im Hinblick auf Pluralität bei den Schülern Verbindlichkeiten erzeugen will. Also ist hier auch zu entscheiden, welche Verbindlichkeiten gelernt werden sollen. Wenn über Ziele des Unterrichts gesprochen wird, fällt gerne das Stichwort „Kompetenz“. Nach dem PISA-Schock in aller Munde, ist der Begriff auch in der Religionsdidaktik angekommen. Religionsunterricht möchte heute kompetenzorientiert sein.⁷⁴ Aber der Kompetenzbegriff ist umstritten. Er steht in der Spannung zwischen einem Outputorientierten Unterricht, der zum Handeln qualifiziert und Vergleichbarkeit erzeugen will, und einem Religionsunterricht, in dem religiöse Erfahrungen gesammelt werden sollen, ohne den Druck der Outputorientierten Gesellschaft. Eine Orientierung an den Leistungen der Schüler, wie sie auch das Schulgesetz, mit dem dieses Kapitel beginnt, besitzt, birgt die Gefahr, zu sehr auf die Überprüfbarkeit zu beharren und damit ein „Lernen für den Test“ zu fördern.⁷⁵ Es wird aber auch kritisiert, dass eine Outputorientierung nur darauf ausgelegt ist, möglichst effizient dem Schüler Wissen einzutrichern. „Nicht die Person scheint heute im Mittelpunkt zu stehen, sondern die Sache, nämlich der Wissenszuwachs.“⁷⁶ Im Religionsunterricht soll es aber um den Menschen gehen, nicht nur um Leistung. Es sollen Erfahrungen gesammelt werden, der Schüler soll sich entwickeln und wachsen können.⁷⁷ Der Kompetenzbegriff, der hier bekämpft wird, ist sehr an der Gesellschaft orientiert und an dem Nutzen, den ein Schüler/eine Schülerin für diese hat und haben wird. Diese Reduktion auf die Qualifizierungsfunktion von Schule wird dem Begriff „Kompetenzen“ aber nicht gerecht. Es gibt vielfältige Vorschläge und Theorien, welche Kompetenzen im Religionsunterricht zu erwerben sind. In manchen dieser Ausführungen scheint es kein Widerspruch kompetenzorientiert und gleichzeitig erfahrungsorientiert zu sein. Gute Kompetenzen werden in Erfahrungen erworben und auch die Erfahrung an sich und der Umgang mit dieser wird zu einer Kompetenz. Gerade Unterricht, der auf Pluralität reagiert, muss zum Ziel haben, nachhaltige Kompetenzen zu entwickeln, da die

⁷⁴ Vgl. Helbling, Dominik: Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen? In: Katechetische Blätter 136 (2011) S. 290.

⁷⁵ Helbling, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierung zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, Zürich/Berlin 2010, S.48.

⁷⁶ Roebben, Bert: Das Abenteuer »Mensch werden«. In KatBl. 137(2002), S. 241–247. Hier S. 242.

⁷⁷ Vgl ebd. S. 242f.

Gesellschaft pluralitätsfähige Menschen benötigt. Andererseits muss sie auch genug Erfahrungen bieten, in denen sich der Schüler/die Schülerin selbst entfalten kann und seine eigene Persönlichkeit aufbaut.

Die vollständigen Diskussionen um den Kompetenzbegriff und um die Kompetenzen selbst können hier nicht aufgegriffen werden. Dominik Helbling hat in seinem Buch „Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz“ verschiedene Kompetenzvorstellungen für den Religionsunterricht verglichen und darauf geprüft, ob und wie sie zu einem Unterricht, der auf Pluralität reagiert, passen und was sie leisten. Das Produkt dieser Arbeit ist eine **Definition von Kompetenz**, die ich im Folgenden kurz erläutern werde.⁷⁸

„Religiöse Kompetenz ist zu verstehen als selbstbestimmte Handlungsfähigkeit im Kontext religiöser Pluralität und beinhaltet, den eigenen religiösen Hintergrund sowie den von anderen bewusst und verantwortet wahrzunehmen, sich darin zu orientieren und sich mit anderen darüber zu verständigen.“⁷⁹

Helbling richtet seine Definition von Kompetenzen des Religionsunterrichts nicht nur nach Religion, als „Systemperspektive“ oder nur an Religiosität als „subjektive Beliebigkeit“ aus.⁸⁰ Gerade in der Verbindung der beiden Komponenten als Teile, aber auch an der expliziten Unterscheidung innerhalb des Kompetenzbegriffes, sieht er die Zukunft des Religionsunterrichts. Damit geht auch er auf die Unterscheidung ein, die in den vorherigen Kapiteln schon zur Sprache kam: Es kommt weder darauf an, im Religionsunterricht eine einzige Religion abgeschottet von anderen zu erwerben, noch darauf, alles zu kennen und nichts davon wirklichkeitsverändernd wirken zu lassen.

Die Definition von Kompetenz nach Helbling beinhaltet eine Vorstellung vom Umgang mit Religion als Gegenstand. Dafür wählt er drei Dimensionen: *wahrnehmen, sich orientieren* und *sich verständigen und gestalten*.⁸¹ Diese Dimensionen der Handlung

⁷⁸ Helbling formuliert seinen Kompetenzbegriff auf der Basis mehrerer Kompetenzmodelle der allgemeinen Pädagogik (u. a. den Modellen von Heinrich Roth, Dieter Mertens, Lothar Reetz, Heinz-Werner Wollersheim, Dieter Jürgen Löwisch, Franz E. Weinert) bringt diese in Zusammenhang mit den Modellen der Religionspädagogik (u. a. Ulrich Hemel, Rudolph Englert, Monika Jakobs) und betrachtet dann seine Vorstellung von Kompetenz im Spiegel der Herausforderungen der Pluralität. Dabei betrachtet er ausführlich die Entwicklung der verschiedenen Verständnisse und stellt die jeweiligen Vor- und Nachteile dar und auch den Zusammenhang zwischen den Verständnissen, die teilweise aus der Kritik des Vorgängers entstehen. Helbling, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierung zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, Zürich/Berlin 2010, S.55-134.

⁷⁹ Helbling, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierung zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, Zürich/Berlin 2010, S.133.

⁸⁰ Helbling, Dominik: Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen? In: Katechetische Blätter 136 (2011) S. 290f.

⁸¹ Vgl. hierzu und im Folgenden: Helbling, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierung zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, Zürich/Berlin 2010, S. 127-132.

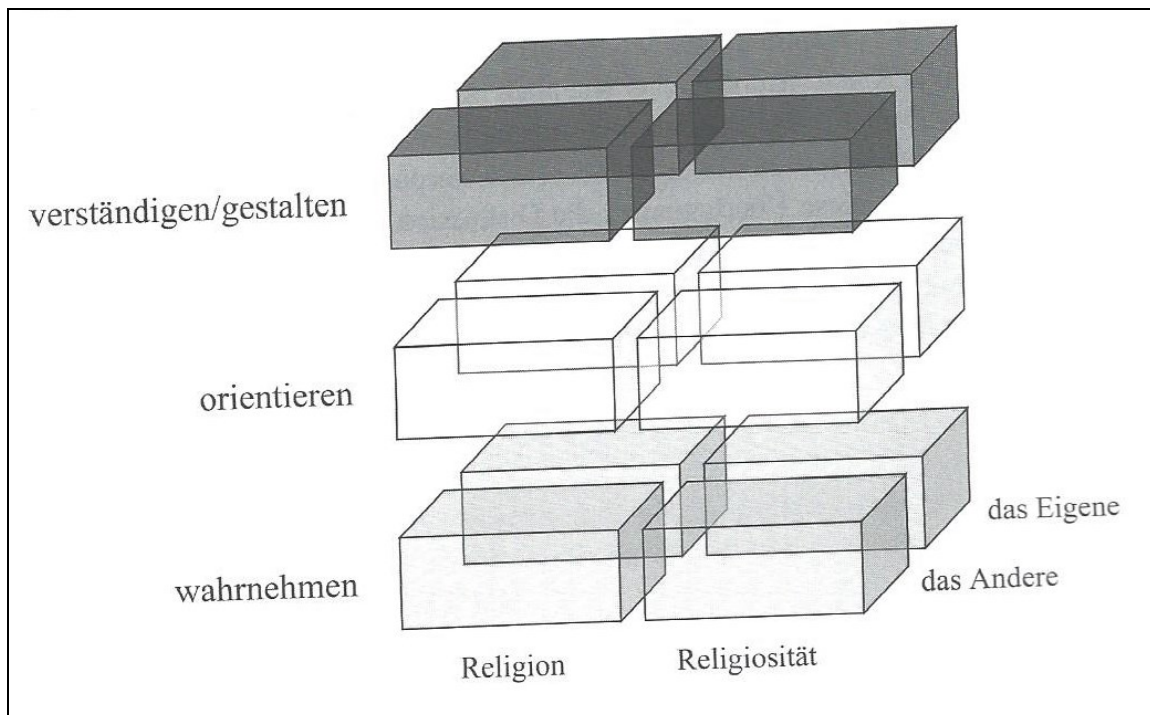
beziehen sich sowohl auf „das Eigene“ und „das Andere“, aber nicht voneinander getrennt. Die Dimension „wahrnehmen“ bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler Religion und Religiosität in ihren Ausdrucksformen identifizieren können. Sie müssen ein kognitives Schema entwickeln, indem der Gegenstand eingeordnet wird, das sich aber auch von diesem irritieren und neu formatieren lässt.

„Sich orientieren“ bedeutet, „sich selbst in Bezug setzen zu dem, was man als Religion/Religiosität bei sich und Anderen wahrgenommen hat, um darin eine Identität zu finden.“⁸² Dabei soll eine Meinung gebildet werden, die auch in ihren Beeinflussungen betrachtet wird, zum Beispiel dem familiären Umfeld. Aber auch die Kritik an den Meinungen wird in dieser Dimension erlernt. Für Pluralität bedeutet dies, dass sich der Schüler, wenn er sich positioniert, auch ins Verhältnis zum Anderen setzt.

In der Dimension „sich verständigen und gestalten“ sieht Helbling die Kommunikation zwischen dem Eigenen und dem Anderen. Dies benötigt natürlich eine Bereitschaft zur Verständigung, aber auch eine Sprachfähigkeit. Man muss das Eigene verständlich erklären können und das Andere verstehen. Dabei muss man auch Kritik am Eigenen annehmen können. Maßgebend für diese Dimension sind die Unauflösbarkeit mancher Konflikte und damit auch die Aufgabe der Schüler, diesen auszuhalten zu lernen.

In Abbildung 4 stellt Helbling seine Kompetenzvorstellung in den Dimensionen dar.

⁸² Ebd. 128.



Quelle: Helbling (2010)

Abb. 5: Kompetenzmodell nach Helbling

Aus der Darstellung lässt sich leider nicht erkennen, dass sich die Dimensionen berühren können und, dass sie sich gegenseitig beeinflussen. Es wird aber deutlich, wie komplex Kompetenzen im Spiegel von Pluralität aufgebaut werden müssen.

Im Hinblick auf Pluralität werden häufig sogenannte „interreligiöse Kompetenzen“ gefordert. Die zum Umgang mit anderen Religionen befähigen sollen. Dieses Modewort ist ein wichtiger Bestandteil für die Arbeit mit Pluralität, allerdings reagiert sie nur auf eine Dimension religiöser Pluralität, die interreligiösen Pluralität. Man kann die Debatte um interreligiöse Bildung also in die um religiöse Pluralität eingliedern, und ihre Forderungen teilweise übernehmen, wenn man im Blick behält, dass sie nur ein Teil des Problems lösen möchte. Außerdem hat der Begriff „interreligiös“ sich zu einem Überbegriff für alle Situationen entwickelt, in denen irgendetwas an einer anderen Religion gelernt wird (näheres dazu im Unterkapitel Dialog vs. Diskurs). Auf Grund seiner Ungenauigkeit und des dadurch bedingten Missbrauchs, wird versucht, in dieser Arbeit einen gesunden Abstand zum Begriff „interreligiöse Kompetenzen“ zu halten.

Positionsfähigkeit vs Pluralitätsfähigkeit

Eine der wichtigsten Diskussionen um einen pluralen Unterricht, der mehr sein möchte als Religionskunde, ist, dass einerseits eine Positionsfähigkeit aufgebaut werden soll, die die Schüler dazu befähigt, eine Position einzunehmen, mit ihren Konsequenzen für

die Wirklichkeit, und diese Position zu verteidigen. Andererseits möchte pluraler Unterricht den Schüler zur Pluralitätsfähigkeit erziehen, das heißt, ihm seine Positionalität aufzeigen und ihn im Diskurs mit dem Anderen befähigen, mehrere Wahrheiten zuzulassen. Diese beiden Kompetenzen scheinen sich auf den ersten Blick zu widersprechen. Wenn ich mich positioniere, dann kann ich das Andere nicht neutral betrachten, wenn ich aber alles neutral betrachte, positioniere ich mich nicht.

Englert beschreibt drei Reaktionsformen auf dieses Problem, denen er aber auch unterstellt, dass keiner von ihnen gleichzeitig positions- und pluralitätsfähig ist.⁸³ Der traditionalistische Typus, ein grundsätzlich positionierter Typus, der sich mit Pluralität nur oberflächlich beschäftigt, aber ohne seine Position in Gefahr zu bringen; der idealistische Typus, der sich mit der Unlösbarkeit der Frage abgefunden hat und einem Pilger gleich die Suche, den Weg an sich, in den Mittelpunkt stellt⁸⁴, sich also nie wirklich positioniert; und der pragmatische Typus, der sich von der Unentscheidbarkeit abschrecken lässt und sich gar nicht damit beschäftigen möchte, also weder sich positioniert noch Pluralitätsfähig ist. Ein Unterricht, der Pluralität ernst nimmt, möchte aber beides. Er möchte, dass andere Konzepte anerkannt werden und gleichzeitig Positionierung fördern, da das Eine auch nicht wirklich ohne das Andere funktioniert. Deshalb steht er mehreren Herausforderungen gegenüber. Die Schüler/innen (und auch der Lehrer) müssen sich tatsächlich auf einer Reise befinden. Der „religiöse Markt“ muss erkundet werden, es müssen Alternativen und Gegner, aber auch Verbündete der eigenen Position gefunden werden. Allerdings muss auf dieser Reise akzeptiert werden, dass die Positionen, die eingenommen werden, nicht zwangsläufig von Dauer sind. Religionsunterricht muss trotzdem einen Reisenden heranziehen, „der begriffen hat, dass die Frage nach dem Wichtigsten eine ernsthafte und konsequenzenreiche Angelegenheit ist“⁸⁵. Im besten Fall übernimmt der Schüler/ die Schülerin aus ihrer gewählten Position heraus Handlungsmöglichkeiten.

Die Positionierung in ihrer zeitlichen Begrenztheit ist abhängig vom jeweiligen Kontext: „Jede Option, die wir hier treffen, könnte, unter anderen Voraussetzungen und unter anderen Rücksichten, auch anders getroffen werden. Das spüren selbst Jugendliche, die keine Ahnung haben, wie man „Kontingenz“ schreibt.“⁸⁶ Dieser Kontext kann zum einen situationsgebunden sein, oder aber entwicklungsabhängig. Schüler/innen treffen in unterschiedlichen Altersklassen unterschiedliche Entscheidungen in der gleichen Situation. Das Problem bei der Situationsgebundenheit wäre wiederum die Frage nach

⁸³ Vgl. hierzu und im Folgenden: Englert, Rudolf: Religionsunterricht in der Multioptionsgesellschaft In: KatBl 135 (2010) 284-291, hier S. 285.

⁸⁴ Englert benennt hier als Beispiel die Vorstellung Bert Roebbens einer Pilgerreise auf der man „at home on the road“ ist und dabei die Erfahrung und die Spiritualität in den Vordergrund stellt. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin 2010.

⁸⁵ Englert, Rudolf: Religionsunterricht in der Multioptionsgesellschaft. In: KatBl 135 (2010) S.290.

⁸⁶ Ebd. S.284.

der Stringenz. Es kann auch nicht Sinn einer Positionierung sein, nur für eine einzige Situation zu stehen. Die Kompetenzorientierung fordert, dass die gelernten Handlungsmöglichkeiten auch auf unterschiedliche Situationen übertragbar sind.

Die auf der Reise dargebotenen Wege müssen in sich logisch und stringent sein. Englert nennt dies „religiöse Authentizität“⁸⁷. Für die christliche Tradition heißt das, dass sie „die Geschichten und Gleichnisse, theologische Unterscheidungen und spirituelle Modelle, Bilder und Visionen [bietet]; und diese können dich - auch wenn du dich selbst vielleicht gar nicht als Christ bezeichnen möchtest - in intensiven Kontakt mit dem bringen, was für dich wichtig ist. Sie bietet dir ein Referenzsystem für deine eigenen Sinnkonstruktionen“⁸⁸. Dies muss auch für andere Religionen gelten, aber auch für die verschiedenen Systeme innerhalb einer Religion (intrareligiöse Pluralität). Dies macht den Lehrer zu einem Reisebegleiter, der Erlebnisse in den Begegnungen bereitstellt, also die Systeme mit ihren Logiken kennt und inszenieren kann. Dann wird der „religiöse Markt“ nicht zu einem Markt, in dem man sich frei bedienen darf, nach Lust und Laune, sondern zu einem Markt, in dem man sich den Gesetzen anpassen muss und in dem man nur richtig handeln kann, wenn man sich in den Rahmenbedingungen bewegt.

Trotz alledem bleibt Positionierungsfähigkeit und Pluralitätsfähigkeit ein Widerspruch für die eigene Person. Das Individuum muss gleichzeitig sagen können: „Alle Religionen sind gleich viel Wert und wahr. Für mich ist aber nur die eine Religion wahr, die anderen haben für mich keine Wahrheit!“ Für diese Identität bietet Carl Sterkens das Modell des „religious polyphonic self“. Sterkens beruft sich auf das Modell von William James.⁸⁹ James unterscheidet die Identität in das „I“, das Subjekt der Erfahrung, der Betrachtende und das „Me“, welches das Selbst als Objekt innerhalb der Vorstellungsebene betrachtet.⁹⁰ Das Selbstbild bildet sich laut James über die Erfahrung mit Anderen, also über die sozialen Rollen, die ein Mensch einnimmt. Der spannende Moment an der Theorie von James ist, dass er der Identität des Menschen, eine diachrone und eine synchrone Seite zuschreibt. Diachron heißt, dass der Mensch in zeitlich unabhängig die gleichen Persönlichkeitsmerkmale und Handlungen besitzt. Synchron heißt, dass der Mensch räumlich unabhängig die gleichen Persönlichkeitsmerkmale besitzt. Da aber das Selbstbild durch seine Abhängigkeit des Anderen nicht immer gleich ist, muss das „I“ in jeder Situation zwischen den verschiedenen Selbstbildern verhandeln. Anders gesagt: Die Identität entwickelt sich

⁸⁷ Ebd. S.288.

⁸⁸ Ebd. S.288.

⁸⁹ Sterkens, Carl: Interreligious learning. The Problem of interreligious learning in primary Education, 2001 S. 75-109.

⁹⁰ Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 14f.

nicht nur aus dem, was wir über uns denken, sondern daraus, was wir denken, was andere über uns denken. James sieht also die Identität als plural, da durch viele Andere gebildet, und dynamisch, da zwischen diese Bilder der Anderen vermittelt werden müssen, an. Obwohl also die Identität plural ist, kann sie dennoch zeitlich und räumlich eine Einheit sein und zwar zusammengesetzt aus den vielen Selbstbildern. Der Mensch reagiert dann in einer Situation abhängig davon, welche der Stimmen angesprochen werden.

Sterkens überträgt den Aspekt der Diachronie und Synchronie des Selbst auf die Religiosität des Individuums⁹¹. „The religious polyphonic identity is a product of both stories from one`s own tradition and those of other traditions which feature or have featured in one`s personal life story and/or influence or have influenced one`s own tradition.“⁹² Sterkens beschreibt Identität als „polyphon“ als vielstimmig. Gemeint ist damit die Pluralität der Stimmen, aus deren in Situationen gewählt wird. Die religiöse Polyphonie bildet sich durch die eigene Tradition und durch das Andere, das Einfluss auf das Eigene haben kann, indem es einem selbst Erfahrungsräume geboten hat, aber auch, indem das Andere, als Tradition des Anderen, die Tradition des Eigenen beeinflusst hat.

In Situationen werden dann all diese Erfahrungen aufgerufen und je nach Situation wird entschieden, wie gehandelt werden kann. Religiöse Identität ist das vielstimmige Ringen in der Person, das über die Zeit und den Raum gleich bleibt und angereichert wird. Es werden immer mehr Stimmen, von denen manche lauter sind als andere und manche mit der Zeit immer leiser werden. Über den Raum hinweg, also synchron haben wir die gleichen Stimmen in uns. Über die Zeit hinweg, also diachron haben wir die gleichen Stimmen in uns, die durch andere erweitert werden.

Diese Sichtweise auf religiöse Identität erklärt auch, warum es in Zeiten religiöser Pluralität schwieriger ist, eine stabile und konsistente religiöse Identität aufzubauen: Je mehr Erfahrungen es durch Anderes und Eigenes gibt, desto mehr Stimmen werden aufgebaut, zwischen denen vermittelt werden muss.

Für Sterkens wäre es also kein Widerspruch, wenn man in der einen Situation sagt, „Ich glaube an nur einen Gott!“ und in der anderen Situation „Alle Religionen sind gleichberechtigt in ihrem Wahrheitsgehalt!“. Solange man sich bewusst ist, dass die beiden Aussagen reaktionsabhängig benutzt werden. Für den Religionsunterricht bedeutet das, dass sich die Schüler/innen dieser „polyphonen Identität“ bewusst werden müssen. Erst dann können sie pluralitäts- und positionsfähig sein.

⁹¹ Sterkens, Carl: Interreligious learning. The Problem of interreligious learning in primary Education, 2001 S. 86-109.

⁹² Ebd. S.83.

Dialog vs. Diskurs

Sobald ein pluraler Wahrheitsbegriff zugelassen wird, werden auch gegensätzliche Positionen zum Alltag des Religionsunterrichts. Die Positionen müssen sich gegenseitig behaupten und über ihre Wahrheiten streiten. Es dreht sich also darum, wie zwischen dem Eigenen und dem Anderen verhandelt wird. Häufig wird zum „interreligiösen Dialog“⁹³ aufgefordert. Betrachtet man den Begriff Dialog, so ist eine „von zwei oder mehreren Personen abwechselnd geführte Rede und Gegenrede; Zwiegespräch, Wechselrede“⁹⁴ gemeint, zum „Zweck des Kennenlernens der gegenseitigen Standpunkte“⁹⁵. Für den Religionsunterricht bedeutet ein Dialog höchstens ein gegenseitiges „Abtasten“ und ein Austausch von Oberflächlichkeiten. Der andere wird kennengelernt, ohne dass das Selbstbild dabei verändert wird. Die eigene Position gerät dabei nicht aus den Fugen. Es wird sich nur um den Gegenstand gestritten, nicht um die Positionen. Die schon erwähnte „Gastfreundschaft“⁹⁶ zeigt an, wie harmlos eine solche Begegnung ist und vor allem wie konsequenzlos.

Diskurs hingegen wird beschrieben, als „Erörterung oder Diskussion“⁹⁷ eines Themas. Im deutschen Sprachraum etabliert er sich zunehmend als ein Ausdruck eines organisierten Diskussionsprozesses. Im wissenschaftlichen Bereich gibt es höchst unterschiedliche Verwendungen zum Begriff Diskurs. Manchmal beschreibt der Begriff jegliche Form von Kommunikation, in der mindestens zwei Menschen aufeinander reagieren⁹⁸, dann betitelt er allein wissenschaftliche, meist schriftliche, Abhandlungen zu einem bestimmten Thema⁹⁹. An anderer Stelle, im Bereich der Diskursforschung oder Diskursanalyse wird der Diskurs dazu genutzt, die Wirklichkeit durch den Sprachgebrauch im Diskurs zu erschließen.¹⁰⁰ Wieder an anderer Stelle wird eine Lerntheorie zum Lernen von Diskursen entwickelt.¹⁰¹

⁹³Vgl. dazu zum Beispiel: Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert/ Conrad, Jörg/ Gronover, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg im Breisgau 2006.

⁹⁴ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog> zuletzt geprüft am 23.07. 2015.

⁹⁵ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog> zuletzt geprüft am 23.07. 2015.

⁹⁶ Gottwald, Eckart: Interreligiöser Religionsunterricht - von Grund auf Bekenntnisse erschließen und Integration fördern In: Schart, Aaron/ Obermann, Andreas (Hg.): Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Nordhausen 2010, S. 35-46.

⁹⁷ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs> zuletzt geprüft am 23.07. 2015.

⁹⁸ Zum Beispiel im Bereich der Sprachwissenschaften. Vgl. hierfür u.a.: Ulrich, Winfried (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Sammelband: Quasthoff, Uta: Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik, S. 84-102.

⁹⁹ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs> zuletzt geprüft am 23.07. 2015.

¹⁰⁰ Der Begründer der Diskursforschung Foucault beispielsweise, sieht im Diskurs „eine Menge von an unterschiedlichen Stellen erscheinenden, verstreuten Aussagen, die nach dem selben Muster oder Regelsystem gebildet worden sind“. Diskurs wird hier genutzt, da die Wirklichkeit nur durch die Interpretation der Wirklichkeit in den Diskursen erschlossen werden kann. Vgl. Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, Wiesbaden 2007, S.44.

¹⁰¹ Das Lernen von Diskursen ist dem konstruktivistischen Lernen recht ähnlich. Allerdings wird hier die Rolle des Diskurses betont. Der Mensch lernt dadurch, dass er sich die Systeme der Diskurse aneignet

Auf die genauen Unterschiede dieser Begriffe und Verwendungen kann hier nicht eingegangen werden. Allerdings kann man aus dem Gebrauch des Begriffes auf einige Merkmale des Diskurses schließen: Diskurs ist **Gegenstandgebunden**¹⁰², ein **systematisierender Vorgang** und **Kontextgebunden**.

Nur Kommunikative Prozesse, die sich um einen Gegenstand drehen, sind als Diskurs zu bezeichnen.¹⁰³ Da er allerdings systematisierend ist, also aus dem Gegenstand ein Thema macht, unterscheidet er sich von Dialog. Systematisierend meint nicht, dass ein Konsens gefunden wird, sondern dass die Sichtweisen geordnet werden, sodass der Gegenstand in seiner Komplexität erschlossen werden kann. Er beleuchtet ein Thema,, ist also nicht nur ein Kennenlernen. Er wird von Positionen geführt, die innerhalb eines Themas um den Wahrheitsanspruch ringen. Die Positionen werden verglichen, kritisiert, so dass sich die Positionen behaupten müssen und sich die eigene Meinung auch ändern kann

Ein Diskurs ist immer abhängig vom Kontext. Dies lässt es zu, dass die Diskursforschung von den Diskursen auf die historische Wirklichkeit schließen kann, aber auch, dass man Aussagen innerhalb des Diskurses als Konstruktionen des aktuellen Kontextes bewerten kann. Der Kontext sind zum Beispiel der historische Zeitpunkt des Diskurses oder die sozialen und kulturellen Gegebenheiten.

Für den Religionsunterricht, der auf Pluralität reagiert, ergeben sich durch die Unterscheidung Dialog und Diskurs zwei Formen: Entweder treffen sich das Eigene und das Andere zu einem gastfreundlichen Austausch, oder sie treffen sich, ringen um den Gegenstand und lernen darin über sich selbst und den anderen. Dies kann aber nur geschehen, wenn sich diskursiv über einen Gegenstand ausgetauscht wird. Das heißt, in dem man systematisch vorgeht und auch den Kontext des Eigenen und Anderen berücksichtigt. Für Pluralität ist letzteres das einzig sinnvolle Modell. Wenn Pluralität ernst genommen wird, dann ist eine Positionierung nur dann gelungen, wenn sie im reflexiven Diskurs gebildet wurde. Die Position besteht dann nämlich trotz der Kritik durch das Andere und kennt seine Schwächen und Stärken.

In der Didaktik gibt es zwei Ansätze, die diese Formen widerspiegeln: Der **(konfessionell-)kooperative Unterricht** und der Ansatz der **komparativen Theologie**.

und sie benutzen bzw. in ihnen agieren kann. Vgl. dazu: Wramer; Daniel: Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumtion in diskursiven Praktiken. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/ Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs –Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden 2012, S. 229-245.

¹⁰² Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, Wiesbaden 2007, S.7.

¹⁰³ Quasthoff, Uta: Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik, Baltmannsweiler 2009, S.88.

Der kooperative Unterricht steht unter dem Motto „Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden“¹⁰⁴. Zu Recht wird hier erkannt, dass das Eigene von innen erkannt und gelernt und das Andere authentisch dargestellt werden muss, damit ein Verständnis für beides aufgebaut werden kann.¹⁰⁵ Um dies umzusetzen, werden nicht, wie beim Hamburger Modell des „Religionsunterrichts für alle“ Religionslehrer phasenweise eingebunden. Die Kooperation der Lehrkräfte ist ständiger Begleiter des Unterrichts. Themen werden gemeinsam erschlossen und es werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten thematisiert, wenn das Thema es erfordert.¹⁰⁶ Es wird Wert darauf gelegt, die Beziehung zwischen den Schülern und das Kennenlernen des Anderen zu stärken.

Die Schwäche dieses Ansatzes ist, dass nicht jedem Schüler die Möglichkeit gegeben wird, dass er seine Konfession in einer Lehrperson vertreten sieht; dies muss aber in Kauf genommen werden, da es organisatorisch nicht möglich ist. Das Ziel der kooperativen Religionsunterrichts ist es „möglichst vielen Kindern ein solches Angebot“¹⁰⁷ zu machen, ihnen also eine Innenperspektive zu ermöglichen und gleichzeitig in die Begegnung zu treten. Es bleibt trotzdem offen, was mit den „restlichen“ Kindern geschieht.

Der Ansatz der komparativen Theologie rechnet dem kooperativen Religionsunterricht an, dass er auf die Notwendigkeit eingeht, Religion und Religiosität von Innen zu lernen.¹⁰⁸ Diese Sicht soll erweitert werden, indem er auch eine Innenperspektive für das Andere fordert. Das Andere soll nicht mehr nur von außen möglichst genau betrachtet werden, sondern es soll in das Verständnis hinein gegangen werden, um so die Perspektive besser nachvollziehen zu können. Durch diese Erfahrung im Anderen soll sich dann mit dem Eigenen auseinander gesetzt werden.

3.2.4 Die Ebene religionsdidaktischer Lernformen

Die letzte Ebene, die der religionsdidaktischen Lernformen soll den Ansatz, welcher programmatisch ausgerichtet ist, dimensional ausleuchten.¹⁰⁹ Innerhalb eines Ansatzes können verschiedene Lernformen gewählt werden, die sich gegenseitig ergänzen, genau wie die Ansätze sich innerhalb einer Konzeption ergänzen können. Auf dieser

¹⁰⁴ Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert/ Conrad, Jörg/ Gronover, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Jugendalter, Breisgau 2006, S.174.

¹⁰⁵ Ebd. S.180.

¹⁰⁶ Klud, Lothar/ Angele, Claudia: Ein konfessionell-kooperativer Schulversuch. In KatBl 135 (2010) S.54.

¹⁰⁷ Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert/ Conrad, Jörg/ Gronover, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Jugendalter, Breisgau 2006, S.184.

¹⁰⁸ Stosch, Klaus von: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012, S.

¹⁰⁹ Englert, Rudolf: Bloß Moden oder mehr? In:KatBl 136 (2011) S. 301.

Ebene werden also die Bereiche ausgewählt und ausgearbeitet, in denen am Gegenstand Religion gelernt wird. Englert nennt hier beispielhaft, biografisches Lernen, ästhetisches Lernen und handlungsorientiertes Lernen.¹¹⁰

Die Lernformen bieten den Ansätzen Räume an, in denen ihre Anliegen erarbeitet werden können. Das Handlungsorientierte Lernen zum Beispiel, möchte durch eine Orientierung an der Handlungspraxis der Schüler/innen einen für die Schüler/innen transparenten Wirklichkeitsbezug schaffen: „Es geht nicht um ein bloßes Vorratslernen, sondern um die Öffnung der Schule für das konkrete Leben, sodass sich Schulzeit als sinnvolle Lebenszeit erweist.“¹¹¹ Das biographische Lernen stellt durch die Verbindung der Sache mit dem Lebensweg der Schüler eine Verbindlichkeit her: „Schülerinnen und Schüler sollen ihre Herkunft kennenlernen, sie im Lichte von Heute deuten und eine Vision von der Zukunft entwickeln können.“¹¹² Religionsdidaktische Lernformen bieten den Ansätzen also Möglichkeiten, ihre Anliegen umzusetzen. Auf die Einzelheiten der Lernformen soll hier nicht weiter eingegangen werden. Für die weitere Arbeit sind die religionsdidaktischen Organisationsformen, Konzeptionen und Ansätze von Bedeutung.

3.3 Zwischenfazit

Religiöse Pluralität ist nicht nur zu verstehen als ein bloßes Nebeneinander von Religionen. Es gibt auch innerhalb der Religionen plurale Strukturen. Außerdem ist Pluralität eine Aufgabe für Individuum, Gesellschaft Religionen. Als Aufgabe der Gesellschaft wird Pluralität zu einer Aufgabe von Schule, speziell im Religionsunterricht. Auf den verschiedenen Ebenen des Religionsunterrichts werden Entwürfe entwickelt, die auf Pluralität reagieren. Die Ebenen haben jeweils eigene durch Pluralität entstandene Problemstellungen, die versucht wurden, zu lösen. Daraus ergibt sich folgende Axiomatik für einen Religionsunterricht, der auf Pluralität reagieren möchte:

- Religionsunterricht muss plural anerkennend ausgerichtet sein, das heißt, dass, auch wenn er konfessionell ist, ein Wahrheitsverständnis fördert, indem auch gegensätzliche Meinungen nebeneinander als wahr, als wirklichkeitserzeugend gelten können. Dies gilt nicht nur für interreligiöse Pluralität sondern auch für intrareligiöse Pluralität
- Religionsunterricht, der Lernen konstruktivistisch denkt, muss den Gegenstand aus den Augen der Schüler betrachten. Dafür muss er problem- und

¹¹⁰ Englert, Rudolf: Bloß Moden oder mehr? In: KatBl 136 (2011) S. 301.

¹¹¹ Bahr, Matthias: Handlungsorientiertes praktisches Lernen. In Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S. 471-478. Hier S.478.

¹¹² Ziebertz, Hans-Georg: Biographisches Lernen. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001 S.349-360. Hier S.360.

wirklichkeitsorientiert sein, darf dabei aber nicht die Schüler den Gegenstand einnehmen lassen.

- Wirklichkeitserzeugend kann der Religionsunterricht sein, wenn er korrelativ arbeitet. Dann muss man sich von der Vorstellung einer gemeinsamen Botschaft lösen, die im Pluralen nicht existiert. Anstelle der Botschaften treten viele Botschaften zu einem Thema, die strukturiert sein wollen.
- Religionsunterricht muss seine Kompetenzen zum Gegenstand auf das Eigene und das Andere ausrichten. Das Eigene und das Andere werden gleich und gleichzeitig gelernt. Es gibt keinen Unterschied zu dem Lernen des Anderen, außer, dass man das Eine als das Eigene kennzeichnet.
- Um das Eigene und das Andere zu kennzeichnen und zu bewerten, muss Religionsunterricht zur Pluralitäts- und Positionierungsfähigkeit gleichzeitig erziehen, um überhaupt eines der beiden zu erfüllen. Dabei muss den Schülern die Pluralität ihrer eigenen Identität bewusst werden.
- Damit das Eigene und das Andere in ihrer Komplexität erlernt werden kann, muss Religionsunterricht das Lernen im Diskurs fördern, nicht nur im Dialog. Erst dann ist er auch wahrhaft pluralitäts- und positionierungsfähig.

Diese Axiomatik gilt für einen Religionsunterricht, der auf Pluralität reagieren möchte. Im nächsten Teil dieser Arbeit soll das Diskurslernen vorgestellt werden, als eine Möglichkeit diese Axiomatik in der Praxis umzusetzen.

4. Diskurslernen

„Diskurslernen“ ist kein geschlossenes Konzept. In verschiedenen Bereichen der Bildung werden Vorstellungen zum Lernen im und aus einem Diskurs entwickelt. Oliver Reis hat im Zusammenhang mit dem Seminar „Didaktik eines systematisch-theologischen Themas“ den Ansatz „Diskurslernen“ entwickelt. Dieser beruht auf dem Projekt „Diskurslernen“ für weiterführende Schulen des deutschen Referenzzentrums für Ethik in den Biowissenschaften (DRZE). Das Ziel dieses Projektes ist es, die Diskursfähigkeit der Schüler/innen zu stärken. „Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand eines lebendigen, überschaubaren Diskurses Diskurskompetenz einüben und anwenden.“¹¹³ heißt es auf der Internetseite des Projektes. Mit ausgewählten Streitfragen, zum Beispiel zur Stammzellenforschung sollen die Schüler lernen, Positionen in einer Debatte zu vertreten. „Sie [die Debatte] soll Einblick in die besondere Positionen- und Interessenvielfalt gesellschaftlicher Fragen verschaffen, zielt jedoch gleichzeitig auf die fundierte Meinungsbildung innerhalb des Themenspektrums Sozialstaat im Wandel.“¹¹⁴ Es soll also nicht nur der Diskurs geübt werden, sondern gleichzeitig die eigene Position zu den Streitfragen gefunden und reflektiert werden. Am Ende des Projekts soll ein gemeinsames Votum zu der Streitfrage entstehen, mit dem sich alle Schüler identifizieren sollen. Allerdings zeigen die Erprobungen, dass oft kein „gemeinsamer Nenner“ gefunden werden kann.¹¹⁵

Oliver Reis nutzt die Struktur des „Diskurslernens“ für sein Seminar in zweierlei Hinsicht. Zum Einen ist das Seminar selbst als „Diskurslernen“ aufgebaut, als Lernweg für die Studenten. Zum Anderen ist das „Diskurslernen“ Teil der Inhalte des Seminars. Die Studenten befinden sich im Prozess des „Diskurslernens“ und reflektieren ihren Lernweg, sobald sie das „Diskurslernen“ als Lehrweg kennengelernt haben.¹¹⁶

Im Gegensatz zum Projekt „Diskurslernen“ steht im „Diskurslernen“ für den Religionsunterricht nicht eine Streitfrage im Mittelpunkt der Unterrichtsreihe, sondern zunächst ein Gegenstand, zum Beispiel Schöpfung. Eine weitere Besonderheit ist, dass die Positionen zu diesem Gegenstand zunächst nicht offensichtlich sind, sondern erst als solche definiert werden müssen. Es gibt nicht nur ein Pro- und Contra-Position, sondern viele verschiedene Positionen (im Fall der Schöpfung zum Beispiel: Fundamentalistisch, Deistisch, Theistisch usw.). Nicht immer sind diese Positionen

¹¹³ <http://www.diskurslernen.de/ueber/2> zuletzt geprüft am 04.08.2015.

¹¹⁴ <http://www.diskurslernen.de/ueber/2> zuletzt geprüft am 04.08.2015.

¹¹⁵ <http://www.diskurslernen.de/voten/> zuletzt geprüft am 04.08.2015.

¹¹⁶ Reis, Oliver: Didaktik eines Systematisch-Theologischen Themas: Anthropologie für das Berufskolleg. In Burckmann, Florian/Reis, Oliver/Scheidler, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion - Reflektion - Perspektiven, Berlin 2011, S. 179f.

direkte Gegner, sie unterscheiden sich aber in ihrer inneren Logik. Da manche Positionen historisch entstanden sind, oder interkulturelle unterschiedliche Wurzeln haben, ist es noch schwieriger, sich in diese Positionen zu versetzen und die Perspektive nachvollziehen zu können, als bei den aktuellen Streitfragen mit Vertretern in der Umgebung, wie bei dem Projekt „Diskurslernen“. Bei dem Diskurs, also dem Aufeinandertreffen der Positionen, kann es nicht zu einem gemeinsamen Votum kommen. Die Unlösbarkeit ist etwas, was auszuhalten gelernt werden muss. Es geht um das Ringen um die Wahrheit, das Miteinander und Gegeneinander von Positionen und um die Unlösbarkeit einer Streitfrage.

4.1 Diskurslernen im Seminar „Einführung in ein didaktisch-systematisches-Thema“¹¹⁷

Im Folgenden wird das religionsdidaktische Konzept von Oliver Reis, die „didaktische Transformation“, vorgestellt, um den darin enthaltenen Ansatz des „Diskurslernens“ zu beschreiben. Die didaktische Transformation betrachtet immer drei Komponenten des Unterrichts: Den Schüler, die Sache und den Lernweg.

Die Sache

Die grundlegende Unterscheidung zu anderen didaktischen Konzeptionen ist, dass die Sache, der Gegenstand an sich plural gesehen wird. Es gibt nicht nur ein Verständnis von der Sache, sondern mehrere, sich auch widersprechende Verständnisse. Der Gegenstand wird in seiner Pluralität aufgefächert, sie können sowohl inter- als auch intrareligiöse Unterschiede darstellen. Der Begriff „Modelle“ weist darauf hin, dass es abstrakte Positionen sind, die in sich stringent und logisch sind. In der Realität können sie als Verständnisse tatsächlich vorkommen, aber meist nicht in Reinform, da jedes Modell auch seine Schwachpunkte besitzt.

Zur Unterscheidung der Modelle wird im Seminar eine Matrix angefertigt, die die Modelle unter verschiedenen Kriterien einordnet. Je nach Thema unterscheiden sich die Kriterien. Grundlegend ist aber, dass es Kriterien gibt, die die innere Logik darstellen, zum Beispiel, was die Hauptaussage des Modells zum Gegenstand ist und solche, die zum Beispiel die Stärken und Schwächen, oder die Herkunft/ den Kontext des Modells.¹¹⁸

Derjenige, der eine Unterrichtsreihe gestaltet, muss sich erstens der Pluralität der Sache bewusst sein und zweitens unterschiedliche Verständnisse der Sache, also die unterschiedlichen Modelle kennen. So kann er sie beim Schüler, im Material und auch

¹¹⁷ Die folgenden Angaben zur „didaktischen Transformation“ und zum „Diskurslernen“ beziehen sich auf die Inhalte des Seminars „Didaktik eines systematisch-theologischen Themas“ vom Wintersemester 2012 bis Sommersemester 2015

¹¹⁸ Im Anhang befindet sich eine beispielhafte Matrix zum Thema Schöpfung aus dem Seminar „Didaktik eines systematisch-theologischen Themas: Schöpfung“ aus dem Sommersemester 2014.

bei sich selbst identifizieren. Diese Identifikation ist wichtig, damit erstens auch beim Schüler ein in sich stringentes, logisches Verständnis entsteht und zweitens, wenn gewünscht, ein Verständnis von Pluralität entwickelt werden kann.

Der Schüler

Das Diskurslernen denkt grundsätzlich konstruktivistisch. Der Schüler erschließt sich die Sache, deswegen muss die Sache aus der Perspektive der Schüler betrachtet werden. Je nach Alter und Entwicklungsstufe, aber auch nach Sozialisation wird die Sache anders wahrgenommen. Zur Unterrichtsvorbereitung gehört also auch, sich ein Bild der Schülergruppe zu machen. Dazu können verschiedene Entwicklungs- und Sozialisationstheorien dienen. Außerdem muss das Vorwissen der Schüler/innen mit einbezogen werden. Diese Variablen werden Zugangsvoraussetzungen genannt. Abhängig davon wird je nach Anliegen der Unterrichtsreihe entschieden, ob das Verständnis der Sache bestärkt, verändert oder ersetzt werden soll.

Der Lernweg

Wenn die Sache vom Schüler aus gesehen werden muss und sie plural ist, verändert sich durch die Auswahl des Verständnisses der Sache und der Wahrnehmung der Schüler der Lernweg. Da Lernen konstruktivistisch gesehen wird, bedeutet die Organisation der Lernwege, dass eine Umgebung geschaffen wird, in der die Konstrukte der Schüler dazu angeregt werden, sich neu zu formatieren. Oliver Reis benutzt für diese Vorgänge den Begriff „Lernformate“. Lernformate sind keine fertigen Unterrichtsreihen, mit Material und Methodenempfehlung. Sie beschreiben das, was zwischen Schüler und Sache passieren soll. Das Wort „Lernformat“ soll beschreiben, dass die Schüler im Lernprozess neu „formatiert“ werden. Das bedeutet, dass die Schüler/innen durch verschiedene Prozesse geschleust werden, die ihnen ein neues kognitives System bezüglich der Sache ermöglichen. Grob aufgeteilt werden diese Schritte in Anfangsphase, Erarbeitungsphase und Zielphase. Zum Beispiel kann eine Phase sein, dass die Schüler/innen sich positionieren, sie in ihrer Position irritiert werden sollen oder sie ein Verständnis erarbeiten sollen. Diese Abschnitte des Lernformates werden unter dem Begriff „Phasierung“ zusammengefasst.

Auch Lernformate sind Modelle, sie tauchen so und in Mischformen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien auf. Die Modelle sind in sich logisch. Wenn man sie in Material identifiziert und darin Brüche in der Logik erkennt, versucht die Reihe meist eine Schwäche des Verständnisses oder des Lernformates zu umgehen.

Je nach Schülergruppe und gewünschtem Verständnis der Sache wird ein passendes Lernformat ausgewählt. Grundlegend sind 6 Lernformate: Aneignung von Objektiver Wahrheit, Hermeneutische Tradierung, Hermeneutische Entdeckung, Symbolisch-existentielle Entdeckung, Kennenlernen der Traditionen und „Diskurslernen“.

Folgend wird an den Beispielen hermeneutische Tradierung und Kennenlernen der Traditionen die Vorgehensweise der Lernformate aufgezeigt.

Das Anliegen der *hermeneutischen Tradierung* lautet: „Die SuS erschließen sich selbst ein (traditionelles) Verständnis, der Lernweg ist wie eine Schnitzeljagd zur Wahrheit orientiert.“ Dieses Lernformat möchte keine Pluralität, ihr Ziel ist es, dass die Schüler eine Wahrheit für sich übernehmen. Typisch für dieses Lernformat ist ein offener Anfang, indem die Schüler sich zu einem bestimmten Thema äußern sollen, oder indem sie in ihrem Leben Spuren finden, die eigentlich schon von Anfang an dem Verständnis entsprechen. Dann wird ihnen, wie bei einer Schnitzeljagd ein Lernweg vorbereitet, in dem sie Schritt für Schritt erkennen, dass sie das (vom Lehrer ausgesuchte) Verständnis besitzen. In diesem Lernweg wird nicht deutlich, dass es noch andere Verständnisse gibt, andere Verständnisse werden abgeschafft.

Dieses Lernformat *Kennenlernen der Tradition* erkennt Pluralität an, scheut sich aber davor, eine Position aufzubauen. Es hat zum Anliegen, dass „die SuS Traditionen kennen lernen, die auch heute noch bedeutsam sind für die Gegenwart, sie können dazu in Distanz bleiben.“ Es werden verschiedene Verständnisse von außen vorgestellt. Der Schüler lernt sie nacheinander kennen, ein Vergleich findet nicht statt, die Verständnisse werden höchstens nach Epochen oder Regionen sortiert. In vielen Schulbüchern findet sich dieses Lernformat, wenn es um andere Religionen und ihre Bräuche und Traditionen geht. Es ist ein Versuch, plural zu sein, der damit endet, dass der Religionsunterricht zu Religionskunde wird.

Die drei Komponenten spielen eng zusammen. Die Zugangsvoraussetzungen der Schülergruppe wirken sich auf das Verständnis der Sache aus, da manche Verständnisse dem Schüler, auf Grund der Entwicklungsstufen und der Sozialisation, bzw. der Vorkenntnisse, näher sind, also ähnlich ihrer sonstigen Verständnisse oder sie eher ansprechen, da sie der Phase ihres Lebens mehr entsprechen.

Die Zugangsvoraussetzungen bestimmen aber auch das Lernformat. Jüngere Schüler lassen sich eher durch einen Parcours führen, indem andere Verständnisse ausgeblendet werden, als ältere, denen es eventuell schwerer fällt, sich zu positionieren. Die Sache wirkt sich wiederum auf das Lernformat aus, wenn die Sache an sich sehr traditionell gesehen wird, wird kein Lernformat gewählt, in dem die Verständnisse gleichberechtigt nebeneinander gestellt werden.¹¹⁹

Die didaktische Transformation nützt einem in zweierlei Hinsicht. Man kann vorhandenes Material einordnen und bewerten und man kann eine eigene Unterrichtsreihe erstellen, unter Berücksichtigung der pluralen Verständnisse eines

¹¹⁹ Reis, Oliver: Didaktik eines Systematisch-Theologischen Themas: Anthropologie für das Berufskolleg. In Burckmann, Florian/Reis, Oliver/Scheidler, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion - Reflektion - Perspektiven, Berlin 2011, S. 178.

Gegenstandes. Die Lernformate unterscheiden sich im Hinblick auf Pluralität darin, in wie weit sie sich für andere Verständnisse öffnen oder verschließen und damit auch, ob sie pluralitätsfähig und positionierungsfähig sind. Die hermeneutische Tradierung scheint zwar zunächst sehr offen, schließt aber dann den Lernprozess mit einem einzigen Modell. Es ist klar, dass dieses Lernformat nicht pluralitätsfähig ist, man könnte aber auch behaupten, dass es nicht positionierungsfähig ist, da schon von vornherein bewusst ist, welches Verständnis erlernt werden soll und andere Verständnisse keine Rolle spielen.¹²⁰ Das Lernformat Kennenlernen der Traditionen zeigt zwar viele Positionen auf und will damit pluralitätsfähig sein, fordert aber nicht dazu auf, sich einer Position zuzuordnen und ist damit ebenfalls weder positionierungs- noch pluralitätsfähig.

Wenn man unter diesem Gesichtspunkt die Lernformate untersucht, ist das einzige Lernformat, welches pluralitätsfähig und positionierungsfähig zugleich sein möchte, das „Diskurslernen“, welches nun vorgestellt wird.

4.2 Diskurslernen für weiterführende Schulen

Das Anliegen des „Diskurslernens“ lautet:

Die SuS vollziehen einen Perspektivwechsel durch die verschiedenen Verständnisse hindurch, um ihr eigenes Verständnis zu reflektieren und ihre Position zu festigen.

Das „Diskurslernen“ möchte zur positions- und Pluralitätsfähigkeit erziehen. Am Ende soll ein Schüler/eine Schülerin stehen, der um seine/ihre eigene Position weiß und diese auch durch die Perspektive einer anderen Position betrachten kann und dadurch auch die Schwächen seiner Position kennt. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die Schüler/innen sich vor und nach dem Perspektivwechsel positionieren, damit sie die Inkonsistenz ihrer Position aufdecken und reflektieren. Auch wenn sich das „Diskurslernen“ nicht auf Sterkens beruft, kann man mit seinem Modell der „religiös polyphonen Identität“ aufzeigen, dass der Schüler, indem er seine Eigene Position festigt, gleichzeitig lernt, sich angemessen in Pluralität zu verhalten: „Reducing inconsistency does not mean levelling differences between religious traditions, but implies that the subject learns to deal with such differences and discrepancies an is able to live with them.“¹²¹

Die Sache

Das Thema wird im „Diskurslernen“ von Anfang an plural gesehen. Zur Unterrichtsvorbereitung gehört eine Aufstellung der verschiedenen Verständnisse, die

¹²⁰ Vgl. Englert. In seinem Artikel nennt Englert diesen Weg mit Pluralität umzugehen „...“ Das Lernformat hermeneutische Tradierung kann man hier zuzählen

¹²¹ Sterkens, Carl: Interreligious learning. The Problem of interreligious learning in primary Education, 2001 S. 88.

für die Schüler relevant sein können. Diese Verständnisse werden so systematisiert, dass die Beziehungen zwischen ihnen deutlich werden, so dass man diese im Unterricht nutzen kann. Die Aufstellung einer Matrix für den Lehrer/die Lehrerin wird hier zu einem nützlichen Instrument für die Unterrichtsvorbereitung. .

Der Schüler

Es ist wichtig, vorab die Einstellungen der Schüler zur Sache zu ermitteln, da man die Sache aus dem Blick der Schüler entdecken soll. Das „Diskurslernen“ ist für eine heterogene Schülergruppe konzipiert. Es wird davon ausgegangen, dass plurale Vorstellungen herrschen, die aber noch nicht ausdifferenziert sind. Sie sollten neugierig auf Neues sein und auch Kritik an der eigenen Meinung zulassen können. Außerdem müssen sie in der Lage sein, zu akzeptieren, dass es keine universelle Wahrheit gibt, aber sie sich trotzdem (vorläufig) positionieren können. In diesem Lernformat kommt es nicht darauf an, dass die Schüler kirchennah sozialisiert sind. Im Gegenteil: für kirchlich verwurzelte Schüler/innen (oder Student/innen) ist es meist schwieriger, die Pluralität des Gegenstandes zu akzeptieren, da an ihnen, auch von Autoritäten bestätigten, Verständnissen gerüttelt wird.

Der Lernweg

Die Phasierung der Reihe beginnt mit einer Problemstellung zu einem Gegenstand, die Schüler/innen sollen sich zu diesem Problemfall oder zu dem Gegenstand positionieren.¹²² Dies passiert zum Beispiel in einem Brief oder ähnlichem, auf jeden Fall sollte das Produkt für die weitere Arbeit erhalten bleiben, damit die Anfangsposition reflektiert werden kann. Danach werden verschiedene Positionen, verschiedene Verständnisse vorgestellt. Ihre Logik wird entschlüsselt, aber auch die Grenzen, die jedes Verständnis besitzt, werden aufgedeckt. Die Verständnisse werden in ihren Kontext gesetzt, es wird geklärt, warum sie entstanden sind. Zum Beispiel entstehen manche als Gegenentwurf zu dem zur Zeit der Entstehung vorherrschenden Konstrukt. Dieses zeichnet sich dann höchstwahrscheinlich dadurch aus, dass Kritikpunkte am vorherigen Verständnis aufgelöst werden. Der Kontext muss aber nicht zwingend historisch sein. Die unterschiedlichen Verständnisse sind interreligiöse und intrareligiöse Pluralitäten. Im nächsten Schritt werden die Positionen nebeneinandergestellt, verglichen, es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert. Im Seminar geschieht dies durch die Aufstellung der Matrix. Im Unterricht können einzelne Verständnisse verglichen werden, oder auch mehrere, je nachdem, welche Vergleichspunkte diese anbieten. Darauf folgt der Diskurs: Die Schüler/innen sollen in eine Position hinein gehen, diese nachvollziehen, sie anwenden und auch gegen die anderen Positionen verteidigen. Dies soll in Form einer Diskussion

¹²² Vgl. hierzu und im Folgenden: Reis, Oliver/Delfmann, Irina/Kempfer, Karin/ Krasemann, Lisa: fragen. wissen. glauben. Mensch, Stuttgart 2015, S.69.

geschehen. Im Seminar wird an dieser Stelle eine Podiumsdiskussion veranstaltet, indem die Studenten in die Rolle von Vertretern der verschiedenen Verständnisse schlüpfen und eine Diskussion zu einem den Gegenstand betreffenden Streitfall führen. Nach diesem Perspektivwechsel und der Reflektion des Diskurses positionieren sich die Schüler/innen (Student/innen) erneut, sodass das Anliegen der Reihe, eine reflektierte Position, erfüllt ist. Hierzu wird auch das Produkt der ersten Phase benutzt. Die „alte“ Position“ soll in die Systematisierung der Verständnisse eingeordnet werden und dann eine neue Position gefunden werden. Die Schritte sind nicht abgegrenzt voneinander. Es können auch mehrere Schritte in einem Arbeitsauftrag stattfinden:¹²³

1. Schritt: Strittige Frage als Ausgangspunkt
2. Schritt: Eigene Positionierung
3. Schritt: Positionen zur Frage
4. Schritt: Grenzen der Positionen
5. Schritt: Vernetzung im Diskurs
6. Schritt: Perspektivwechsel
7. Schritt: Neupositionierung

Doch warum bietet grade das „Diskurslernen“ die Chance für einen angemessenen Umgang mit Pluralität? Dafür wird das „Diskurslernen“ nun mit Hilfe der Ergebnisse aus Kapitel 3 betrachtet.

„Religionsunterricht muss Plural anerkennend ausgerichtet sein, das heißt, dass, auch wenn er konfessionell ist, ein Wahrheitsverständnis fördert, indem auch gegensätzliche Meinungen nebeneinander als wahr, als wirklichkeitserzeugend gelten können. Dies gilt nicht nur für interreligiöse Pluralität sondern auch für intrareligiöse Pluralität“

Das „Diskurslernen“ könnte man sowohl als konfessionell plural als auch neutral anerkennend einordnen. In seiner Ursprungsform, als Seminar innerhalb des Studiums der katholischen Theologie ist es natürlich konfessionell gebunden, vor allem durch die Auswahl des Gegenstandes. Allerdings ist es Anliegen des „Diskurslernens“, dass andere Verständnisse thematisiert werden. Mehr noch: erst durch den Perspektivwechsel in dieses Andere kann im „Diskurslernen“ eine angemessene Position aufgebaut werden. Die anderen Verständnisse werden komplett gleichberechtigt behandelt, nur innerhalb der Verständnisse werden andere als falsch betrachtet. Wenn über die Verständnisse gesprochen wird, dann werden zwar ihre

¹²³ : Reis, Oliver/Delfmann, Irina/Kempfer, Karin/ Krasemann, Lisa: fragen. wissen. glauben. Mensch, Stuttgart 2015, S.69

Stärken und Schwächen besprochen, sie werden aber nicht bevorzugt. Inwieweit mit interreligiöser und oder intrareligiöser Pluralität gearbeitet wird, hängt von der Systematisierung der Sache ab, aber auch von der Schülergruppe. Hier hat das „Diskurslernen“ seine erste Stärke. Durch das Bewusstwerden, grade der intrareligiösen Pluralität, kann schulischer Religionsunterricht den verschiedenen Glaubenspraktiken oder auch -ausrichtungen gerecht werden. Außerdem bietet das „Diskurslernen“ den Schülern eine Orientierungshilfe in der Pluralität der Religionen. In wie weit sich das „Diskurslernen“ für welche Verständnisse öffnet, ist vom Gegenstand, der Organisation der Reihe und der Schülergruppe abhängig. Jedes Thema bietet eine Vielzahl von Verständnissen, die für die Reihe organisiert und systematisiert werden müssen. Für diese Auswahl spielen vor allem die Zugangsvoraussetzungen der Schüler/innen eine Rolle. Da auch innerhalb der Schülergruppe verschiedene Verständnisse bestehen, gerade in Klassen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit, bietet es sich an, diese zu berücksichtigen.

„Religionsunterricht, der Lernen konstruktivistisch denkt, muss den Gegenstand aus den Augen der Schüler betrachten. Dafür muss er problem- und wirklichkeitsorientiert sein, darf dabei aber nicht die Schüler den Gegenstand einnehmen lassen.“

Im „Diskurslernen“ ist es unumgänglich, dass der Gegenstand auch aus den Augen der Schüler/innen betrachtet wird. Zum Einen, weil die Problemstellung aus der ersten Phase Positionen der Schüler mit einbringen wird, zum Anderen, werden die Modelle ausgewählt, mit denen sich die Schüler/innen identifizieren können, aber auch bewusst solche, die die Schüler/innen in ihrer Position irritieren, oder die die Schüler als unattraktiv empfinden. Es werden nicht die Fragen der Schüler in den Raum gestellt, sondern ein Gegenstand, der aus der Perspektive der Schüler beleuchtet, betrachtet und mit Hilfe theologischer Konstrukte systematisiert wird. Dadurch, dass die Modelle als in sich stringent dargestellt werden, zum Beispiel orientiert an kulturell oder historisch theologischen Konstrukten, wird einer Vereinnahmung durch die Schüler entgegengewirkt.

„Wirklichkeitserzeugend kann der Religionsunterricht sein, wenn er korrelativ arbeitet. Dann muss sich aber von der Vorstellung einer gemeinsamen Botschaft lösen, die im Pluralen nicht existiert. Anstelle der Botschaften treten viele Botschaften zu einem Thema, die strukturiert sein wollen.“

„Diskurslernen“ möchte korrelativ sein. Die Sache wird aus der Sicht des Schülers betrachtet. Er soll sich sowohl am Anfang als auch am Ende zu dem Gegenstand positionieren, also seine Wirklichkeit mit dem Gegenstand verbinden. Schon in der ersten Phase wird für den Schüler ein Problem dargestellt, das ihn ansprechen soll, das eine gewisse Lösungsattraktivität für den Schüler bereit hält. Das „Diskurslernen“

grenzt sich dabei aber stark von einem Bastelglauben ab. Die vorgestellten Verständnisse sind in sich logisch und stringent. Die Schüler/innen werden dazu aufgefordert, ihre Position in diesen Verständnissen zu beleuchten, mit dem Ziel, dass auch die Position der Schüler/innen in sich logisch wird. Da sich ein Bastelglaube nicht durch Stringenz auszeichnet, kann er kein Ziel des „Diskurslernens“ sein. Es setzt nicht verschiedene Botschaften einfach so nebeneinander, sondern miteinander in den Diskurs, so dass die Grenzen, die Widersprüche zwischen den Botschaften auch für die Schüler/innen sichtbar werden.

Religionsunterricht muss seine Kompetenzen zum Gegenstand auf das Eigene und das Andere ausrichten. Das Eigene und das Andere werden gleich und gleichzeitig gelernt. Es gibt keinen Unterschied zu dem Lernen des Anderen, außer, dass man das eine als das Eigene kennzeichnet.

Die Zuteilung Eigenes und Anderes findet im „Diskurslernen“ beim Schüler statt. Er muss für sich selbst an Anfang, im Diskurs und am Ende ermitteln, was für ihn das Eigene und somit auch, was das Andere ist. Der Lernweg ist für jedes der Modelle gleich konzipiert. Man lernt es kennen, lernt seine Grenzen kennen und probiert es aus. „Gleich und gleichzeitig“ meint nicht, dass alles zum gleichen Zeitpunkt gelernt wird und so eine Mischung der Verständnisse geschieht sondern, dass das Eigene und Andere im gleichen Zeitpunkt der Entwicklung des Schülers/der Schülerin stattfindet. Es soll nicht erst die eigne Position gefestigt werden und dann eine Konfrontation mit dem anderen stattfinden. Es wird auch durch das Andere das Eigene verstanden.

Das „Diskurslernen“ ist eindeutig kompetenzorientiert. Und zwar nicht nur auf inhaltlicher Ebene. Die Schüler/innen lernen die pluralen Verständnisse eines Gegenstandes mit ihren Stärken und Schwächen kennen und können diese im Diskurs positionieren. Dabei lernen sie auch den Umgang mit dem Anderen, da sie die Kontextgebundenheit seiner Aussagen nachvollziehen können. Zusätzlich sollen die Schüler/innen ihre vorherige Position reflektieren und sich selbst neu positionieren,

Um das Eigene und das Andere zu kennzeichnen und zu bewerten muss Religionsunterricht zur Pluralitäts- und Positionierungsfähigkeit gleichzeitig erziehen um überhaupt eines der beiden zu erfüllen. Dabei muss den Schülern die Pluralität ihrer eigenen Identität bewusst werden.

Wie schon im Anliegen zu erkennen, möchte das „Diskurslernen“ eine Position aufbauen. Die Grundvorstellung ist aber, dass Positionalität nur in Pluralität gelingt. Ohne die anderen Verständnisse kann man sich nicht vernünftig positionieren, da man nicht um seine Position ringen muss und nicht ihre Schwächen gegenüber anderen Positionen kennt. Der Schüler lernt die Schwächen durch den Diskurs der Modelle und kann dadurch die Schwächen in seiner eigenen Position erkennen. Eine wichtige

Voraussetzung dafür ist, dass auch der Schüler/die Schülerin sich als „polyphones Selbst“ erlebt.¹²⁴ Während der Bearbeitung der Modelle wird auch der Schüler/die Schülerin im Innern einen Diskurs führen, in dem um die eigene Position gerungen wird. In den verschiedenen Anwendungssituationen (Schritt 4 und 5) kann der Schüler/die Schülerin beobachten, wie auf verschiedene Modelle zurückgegriffen wird. Natürlich muss der Unterricht für die Thematisierung des andauernden Prozesses des Ringens offen sein. Er muss in eine Atmosphäre, in der die Vorläufigkeit der Positionierung akzeptiert ist, aber trotzdem deren handlungsweisende Funktion hinweist, hin zielen.

Damit das Eigene und das Andere in ihrer Komplexität erlernt werden kann, muss Religionsunterricht das Lernen im Diskurs fördern, nicht nur im Dialog. Erst dann ist er auch wahrhaft pluralitäts- und positionierungsfähig.

Wie schon der Name des „Diskurslernens“ verrät, ist das Lernformat nicht an einem Dialog interessiert. Das besondere am „Diskurslernen“ ist grade der Punkt, an dem die Positionen miteinander in Kontakt treten. Und das nicht in einem freundlichen Dialog, indem der andere abgetastet wird, sondern in einem ernstzunehmenden Konflikt, in dem die Positionen streiten, sich für ihre Sache einsetzen, den anderen kritisieren, ein Konflikt, der dann auch unlösbar ist. Es wird ein Diskurs geführt, in dem um die Wahrheit gerungen wird, in dem der Andere kritisiert und auf seine Schwächen aufmerksam gemacht wird. Plurales Lernen findet sich an diesem Punkt in dem Dilemma wieder, dass es Pluralitätsfähigkeit und Positionierungsfähigkeit zugleich entwickeln möchte. Das Problem dabei ist, dass sobald eine Position eingenommen wird, man nicht mehr alles Andere als gleichberechtigt betrachtet. Schuld daran ist ein Wahrheitsverständnis, das meint, wenn A wahr ist und A ungleich B ist, dann ist B falsch.¹²⁵ Gleichzeitig ist aber die Wirksamkeit der Positionierung in Gefahr, wenn man dieses Wahrheitsverständnis auflöst. Denn woher soll man die Handlungsanweisungen nehmen, wenn doch alles den gleichen Stellenwert hat?

Exkurs: Machtverhältnisse in Kommunikation

Die Kommunikationsanalyse kennt zwei Formen von Machtverteilung innerhalb eines Gesprächs: Die Symmetrie, beziehungsweise Gleichberechtigung der Kommunikationspartner, oder aber eine Asymmetrie.¹²⁶ Symmetrie und Asymmetrie hängen von drei Machtaspekten ab: der sozialen Handlungsmacht, der emotionalen

¹²⁴ Sterkens, Carl: Interreligious learning. The Problem of interreligious learning in primary Education, 2001 S. 86-109.

¹²⁵ Ziebertz, Hans-Georg: Umgang mit Normativität. Das „Andere“ und das „Mehr“ des Religionsunterrichts. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist Pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg im Breisgau 2012, S. 209.

¹²⁶ Bartsch, Elmar/ Papst-Weinschenk, Marita: Gesprächsführung. In: Papst-Weinschenk, Marita(Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, 2011, S. 122

Macht (diese beiden werden auch als Person-Ebene bezeichnet) und die Wissensmacht (oder Sachebene).¹²⁷ Soziale Handlungsmacht in Gesprächen besteht zum Beispiel zwischen einem Angestellten und seinem Vorgesetzten, der die Aufgabe hat, die Arbeit des Untergebenen zu verwalten. Dieser wird in einem Gespräch wahrscheinlich mehr Redeanteil haben und ihm wird auch eher zugestimmt. Unter emotionaler Macht versteht man die persönliche Betroffenheit innerhalb eines Gesprächs. Wenn jemand emotional betroffen ist, wird man ihm mehr Sprechzeit gewähren. Ein Beispiel für Wissensmacht ist ein Gespräch zwischen Meister und Lehrling. Der Meister besitzt deutlich mehr Wissen über die Arbeitsabläufe und wird diese dem Lehrling nahebringen.

Asymmetrie bedeutet aber nicht unbedingt etwas Negatives. Schon die Frage nach dem Weg oder Uhrzeit ist eine asymmetrische Kommunikation, da der Befragte mehr Wissen besitzt. Asymmetrie kann also durchaus sinnvoll sein und zwar, wenn sich die Machtverhältnisse der Gesprächspartner ergänzen. Diese Form von Asymmetrie wird als „komplementär“ gekennzeichnet.¹²⁸ Sich nicht ergänzende Asymmetrie wird „echte Asymmetrie“ genannt.

In einem Diskurs herrschen verschiedene Vorstellungen des Symmetrieverhältnisses. Jeder beansprucht für sich, die Wissensmacht zu besitzen. Im Diskurs herrscht immer ein Ringen um Macht. Je nachdem, wer diesen Diskurs führt, kann, zum Beispiel durch soziale Macht, der Andere ausgespielt werden.

Betrachtet man einen Diskurs im Unterricht mit der Kommunikationsanalyse, so stellt man fest, dass auch hier verschiedene Machtverhältnisse herrschen. Zum einen besteht natürlich zwischen dem Lehrer/der Lehrerin und den Schülern ein asymmetrisches Verhältnis bezogen auf die soziale Handlungsmacht. Es kann dem Lehrer auch ein Vorteil bei der Wissensmacht zugeschrieben werden. Wenn unter den Meinungen der Schüler ein Diskurs geführt wird, dann spielen auch immer emotionale Mächte eine Rolle. Diese persönliche Betroffenheit kann dazu führen, dass der Diskurs nur oberflächlich stattfindet, oder dass die Schüler sich persönlich angreifen.

Das „Diskurslernen“ umgeht dieses Problem und das Problem des Wahrheitsanspruches indem der Diskurs auf verschiedene Ebenen vollzogen wird. Zum einen auf der Ebene des Schülers, der sich im Diskurs von seiner eigenen Position mit den Modellen befindet. Und zum Anderen der Diskurs zwischen den Modellen.

Der Diskurs der Modelle

¹²⁷ Ebd. S. 122

¹²⁸ Ebd. S. 123.

Diskurs ist immer ein Kampf um Macht, um die Macht des Wissens. Wenn dieses Ringen nicht vorkommt, ist es auch kein richtiger Diskurs. Der Trick des „Diskurslernens“ ist, dass dieses Ringen um Macht beibehalten wird, ohne dabei die Schüler emotional zu verwickeln, da sie nicht ihre eigene Position vertreten, sondern ein Modell vertreten. Der Kampf findet also nicht auf der persönlichen Ebene statt. Soziale Handlungsmacht und emotionale Macht werden in dieser Kommunikation ausgeschaltet. Auch dadurch, dass es sich bei den Vertretern der Modelle nicht um reale Vertreter handelt, sondern um Schüler, die „so tun als ob“. So können sich die Modelle gegenseitig kritisieren und bekämpfen, ohne den Schüler persönlich anzugreifen. Dies ist auch wichtig, damit das Modell in seiner „Reinform“ diskutiert. Ein realer Vertreter des Modells, wird sich, wenn er in die Enge getrieben wird, eventuell andere Modelle zur Hilfe nehmen und so nicht in seiner Logik bleiben.

Der Diskurs zwischen Schüler/in und Modellen

Der Schüler/die Schülerin ist im Diskurs ein Schauspieler und ein Zuschauer zugleich. Die eigene Position wird während des Diskurses immer wieder in Frage gestellt. Sie schwingt bei der Erschließung der Modelle und auch beim Aufeinandertreffen der Modelle immer im Hintergrund mit. Der Schüler/die Schülerin vergleicht seine eigene Position mit den Modellen und deckt bei ihrer Erschließung die Stärken und Schwächen der eigenen Position auf. Durch den Perspektivwechsel in eine andere Position erhält er einen bisher unbekanntem Blick auf seine Position. Zwischen den Schülern und ihren Positionen tritt im Diskurs nie ein Machtverhältnis auf. Dieses besteht nur zwischen den Modellen.

Eine Folge der Verlagerung des Diskurses auf zwei Ebenen ist, dass auch der Diskurs selber von oben betrachtet wird. Auf dieser Metaebene kann allen Modellen ein Wahrheitsanspruch zugeschrieben werden und gleichzeitig können die Modelle verglichen und kritisiert werden. Auf der Ebene der Positionierung des Schülers/der Schülerin kann dann eine neue Position gefunden werden. Damit gliedert sich der Schüler dann bewusst in den Diskurs ein.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das „Diskurslernen“ einen guten Weg bietet, mit Pluralität im Religionsunterricht umzugehen. „Diskurslernen“ kann und will Pluralität nicht vollends beherrschen, aber es macht Pluralität steuerbar. Durch die Aufteilung des Diskurses auf verschiedene Ebenen wird nicht nur die Gefahr gebannt, die durch Machtverhältnisse entstehen, sondern auch der Diskurs reflektiert.

Der Diskurs setzt sich nicht zum Ziel, den Dialog freundlicher, sondern ihn realer zu gestalten, mit all seinem Zwist und der Zwietracht. Das „Diskurslernen“ möchte zu

besseren Glaubenden erziehen und sieht darin die Chance, dass sich Menschen in Pluralität besser verstehen. Nicht darin, dass sie einen gemeinsamen Konsens finden.

5. Diskurslernen in der Grundschule

Bisher wurde der Religionsunterricht ganzheitlich betrachtet. Die Ansätze und Formen wurden nicht in Schulstufen unterteilt. Das „Diskurslernen“, als geeigneter Ansatz für den Umgang mit Pluralität, ist für weiterführende Schulen konzipiert, nicht für die Grundschule. Der Grund dafür sind die Entwicklungsstände der Grundschüler/innen. Vor allem die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, die für den Diskurs so wichtig ist, ist bei Grundschulern noch nicht vollständig ausgebildet. In diesem Kapitel werden zunächst die speziellen Entwicklungsstände in der Grundschule betrachtet, um dann das „Diskurslernen“ daraufhin zu untersuchen, ob und in welcher Form der Ansatz für den Religionsunterricht in der Grundschule geeignet ist.

5.1 Entwicklungsstände in der Grundschule

Sterkens überträgt die Entwicklung von Identität auf die der „polyphonen religiösen Identität“. Die Entwicklung bezieht sich auf Differenzierung und Integration, als Systematisierung der Gegenstände. Anders gesagt: Es geht nicht nur um die Unterscheidung „Mein“ und „Dein“, sondern auch darum, Kategorien zu entwickeln. „Development in the religious domain, in terms of differentiation and integration, is in fact prerequisite for a critical attitude towards convection.“¹²⁹ Die Kunst ist es, für diese grundlegende Fähigkeit, trotz der Unterschiede eine konsistente Identität aufzubauen, was aber nicht bedeutet, dass Unterschiede zum Beispiel zwischen den Religionen abgeschafft werden, sondern, dass man lernt, mit den Unterschieden umzugehen. Dafür betrachtet Sterkens drei Aspekte der Entwicklung: der kognitive, der emotionale und der einstellungsbezogene Aspekt (engl: cognitive, affective, attitudinal). Sterkens postuliert eine Entwicklung in „Soft Stages“ das heißt, dass die Entwicklungsstufen sich nicht abrupt ablösen, sondern dass sie ineinander übergehen.¹³⁰ Er betrachtet diese Aspekte getrennt voneinander, allerdings weist er darauf hin, dass sich die Entwicklungen gegenseitig beeinflussen.¹³¹ Die Aufteilung in die drei Aspekte soll im Folgenden als Strukturierung dienen.

¹²⁹ Sterkens, Carl: Interreligious learning. The Problem of interreligious learning in primary Education, 2001 S. 87.

¹³⁰ Sterkens begründet dies, da die Kriterien für „hard Stages“ nach Kohlberg von Stufen religiöser Entwicklung nicht erfüllt werden können.

¹³¹ Sterkens, Carl: Interreligious learning. The Problem of interreligious learning in primary Education, 2001 S.108f.

5.1.1 Kognitive Entwicklung

Die kognitive Entwicklung und die Entwicklung der Religiosität hängen eng zusammen und entwickeln sich gleichförmig.¹³² Vorab ist festzuhalten, dass die Entwicklungen des Selbst- und des Fremdkonzeptes korrelieren. Sobald das Eigene entdeckt wird, wird das Andere bewusst und auch entdeckt.¹³³ Für die Entwicklung des Selbstkonzeptes maßgebend ist die sogenannte „Theory of Mind“, die sich kulturübergreifend zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr entwickelt.¹³⁴ Unter „Theory of Mind“ versteht die Psychologie ein „Verständnis für das Funktionieren des menschlichen Bewusstseins“¹³⁵. Das bedeutet, dass Kinder ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass ihr Bewusstsein, ihre Wünsche und Bedürfnisse sich von anderen unterscheiden. Eine andere Definition lautet Theory of Mind ist die „Fähigkeit, Bewusstseinsinhalte als Ergebnis mentaler Akte und somit als subjektiv zu erkennen (Metarepräsentation)“¹³⁶. In dieser Definition wird noch deutlicher, welche Denkschritte dem Kind ermöglicht werden. Das Kind weiß, dass das Bewusstsein anderer sich vom eigenen unterscheidet und kann auf diesem Wissen beruhend Vermutungen darüber aufstellen, was der andere denken, wissen, sehen usw. könnte. Mit dieser Entwicklung hängt auch die Erkenntnis zusammen, dass die eigene Überzeugung zu einer Situation oder einem Sachverhalt falsch gewesen ist, wenn diese durch Beweise widerlegt wurde.¹³⁷ Grundschul Kinder haben bereits eine „Theory of Mind“ entwickelt, das heißt sie können Eigenes und Fremdes identifizieren. Außerdem haben sie bereits ein angemessenes Bild von sich selbst entwickelt, welches mit der Einschätzung anderer, zum Beispiel des Erziehers übereinstimmt.¹³⁸ Die Selbstwahrnehmung im Grundschulalter zeichnet sich vor allem durch Vergleiche und Kategorisierung aus.¹³⁹ Zum Beispiel schätzen Kinder ihre Fähigkeiten im Vergleich zu anderen Gleichaltrigen ein. Außerdem entwickeln sie die Fähigkeit einzuschätzen, was andere von ihnen erwarten, sodass sie sich dementsprechend verhalten können¹⁴⁰

In der Fremdwahrnehmung ist vor Allem die Fähigkeit zur Perspektivübernahme maßgebend. Schon im Alter von 2 Jahren wissen Kinder, dass eine andere Person einen Gegenstand, der für sie versteckt ist, nicht sehen kann, obwohl das Kind ihn

¹³² Grom, Bernhard: Religionspsychologie, München 2007, S.180.

¹³³ Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 280.

¹³⁴ Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Berlin Heidelberg 2013, S.201.

¹³⁵ Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Berlin Heidelberg 2013, S.201.

¹³⁶ Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 331.

¹³⁷Ebd. S. 331.

¹³⁸Ebd. S. 403.

¹³⁹Ebd. S. 413.

¹⁴⁰Ebd. S. 403f.

sehen kann. Dies wird Level-1-Perspektivübernahme genannt¹⁴¹. Durch die „Theory of Mind“ kann sich ein Kind in die Lage des anderen versetzen und beschreiben, was gesehen wird (Level-2-Perspektivübernahme¹⁴²).

Die Fremdwahrnehmung entwickelt sich in der Grundschule zunehmend differenzierter. Auch ihr Wissen über mentale Vorgänge reift stetig. So können Kinder zwischen 5 und 6 Jahren begreifen, dass man Wissen nicht nur aus der Wahrnehmung der Umgebung erhalten kann, sondern auch durch logische Schlussfolgerung.

Vor den Forschungen zur „Theory of Mind“ hat Robert Selman ein Stufenmodell der Perspektivenübernahme entwickelt, das die verschiedenen Stufen „des Denkens über das Denken“¹⁴³ beschreibt. Dabei hat er vor allem die Altersangaben zu hoch angesetzt. Das folgende Stufenmodell ist entwickelt auf der Grundlage von Selmans Stufenmodell unter Bezugnahme neuerer Forschungsergebnisse¹⁴⁴.

Vor 4 Jahren: *Einfache Rollenübernahme* (entspricht empathischer Identifikation)

Vor dem Alter vor vier Jahren können sich Kinder zwar in die Rolle eines Anderen versetzen, verstehen ihn aber gemäß ihrem eigenen Erleben, was Selman [...] noch nicht als Perspektivenübernahme bezeichnet. In unsere Terminologie übersetzt, handelt es sich um empathische Identifikation. Level-1-Perspektivübernahme ist dabei nicht berücksichtigt.

Ab 4 Jahren: *Einfache Perspektivenübernahme (PÜ)*

Die Subjektivität der Perspektiven wird bewusst: Das Kind ist in der Lage, sich zu vergegenwärtigen, dass der Andere etwas anderes denkt, als es selbst. Das entspricht dem Einsetzen der Theory of Mind mit dem Verständnis für false belief¹⁴⁵ und Level-2-Übernahme.

6-7 Jahre: *Selbst oder Dritte als Objekt der PÜ eines Anderen*

Mit dem Schuleintritt vermag das Kind sich vorzustellen, was ein Anderer über einen Dritten oder über es selbst denkt. Ferner kann es in einer sequentiellen Koordination die Perspektive einer Person auf die einer anderen beziehen, z.B.: Der Vater will mit dem Kind spazieren gehen, weil das Kind sich darüber freut.

10 Jahre: *Simultane wechselseitige PÜ*

Die Kinder können ihre eigene Perspektive mit der von anderen vergleichen. Ferner können sie die Perspektive einer dritten Person

¹⁴¹Ebd. S. 336f.

¹⁴²Ebd. S. 337.

¹⁴³Ebd. S.346.

¹⁴⁴Ebd. S.346.

¹⁴⁵ False Belief meint, dass die Einsicht, des Kindes, dass ein Mensch falsche Ansichten über einen Sachverhalt haben kann. Vgl hierzu: Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 330-334.

einnehmen und daraus die Ansichten von zwei weiteren Beteiligten bewerten.

ab Adoleszenz: *Perspektiven von Gruppen berücksichtigen*

Die Perspektive einer bestimmten Person wird danach eingeschätzt, wie weit sie mit der Durchschnittsmeinung - der meisten Menschen - übereinstimmt.

Später: *Relativierung der Perspektiven*

Es kann der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Beurteilung eines Sachverhalts von Einstellungen mitbestimmt wird, z.B. den Wertevorstellungen der Familie, kulturellen oder religiösen Geprägtheiten.

Für die Grundschule entscheidend sind die Phasen ab 6/7 Jahren und ab 10 Jahren. Sie sind also sehr wohl in der Lage, eine andere Perspektive zu übernehmen, aber noch nicht vollends. Sie können darüber nachdenken, was eine andere Person denkt (auch one-loop rekursives Denken genannt), aber noch nicht darüber nachdenken, was eine andere Person denkt, was eine dritte Person denkt (Two-loop rekursives Denken).¹⁴⁶ Erst ab ungefähr 10 Jahren ist letzteres möglich.

Für die Entwicklung des Perspektivwechsels ist das Spielen in der Kindheit entscheidend. „So tun als ob“ legt in der kognitiven Entwicklung den Grundstein für die für die Entwicklung der kognitiven Repräsentation.¹⁴⁷ „So-tun-als-ob“ meint, dass Kinder spielen, sie würden etwas tun, ohne dies wirklich zu tun. Schon mit einem Jahr sind bei Kindern solche Verhaltensweisen zu beobachten. Im Laufe der Entwicklung werden dann mehr und mehr Gegenstände einbezogen, die auch zunehmend dem zu repräsentierenden Gegenstand ähneln. Die Entwicklung dieser Art des Spielens taucht auch schon früh im Spiel zwischen Kindern auf. Kinder können dabei die fiktiven Handlungen des Anderen nachvollziehen und dementsprechend handeln. Zum Beispiel trinken sie aus der Tasse, die das andere Kind fiktiv gefüllt hat, nicht aus der, die noch nicht „gefüllt“ wurde. Zunehmend kommentieren sie ihre Handlungen im Sinne des Spiels. Im Vorschulalter ist es ihnen dann möglich, in eine Metaperspektive zu treten und zu beschreiben, dass sie das was sie tun „im Spiel“ machen. So können Missverständnisse während des Spiels zwischen den Kindern aufgeklärt werden.

Die kognitiven Leistungen, die Kinder hier vollbringen, sind erstaunlich. Sie können ca. ab zwei Jahren nicht nur erkennen, dass die Handlung ein „so-tun-als-ob“ ist, sondern auch, dass das „so-tun-als-ob“ ein Spiel ist und die Person, die spielt, unernste

¹⁴⁶ Ebd. S. 344.

¹⁴⁷ Rakoczy; Hannes: Die wollen doch nur spielen. So-tun-als-ob als Wiege von Darstellung und Perspektivität? In: Klein Julian (Hg.): per.SPICE. Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen, Berlin 2009, S. 74.

Absichten hat.¹⁴⁸Mehr noch: Das Kind kann im Spiel gemeinsame Absichten erkennen und handelt nach den gemeinsamen Normen des Spiels. „Fiktionsspiel ist also auch ontogenetisch eine der ersten Formen komplexer Kooperation und so genannter kollektiver Intentionalität.“¹⁴⁹ Die Regeln, die in diesem Spiel sind, werden als so ernst genommen, dass Kinder, die sich nicht daran halten, kritisiert werden.

Das „so-tun-als-ob-Spiel“ wirft einen speziellen Blick auf die Entwicklung von Perspektivübernahme. So können Kinder schon bevor sie im visuellen Bereich die Perspektive angemessen wechseln können, nur um zu beschreiben, was der andere sieht, im „so-tun-als-ob-Spiel“ eine andere Perspektive so einnehmen, dass sie nach ihren Gesetzmäßigkeiten handeln können. Das „so-tun-als-ob-Spiel“ trainiert die Fähigkeit des Perspektivwechsels und bietet dem Kind die Möglichkeit, bewusst in der Perspektive eines Anderen zu handeln. Allerdings wird dies dadurch begünstigt, dass das Spiel meist eine unernste Angelegenheit ist, und die Kinder den Spielverlauf gemeinsam kontrollieren können.¹⁵⁰ So können sie die Normen innerhalb des Spiels selbst auswählen und nach gemeinsamer Absprache verändern.

Für die Bearbeitung des „Diskurslernens“ in der Grundschule wäre noch ein weiterer Aspekt der kognitiven Entwicklung ausschlaggebend und zwar die Entwicklung des Umgangs mit widersprüchlichen Aussagen die ein und denselben Gegenstand betreffen. Es gibt zahlreiche Untersuchungen, wie Kinder und Jugendliche die Widersprüche zwischen Naturwissenschaften und Religionen kognitiv verarbeiten. Dabei soll es das Ziel sein, den beiden Bereichen ihre eigenen Räume in der Weltdeutung zuzuordnen und sie nebeneinander existieren zu lassen. Theorien dafür liefern zum Beispiel Fetz, der an die Spitze der Entwicklung das reflexive Denken über die beiden Themenbereiche setzt¹⁵¹, oder auch das Entwicklungsmodell nach Oser und Reich, dass das Komplementäre Denken als Entwicklungsziel ansieht¹⁵². Diese Theorien beschreiben zwar die Entwicklung der Vereinbarkeit zweier Verständnisse einer Sache, stellen aber nur religiöse gegen naturwissenschaftliche Sicht gegenüber. Zu der Entwicklung der Vereinbarkeit zweier religiöser Verständnisse, gibt es keine Entwicklungstheorien. Es liegen allerdings Ansätze aus der Forschung zur

¹⁴⁸ An einem Beispiel lässt sich der Unterschied besser erklären: Das Kind erkennt, wenn die Mutter im Spiel eine Tasse einschenkt und „trinkt“ dann aus dieser Tasse. Wenn die Mutter aber vergisst, den Deckel der Kanne zu öffnen und so die Tasse nicht einschüttet, dann trinkt das Kind schon im Alter von zwei Jahren nicht aus der Tasse. Obwohl sich die zwei Handlungen sehr ähneln, können Kinder diese unterscheiden. Vgl. dazu: Ebd. S.77f.

¹⁴⁹ Ebd. S.78.

¹⁵⁰ Ebd. S.84f.

¹⁵¹ Fetz, Reto Luzius/ Reich, Karl Helmut/ Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine Strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart Berlin Köln 2001, S. 345-248.

¹⁵² Büttner, Gerhard/Dietrich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013, S. 96-101.

interreligiösen Wahrnehmung von Kindern vor, die Hinweise geben können. Die Ergebnisse zeigen erschreckende Defizite im religiösen Wissen und der religiösen Sprachfähigkeit, geschweige denn des interreligiösen Wissens oder der interreligiösen Sprachfähigkeit der Kinder¹⁵³. Dennoch können die meisten Kinder schon im Vorschulalter religiöse Differenzen den Religionen zuordnen, obwohl diese oft mit der Nationalität gleichgesetzt werden.¹⁵⁴ Auch können Kinder die Religionszugehörigkeit als Grund für eine Handlung oder einen Ritus angeben.¹⁵⁵ Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder Differenzen wahrnehmen können und diese an Personen und ihre Eigenschaften knüpfen.

5.1.2 Emotionale Entwicklung

Die emotionale Entwicklung hängt von der Entwicklung des Selbst- und Fremdkonzeptes ab. Erst durch die „Theory of Mind“ wird dem Kind ermöglicht Empathie zu empfinden. Die Fähigkeit zur Empathie entwickelt sich deutlich früher, als die Fähigkeit zum Perspektivwechsel nach Selmans Definition.¹⁵⁶

Der Unterschied zur Perspektivübernahme ist, dass Emotionen nachempfunden, oder erkannt werden. Ein Perspektivwechsel meint in der Psychologie einen Akt, der sich auf das Rationale bezieht.¹⁵⁷ Es gibt 2 Seiten der Empathie, die ausdrucksvermittelte Empathie, die es ermöglicht, das Ausdrucksverhalten anderer Menschen zu deuten, also zum Beispiel Gefühle, und die situationsvermittelte Empathie, durch die man die Situation des Anderen erschließen kann.¹⁵⁸ In der Grundschule können Kinder bereits auf emotionale und motivationale Zustände des Anderen schließen. Die Einschätzung verbessert sich, je nach dem, welche Erkenntnisse sie über diese Person haben. Sie können das Verhalten dann auch vorhersagen, obwohl es sich deutlich von ihrem Verhalten unterscheidet. Dies wird auch „affektive Perspektivübernahme“ genannt.¹⁵⁹

Dass sie Gefühle Anderer deuten können und auf die Gründe schließen, hängt von dem Bewusstsein ihrer eigenen Emotionen ab. In Grundschulalter haben sie bereits Strategien entwickelt, ihre eigenen Emotionen situationsangepasst zu regulieren, da sie wissen, dass Emotionen immer durch interpersonale oder externe Situationen, aber auch durch Kognitionen (zum Beispiel Erinnerungen) ausgelöst werden.¹⁶⁰ Verbunden

¹⁵³Dubiski, Katja/ Essich, Ibtissame/ Schweitzer, Friedrich/ Edelbrock, Anke/ Biesinger, Albert: Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Forschung im Überblick. In: Wie viele Götter sind im Himmel? Münster 2010.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 260f.

¹⁵⁷Ebd. S. 261.

¹⁵⁸Ebd. S. 261.

¹⁵⁹Ebd., S.341f.

¹⁶⁰ Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Berlin Heidelberg 2013, S.151.

damit ist der Ausbau der Vorstellungen über Emotionen Anderer. Allerdings werden positive Emotionen vorwiegend mit Aktivitäten und Ereignissen verbunden und negative Emotionen mit Provokation oder Verlust eines Gegenstandes oder einer Person.¹⁶¹ Es wird ihnen auch bewusst, wie Erwartungen und Vorurteile das Verhalten einer Person beeinflussen können. Deswegen spielt für sie die Anerkennung anderer, zunehmend die von Gleichaltrigen, eine immer größere Rolle.

5.1.3 Einstellungsbezogene Entwicklung

Die Einstellungsbezogene Entwicklung unterscheidet sich von der emotionalen und kognitiven Entwicklung insoweit, dass nicht das Verhalten zu einem Gegenstand zum Merkmal der Entwicklung wird. Daher sind folgende Phasen auch keine altersabhängigen Entwicklungen, sondern persönlichkeitsabhängige Entwicklungen. Ab dem 5. Lebensjahr bleibt das Persönlichkeitsprofil eines Individuums relativ stabil.¹⁶²

Wenn man die Frage nach der Persönlichkeit stellt, so gibt es zwei Fragen zu beantworten: „Was kann ich gut?“ Und: „Was bin ich wert?“ Im Grundschulalter definieren sich Kinder hauptsächlich durch Vergleiche mit anderen. Ihr Können wird zunehmend realistisch eingeschätzt und in Bezugnahme des Könnens anderer Kinder bewertet. Die Frage nach ihrem Wert wird ebenfalls in den Kontext der Personen der Umgebung eingeordnet.

Zur Einstellung gehören aber nicht nur das Selbstwertgefühl, sondern auch die Haltung einer Person zu einem Gegenstand im Allgemeinen, also eine gewisse Vorstellung von Normen und Werten. Grundschul Kinder können schon verschiedene Kategorien von Werten und Normen unterscheiden, zum Beispiel moralische, konventionelle, rechtliche und persönliche; allerdings differieren diese Zuschreibungen geschichtlich, kulturell oder personenbedingt.¹⁶³

An dieser Stelle wird häufig das Stufenmodell der Moral von Kohlberg zur Bewertung der Moralentwicklung in der Grundschule herangezogen. Dieses ist aber aus mehreren Gründen stark umstritten, unter anderem, da die Einstufung moralischer Urteile diese in eine Hierarchie stellt, die gewisse Verhaltensweisen diskriminiert.¹⁶⁴ Außerdem sind diese Stufen nicht universell anzusehen. Auf Grund dessen sollen hier die Ergebnisse von William Damon vorgestellt werden, der das moralische Urteil unter Bezugnahme

¹⁶¹Ebd. S.154.

¹⁶² Unter Persönlichkeitsprofil werden hier die „Big five“ verstanden: Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Offenheit für Neues. Vgl hierzu: Kray, Jutta/ Schaefer, Sabine Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In Schneider, Wolfgang/ Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie, Basel 2012, S.222f

¹⁶³ Nummer-Winkler, Gertrud: Moral. In Schneider, Wolfgang/ Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie, Basel 2012, S.531.

¹⁶⁴ Vgl dazu: Ebd. S.527-531

der Aspekte Autorität, Freundschaft und Gerechtigkeit untersucht hat.¹⁶⁵ Für das Grundschulalter stellt Damon folgende Stufen der Aussagen zur Verteilungsgerechtigkeit auf:¹⁶⁶

- 6-7Jahre - Wunsch nach Ausgleich: Gutes und Schlechtes soll vergolten werden. Vorstellungen von Verdienst und Anspruch entstehen. Es geht also um die Kompensation von Verdiensten.
- 8-Jahre - Gewichtung verschiedener Aspekte und Gründe: Diese Haltung basiert auf der Einsicht, dass verschiedene Personen zwar unterschiedliche, aber stichhaltige Rechtfertigungen für ihre Ansprüche haben können, womit moralische Relativität zum Ausdruck gebracht wird. Solche Gründe sind etwa Entbehrung oder vorherige Behinderungen. Man ist bemüht, zwischen konkurrierenden Ansprüchen quantitative Kompromisse zu machen, so sollen beispielsweise Bedürftige stärker berücksichtigt werden.
- 9-10 Jahre - Gleichverteilung/-berechtigung und Ausgleich werden aufeinander abgestimmt: Ansprüche mehrerer und spezielle Situationen werden berücksichtigt. Die Rechtfertigungen spiegeln die Erkenntnis wider, dass alle Menschen bekommen sollten, was ihnen zusteht, was oft nicht eine gleiche Behandlung bedeutet.

Die Untersuchungen Damons zielen nicht darauf ab, die Abhängigkeit der Moral von den Bezugspersonen darzustellen, sondern die eigenen Denkstrukturen der Kinder aufzudecken. Interessant ist, dass sich die Ergebnisse des Tests zur Verteilung auf die tatsächlichen Handlungen der Kinder übertragen lassen.¹⁶⁷

Im Gegensatz zum Jugendalter haben Grundschüler/innen noch kein Bewusstsein über ihre Identität, im Sinne eines „Bewusstsein der Einmaligkeit, in Abgrenzung gegen Andere [und einem] Selbstverständnis aufgrund von Wertevorstellungen, denen man sich verpflichtet fühlt [sowie einer] Einstellungen zu Politik, Beruf, Familie, Partnerschaft, eigener Herkunftsfamilie.“¹⁶⁸ Sie beschreiben ihre eigene Persönlichkeit aus den Fremdzuschreibungen anderer und aus ihren Handlungen beziehungsweise Erfolgen.¹⁶⁹ Auch deswegen spielt die Lehrperson im Grundschulalter noch eine größere Rolle. In Untersuchungen über die Differenzwahrnehmung von Grundschulkindern wird dies deutlich. Den Untersuchungen zufolge „geht es im Grundschulalter keineswegs allein um eine kognitive Klärung der Bedeutung

¹⁶⁵ Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S.429-431.

¹⁶⁶Ebd. S.430.

¹⁶⁷Ebd. S.430f.

¹⁶⁸Ebd. S. 410.

¹⁶⁹ Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Berlin Heidelberg 2013, S.201, S. 77.

konfessioneller oder religiöser Zugehörigkeiten. Stattdessen stehen für die Kinder vielfach die persönlichen Beziehungen zu Erwachsenen und die damit verbundenen Zugehörigkeitsverhältnisse und -erfahrungen im Vordergrund. Ihre eigene Zugehörigkeit definieren die Kinder dabei nicht allein oder in erster Linie über die Gruppe der Gleichaltrigen, sondern vorzugsweise über die Zusammengehörigkeit mit einer erwachsenen Lehrperson“

Es lässt sich festhalten, dass Kinder im Grundschulalter das Eigene und das Fremde identifizieren und einschätzen können und Vergleiche anstellen beziehungsweise Hierarchien aufstellen. Sie bilden ein Verständnis von Wert und Selbstwert durch Vergleiche. Außerdem können sie sich in die Perspektive eines Anderen hineinversetzen und Voraussagen über seine Handlungen vornehmen, wenn sie seine Bedürfnisse und Motivationen kennen. Allerdings ist auch zu sagen, dass die Perspektive des Anderen noch nicht völlig erfasst wird „Der Andere wird nämlich in erster Linie unter dem Aspekt gesehen, wieweit er für eigene Bedürfnisse und Wünsche von Bedeutung ist.“¹⁷⁰ Was nicht bedeuten soll, dass Kinder im Grundschulalter ihre Bedürfnisse und Wünsche auf die andere Person projizieren, sondern dass sie sie in Beziehung zu ihren eigenen Bedürfnissen setzen. Bevor sie den Perspektivwechsel in die rationalen Denkstrukturen des Anderen vollziehen können, beherrschen sie Empathie. Die Emotionen eines Anderen zu erkennen fällt ihnen leichter als seine Kognitionen zu erkennen.

5.2 Die Möglichkeiten des Diskurslernens in der Grundschule

Das „Diskurslernen“ ist für die kognitiven Möglichkeiten von Schüler/innen der weiterführenden Schulen konzipiert. Die Entwicklungsstände der Grundschul Kinder unterscheiden sich aber stark von denen in den weiterführenden Schulen. Durch die Erhebung der Entwicklungsstände sind vor allem zwei Punkte des Diskurslernens problematisch: Der Perspektivwechsel und die Vernetzung im Diskurs. Im Folgenden wird dargestellt, warum diese beiden Punkte nicht ohne weiteres übertragbar sind. Auf dieser Basis werden dann die Möglichkeiten der Übertragbarkeit ausgelotet und Alternativen für die Grundschule entwickelt. Um diese Alternative benennen zu können wird vorläufig der Name „Diskurslernen in der Grundschule“ benutzt. Allerdings kann dieser Titel erst in der Rückschau bestätigt oder revidiert werden.

Beim Diskurslernen geschehen eigentlich zwei verschiedene Formen des Perspektivwechsels. Zum Einen wird eine andere Position ausprobiert, es wird versucht, wie der andere zu denken, Schlussfolgerungen aus dieser Perspektive zu

¹⁷⁰ Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 404.

ziehen und aus dieser Perspektive auf das Andere zu gucken. Die Zweite Form ist für die spezielle Behandlung des Diskurses im Diskurslernen von Nöten. Der Schüler/die Schülerin muss sich aus dem Diskurs lösen und den Diskurs von außen betrachten.

Betrachten wir zunächst die erste Form. Die Position des Anderen soll nachempfunden werden, sie soll an einem Beispiel ausgetestet werden und es sollen die Schwachstellen der Position entdeckt werden. Einen Perspektivwechsel in den Standpunkt des Anderen können Kinder der Grundschule schon vollziehen. Sie können auch Aussagen aus dieser Position, zum Beispiel über ihre Emotionen treffen. Sie können auch schon in Ansätzen „die Perspektive einer Person auf die einer anderen beziehen“¹⁷¹.

Die zweite Form des Perspektivwechsels erscheint schwieriger. Die Betrachtung des Diskurses von außen fordert, dass man sich als Zuschauer auf eine höhere Ebene setzt, die Positionen anhand von Kriterien miteinander vergleicht und die Strukturen, die in dem Diskurs herrschen, aufdeckt. Zum Beispiel werden Verbündete im Diskurs durch ihre Zustimmung enttarnt. Grundschüler können erst ab ungefähr 10 Jahren in die Beobachterrolle eines Dritten schlüpfen und „daraus die Ansichten von zwei weiteren Beteiligten bewerten“¹⁷². Die Betrachtung des Diskurses von oben ist also zunächst nicht möglich.

Auch die Form des Diskurses ist für die Grundschule problematisch. Zwar können die Kinder Rollen einnehmen, die sie kennen und in deren Normen „so-tun-als-ob“. Dies ist aber insbesondere in einem ungezwungenen und unernsten Umfeld möglich. Im Diskurs kann und soll es aber zu einem Streitgespräch kommen und zu einem Ringen um Wahrheit. Außerdem findet der Diskurs im Kontext der Institution Schule statt, was die Situation anders gestaltet, als das freie „so-tun-als-ob-Spiel“ zuhause oder im Kindergarten. Zusätzlich zu den Problemen stellt sich die Frage, ob die Schüler/innen, selbst wenn der Perspektivwechsel und der Diskurs anders gestaltet werden, die Ergebnisse des Diskurses auf ihre eigene Haltung zum Gegenstand beziehen können, bzw. ob sie ihre Meinung tatsächlich dadurch ändern.

Wenn man akzeptiert, dass der Diskurs in der Grundschule nicht so geführt werden kann wie in der Oberstufe, dann ergeben sich folgende Optionen: Die erste Option wäre, dass der Diskurs auf der persönlichen Ebene der Schüler geführt wird. Also dass nicht die Verständnisse miteinander in Kontakt kommen, sondern die Schüler selbst, weil Grundschüler den Diskurs noch nicht als Schauspiel darstellen können und, zumindest bis einem Alter von 10 Jahren, nicht aus der Beobachterperspektive betrachten können. Der Diskurs würde dann wieder die Machtverhältnisse enthalten, die im Diskurslernen so geschickt von der Schülerebene auf die Modellebene gestellt

¹⁷¹ Ebd. S.346.

¹⁷²Ebd. S.346.

wurden. Außerdem bräuchte man dafür dann Schüler, die in ihrem Verständnis so sicher sind, dass sie für Andere stehen können und sie sich nicht durch andere Meinungen irritieren lassen. Da das Diskurslernen auch aus diesen Gründen den Diskurs in weiterführenden Schulen nicht von den Schülern selbst führen lässt, wäre das keine wirkliche Option für die Grundschule. Wahrscheinlich würde dieser Umgang mit dem Diskurs die Verwirrung um Pluralität noch größer werden lassen.

Eine andere Option wäre, Pluralität erst gar nicht zu behandeln, da man noch nicht angemessen im Diskurs etwas über seine eigene Position lernen kann. Religionsunterricht wäre dann wie ein Trichter - die unterschiedlichen Vorstellungen der Kinder gehen hinein, eine einzige Vorstellung kommt heraus. Organisatorisch gesehen müsste dann der Unterricht konfessionell bleiben, innerhalb der Konfessionen werden dann die „falschen“ Vorstellungen abgebaut oder einfach gar nicht thematisiert. Als Folge dessen müsste dann jeder Konfession ein eigener Unterricht zustehen, was organisatorisch nicht möglich ist. Inhaltlich gesehen wäre es ebenso ein Problem. Die Pluralität, die von Anfang an auch innerhalb der Konfessionen herrscht, wird zugunsten eines einheitlichen Verständnisses abgebaut. Die, die dem einheitlichen Verständnis nicht zustimmen, werden ausgeschlossen. Zusätzlich wird nichts über den Umgang mit Pluralität gelernt. Ganz im Gegenteil. Diese Art von Unterricht fördert eher eine inklusive oder exklusive Haltung gegenüber dem Anderen. Und wenn man es ganz genau nimmt, dann kann man diese eine erlernte Position auch nicht vollends vertreten: „As long as we fail to differentiate between different norms, values and religious ideas - in other words, as long as we remain unaware of their plurality - and we do not realise their contextuality, we cannot distance ourselves from them and consider them critically.“¹⁷³

Eine letzte Option wäre, sich nicht an den Defiziten der Kinder zu orientieren, sondern an dem, was sie können. Hier wäre das Ziel, die Kinder so gut wie möglich auf den Diskurs vorzubereiten. Und zwar dadurch, dass sie die Dinge trainieren, die sie auf ihren Entwicklungsstufen beherrschen sollten, die für den Diskurs benötigt werden und auf die Dinge vorbereitet werden, die sie noch nicht können. Orientiert an den Phasen des Diskurslernens für die weiterführenden Schulen soll diese Option nun ausgestaltet werden. Die Ideen, die im Folgenden erläutert werden, setzen bei den Entwicklungsständen im Grundschulalter an. Ob diese Vorschläge tatsächlich geeignet sind, bleibt nachzuweisen.

¹⁷³ Sterkens, Carl: Interreligious learning. The Problem of interreligious learning in primary Education, 2001 S. 87

5.2.1 Strittige Frage als Ausgangspunkt

Im „Diskurslernen“ ist die Phase „Strittige Frage als Ausgangspunkt“ dafür da, die Pluralität, die mit dem bestimmten Gegenstand verbunden ist, zu eröffnen. Es sind folgende Aspekte entscheidend: Die Themenwahl, die Systematisierung des Themas und die Wahl der strittigen Frage. Die Wahl und die Systematisierung des Themas müssen aus dem Blickwinkel der Schüler/innen geschehen. Es müssen die Fragen beantwortet werden, wie die Kinder den Gegenstand wahrnehmen, welche unterschiedlichen Verständnisse Schüler/innen entwickeln können und welche Unterschiede zwischen den Verständnissen wahrgenommen werden. Von Anfang an muss die Unterrichtsreihe für verschiedene Verständnisse offen sein. Die Verständnisse müssen vom Schüler/ von der Schülerin auseinandergehalten werden können, damit sie sich der Pluralität der Verständnisse bewusst werden. Bei manchen Themen bietet es sich dann an, hauptsächlich interreligiös plurale Vorstellungen zu behandeln, bei manchen auch oder nur intrareligiös. Auch die Zusammenstellung der Schülergruppe fließt in die Auswahl der pluralen Verständnisse mit ein.

Diese Punkte sind auch auf das „Diskurslernen in der Grundschule“ zu übertragen. Besonders die Wahl der Frage beeinflusst die Komplexität der Pluralität. Je nachdem, wie offen die Frage gestellt ist, ist sie offen für Verständnisse. „Wie hat Gott die Welt erschaffen?“ ist zum Beispiel eine andere Frage als „Wie ist die Welt entstanden?“. Derjenige, der die Reihe organisiert, hat durch die Wahl der Frage zum Gegenstand die Systematisierung in seiner Gewalt. Allerdings muss die Frage auch schon für die Grundschulkinder erschließbar sein. Diese erkennen Differenzen oft in Handlungen und Riten¹⁷⁴. Deswegen könnte sich die strittige Frage in einer Erfahrung der Kinder, oder einer Erfahrung von anderen, die ihnen nahegebracht wird widerspiegeln. Die Funktion der ersten Phase wäre dann, wie im „Diskurslernen“ auch, das Interesse zu wecken und die Kinder neugierig auf Lösungen zu machen.

5.2.2 Eigene Positionierung

Die erste Positionierung dient im „Diskurslernen“ dazu, dass die Schüler/innen sich ihrem ersten intuitiven Verständnis der Sache bewusst werden, um dann später nachvollziehen zu können, ob und in welcher Weise sich ihr Verständnis geändert hat.¹⁷⁵Für die Grundschule muss geklärt werden, wie sich Kinder generell positionieren können, also an welchen Merkmalen, und in welcher Form dies unterstützt wird.

¹⁷⁴ Dubiski, Katja/ Essich, Ibtissame/ Schweitzer, Friedrich/ Edelbrock, Anke/ Biesinger, Albert: Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Forschung im Überblick. In: Wie viele Götter sind im Himmel? Münster 2010.

¹⁷⁵ Reis, Oliver/Delfmann, Irina/Kempfer, Karin/ Krasemann, Lisa: fragen. wissen. glauben. Mensch, Stuttgart 2015, S.69.

Unabhängig davon, ob die Kinder ihre Verständnisse an den Bezugspersonen orientieren, können sie schon Eigenes und Fremdes identifizieren¹⁷⁶. Das heißt, sie können sich zu einem Gegenstand positionieren, auch wenn diese Position noch nicht nach komplett eigenen Maßstäben verläuft. Mit Vorerfahrung ist nicht nur das Wissen gemeint, was die Kinder schon über den Gegenstand besitzen, sondern auch ihre Erfahrungen. Im Religionsunterricht werden diese beiden Aspekte um den des Glaubens erweitert. Um diese Komplexität der ersten Positionierung zu erhalten, kann man sie durch Kriterien steuern, zum Beispiel in einem Fragebogen. Dabei sollten Wissens-, Erfahrungs- und Glaubensaspekte aufgenommen werden. Normalerweise findet die Positionierung sehr persönlich statt, zum Beispiel in einem Brief. Sinn dieses Vorgehens ist, dass die Schüler ihre Einstellung unbeeinflusst von Mitschülern und Lehrern darstellen. Dies gestaltet sich vor allem schwierig, wenn die Kinder noch nicht schreiben können und trotzdem ein Produkt entstehen soll, was am Ende der Reihe wieder verwendet werden kann. Eine Idee dafür wäre, ihr Handeln in der Situation, die die strittige Frage oder den Gegenstand darstellt, auf Video aufzunehmen.

Durch die Erfragung der Positionierung kann der erste Bezug zur Lebenswelt hergestellt werden. Die Schüler/innen sollen sich Gedanken darüber machen, was für sie wichtig ist. Diese Ideen werden ernst genommen, was sich auch dadurch zeigt, dass das Produkt der Positionierung aufgehoben und am Ende nochmals aufgenommen wird.

Im Grundschulalter vollzieht sich noch keine Identitätskrise, wie sie im Jugendalter stattfindet. Das religiöse Handeln orientiert sich noch stark an der Lehrperson¹⁷⁷. Hier könnte die These aufgestellt werden, dass die Orientierung an der Lehrperson ihre Wurzeln auch in dem Aufbau der Reihen liegen, die sonst im Religionsunterricht stattfinden. Wenn die Reihen normalerweise einem Schema folgen, indem am Anfang zwar mit den Vorstellungen der Kinder gearbeitet wird, am Ende aber nur die Vorstellung der Lehrers/der Lehrerin als wahr/richtig empfunden wird, dann ergibt es mehr Sinn, sich von vornherein an der Meinung des Lehrers zu orientieren.¹⁷⁸

5.2.3 Positionen zur Frage

Im Seminar werden die Positionen zur Frage oder zum Thema in Gruppen erarbeitet, die sich dann die Ergebnisse gegenseitig vorstellen. Zur Erarbeitung, aber auch für die

¹⁷⁶Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 404.

¹⁷⁷

¹⁷⁸ Solche Reihen findet man in vielen modernen Schulbüchern für die Grundschule. zum Beispiel: Ort, Barbara/ Rendle, Ludwig/ Klud, Lothar (Hg.): fragen, suchen, entdecken 4. Religion in der Grundschule, Donauwörth 2005, S. 39-54. Oder : Halbfas, Hubertus: Religionsbuch für das 4. Schuljahr, München 2010, S.60-63.

Vergleichbarkeit wird eine Matrix erstellt, in der die Positionen nach verschiedenen Kriterien untersucht werden. Für die Grundschule müssen diese beiden Elemente, die Erarbeitung und die Strukturierung des Nebeneinanders anders organisiert werden. Erst wenn alle Positionen erschlossen sind, wird sich in die Position versetzt, um die Positionen gegenüber zu stellen.

Im Sinne von Helblings Kompetenzmodell (siehe Kapitel 3.2.3) sollten die Positionen alle gleich gelernt werden. Um den Kindern den Vergleich der Modelle zu erleichtern, sollten sie sich die Modelle nach einem ähnlichen Aufbau erschließen können.

In Kapitel 5.1.1 wurde gezeigt, dass Kinder, bevor sie einen Perspektivwechsel vollziehen, Empathie entwickeln. Außerdem fällt es ihnen umso leichter, die Perspektive eines anderen nachvollziehen zu können, wenn sie möglichst viel über seine Emotionen wissen. Aus diesem Grund könnte man die Positionen personalisiert darstellen. Die Gefahr bei der Personalisierung ist natürlich, dass Stereotype leicht zu Vorurteilen werden können. Allerdings überwiegen die Chancen, die sich daraus ergeben. Die verschiedenen Personen stellen jeweils ein Verständnis dar. Reihen für das interreligiöse Lernen in modernen Schulbüchern nutzen bereits dieses Vorgehen.¹⁷⁹ Die Personalisierten Modelle könnten dann in den Situationen zur strittigen Frage handeln, stellvertretend für ein Verständnis. Damit die Kinder nicht in ihrer Strukturierung, dass Religion und Nationalität immer verbunden sind¹⁸⁰ bestätigt werden, sollten wahlweise die Personen auch in ihrer Biographie irritieren. Der Unterschied wäre dann im „Diskurslernen für die Grundschule“, dass alle Positionen gleichberechtigt durch diese Personalisierung lernen. So können die Kinder erkennen, dass es verschiedene Sichten auf ein und den selben Gegenstand gibt, die aber auch von der Persönlichkeit und der Biographie abhängen. Durch die Personalisierung der Modelle erlernen die Schüler/innen die Position von innen heraus, indem sie die Welt aus den Augen der Person erschließen. Es ist wichtig, dass die Personen authentisch ausgestaltet sind. Je authentischer diese personalisierten Verständnisse sind, desto mehr lernen die Kinder über die Abhängigkeiten von Pluralität. Außerdem sollte die Zugehörigkeit zu einer Religion oder Weltanschauung zu erkennen sein, damit sich die Kinder später auch darüber identifizieren können.¹⁸¹

¹⁷⁹ Dreiner, Esther/ Perrar, Hermann-Josef/ Zitzelsberger, Anette (Hg.): Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion 1./2. Schuljahr, Paderborn 2012, S. 94-103. Oder: Lemaire, Rainer/ Stein, Gunther von/ Wilhelmi, Jessica: Religionsbuch Oikoumene 3/4, Düsseldorf 2008.

¹⁸⁰ Dubiski, Katja/ Essich, Ibtissame/ Schweitzer, Friedrich/ Edelbrock, Anke/ Biesinger, Albert: Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Forschung im Überblick. In: Wie viele Götter sind im Himmel? Münster 2010.

¹⁸¹ Ein anderer Ansatz lässt die Kinder erst einen Gegenstand aus er Innenperspektive erlernen und wird erst nachträglich mit einer Konfession in Verbindung gebracht Ein Beispiel dafür ist das Konzept „a gift to a child“ Dazu: Baumfield, Vivienne: Pedagogies of religious education for inter-communication an intercultural understanding. What are they, do they work? In: Grimmit, Michael: Religious Education

Die Ergebnisse über die Positionen sollten so festgehalten werden, dass sie verglichen werden können. Zum Beispiel bieten sich Plakate an, die gleichförmig gebaut sind, wie ein Steckbrief, auf dem die Meinung, aber auch die Persönlichkeit der Person zu erkennen ist. So stellen die Steckbriefe nebeneinander eine Art Matrix dar.

Für die Ausgestaltung einer authentischen Person muss der Religionslehrer auch die ihm fremde Position gut kennen, ansonsten könnten falsche oder oberflächliche Zuschreibungen zu Vorurteilen führen. Die Einbindung von Didaktikern anderer Religionen ist hier von Nöten. Am besten wäre, wenn der Unterricht von Lehrern verschiedener Glaubensrichtungen oder auch anderer Fächer, je nach Thema, gestaltet werden würde.

5.2.4 Grenzen der Positionen

Die grundlegende Idee ist, dass jede Position ihren „blinden Fleck“¹⁸² hat. Diese entstehen zum Beispiel, wenn die Position etwas Bestimmtes voraussetzt. Die Funktion dieses Schrittes ist, dass alle Positionen dadurch gleichberechtigt erscheinen, dass keins der Verständnisse alles bedacht hat. Es gibt keine Position, die jederzeit für alle Menschen richtig ist.

Allein die Tatsache, dass verschiedene Positionen erlernt werden, zeigt den Schülern in der Grundschule, dass es verschiedene Verständnisse von der Sache gibt. Die Personalisierung der Modelle, wenn sie authentisch sind, zeigt, dass das Verständnis abhängig vom Individuum ist. Innerhalb der Modelle gibt es Dinge, die als falsch erkannt werden. Auch das können Schüler/innen erkennen, wenn sie die Modelle von Innen erlernen. Die Widersprüche, die zwischen den Verständnissen entstehen, werden dann in den Schritten „Vernetzung im Diskurs“ und „Perspektivwechsel“ entdeckt.

Es gibt Hinweise darauf, dass verschiedene Verständnisse einer Sache für Kinder noch kein Widerspruch sind.¹⁸³ Die These die hier aufgestellt werden könnte, ist, dass das Wahrheitsverständnis bezüglich der Religionen im Religionsunterricht anerzogen ist. Wenn man statt nur einem Weg, der als einzig richtiger erscheint, von Anfang an mehrere Möglichkeiten zulässt, könnte es für Kinder einfacher sein, Pluralität zu akzeptieren. Die Entwicklung würde dann von einer akzeptierten Pluralität, weil Pluralität noch nicht verstanden wird, zu einer akzeptierten verstandenen Pluralität

and Social an Community Cohesion. An exploration of challanges and opportunities. Essex, 2010, S. 184-201.

¹⁸² Reis, Oliver/Delfmann, Irina/Kempfer, Karin/ Krasemann, Lisa: fragen. wissen. glauben. Mensch, Stuttgart 2015, S.69.

¹⁸³ Dreiner, Esther/ Perrar, Hermann-Josef/ Zitzelsberger, Anette (Hg.): Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion 1./2. Schuljahr, Paderborn 2012, S. 94-103. Oder: Lemaire, Rainer/ Stein, Gunther von/ Wilhelmi, Jessica: Religionsbuch Oikoumene 3/4, Düsseldorf 2008.

führen. Es würde den Kindern erspart, dass zunächst ein religiöses Wahrheitsverständnis aufgebaut wird, welches dann wieder abgebaut werden muss.

5.2.5 Vernetzung im Diskurs

Hier findet im „Diskurslernen“ der erste Kontakt zwischen den Modellen statt und zwar in Form von Vergleichen. Sinn dabei ist, dass sie „trennscharf“ voneinander betrachtet werden können, das heißt, dass ihre Unterschiede deutlich hervorgehoben werden und damit ihre Unvereinbarkeit aufgezeigt wird.

Die Trennschärfe hängt auch immer davon ab, wie der Gegenstand systematisiert wurde. Also welche Positionen zum Gegenstand ausgesucht wurden. Im „Diskurslernen für die Grundschule“ sollten die Positionen so ausgewählt werden, dass sie für die Kinder auch zu unterscheiden sind. Die Kriterien der Steckbriefe sollten den Schüler/innen dann die Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzeigen. Vergleiche spielen im Grundschulalter eine wichtige Rolle, denn sie helfen dabei, sich selbst und andere zu definieren.¹⁸⁴ Der Schritt der Vernetzung würde dieses Bedürfnis der Kinder, Dinge zu vergleichen, um sie einschätzen zu können, befriedigen und ihnen zu einem tieferen Verständnis der Modelle verhelfen. Diese Vergleiche können sich zunächst auf Äußerlichkeiten, wie zum Beispiel Riten oder Gebrauchsgegenstände beziehen, können sich aber, durch eine geschickte Verwendung der Steckbriefe, auch auf kognitive Aspekte beziehen. Durch die personalisierte Form könnte die Vernetzung zum Diskurs leichter fallen, denn die Modelle müssten nicht abstrakt verglichen werden. Es würden die Positionen von authentischen Personen verglichen. Dies könnte auch bei der nächsten Phase helfen.

5.2.6 Perspektivwechsel

Der Sinn des Perspektivwechsels ist es, in eine Position hineinzuschlüpfen, um sie vollends zu verstehen. Im Seminar wird dafür eine Podiumsdiskussion veranstaltet, in der die Studenten die Rolle eines Modells einnehmen und aus dieser Position argumentieren und sie verteidigen. Im Gespräch über die Podiumsdiskussion, also über den Diskurs, werden dann die Dynamiken aufgedeckt, die im Diskurs entstehen.

Der erste Perspektivwechsel im „Diskurslernen für die Grundschule“ findet schon bei der Erarbeitung der Positionen statt. Zumindest insoweit, als dass die Position nachvollzogen wird und Erfahrungen innerhalb der Position gesammelt werden. In der Phase des Perspektivwechsels steht dann der Blick aus der Position im Mittelpunkt. Wenn die personalisierten Positionen gut vorbereitet werden, können Kinder Aussagen

¹⁸⁴ Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 404.

darüber treffen, was die Person über einen Anderen denkt, und wie diese Person handeln würde. Die Steckbriefe können diese Aufgabe unterstützen. Besonders passend wäre es, wenn die Positionen auf Handlungen der personalisierten Form der anderen Position reagieren könnten. Zum Beispiel würde eine Handlung der Anderen beschrieben, und die Schüler/innen sollen sich dazu äußern, wie sich die andere personalisierte Position dabei fühlen, oder was sie über die andere Person denken würde. Diese Art des Perspektivwechsels beherrschen Kinder bereits ab 6 bzw. 7 Jahren.¹⁸⁵ Dies könnte auch in einem kurzen Schauspiel stattfinden. Die Handlung des Anderen würde dann vorausgesetzt und die Schüler/innen sollen darstellen, wie sich eine bestimmte Person wahrscheinlich verhalten würde. Da das „so-tun-als-ob“ in der Grundschule schon so weit ausgebildet ist, dass die Schülerinnen zwischen Spiel und Realität unterscheiden können, würde dies zu keinen Konflikten auf der persönlichen Ebene der Schülerinnen führen. Vielleicht kommen Kinder sogar darauf, dem Gegenüber aus ihrer Position zu erklären, warum Gefühle verletzt wurden. Da die Entwicklung im Bereich der Empathie weiter fortgeschritten ist¹⁸⁶, als die im Perspektivwechsel, sollte man vor allem über Emotionen versuchen den Kindern das Verständnis nahe zu bringen.

Durch die Erarbeitung der Positionen als Persönlichkeitsprofile wird den Kindern der Schritt abgenommen, dass sie auf der Grundlage eines abstrakten Modells eine Figur für den Diskurs erfinden müssen. Der Perspektivwechsel wird besonders erleichtert, wenn die Emotionen einer Position nachempfunden werden sollen, da Kinder früher Empathie entwickeln als ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel.¹⁸⁷

Da Kinder erst ab ungefähr 10 Jahren die Fähigkeit besitzen, die Rolle eines Dritten einzunehmen und darin das Verhalten von zwei Anderen bewerten kann, kann der Diskurs noch nicht vollends vollzogen werden. Erst ab 10 Jahren kann dann ein Diskurs interpretiert werden, in dem die Positionen jeweils für sich eintreten und um die Wahrheit ringen. Ob Schüler diesen Diskurs selbst simulieren können, wie in der weiterführenden Schule, ist zu bezweifeln. Allerdings könnten sie einen Diskurs, der ihnen zum Beispiel auf einem Video gezeigt wird, analysieren. Sie können einschätzen, was die Beteiligten voneinander denken könnten. So könnte man, in dem Perspektivwechsel die Gefühle zur anderen Person erkunden um Verwandtschaften im Denken ausfindig zu machen. Die Stufen nach Damons deuten an, dass für Kinder in moralischen Fragen, Verdienst auch vorherige Handlung bedarf.¹⁸⁸ Grundschüler/innen

¹⁸⁵ Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 346.

¹⁸⁶ Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 260f.

¹⁸⁷Ebd. 260f.

¹⁸⁸Ebd. S.430.

könnten Gründe und Rechtfertigungen für auf Gott ausgerichtetes Verhalten in diesem Schritt erkennen.

Im Diskurslernen für weiterführende Schulen findet noch ein Diskurs über den Diskurs statt, indem die Schüler/innen sich über die Dynamiken zwischen den Positionen austauschen. Dieser Schritt nach Außen kann Schülern einen Einblick in die Sprachspiele geben, die zwischen den Positionen geführt werden, ob zum Beispiel eine Position den Anderen in eine Falle lockt oder ähnliches. Schüler/innen lernen dabei, wie man sich in einem Diskurs verhalten kann. Im „Diskurslernen für die Grundschule“ würde dieser Moment vorbereitet, indem die Schüler die Perspektive des Anderen und seine damit zusammenhängenden Gefühle verstehen lernen. Dies zeichnet den Diskurs in der Grundschule als Vorform des Diskurses aus, denn es findet nicht nur ein netter Dialog zwischen den Positionen statt, indem Gemeinsamkeiten ausgetauscht werden. Es wird sich gegenseitig erklärt, das und warum das Handeln des Anderen positive oder negative Emotionen hervorrufen kann. In eine Richtung kann also kritisiert werden. Es fehlt allerdings die Antwort auf diese Kritik.

In diesem Zusammenhang soll folgende These aufgestellt werden: Je früher der Perspektivwechsel im Religionsunterricht gelernt und gefördert wird, desto früher können Schüler auch höhere Stufen des Perspektivwechsels vollziehen. Dafür würde auch sprechen, dass bei entsprechender Förderung schon 4 Jährige das Niveau eines Grundschulkindes erreichen können.¹⁸⁹

5.2.7 Neupositionierung

In dieser Phase sollen sich die Schüler/innen im „Diskurslernen“ neu zur Sache positionieren und zwar reflektiert mit Hilfe ihrer Erfahrungen aus dem Diskurs. Das bedeutet aber nicht, dass das Ziel erreicht ist, wenn sich der Schüler/die Schülerin eine andere Position aussucht, als die, die sie vorher hatte, sondern, dass die Position nun reflektierter ist und ordentlich begründet werden kann.

Die Schüler/innen, die bis hierhin an dem „Diskurslernen für die Grundschule“ teilgenommen haben, haben alle Positionen kennengelernt und verfügen im besten Fall über mehr Wissen über den Gegenstand. Sie haben auch gelernt, wie man sich in dieser Position fühlt. Außerdem kennen sie Situationen, in denen die Positionen in Streit geraten können. Auf dieser Grundlage sollen sie nun ihre neue Position beschreiben. Dazu kann eine Identifizierung mit den personalisierten Modellen bieten. Die Schüler/innen sollen die Frage beantworten, wem sie zustimmen würden und

¹⁸⁹ Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Berlin Heidelberg 2013, S 94.

warum. Da Grundschüler sich besonders durch Vergleiche identifizieren¹⁹⁰, sollten diese mit den personalisierten Modellen angeregt werden.

Um auch die eigene Position reflektieren zu können, könnte man die Handlung/Situation der strittigen Frage vom Anfang wiederholen und die Schüler/innen in diesen Situationen agieren lassen. Danach sollen die Kinder ihre Handlung mit der vorherigen zu vergleichen. So könnten sie zum Einen erkennen, welchen Kompetenzzuwachs sie in der Unterrichtsstunde erhalten haben und zum Anderen könnten sie erkennen, dass nicht alle Schüler/innen gleich handeln.

Man könnte nun kritisch argumentieren, dass Kinder noch nicht in der Lage sind, sich reflektiert zu positionieren und sich auch im „Diskurslernen für die Grundschule“ an Handlungen oder Äußerlichkeiten orientieren. Allerdings würden sie dies auch tun, wenn sie nur ein Verständnis erlernen würden, aber mit dem Nachteil, dass sie nichts über andere Positionen wissen und ihre Eigene als perspektivlos ansehen. Dann ist einer Krise, in der die Allmachtsstellung dieses Glaubens in Frage gestellt wird, der Weg geebnet. Auch wenn die Schüler/innen vielleicht noch eine verbindende Vorstellung haben, in der die verschiedenen Religionen keinen Widerspruch darstellen, wissen sie schon, dass unterschiedliche Verständnisse einer Sache auch zu Streit führen können und warum sich die beteiligten Personen oder Positionen angegriffen fühlen. Diese Erfahrungen könnten Kindern dabei helfen, eine Position aufzubauen, die vom Anderen weiß und nicht alles zusammen mischt. Die These ist, dass grade eine einseitige Behandlung von nur einer Position dazu führt, dass ein Bastelglaube entsteht. Wenn die Kinder schon früh nicht nur äußere Unterschiede, sondern auch den Blick aus dem Anderen lernen, wissen sie um die Unvereinbarkeit der Positionen, wissen aber auch, wie sie sich gegenüber diesem Anderen verhalten sollten.

5.2.8 Kritische Überprüfung

Es ist nun zu überprüfen, ob dieser Vorschlag den Ansprüchen des „Diskurslernens“ und den Axiomen für den Religionsunterricht in Pluralität gerecht wird. Das Anliegen des „Diskurslernens“ der weiterführenden Schulen lautet:

„Die Schüler/innen vollziehen einen Perspektivwechsel durch die verschiedenen Verständnisse hindurch, um ihr eigenes Verständnis zu reflektieren und ihre Position zu festigen.“¹⁹¹

Das Ziel ist, dass die Schüler/innen sich reflektiert positionieren, also die Stärken und Schwächen ihrer Position und die Alternativen kennen und sich trotzdem für diese Position entscheiden. Sie wissen um die Pluralität der Positionen, also darum, dass

¹⁹⁰Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 404.

¹⁹¹ Aus dem Seminar „Didaktik eines systematisch-theologischen Themas - Schöpfung“ SoSe2014

ihre eigene Position nicht die einzige Wahrheit darstellt. Die Schüler/innen lernen aber durch den Perspektivwechsel auch, welche Konsequenzen ihr Handeln im Diskurs mit dem Anderen hat, da sie wissen, was der Andere über das Eigene denkt.

Auf Grundlage der Ansätze zum „Diskurslernen in der Grundschule“ kann man ein Anliegen aufstellen, was sich aus den verschiedenen Lernerfolgen, die in den Phasen erreicht werden könnten, zusammenstellt. Wenn das „Diskurslernen in der Grundschule“ funktioniert, könnte ein Anliegen wie folgt lauten:

„Die Schüler/innen vollziehen einen Perspektivwechsel durch die verschiedenen Verständnisse. Sie können aus den Perspektiven auf die anderen Verständnisse gucken und die Gründe von Konflikten erkennen. Eigenes und Fremdes können sie identifizieren und vergleichen“

Sobald sie die Position eines Dritten einnehmen können, also ungefähr ab 10 Jahren, kann das Anliegen um einen Punkt erweitert werden.

„Sie beobachten den Diskurs zwischen den Modellen und können Streit und Missverständnisse auf verschiedene Verständnisse zurückführen.“

Kritisch betrachtet kann man sagen: Das „Diskurslernen für die Grundschule“ enthält keinen Diskurs, verstanden als ein Ringen um die Wahrheit. Außerdem können Grundschüler/innen ihre Position nicht durch diesen Diskurs reflektieren, da er im ersten Fall nicht vorhanden ist, und im zweiten Fall nicht auf sie selbst bezogen werden kann, weil sie dazu noch ihre Position des Dritten von außen beurteilen können müssten.

Dieser Kritik kann nur zugestimmt werden, allerdings muss man auch beachten, dass ein Diskurs und der Perspektivwechsel in dieser Form nicht möglich sind, weil Grundschulkindern dafür kognitiv noch nicht weit genug entwickelt sind. Deswegen kann ein Lernen im Diskurs lediglich dadurch vorbereitet werden, dass andere Positionen nicht verschwiegen oder angeglichen werden und der Perspektivwechsel in der Form, die Grundschulkindern möglich ist, ausgenutzt wird. Die Ergebnisse sind natürlich dann nicht mit dem „Diskurslernen“ gleichzusetzen, können aber eine Vorstufe des „Diskurslernens“, angepasst an die Entwicklung des Kindes darstellen. Das Konzept des „Diskurslernens“ würde sich dann im besten Fall in die verschiedenen Jahrgangsstufen auf unterschiedlichen Niveaus befinden. Die Positionen, und damit auch das Verständnis des Eigenen, werden immer komplexer, da sich mit der Entwicklung der Schüler/innen auch die Verständnisse ändern und erweitern. Der Perspektivwechsel wird dadurch erweitert, dass die Position eines Dritten eingenommen werden kann, um den Diskurs zu beobachten. Zunehmend werden dann auch allgemeine Vorstellungen mit denen der Vorstellungen zu konkreten Sachen

verknüpft.¹⁹² Der Diskurs erwächst einem gegenseitigen Erklären der eigenen Emotionen und Handlungen und wird in der letzten Form des „Diskurslernens“ von den Schüler/innen selbst simuliert. Der Name „Diskurslernen“ würde in der Grundschule trotzdem nicht passen, da nicht aus einem Diskurs gelernt wird. Es ist eher ein „diskursvorbereitendes Lernen in Pluralität“.

Betrachten wir nun, ob das „Diskursvorbereitende Lernen in Pluralität“ den Axiomen für den Religionsunterricht in Pluralität standhalten könnte. Das „Diskursvorbereitende Lernen in Pluralität“ erkennt intrareligiöse und interreligiöse Pluralität an. Eine gemeinsame Lösung gibt es nicht, es werden verschiedene Lösungen, die sich voneinander unterscheiden, erarbeitet. Es wird versucht, den Gegenstand konstruktivistisch aus den Augen der Schüler/innen zu systematisieren; trotzdem wird der Gegenstand nicht von den Schüler/innen eingenommen, da die personalisierten Modelle sich auch gegen andere Interpretationen im „Diskurs“ (eher in der Begegnung) wehren und sich von ihnen abgrenzen.

Das Andere und das Eigene werden gleichermaßen erlernt und zwar aus der Innenperspektive. Der Diskurs wird zwar noch nicht gelernt, aber vorbereitet. Im Gegensatz zum Dialog werden aus den Perspektiven heraus die anderen Positionen betrachtet und auch schon Ursachen für Streitfälle identifiziert. Die Schüler/innen lernen Pluralität als Normalität kennen und lernen, sich in ihr zu verhalten. Außerdem lernen sie, ihre eigene Position in Pluralität zu identifizieren und diese auf die Wirklichkeit zu beziehen.

Ein wichtiges Glied der Axiome ist das Bewusstsein der eigenen „polyphonen Identität“, also dem Bewusstsein, dass man auch in sich selbst plurale Vorstellungen vereint, die in verschiedenen Situationen hervorgeholt werden. Dieses Bewusstsein erfordert eine hohe Selbstreflexivität und kann von Grundschulern noch nicht erreicht werden.¹⁹³ Allerdings wäre die beste Vorbereitung einer solchen „polyphonen Identität“ die pluralen Stimmen der Schüler/innen so konsistent wie möglich zu gestalten.

Neben der Passung zum Diskurslernen und zu den in dieser Arbeit entwickelten Axiomen, muss sich das „Diskursvorbereitende Lernen in Pluralität“ auch anderen Kritikern stellen, die in ihrer Ausführlichkeit hier nicht behandelt werden können. Zum Beispiel könnte diese Art von Umgang mit religiöser Pluralität dazu führen, dass keine der Positionen richtig ausgebaut wird. Wo bleibt die Zeit, sich intensiv mit seiner eigenen Religion auseinander zu setzen, ihre spezielle Sprache zu lernen? Außerdem könnten die personalisierten Modelle zur Ausbildung von Vorurteilen führen, die es

¹⁹² Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S.346.

¹⁹³ Sterkens, Carl: Interreligious learning. The Problem of interreligious learning in primary Education, 2001 S. 87

eigentlich abbauen wollte. Dem wäre zum Beispiel zu entgegnen, dass der Mensch von Natur aus Kategorien bildet und dass diese sich nach und nach erweitern. Das „diskursvorbereitende Lernen in Pluralität“ erstellt nur vorläufige Kategorien, die es weiter auszubilden gilt. Zusätzlich wäre zu kritisieren, dass eine zu enge Systematisierung wiederum dazu führt, dass Pluralität abgeschafft wird. Dies stimmt in soweit, als dass sich das „Diskurslernen“ zum Ziel setzt, inkonsistente Vorstellungen abzuschaffen, damit diese durch diskursfähige Modelle ersetzt werden.

Zuletzt ist noch festzuhalten, dass das „diskursvorbereitende Lernen in Pluralität“ nicht für jedes Thema geeignet ist. Die „goldene Regel“ ist zum Beispiel ein Thema, das gerne für den verbindenden Religionsunterricht genutzt wird und die Ähnlichkeiten zwischen den Religionen aufzeigen möchte. Im Sinne eines friedlichen Zusammenlebens darf auch die Betonung der Gemeinsamkeiten im Unterricht der Grundschule nicht fehlen.

5.3 Ausblick

Das „diskursvorbereitende Lernen in Pluralität“ wurde hier nur auf der Ebene eines Lernformates behandelt. Es wurde, auch mit Hilfe einiger Beispiele, beschrieben, was zwischen Schüler/in und Sache passieren soll. Für einen Einsatz in der Grundschule müsste es weiter ausgearbeitet werden. Es müssen zum Beispiel Lernformen für das Lernen aus dem Inneren gefunden werden. Erst dann könnte es in der Grundschule erprobt werden.

Dieser Arbeit fehlt ein entscheidendes Element und zwar ein Modell, welches die Entwicklungsstände von Grundschulern im Bezug auf die religiöse Differenzierungsfähigkeit darstellt. Und zwar nicht nur interreligiös, sondern plural.

Wenn das „diskursvorbereitende Lernen“ im Unterricht integriert werden würde, hätte es Auswirkungen auf verschiedene, den schulischen Religionsunterricht betreffende Bereiche, wie etwa die Organisation des Religionsunterrichts, die Ausgestaltung des Lehrplans und die Lehrerbildung. Lehrer müssten zum Experten für Differenzen werden. Im Unterricht würden sie zu „Mit-Forschern“¹⁹⁴ und müssten auch sich selbst als religiös polyphone Individuen darstellen. Damit verbunden müsste sich die Lehrerbildung auf Pluralität ausrichten, also Einblick in viele verschiedene Themen geben und gleichzeitig die zukünftigen Lehrer darin schulen, Gegenstände zu systematisieren. Auch der Lehrplan würde sich radikal ändern. Es müsste ein

¹⁹⁴ Vgl.: Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose Hanna: „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“. Wer braucht es und wozu? In: Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose Hanna (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, 2010 (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Band 1), S. 7-18, hier S. 12.

Gleichgewicht zwischen den Themen herrschen, die aber dann individuell auf die Klasse auszurichten sind.

Weiter hat das „Diskursvorbereitende Lernen in Pluralität“ eine bestimmte Vorstellung davon, wie religiöse Pluralität in der Schule zu organisieren ist. Diese Meinung ist von einer christlich-offenen Einstellung geprägt. Der Schritt, den die Religionen und ihre Didaktiken gehen müssten, wäre, zunächst die Anerkennung der Optionalität des Eigenen und die daraus resultierende Hinwendung zum Diskurs. Sowohl die Religionsdidaktiken der christlichen Religionen, als auch die anderer Religionen tun sich schwer mit ihrer eigenen Optionalität auf Grund von Pluralität, da sie ihrem Selbstverständnis widersprechen.

Diese Arbeit wäre nur ein Ansatzpunkt, dem weitere Schritte folgen müssten, damit das „diskursvorbereitende Lernen in der Grundschule“ auch für den Einsatz in der Praxis tauglich ist.

6. Rückblick

Zum Abschluss soll diese Arbeit reflektiert werden. Zunächst soll die Arbeit auf die Ergebnisse zur Fragestellung überprüft werden um danach einen Umfassenden Blick auf die Gestaltung und die Probleme der Arbeit zu werfen.

Ziel der Arbeit war es, das „Diskurslernen“ für die Grundschule nutzbar zu machen. Da das „Diskurslernen“ selbst noch kein gefestigtes Konzept ist, musste es auf der Grundlage der Systematisierung der Ebenen des Religionsunterrichts Berechtigung erlangen. Diese Ergebnisse, gekoppelt mit den Entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Grundschulern, führten schließlich zum Ansatz des „diskursvorbereitenden Lernens in der Grundschule“. Dem „Diskurslernen“ wurden hier seine Möglichkeiten, aber auch seine deutlichen Grenzen in der Grundschule aufgezeigt. Letztendlich sind diese Grenzen nicht befriedigend, da ein wirklicher Diskurs in der Grundschule nicht stattfinden kann. Lediglich ein vorbereitendes Lernen kann in der Grundschule stattfinden. Das Ziel wurde also nicht erreicht, aber es wurden die Gründe aufgezeigt, weshalb eine Eins-zu-eins-Übertragung nicht möglich ist. Außerdem wurden Vorschläge ausgearbeitet, die die Fähigkeiten, die für das Diskurslernen nötig sind, trainiert werden können.

Das grundlegende Problem in der Frage von Pluralität ist ihr Umfang. Wenn man ein Konzept für den Umgang mit Pluralität im schulischen Unterricht entwickeln möchte, kommt es zu einer Art „Schneeballeffekt“. Gängige Konzepte müssen aufgehoben werden, populäre Vorstellungen widerlegt und ein neues Verständnis von religiösem

Lernen entwickelt werden, das universell gelten kann und dies ist noch keinem Konzept der religiösen Entwicklung gelungen.¹⁹⁵

Das Hauptproblem dieser Arbeit ist eigentlich, dass gleich zwei Probleme gelöst werden wollen: Zum Einen der Umgang mit einem angemessenen Pluralitätsverständnis in der Grundschule, das interreligiöse und intrareligiöse Vorstellungen als Pluralität sieht und damit aus den Vorstellungen von interreligiösem Dialog ausbrechen muss. Zum Anderen war das Ziel dieser Arbeit die Formatierung des Diskurslernens für die Grundschule. Die These war, dass durch eine Formation des Diskurslernens ein angemessener Pluralitätsbegriff in die Grundschule Einzug erhält. Letztendlich konnten lediglich Ansätze gefunden werden, die zur „Diskursvorbereitung“ dienen könnten. Eine Ausarbeitung aller der Phasen im Detail mit konkreten Unterrichtsvorschlägen konnte nicht erreicht werden. Am Ende resultiert aus dieser Arbeit eine Fülle von Fragen, die zu klären sind: Kann sich das „diskursvorbereitende Lernen in Pluralität“ in der Grundschule bewähren? Gibt es überhaupt eine universelle Entwicklung vom Umgang mit Pluralität, auf das das „diskursvorbereitende Lernen“ aufbauen könnte? Reicht das „diskursvorbereitende Lernen“ aus, um eine religiöse Identität aufzubauen?

Auch der Argumentationsgang dieser Arbeit ist zu reflektieren. Der Grundgedanke war, das Thema Pluralität vom Allgemeinen ins Konkrete zu begründen. Dabei mussten viele Bereiche, die für die Arbeit und ihre Argumentation nötig sind, oberflächlich erarbeitet werden. Als Maßstab wurden zunächst die Ansprüche der Gesellschaft an die Schule gesetzt. Es ist zu hinterfragen, ob dies der richtige Bezugspunkt für ein Konzept, welches mit Pluralität umgehen will, ist. Weiter wäre noch zu kritisieren, ob die Axiome und das Diskurslernen nicht wie eine selbsterfüllende Prophezeiung fungieren. Schon zu Beginn der Arbeit wurde das „Diskurslernen“ als das mögliche Konzept für den Umgang mit Pluralität dargestellt. Diese Einstellung hatte auch Einfluss auf die Gestaltung und Auswahl der Axiome. Die Entwicklung des „diskursvorbereitenden Lernens in Pluralität für die Grundschule“ kommt im Verhältnis zu kurz und könnte ausführlicher begründet werden durch eine empirische Studie zum Pluralitätsverständnis von Grundschulkindern oder durch die Erprobung einer konkreten Unterrichtsreihe ergänzt werden. Dennoch wurde das Ziel, die Möglichkeiten und Ansatzpunkte des „Diskurslernens“ für die Grundschule herauszustellen, erreicht.

Zu guter Letzt muss man festhalten, dass diese Arbeit von Grundschulkindern etwas verlangt, das noch nicht einmal alle erwachsenen Menschen lösen können: Die Unvereinbarkeit religiöser Pluralität zu akzeptieren und sich dabei trotzdem zu

¹⁹⁵ Grom, Bernhard: Religionspsychologie, München 2007, S.180.

positionieren. Positionierung aber, „bedeutet nicht, ans Ziel gekommen zu sein, sondern über eine Landkarte zu verfügen, die mir hilft, meine eigene Expedition auszurüsten“¹⁹⁶. Das Ziel wäre, dass das „diskursvorbereitende Lernen in der Grundschule“ die Schüler/innen bei der Verfeinerung und Ausarbeitung dieser Landkarte helfen kann.

¹⁹⁶ Englert, Rudolf: Religionsunterricht in der Multioptionengesellschaft. In: KatBl 135 (2010) S.290.

7. Quellen

7.1 Literatur

§2 (4) des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen, (Schulgesetz NRW – SchulG), Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336).

Albano-Müller, Saraswati: Erfahrungen im interreligiösen Dialog: eine hinduistische Perspektive. In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen Gütersloh 2005.

Bahr, Matthias: Handlungsorientiertes praktisches Lernen. In Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001.

Bartsch, Elmar/ Papst-Weinschenk, Marita: Gesprächsführung. In: Papst-Weinschenk, Marita(Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, 2011.

Baumfield, Vivienne: Pedagogies of religious education for inter-communication an intercultural understanding. What are they, do they work? In: Grimmitt, Michael: Religious Education and Social an Community Cohesion. An exploration of challanges and opportunities. Essex, 2010.

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in: Dies. (Hg): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/M. 1994, S.10-39, hier S. 14f.: Elias, Norbert: Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt/M. 1991.

Berger, Peter L.: Der Zwang zur Häresie. Frankfurt/Main 1980, S.181.

Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011.

Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose Hanna: „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“. Wer braucht es und wozu? In: Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose Hanna (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, 2010 (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Band 1).

Büttner, Gerhard/Dietrich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.

Büttner, Gerhard: Nichtchristliche Religionen. In: Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/ Schreiner, Martin: Handbuch Theologisieren mit Kindern, München 2014.

Büttner, Gerhard: Theologisieren mit Kindern –zwischen Empathie und Strukturierung. In:Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/ Schreiner, Martin: Handbuch Theologisieren mit Kindern, München 2014.

Doedens, Folkert / Weiße, Wolfram: Religion unterrichten in Hamburg. In: Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 1.

Dreiner, Esther/ Perrar, Hermann-Josef/ Zitzelsberger, Anette (Hg.): Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion 1./2. Schuljahr, Paderborn 2012, S. 94-103. Oder: Lemaire, Rainer/ Stein, Gunther von/ Wilhelmi, Jessica: Religionsbuch Oikoumene 3/4, Düsseldorf 2008.

Dubiski, Katja/ Essich, Ibtissame/ Schweitzer, Friedrich/ Edelbrock, Anke/ Biesinger, Albert: Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Forschung im Überblick. In: Wie viele Götter sind im Himmel? Münster 2010.

Englert, Rudolf: Bloß Moden oder mehr? In: Katechetische Blätter 136 (2011).

Englert, Rudolf: Der Religionslehrer - Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion? In: Religionspädagogische Beiträge 68/2012.

Englert, Rudolf: Religionsunterricht im Zeichen religiöser Pluralität. Die Perspektive eines katholischen Religionspädagogen, In: Schart, Aaron/ Obermann, Andreas (Hg.): Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Nordhausen 2010.

Englert, Rudolf: Religionsunterricht in der Multioptionsgesellschaft In: KatBl 135 (2010).

Englert, Rudolf: Religiöse Zieldimension. In: Frost, Ursula/u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1, Paderborn 2008.

Englert, Rudolf: Warum konfessioneller Religionsunterricht? In: Katechetische Blätter 139 (2014).

Fetz, Reto Luzius/ Reich, Karl Helmut/ Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine Strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart Berlin Köln 2001.

Gärtner, Claudia: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründung und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015.

Gottwald, Eckart: Interreligiöser Religionsunterricht - von Grund auf Bekenntnisse erschließen und Integration fördern In: Schart, Aaron/ Obermann, Andreas (Hg.): Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Nordhausen 2010.

Grimmitt, Michael: Living in an era of globalised and politicised religion: What is to be religious education's response? In: Religious Education and Social and Community Cohesion. An exploration of challenges and opportunities, Essex 2010.

Grom, Bernhard: Religionspsychologie, München 2007.

Gründer, René/ Scherr, Albert: Jugend und Religion. Soziologische Zugänge und Forschungsergebnisse. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012).

Halbfas, Hubertus: Religionsbuch für das 4. Schuljahr, München 2010.

Helbling, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierung zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, Zürich/Berlin 2010.

Helbling, Dominik: Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen? In: Katechetische Blätter 136 (2011).

Hilger, Georg/ Ziebertz, Hans-Georg: Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001.

Hilger, Georg: Korrelieren lernen. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001.

Hilger/ Georg/ Kropač, Ulrich: Die Religionskundliche Konzeption: Religionsunterricht als Information. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001.

Kalloch, Christina: Kindertheologie – Kinderphilosophie. In: Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/ Schreiner, Martin: Handbuch Theologisieren mit Kindern, München 2014.

Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, Wiesbaden 2007.

Klud, Lothar/ Angele, Claudia: Ein konfessionell-kooperativer Schulversuch. In: KatBl 135 (2010).

Kray, Jutta/ Schaefer, Sabine: Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In Schneider, Wolfgang/ Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie, Basel 2012.

Kucher, Felix (Hg.): Das Ende der Korrelation? Publikation zum gleichnamigen Forschungsprojekt mit dem 5. Jahrgang 2003 im Gegenstand „Schwerpunkt Religionspädagogik“, RPA 2003.

Link-Wieczorek, Ulrike: Überlegungen zum Religionsunterricht der Zukunft. In Katechetische Blätter 139 (2014).

Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Berlin Heidelberg 2013.

Nummer-Winkler, Gertrud: Moral. In Schneider, Wolfgang/ Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie, Basel 2012, S.531.

Ort, Barbara/ Rendle, Ludwig/ Klud, Lothar (Hg.): fragen, suchen, entdecken 4. Religion in der Grundschule, Donauwörth 2005.

Pollack, Detlef: Religiöse Pluralisierung. Wie die deutschen über die `neue religiöse Vielfalt` denken, 2008.

Quasthoff, Uta: Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik, Baltmannsweiler 2009.

Rahmenlehrplan Grundschule Berlin-Brandenburg

Rakoczy, Hannes: Die wollen doch nur spielen. So-tun-als-ob als Wiege von Darstellung und Perspektivität? In: Klein Julian (Hg.): per.SPICE. Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen, Berlin 2009.

Reis, Oliver/Delfmann, Irina/Kempfer, Karin/ Krasemann, Lisa: fragen. wissen. glauben. Mensch, Stuttgart 2015.

Reis, Oliver: Didaktik eines Systematisch-Theologischen Themas: Anthropologie für das Berufskolleg. In Burckmann, Florian/Reis, Oliver/Scheidler, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion - Reflektion - Perspektiven, Berlin 2011.

Reiß, Annike/ Freundenberger-Lötz, Petra: Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In: Grümme, Bernhard/ Lenhard/Hartmunt/ Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012.

Ritter, Werner H./ Simojok, Henrik: Religion und das Recht des Kindes auf religiöse Bildung. In: u.a. Hilger, Georg (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, überarbeitete Neuauflage, München 2014.

Ritter, Werner H./ Simojok, Henrik: Religion und Kindheit im Wandel - Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung. In: Hilger, Georg/ Ritter, Werner H./ Linder, Konstantin/ Simojok, Henrik/ Stögbauer, Eva: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014.

Roebben, Bert: Das Abenteuer »Mensch werden«. In KatBl. 137(2002).

Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin 2010.

Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin 2010.

Schmid, Hans: 10 Thesen zu Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. In Katechetische Blätter 135 (2010).

Schwarz, Susanne: Altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Annäherung, Bad Heilbrunn 2003.

Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert/ Conrad, Jörg/ Gronover, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Jugendalter, Breisgau 2006.

Sterkens, Carl: Interreligious learning. The Problem of interreligious learning in primary Education, 2001.

Stosch, Klaus von: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.

Ulrich, Winfried (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Sammelband: Quasthoff, Uta: Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.

Wirth-Uffelmann, Veronika: Theologisieren mit Kindern – »Gott wohnt bei uns im Klassenraum«. Eine Unterrichtseinheit, durchgeführt in einer 2. Klasse. In: Forum Religion 2/2009.

Wramer, Daniel: Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumtion in diskursiven Praktiken. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/ Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs –Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden 2012.

Ziebertz, Hans-Georg: Biographisches Lernen. In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001.

Ziebertz, Hans-Georg: Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, In: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001.

Ziebertz, Hans-Georg: Umgang mit Normativität. Das „Andere“ und das „Mehr“ des Religionsunterrichts. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist Pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg im Breisgau 2012.

7.2 Internetquellen

<http://www.diskurslernen.de/ueber/2> zuletzt geprüft am 04.08.2015.

<http://www.diskurslernen.de/voten/> zuletzt geprüft am 04.08.2015.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog> zuletzt geprüft am 23.07. 2015.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs> zuletzt geprüft am 23.07. 2015.

<http://www.ibka.org/node/11495>