



Mit **Vielfalt**
umgehen

zeitspRUNG

zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg

AKD:

Vielfalt entsteht durch Individualität. Nur wenn wir die einzelnen Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität wahrnehmen, können wir die Vielfalt der Lerngruppen erkennen. Darum bedeutet Vielfalt im Unterricht die Förderung von Individualität.



Impressum

Herausgeber:

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Matthias Spenn (V.i.S.d.P.)

Kontakt:

030/3191-278
religionspaedagogik@akd-ekbo.de
<http://www.akd-ekbo.de/>
paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung
ISSN 1869-3571

Schriftleitung:

Dr. Jens Kramer

Redaktion:

Prof. Dr. Christine Funk
Christian Hannasky
Ulrike Häusler
OKR Dr. Friedhelm Kraft
Cornelia Oswald
Prof. Dr. Henning Schluß
Dr. Susanne Schroeder

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Layout/Satz:

axeptDESIGN.de

Druck:

Brandenburgische Universitäts-Druckerei

Bildnachweis:

Titel, S.17, 19, 21-22, 29-32 Illustration,
N. Friedrich, axeptDESIGN; U2, © .shock - Fotolia;
S.7 Illustration auf Grundlage © Fotolia; S.10, 13
wikicommons; S.25 Illustration aus Foto © Johanna
Goodyear - Fotolia; S17, S.26-27, Aquadots, ©
tuja66 - Fotolia

Erscheinungsweise:

Halbjährlich

© AKD

Liebe Leserinnen, liebe Leser

Heterogenität, Vielfalt, Inklusion, Diversity und Exklusion sind Begriffe, die seit einiger Zeit die Diskussion um den Bildungsauftrag einer chancengerechten Schule beherrschen.



Wir greifen diese Themen im vorliegenden Heft auf und lenken unter den genannten Begriffen den Blick auch auf die religiöse Pluralität in der Schule. Schule geht damit mal mehr, mal weniger religionssensibel um, wie die Artikel von H. Schluss und F. Kraft darlegen. Sie zeigen, dass das Ausblenden von Religion – und das meint nicht nur den Umgang mit dem Schulfach RU – gerade nicht zur inklusiven Schule führt, sondern die Exklusion von Kindern und Jugendlichen, für die Religion ihrem Alltag bedeutsam und handlungsleitend ist, durch Religionsinsensibilität begünstigt. Gehören Gebet, Andacht und Gottesdienst in die Schule oder sollten Lehrkräfte damit eher exklusiv umgehen? Wie ließe sich religiöse Vielfalt bei religiösen Feiern im schulischen Kontext abbilden ohne in einer Nivellierung religiöser Unterschiede zu enden oder als übergriffig wahrgenommen zu werden. F. Kraft geht diesen Fragen nach und führt praktische Beispiele vor.

Wie unterschiedliche Wertvorstellungen, Ziele und Motivationen von Lernenden miteinander in Austausch gebracht werden können, um Verständnis und Wertschätzung trotz bleibender Differenzen zu befördern und letztlich zu konstruktivem Umgang mit religiöser Pluralität zu befähigen, beschreibt M. Goetz-Guerlin an einem Beispiel der Berufsschularbeit.

S. Schröder hat eine Umfrage zur Inklusion im RU in Berlin gestartet und konstatiert eine hohe Anschlussfähigkeit des RU im Hinblick auf die Inklusion, der die Lehrkräfte trotz einiger kritischer Einwände mit Offenheit und Akzeptanz begegnen. Sie fragt auch, ob inhaltliche Vermittlung und fachliche Aktivierung, die religiöse Orientierung erst möglich machen, im inklusiven RU genügend berücksichtigt und gefördert werden können.

C. Rösner fragt in Ihrem Artikel, wie sich Inklusion generell verstehen lässt und entwickelt allgemeine Merkmale eines inklusiven Unterrichts. Ähnlich fragt auch U. Häusler nach der Architektur eines inklusiven Unterrichts und knüpft dabei an das Modell der Themenzentrierten Interaktion Ruth Cohns an. Sie betont, dass auch zum inklusiven RU die kognitive Aktivierung gehört, insbesondere dann, wenn es um das Aushandeln von Bedeutungen geht.

J. Kramer macht in seinem Artikel die Bedeutung von Ausgangsbedingungen der SuS für die Unterrichtsplanung deutlich und führt ein unterrichtspraktisches Beispiel für die Erhebung von Lernausgangslagen an. Das Thema Geschlechterunterschiede und Rollenbilder greifen J. Kramer und J. Schimming im Bericht über ein Unterrichtsprojekt auf.

Vielfalt ist vielgestaltig! Wir hoffen Ihnen mit diesem Heft Einblicke in die Debatten eines weiten Inklusionsbegriffs zu geben und wünschen gutes Gelingen und interessante Entdeckungen bei der Umsetzung einiger Unterrichts Anregungen.

Im Namen der Redaktion

Cornelia Oswald

Studienleiterin für Religionspädagogik

UNTERRICHT

OMG!

Ein Beispiel für eine Lernstandserhebung 4

Religiöse Feiern

in der multireligiösen Schule 6

Praxisbeispiel

Multireligiöse Gedenkfeier in einer Schule 8

Smart is sexy!

Projektbeschreibung 10

„was mit Menschen machen“

Vielfalt als Alltag in der beruflichen Bildung 14

HINTERGRUND

Inklusion

im Berliner Religionsunterricht 16

Inklusion verstehen

..... 18

Religionsunterricht unter dem Leitbegriff

der Inklusion weiterentwickeln 21

Wie viel Religion

verträgt die plurale Schule? 24

Öffentliche Bildung in der Pluralität

Beobachtungen und Schlussfolgerungen
zu den Signaturen unserer Gegenwart 26

MEDIEN

Zeig, wo du stehst!

Einfache soziometrische Übungen in Unterricht
und Gemeindegruppen 28

Die Vielfalt in meiner Lerngruppe

ein ressourcenorientierter Blick 31

Vielfalt / Heterogenität / Inklusion

Filme im AKD 33

Thema „Vielfalt“

Literatur im AKD 35

OMG!

Ein Beispiel für eine Lernstandserhebung

Jens Kramer

Es ist sonniger Donnerstagmorgen, 8 Uhr. Vor mir sitzen 7 Schülerinnen und 4 Schüler einer neuen 7. Klasse. Ich weiß von ihnen nichts, nur ihre Namen kann ich im Klassenbuch nachlesen. Diese 11 SuS haben sich zum Religionsunterricht im Gymnasium nach ihrem Wechsel von der Grundschule angemeldet. Ihr erstes Jahr am Gymnasium verbinden die SuS mit großen Erwartungen. Was sie vom Religionsunterricht erwarten, weiß ich jedoch nicht. Ich weiß nur, was ich erwarte und mit ihnen vorhabe. Es soll um Reformation gehen, wir wollen auch nach Wittenberg fahren. Doch was wissen die SuS schon darüber? Langweile ich sie vielleicht, weil sie bereits alles in der Grundschule hatten? Dann soll es um den Islam gehen, doch haben sie sich überhaupt schon mit dem Judentum beschäftigt? Dann geht es auch um Jesus. Welche Geschichten und Gleichnisse kennen sie?

Ich weiß nichts über meine neuen SuS und dabei wäre es so wichtig, genau diese Dinge zu wissen, um Unterricht sinnvoll planen zu können. Mir bleibt also nichts anderes übrig, als herauszufinden, mit welchen Fähigkeiten die SuS hier zu mir in den Unterricht kommen. Da ich zu Beginn nicht zu jedem Thema etwas herausfinden kann, ist mir zunächst einmal wichtig, welche grundlegenden Kenntnisse die SuS haben und wie sie religiös sozialisiert sind. Aus diesem Grund arbeite ich mit dem Lied OMG! von Marteria (<https://www.youtube.com/watch?v=XXoRoLdXnvU>). In einem ersten Schritt zeige ich den SuS dieses Video mit der Bitte, sich alle Szenen zu notieren, die sie mit Religion verbinden. Die Auswertung dieser ersten Betrachtung verdeutlicht bereits die unterschiedlichen Vorkenntnisse der SuS. Eine Schülerin hat lediglich zwei Dinge notiert: „Himmel“, sowie „Mohammed und Buddha“. Sie beschreibt sich selbst als „nicht religiös“ und deshalb habe sie „keine Ahnung von so was.“ Im weiteren Verlauf des Gesprächs nennt diese Schülerin sich interessanterweise selbst „Heidin“, ein Begriff, der erst einmal ja nicht Religionslosigkeit meint, sondern Angehörige anderer Religionen. Der von dieser Schülerin gebrachte Begriff „Himmel“ gab jedoch Anlass zu weiteren Gesprächen, denn meine Nachfrage, warum denn „Himmel“ ein religiöser Begriff sei, eröffnete eine breite Diskussion, in der auch persönliche Bekenntnisse („Ich glaube nicht an den Himmel“) zur Sprache kamen.

Bei anderen SuS ist die Liste deutlich länger. Hier tauchen nicht nur Begriffe wie „Hölle“ oder „Weihwasser“ auf, sondern es werden auch Videosequenzen benannt, z.B. „übers Wasser laufen“. Damit wird nicht nur deutlich, dass die SuS entsprechende biblische Geschichten kennen, sondern auch, dass sie dazu in der Lage sind, diese in einem Video zu erkennen. Allerdings ist das Verständnis dieser Begriffe nicht sehr ausgeprägt. Beispielsweise kann der Begriff „Weihwasser“ inhaltlich von niemandem gefüllt werden, wodurch deutlich wird, dass die Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche bislang nicht behandelt wurden. Der Name „Martin Luther“ ist zwar allen bekannt, ohne dass damit jedoch Inhalte fundiert verbunden werden können.



In einem weiteren Schritt bekommen die SuS von mir den Liedtext, in dem einige Begriffe markiert sind (vgl. M1). Manche dieser Begriffe hatten die SuS bereits benannt, andere noch nicht, die dann kurz besprochen werden.

Der bisherige Ertrag dieser Erarbeitung ist sehr aufschlussreich für die künftige Arbeit in der Lerngruppe. Eine Schülerin ist weder religiös sozialisiert, noch hat sie bislang am Religionsunterricht teilgenommen. Von den anderen nehmen sechs am Konfirmandenunterricht teil (aus 2 Gemeinden). 10 SuS hatten bereits Religionsunterricht an der Grundschule. Da sie jedoch von verschiedenen Grundschulen kommen (insgesamt von 3 Grundschulen), sind auch hier die Vorkenntnisse sehr unterschiedlich. Damit ergibt sich am Ende dieser Stunde ein weitaus differenzierteres Bild dieser Lerngruppe als noch am Beginn. Saßen am Anfang 11 SuS vor mir, von denen ich nur die Namen wusste, ist mir nun deren religiöse Sozialisation bekannt und ihre Erfahrungen im Religionsunterricht. Bevor ich auf die daraus folgenden Konsequenzen eingehe, sei der weitere Verlauf in der kommenden Stunde beschrieben. Die SuS haben nämlich den Auftrag bekommen zu prüfen, welche Bibelstellen in dem Video bearbeitet wurden. Die Bibelstellen stehen bereits auf dem Arbeitsblatt mit dem Songtext. Da ich bereits ankündigte, dass wir prüfen wollen, welche Bibelstellen alles vorkommen, hatten die SuS Gelegenheit, zuhause bereits die Bibelstellen nachzuschlagen. Eine Schülerin hat dies tatsächlich getan. In der folgenden Stunde war eine Schülerin mehr im Unterrichtsraum. Diese Schülerin war erst jetzt umgezogen und hat darum die Schule eine Woche später begonnen. Sie hatte in der Grundschule das Fach Lebenskunde in Berlin besucht und wollte nun „mal was anderes ausprobieren.“

Wie in der vergangenen Stunde angekündigt, wird nun geschaut, welche der angegebenen Bibelstellen in dem Lied bzw. dem Video vorkommen. Hierzu teile ich die SuS in 3 Gruppen ein, wobei die Schülerin, die sich selbst als „Heidin“ beschrieben hatte, mit SuS in eine Gruppe kommt, die im Konfirmandenunterricht sind, um an deren Kompetenzen teilhaben zu können. Die Fähigkeit, Bibelstellen nachzuschlagen, ist noch nicht stark ausgebildet. Lediglich in einer Grundschule wurde dies zuvor geübt.

Zum Abschluss der Gruppenarbeit wird das Video noch einmal eingestellt. Immer, wenn die SuS ein biblisches Motiv erkennen, dürfen sie „Stopp!“ rufen, dann wird das Abspielen unterbrochen und die biblische Stelle dazu angeschaut.



M1 Marteria: OMG!

Yeah, will da oben rein,
mal sehen wie ich's mach.
Ich will ja gut sein, auch wenn's
nicht immer klappt.
Lauf durch die Straßen im Winter,
verteil' Schuhe und Brot,

Mädels und Jungs, dieses Leben ist kein U-Bahnhof.
Fahr mit ,nem eigenem Wagen über den CSD,
schmeiß' Gummis in die Menge und schrei „Gay, okay!“
Mach was du willst, auch wenn's keinen bewegt,
keiner versteht, wohn' mit ner Blonden und Brunetten
in ner Dreier-WG.

Seh die ganzen Gangster auf der Suche nach Sinn,
Millionen Einzelkämpfer wissen nicht mehr wohin.

Am Ende des Tunnels sind all die Lichter gedimmt und dreht man
wieder auf, machen die Lichter uns blind. Unsere Götter sind
Freunde, warum sagen sie's uns nicht? Kommt einer vorbei, dann
ertragen wir es nicht, also mach ich mir n' schönen Abend, doch
kann nicht schlafen, denn wie so oft stell ich mir diese eine Frage:

Oh mein Gott, dieser Himmel, wie komm ich da bloß rein?
Oh mein Gott dieser Himmel, wo zur Hölle soll der sein?
Oh mein Gott, dieser Himmel, wie komm ich da bloß rein?
Oh mein Gott dieser Himmel, wo zum Teufel soll der sein?
Will da oben rein, wie soll das gehen?
Muss ich sein wie Mohammed, Buddha oder Kanye?

Kann die Zeichen nicht sehen, kann kein einziges Gebet,
find einfach keine Ruhe, doch jeder Beichtstuhl ist belegt.
Bin jetzt 30, keine Angst, ich heirate bald.
Brüder und Schwestern, stellt schon mal das Weihwasser kalt.
Die Welt zu verändern, alles liegt in meiner Gewalt.
Will Frieden verbreiten, hab immer meine Pfeife dabei.

Seh die ganzen Nemos auf der Suche nach Sinn, doch ich weiß,
ich bin für was gutes bestimmt. In den Goldgräberminen ist noch
genug für mich drin. Mein neues Haus sieht aus wie der Louvre
von ihnen. Vatikan, Tibet und Mekka wir feiern ins nächste Jahr,
zum Dank schießen wir dir Silvesterraketen in n' Arsch. Und ich
mach mir heut' ,nen schönen Abend, doch kann nicht schlafen,
denn wie so oft stell ich mir diese eine Frage:

Oh mein Gott, dieser Himmel, wie komm ich da bloß rein?
Oh mein Gott dieser Himmel, wo zur Hölle soll der sein?
Oh mein Gott, dieser Himmel, wie komm ich da bloß rein?
Oh mein Gott dieser Himmel, wo zum Teufel soll der sein?

Yeah,
Oh mein Gott, dieser Himmel, wie komm ich da bloß rein?
Oh mein Gott dieser Himmel, wo zur Hölle soll der sein?

Egal, ich lieg in ihren Armen, (Armen!)
ich lieg in ihren Armen. (Armen!)
Oh mein Gott, bin im Himmel, sie macht mich einfach nur
heeeeiß.

Bibelstellen:

Johannes 2,1-12; Matthäus 14,22-27; Lukas 10,25-37;
Matthäus 3,13-17; Matthäus 6,5-15; Markus 15,21-41;
Lukas 22,14-20

Für die Lerngruppe habe ich eine Tabelle angelegt, in der ich mir notierte, ob die Schülerin oder der Schüler am RU der Grundschule teilgenommen hat und wie die religiöse Sozialisation ist. Ferner gibt es eine Spalte mit „Bemerkungen“, in die ich mir wichtig erscheinende Äußerungen der SuS schreibe. Beispielsweise äußert eine Schülerin, dass ihre Oma kürzlich verstorben ist, was in einer Einheit zum Thema Tod relevant sein kann. Ein Schüler sagt, dass er im Sommer im Ägypten war und von den ägyptischen Göttern sehr fasziniert sei. Bei der Behandlung des Thema Gottesbilder kann hierauf wieder eingegangen werden. Diese Übersicht habe ich erstellt, weil mir diese Details sonst im Laufe des Jahres aus dem Blick geraten würden, obwohl sie unterrichtlich bedeutsam sein können.

Für das weitere Arbeiten im 7. Schuljahr ergeben sich durch den Beginn mehrere Konsequenzen:

1. Beim Thema „Reformation“ und die Unterschiede ev.-kath. spielen die Vorkenntnisse nahezu keine Rolle, da die SuS dies bislang nicht behandelt haben. Hier sind demnach nur Absprachen mit den Geschichtslehrkräften zu treffen, um gemeinsam den Besuch in Wittenberg vorzubereiten.
2. Auch das Thema Islam wurde bislang nicht behandelt, hier haben die SuS ihr Wissen lediglich aus den Medien.

3. Beim Thema Jesus sind die Vorkenntnisse jedoch verschieden. Eine große Gruppe der SuS hat hier bereits umfangreiche Kenntnisse, während zwei Schülerinnen dies noch nicht haben. Aus diesem Grund plane ich hier um. Die ursprünglich geplante Einheit „Wer ist Jesus?“ wird geändert in eine Einheit über Religionsstifter. Darin können die SuS teilweise ihre Kompetenzen einbringen, da jedoch über Mohammed und Buddha insgesamt wenig Kenntnisse vorhanden sind, können sich alle SuS gleichermaßen in den Unterricht einbringen.
4. Aufgrund der doch verbreiteten Unsicherheit beim Nachschlagen von Bibelstellen, habe ich eine kurze Übungsphase eingeschoben, damit alle SuS sich in der Bibel zurechtfinden können und selbständig Stellen finden.

Fazit: Durch die beiden beschriebenen Stunden am Beginn des Schuljahres wurde sehr deutlich, welche Vorkenntnisse die SuS mit in den Unterricht bringen und wie ihre religiöse Sozialisation ist.¹ Dies hatte zur Folge, dass geplante Inhalte anders umgesetzt werden mussten, neues hinzu kam, aber auch, wo bestehende Planungen aufrecht erhalten werden konnten. Aus den zuvor unbekanntenen SuS wurden Individuen, deren Förderung im RU nun zielgerichteter erfolgen kann.

Vgl. zur theoretischen Grundlegung Britta Klose, Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014.

Dr. Jens Kramer ist Studienleiter für Ev. Religionsunterricht im AKD.

Religiöse Feiern in der multireligiösen Schule

Friedhelm Kraft

Religiöse Feiern als eine Form religiöser Praxis können das Schulleben in mehrfacher Weise bereichern: Sie strukturieren das Schuljahr und markieren Übergänge im Schulalltag. Religiöse Feiern machen Religion als eine Dimension des Lebens erfahrbar. Fragen der Selbstvergewisserung und der Orientierungssuche von Kindern und Jugendlichen bekommen hier einen konkreten Ort. Gleichzeitig bietet die religiöse Feier eine Kultur des Umganges mit den Begrenzungen und Unabwägbarkeiten des Lebens. Besondere Anlässe – der Tod eines Mitgliedes der Schulgemeinschaft oder Katastrophen mit unübersehbaren Folgen – finden hier eine Form der Versprachlichung und des Miteinanders.¹

Schulrechtliche Perspektiven

Religiöse Praxis im Raum der Schule geht nicht in einer „Kultur der Einstimmung“ auf, sondern ist immer auch mit einer „Kultur der Distanzierung“ verbunden. Nur in der Wahrung dieser zueinander gegenüberliegenden Struktur entspricht die religiöse Feier dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Schülerinnen und Schüler müssen die Freiheit haben, weit möglichst selbst zu bestimmen, in welchem Maß sie sich einlassen oder auf Distanz bleiben. In schulrechtlicher Perspektive ist daher die Frage der Verantwortlichkeit von entscheidender Bedeutung. Die religiöse Feier findet im Wechselspiel von positiver und negativer Religionsfreiheit statt, eine obligatorische Teilnahme kann es nicht geben. Die inhaltliche Verantwortung liegt nicht in der Hand der Schule, sondern von ausgewiesenen Personen. Dennoch sind alle Formen religiöser Praxis in der Schule absprache- und genehmigungsbedürftig. Daher müssen Schulleitungen bei der Planung und Durchführung einbezogen werden.

Modelle religiöser Feiern im schulischen Kontext

Welche Gestaltungsformen bieten sich für religiöse Feiern in der Schule an? In der aktuellen Diskussion werden drei Modelle bzw. Typen einer religiösen Feier unterschieden: die liturgische Gastfreundschaft, die multireligiöse Feier und die interreligiöse Feier.²

Für den multireligiösen Kontext von Schule kommen nur das Modell des Gottesdienstes mit liturgischer Gastfreundschaft und das Modell der multireligiösen Feier in Frage. Diese beiden Modelle entsprechen den Grundsätzen interreligiösen Lernens. Sie setzen einen bildenden Umgang mit Religion voraus: das Wissen um das Eigene und die

Wertschätzung des Fremden. Die interreligiöse Feier ist nicht nur im Raum von Schule höchst problematisch. Es kommt hier zu einer Vermischung verschiedener religiöser Vorstellungen und das eigene Bekenntnis verliert an Kontur. Für eine solche Praxis sind wechselseitig die theologischen Grundlagen nicht gegeben bzw. in keiner Weise geklärt.

Das Modell des Gottesdienstes mit liturgischer Gastfreundschaft ist dadurch bestimmt, dass die religiöse Feier als eine christliche und damit gottesdienstliche Feier ausgewiesen ist. Die Verantwortung für die Feier liegt bei Personen, die als christliche Vertreter/innen kenntlich sind. Deutlich wird dies bei der Begrüßung der Gottesdienstgemeinde. Sie wird in der Regel von einer Religionslehrkraft oder einer Pfarrerin/ eines Pfarrers durchgeführt. Neben den christlichen werden ausdrücklich die muslimischen Schülerinnen und Schüler begrüßt. Letztere haben prinzipiell einen Gaststatus. Sie werden als „Gäste“ begrüßt und wertgeschätzt. Das Modell des Gottesdienstes mit liturgischer Gastfreundschaft unterscheidet sich von dem Modell der multireligiösen Feier dadurch, dass keine Beteiligungsformen stattfinden, in denen christliche und Schülerinnen und Schüler (bzw. Erwachsene) mit anderen Religionszugehörigkeiten gemeinsam agieren. Im Kontext eines bildenden Umganges mit Religion nehmen die „Gäste“ die Rolle eines „verständnisvollen Beobachters“ ein. Sie „beobachten“ den Ablauf der gottesdienstlichen Feier und gelangen zu einem altersgemäßen Verständnis des Ablaufs und der Inhalte. Als „Gäste“ treten sie nicht als „Akteure“ in Erscheinung. Zum gemeinsamen Gebet werden ausdrücklich nur die christlichen Schülerinnen und Schüler eingeladen.

Im Gegensatz dazu ist das Modell der multireligiösen Feier dadurch definiert, dass Beteiligungsformen gesucht werden, bei denen Schülerinnen und Schüler (oder Erwachsene) verschiedener Religionszugehörigkeiten gemeinsam agieren. Die multireligiöse Feier bietet einen Rahmen für die aktive Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern anderer Religionen. Die pädagogisch nicht einfach zu bestimmende Unterscheidung von „Gastgebern“ und „Gästen“ ist aufgehoben zugunsten einer gemeinsamen Feier. Allerdings ist das gemeinschaftliche Feiern nicht gleichzusetzen mit gemeinsam gesprochenen Gebeten bzw. liturgischen Formen. In der multireligiösen Feier werden religiöse Elemente aus verschiedenen Religionen ohne Vermischung und gegenseitiger Vereinnahmung nebeneinander gestellt. Gebete werden so eingeleitet, dass die jeweils beteiligte religiöse Gruppe von einem ihrer Vertreter im Gebet geführt wird und die Anderen zum aufmerksamen Zuhören aufgefordert werden. So kann ein Imam oder Vertreter/in der Muslime die muslimischen Schülerinnen und Schüler einladen einen Abschnitt aus einer Koransure zu beten. Darauf folgt die Einladung zum Gebet für die christlichen Schülerinnen und Schüler durch eine Religionslehrkraft bzw. einer Pfarrerin/ eines Pfarrers.

¹ Vgl. Kraft, Friedhelm: Religiöse Praxis in der Schule. Pädagogische und rechtliche Perspektiven, in: Arnold, Jochen/ Kraft, Friedhelm/ Leonhard, Silke/ Noß-Kolbe, Peter: Gottesdienste und religiöse Feiern in der Schule, Hannover 2015, 33ff.

² Vgl. Arnold, Jochen: Dialog und Feier im multireligiösen Kontext – Eine theologisch-liturgische Hermeneutik, in: Arnold/ Kraft/Leonhard/ Noß-Kolbe, 2015, 123ff.



Deutlich wird, dass nicht die Frage der Verantwortlichkeit, sondern die Frage der Beteiligungsformen das Modell Gottesdienst mit liturgischer Gastfreundschaft von dem Modell der multireligiösen Feier unterscheidet. Die Frage der Verantwortlichkeit ist je nach den Gegebenheiten vor Ort sowohl als geteilte als auch nicht geteilte denkbar. Daher kann die multireligiöse Feier in christlicher Verantwortung von der multireligiösen Feier in pluraler Verantwortung unterschieden werden. So können beispielsweise muslimische Schülerinnen und Schüler (oder Erwachsene) in der Durchführung einer Feier aktiv einbezogen werden, auch wenn diese allein christlich verantwortet wird. Entscheidend ist die Situation vor Ort, ob muslimische Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Der bildende Umgang mit Religion setzt voraus, dass das Eigene und das Fremde auch in der gemeinsamen Feier als Unterschiedenes zur Geltung kommen. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler jeweils wissen, wann sie jeweils „dran“ sind, kann eine Vermischung bzw. Nivellierung religiöser Unterschiede vermieden werden. In diesem Sinne ist die multireligiöse Feier durch einen Wechsel der Beteiligungsformen gekennzeichnet. Die Schülerinnen und Schüler wechseln jeweils ihre Rollen in die eines „aktiven Teilnehmers“ bzw. eines „teilnehmenden Beobachters“.

Die Unterscheidung der Beteiligungsformen „aktive Teilnahme“ und „teilnehmende Beobachtung“ beschreiben erst einmal didaktische Zielkategorien bzw. Kompetenzen als Ergebnis von Lernprozessen. Sie setzen eine intensive Auseinandersetzung mit dem je religiös Eigenen bzw. Fremden voraus. Zugleich darf nicht übersehen werden: in der Praxis religiöser Vollzüge ist mit unvorhergesehenen Formen der Einstimmung wie mit unterschiedlichen Formen der Distanzierung zu rechnen. Was geschieht, wenn im Rahmen eines christlichen Einschulungsgottesdienstes ein muslimisches Kind zum persönlichen Segen durch Handauflegung mit nach vorne zum Altar kommt? An dieser Stelle durchbricht die Praxis die Modelllogik. Die didaktischen Herausforderungen eines bildenden Umganges mit Gebeten und liturgischen Vollzügen in multireligiösen Kontexten sind unverkennbar. Aber: Es ist gerade Aufgabe der Schule, die Fähigkeit zur eigenen Positionierung mit der Anerkennung des Fremden zu verbinden. Auch gerade deshalb müssen Gottesdienste mit liturgischer Gastfreundschaft und multireligiöse Feiern in der Schule ihren Platz haben.

OKR **Dr. Friedhelm Kraft** ist Leiter der Abt. 5 des Konsistoriums der EKBO.

« Praxisbeispiel

Multireligiöse Gedenkfeier in einer Schule¹

Im Folgenden wird das Beispiel einer multireligiösen Feier in einer Schule vorgestellt, bei der Vertreter und Vertreterinnen beider Religionen in gleicher Weise beteiligt und verantwortlich sind. Die Einladung wird von der Schule ausgesprochen.

In diesem Fall geht es um einen Unglücksfall (z.B. Verkehrsunfall oder Naturkatastrophe)

Das Modell bietet beispielhaft Texte an. Auf jeden Fall wird es notwendig sein, die Gestaltung der Feier und die einzelnen Formulierungen sorgfältig der jeweils konkreten Situation anzupassen.

Anlass: Naturkatastrophe oder Verkehrsunfall

Beteiligte: Schulleiterin, evangelische Pastorin, Imam, Schülerinnen und Schüler.

Als Musik schlagen wir meditative Instrumentalmusik vor; sie lässt den Beteiligten Raum für eigene Gedanken.

Ablauf

Meditative Musik

Begrüßung (Schulleiterin)

(nennt den Anlass, stellt die Beteiligten vor)

Es ist gut, dass wir heute hier beisammen sind. Ich begrüße alle Schülerinnen und Schüler, die Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Pastorin N.N., Imam N.N. Gut, dass Sie heute bei uns sind.

Ein furchtbares Ereignis hat uns zusammengeführt. In xy sind bei einem schrecklichen Unglück xy Menschen ums Leben gekommen.

Wir sind schockiert; dieser Unfall / dieses xy hat uns die Sprache verschlagen. Wir haben zu Hause in den Familien, mit Freunden versucht, erste Worte angesichts des Geschehenen zu finden. In Euren Klassen habt ihr mit Euren Klassenlehrern darüber gesprochen.

Heute sind wir hier zusammen, um unsere Gefühle, Gedanken und Fragen auszusprechen und um der Toten zu gedenken.

Ich danke allen, die gekommen sind.

¹ Aus: „Warum beten wir eigentlich nicht zusammen?“ Gottesdienste und religiöse Feiern im multireligiösen Schulkontext, hrsg. Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Hannover 2007, 35ff.

Warum wir hier sind – Klage

Pastorin

Wir sind ratlos und sehr betroffen. Umso wichtiger ist es, das wir mit unserer Hilfslosigkeit nicht allein bleiben und sie nicht beiseite schieben. Wir bitten Gott, dass er uns in unserer Ratlosigkeit beisteht und hört.

Auch in der Bibel werden Menschen mit schrecklichen Situationen konfrontiert, mit Gewalt, Krankheit und Tod. In den Psalmen suchen Menschen nach Worten, die dieses Leid vor Gott bringen.

Mit Worten der Psalmen möchte ich beten und lade alle Christen dazu ein, es mit mir gemeinsam zu tun:

Gott, ich weiß nicht, was ich denken und was ich tun soll. Ich suche einen Ausweg. Ich schreie zu Gott mit meiner Stimme, ich flehe zu Gott mit meiner Stimme, ich schütte meine Klage vor ihm aus, und zeige ihm meine Not. (Pause)

Wenn mein Geist in Ängsten ist, so nimmst Du dich meiner an. Amen (Psalm 142, 2 – 4)

Imam

Wir wollen uns daran erinnern: Jeder Mensch hat vor Gott seine unverlierbare Würde.

Imam

Während der Musik tragen wir Steine / einen Stein nach vorn. Er soll ein sichtbares Zeichen unserer Erinnerung an den / die Toten sein.

Meditative Musik

Währenddessen tragen Schülerinnen und Schüler Steine nach vorn. Für den Toten einen.

Pastorin

Während der Musik tragen wir ein Bild des/der Toten nach vorn. Wir wollen dem / den Opfern ein Gesicht geben.

Meditative Musik

Währenddessen tragen Schülerinnen und Schüler Bilder nach vorn.

Den Opfern einen Namen geben

Zwei, drei Sprecher/innen nennen die Namen

Alternativ oder ergänzend zur Nennung der Namen können Kerzen nach vorne gebracht werden.

Schülerinnen und Schüler tragen Lichter nach vorne und stellen sie vor die Steine oder Bilder.

Gebet / Klage und Bitte

Pastorin

Gott, du hast den Menschen zu deinem Bild geschaffen und die Welt so schön gemacht. Betroffen fragen wir: Warum durfte so etwas geschehen?

Ach Gott, wir verstehen dieses Unglück / diese Katastrophe nicht. Wie konnte es so weit kommen?

Denkbar wäre hier als gesungenes christliches Gebet das Lied „Wie sollen wir es fassen?“ von Eugen Eckert auf die Melodie „Befehl du Deine Wege“ (LebensWeisen, Liederbuch zum 31. Deutschen Evangelischen Kirchentag 2005, Hannover 2005, Nr. 20)

Als Christinnen und Christen beten wir: Nimm dich unser an. Denn Du hast uns das Leben verheißen in deinem Sohn Jesus Christus, und uns Bewahrung und Heil zugesagt.

In großer Not richten wir unsere Augen auf dich. Wir erhoffen für die Toten, ihre Angehörigen und für uns selbst, was der Seher Johannes in seiner Offenbarung am Ende der Bibel aufgeschrieben hat: „Und Gott wird bei ihnen wohnen, und sie werden sein Volk sein, und er selbst, Gott mit ihnen, wird ihr Gott sein. Und Gott wird abwischen alle Tränen von ihren Augen, und der Tod wird nicht mehr sein, noch Leid, noch Geschrei noch Schmerz wird mehr sein ...“ (*Offenbarung 21,7*)

Imam

Ich lade die Musliminnen und Muslime ein, mit mir zu beten:

Gepriesen seist Du, Gott!

Dein ist das Lob, gesegnet ist Dein Name.

Und erhaben sind Deine Majestät und Größe!

Es gibt keine Gottheit außer Dir!

Gott! Vergib unseren Toten und den Lebenden,

unseren Jungen und unseren Alten,

unseren Frauen und Männern,

den Anwesenden von uns

und den Abwesenden!

Gott! Wen Du von uns am Leben lässt,

den lass ein Gottergebener sein!

Und wen Du sterben lässt,

den lass als Gottergebenen sterben.

Von Gott kommen wir

Und zu ihm kehren wir zurück.

(nach dem Koran, u.a. Sure 2:156)

Meditative Musik

Bekenntnis der Schülerinnen und Schüler

Niemand soll allein sein in seinem Schmerz, keiner soll in seiner Trauer isoliert sein.

Wir wollen füreinander da sein, uns gegenseitig stützen und einander die Tränen trocknen ...

Dazu helfe uns Gott.

Stille

Gebet, Sendung und Segen

Pastorin

Ich lade alle Christinnen und Christen ein, mit mir zu beten:

Und ob ich schon wanderte im finsternen Tal,
fürchte ich kein Unglück.

Denn du bist bei mir, dein Stecken und Stab trösten mich.

(aus Psalm 23)

Vater unser im Himmel ...

Geht in diesen Tag im Frieden Gottes.

Gott geleite euch auf euren Wegen. Es segne und behüte euch der allmächtige und barmherzige Gott, Vater, Sohn und Heiliger Geist.
(alternativ: aaronitischer oder irischer Segen)

Imam

Koran, Sure 1

Gott, schütze uns mit Deinem Auge, das nicht schläft;

Stütze uns mit Deiner Stärke, die nicht wankt,

hilf uns mit deiner Macht, die nicht schwankt

erbarme dich unser durch deine Kraft,

o Erbarmer.

(Zain al-'Abidin, in: Annemarie Schimmel, Dein Wille geschehe. Die schönsten islamischen Gebete, Kandern 1992, S. 16)

Meditative Musik

Smart is sexy!

Projektbeschreibung

Julia Schimming/Jens Kramer



„Mach es sauber!“ keift der als Frau verkleidete 13jährige Franz¹ seinen sich übergebenden gleichaltrigen Mitschüler Hannes an, während er hinter dem Lenkrad des Autos seiner Mutter sitzend eine rasante Autofahrt imitiert. In der nächsten Szene sieht man ihn leidenschaftlich auf den Controller der Playstation hacken, während Hendrik ihn bedient und nebenbei die Wohnung putzt.

Dies sind nur zwei Szenen aus einem der Videos, die SuS aus dem 7. und 8. Jahrgang eines Cottbuser Gymnasiums am Ende einer Projektwoche zum Thema Rollenbilder angefertigt haben. Dabei sollten sie sich mit bestehenden Rollenbildern kritisch auseinandersetzen und mit mindestens einem davon brechen. Bemerkenswerterweise bestand der Bruch bei allen Projektarbeiten vornehmlich darin, die Rollenbilder umzukehren: Als typisch männlich angesehenes Verhalten wurde Frauen zugeschrieben und andersrum. So auch in dem beschriebenen Video mit Franz und Hannes, wo Männer als rasante Autofahrer gelten, die ihre Frauen rumkommandieren und sich von ihnen bedienen lassen. Frauen hingegen als schweigsame, unterwürfige und willige Dienerinnen des Mannes. Der Bruch im Rollenbild wurde demnach so in Szene gesetzt, dass Franz sich als Frau verkleidet und männliches Verhalten imitiert.

In einem anderen Projektvideo kommt es zu folgendem Dialog:

Sven: Scha-atz!?

Janine: Ja?

*Sven (hält ein Hemd vor seinen Oberkörper):
Seh' ich in dem Ding fett aus?*

*Janine: Quatsch! – Du kannst aber gerne mal
mit mir ins Fitnessstudio kommen!*

Sven: Also bin ich doch fett, oder was?

*Janine: Nein, das hab ich doch nicht gemeint.
Du kannst ja auch hier bleiben.*

Sven: Also bin ich faul, oder was?

Janine: Nein, jetzt beruhig dich!

Sven: Also bin ich wohl hysterisch, oder was?

Janine (genervt): Oh, bleib einfach zuhause!

Sven: Also willst du mich allein lassen...

(Janine knallt die Tür hinter sich zu.)

Hier wird das Klischee der mit ihrem Aussehen unzufriedenen Frau, die jeden Satz ihres Mannes entsprechend ihrem negativen Selbstbild interpretiert, aufgegriffen und auf das jeweils andere Geschlecht übertragen.

Die entstandenen Videos sind das vorläufige Produkt einer dreitägigen Auseinandersetzung der SuS mit Rollenbildern in Werbung, Musikvideos und der Bibel, die mit eigenen Rollenvorstellungen in Beziehung gebracht wurden. Das Projekt diente dem kritischen Hinterfragen stereotyper Rollenbilder, wie sie von Medien und sozialem Umfeld vorgegeben werden, sowie dem Entwickeln eigener Positionen jenseits von Klischees. Dieses Thema ist insofern für den Religionsunterricht relevant, als es bei der Leitfrage „Nach dem Menschen fragen“ durchaus auch um das Sein des Menschen als von Gott als „männlich“ und „weiblich“ geschaffen (Gen 1,28) geht. Zudem spielen die Protagonisten biblischer Erzählungen in ihrer Geschlechtlichkeit eine Rolle für das Verständnis der Geschichten selbst. Die handelnden Personen sind schließlich nicht geschlechtsneutral, sondern agieren immer auch als Mann oder Frau (der Mann wird vor der Frau erschaffen; Gott beruft den Mann Abraham, während die Frau Sara über die Zusage der Geburt lacht; der Mann Jakob dient 14 Jahre um die Frau Rahel; der Mann Joseph weist die Verführung der Frau des Potiphar zurück usw.). Als Identifikationsfiguren muss darum Geschlechtlichkeit biblischer Protagonisten eigens berücksichtigt werden, wenn sie für SuS beiderlei Geschlechts im Unterricht passend behandelt werden wollen. Außerdem läuft die Geschlechterfrage immer auch unbewusst mit, so dass es hilfreicher wäre, diese offen zu thematisieren. Damit korrespondiert auch die Geschlechterverteilung innerhalb der Lerngruppe, die in keinem Alter konfliktfrei verläuft. Für den Religionsunterricht, in dem teilweise SuS aus unterschiedlichen Klassen zusammenkommen, stellt die Geschlechterverteilung darum eine besondere Herausforderung dar, weil die SuS sich nicht so gut kennen und Persönliches darum oft nur gehemmt vorgetragen wird. Es ist daher sinnvoll, dass sich die SuS der eigenen Geschlechtlichkeit bewusst werden und mit der der anderen SuS auseinandersetzen, um so zu einem offeneren Umgang miteinander zu kommen. Für die Schule insgesamt ist das Thema relevant, weil Gender und Diversity durch die neuen Rahmenlehrpläne als Querschnittsthemen für alle Fächer bedeutsam werden, wobei Transgender aus zeitgründen nicht thematisiert werden konnte.

Im Folgenden wird das Projekt näher beschrieben, die einzelnen Elemente können jedoch auch stundenweise im Religionsunterricht behandelt werden, allerdings bieten sich dafür eher Doppelstunden an. Die Intention war, von den Erfahrungen der SuS auszugehen, sie mit gängigen Klischees zu konfrontieren und sich hierbei Medien anzuschauen, die die SuS selbst konsumieren (Musik und Werbung). Anschließend wurde zur Auseinandersetzung mit biblischen Rollenbildern angeregt. Da die SuS während der Projektwoche ein „Produkt“ anfertigen sollten, das in der Schule gezeigt werden kann, bestand die Aufgabe für sie darin, ein Video zu drehen, in dem sie sich mit den Geschlechterverhältnissen kritisch auseinandersetzen.

Tag 1

Am ersten Tag stand nur eine Doppelstunde zur Verfügung, in der die SuS in das Projekt eingeführt werden sollten. Gleichzeitig diente die Stunde auch dem Kennenlernen, da die SuS aus verschiedenen Klassen und Jahrgangsstufen zusammenkamen. Insgesamt nahmen an dem Projekt 19 SuS, davon 14 Jungs, teil.

In einem ersten Schritt erfolgte das Kennenlernen mittels soziometrischer Aufstellungen, bei denen sich die SuS teilweise geschlechterhomogen aufstellen sollten. Themen waren z.B. Geburtsort, Alter, Lieblingsfächer, bei Männern/Jungs ist attraktiv (sexy): Sixpack, Hintern, Schulnoten, Humor, Augen o.ä., bei Frauen/Mädchen ist attraktiv (sexy): Bauch/Beine/Po, Augen, Schulnoten, Einfühlungsvermögen/Verständnis, positive Ausstrahlung u.ä.

Dazu verlief eine imaginäre Skala von 0 bis 10 von Wand zu Wand durch den Raum, an der sich die SuS gemäß ihrer jeweiligen Einstellung aufstellen sollten. Auf diese Weise konnten sich die SuS erst einmal unverfangen kennenlernen und gleichzeitig sukzessiv an das Thema herangeführt werden.

In einem zweiten Schritt bekamen die SuS verschiedene Karikaturen/Postkarten vorgelegt, die das Geschlechterverhältnis zum Inhalt haben. Dabei handelte es sich beispielsweise um Sprüche, wie „Männer stehen nicht so auf Muskeln. Aber Frauen.“, oder „Bei Frauen gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder sie sind Engel oder sie leben noch.“ Ferner auch Bilder mit Text. So steht beispielsweise über einem Skelett in Frauenkleidern der Satz „Waiting for the perfect man“.

Die SuS wählten die Karte aus, die ihnen spontan am besten gefiel. Anschließend stellten sie sich diese gegenseitig im Sitzkreis vor und erläuterten, welches Rollenverständnis in dem Bild deutlich wird und wie sie dazu stehen. Dabei fiel auf, dass das Geschlechterverständnis sehr stark von Klischees gekennzeichnet war.

Abschließend schrieben die SuS auf die Rückseite des Bildes ihre Erwartungen an das Projekt. Dabei sollten sie jeweils wie folgt beginnen: „Vom Projekt erwarte ich ...“ Die Blätter wurden daraufhin eingesammelt und am folgenden Tag ausgewertet.

Tag 2

Zu Beginn wurden die am Tag zuvor benannten Erwartungshaltungen mittels einer PowerPoint Präsentation ausgewertet. Nur wenige SuS (8%) hatten gar keine Erwartungen an das Projekt. 24% wollten „Neues erfahren“, ohne dass sie dabei genauer ausgeführt hatten, worin für sie dieses „Neue“ besteht. Eine Auseinandersetzung mit Rollenklischees wünschten sich 32% der SuS, während die größte Gruppe (36%) sich vor allem wünschte, dass das Projekt „Spaß macht“.

Im Anschluss an die Auswertung der Erwartungen sollte mit dem Begriff „sexy“ gespielt werden, damit sich die SuS ihrer eigenen Attraktivitätskriterien bewusst werden. **In einem dritten Schritt** wurden den SuS darum verschiedene Bilder mit Männern oder Frauen vorgelegt (M 1) und die Aufgabe gestellt, sich das Bild einer Person auszuwählen, die sie gar nicht sexy finden. Daraufhin erfolgte im Sitzkreis

die Auswertung, bei der auffiel, dass die SuS nicht nur nach klassischen Schönheitsidealen vorgingen, sondern auch innere Werte sehr stark berücksichtigten. So erklärte ein Schüler beispielsweise, dass er Rihanna nicht sexy findet, weil diese auf ihn nicht natürlich wirke. Anschließend sollten die SuS ein Bild mit einer Person auswählen, die sie sexy finden. Zuvor als nicht sexy empfundene Personen wurden nun von anderen SuS durchaus als sexy bewertet. Dies eröffnete einen breiten Diskurs über die Frage, was für jeden einzelnen als sexy empfunden wird, der in ein Schreibgespräch mündete. Dazu sollten sie auf einer Tapetenrolle den Satzanfang: „Sexy ist für mich...“ mit ihren Assoziationen ergänzen. Dabei wurde deutlich, dass einige sehr auf Äußerlichkeiten bedacht waren, während es anderen mehr um Charaktereigenschaften ging.

Im Gegensatz zu einer mündlichen Auswertung im Plenum besteht der Vorteil des Schreibgesprächs darin, dass alle Meinungen zu Papier gebracht werden können und damit gleichberechtigt sind. Durch die schriftlichen Rückfragen, die neben den Spontanbekundungen standen, wurde den SuS deutlich, wenn Positionen unklar waren.

In einem vierten Schritt wurden die SuS in zwei geschlechtshomogene Gruppen geteilt, um sich in getrennten Räumen ein aktuelles Musikvideo anzuschauen. Die Jungsgruppe sah sich zunächst von Miss Platnum „Mädchen sind die besseren Jungs“ an, die Mädchen von Marteria „Marteria girl“.

Beiden Gruppen wurde dabei die Aufgabe gestellt, die Rollenklischees, die in diesem Lied zum Ausdruck kommen, herauszuarbeiten. Zunächst wurde nur das Video gezeigt, dann wurde der Text als weitere Diskussionsgrundlage dazu gegeben. Anschließend hatten die SuS die Aufgabe, das Klischee, das in diesem Lied zum Ausdruck kommt, in einem Standbild darzustellen. Aufgrund der großen Teilnehmerzahl wurde die Jungsgruppe dafür noch einmal in drei Gruppen geteilt. Nachdem die Standbilder einstudiert waren, kamen die Gruppen wieder im Plenum zusammen. Als erstes zeigten die Mädchen ihr Standbild und die Jungs mussten daran Rückschlüsse auf das in dem – ihnen noch unbekanntem – Lied dargestellte Geschlechterverständnis ziehen. Anschließend sahen die Mädchen die Standbilder der Jungsgruppen und sollten ebenfalls entsprechende Schlussfolgerungen anstellen.

Daraufhin gingen die SuS wieder in die geschlechtshomogenen Gruppen und sahen das jeweils andere Video. Nun ging es um die Frage, inwiefern sie den in den Standbildern dargestellten Interpretationen zustimmen und diese ihren eigenen Rollenbildern entsprechen. Da die Gespräche in geschlechtshomogenen Gruppen geführt wurden, eröffnete dies einen freieren Umgang mit dem Thema und war gerade für die Erarbeitung der Standbilder sehr hilfreich. Auf diese Weise spielte es für die Jungs keine Rolle, auch ein Mädchen zu spielen und für die Mädchen, einen Jungen zu spielen.

Ein weiterer Bereich, bei dem die SuS in ihrer Lebenswelt mit Rollenbildern konfrontiert werden, ist die Werbung. Darum setzten sich die SuS **in einem fünften Schritt** mit Rollenklischees in der Werbung auseinander. Hierfür wurden den SuS verschiedene Werbeclips gezeigt, in der ein typisches Rollenverhalten zum Tragen kommt oder



« gebrochen wird. Die SuS analysierten zunächst das Rollenverhalten und brachten es mit ihrem eigenen Rollenverständnis in Verbindung (sehen sich die SuS als Junge bzw. Mädchen so, wie es in dem Clip dargestellt wird? Worin bestehen die Unterschiede?). Schließlich wurde mit den SuS der Zusammenhang von dem in einem Werbespot gezeigten Geschlechterbild und dem darin beworbenen Produkt diskutiert (z.B. Männer werben für Bier, Frauen für Waschmaschinen). Den Abschluss bildete ein Spot, bei dem das Rollenverständnis aufgegriffen und für den eigenen Werbeeffekt zunutze gemacht wird.

Durch die bisherigen Schritte konnten sich die SuS ihres eigenen Rollenbildes bewusst werden und dieses mit dem der anderen vergleichen. Anhand der Analyse von Rollenbildern in der Werbung und in Musikvideos konnten sich die SuS ihrer eigenen Geschlechtlichkeit bewusster werden und sich kritisch mit Rollenklischees auseinandersetzen. Die Lebenswelt der SuS wurde bewusst an den Anfang des Projekts gestellt, damit sich diese mit ihren Erfahrungen in den Diskurs einbringen können und ihnen der nächste Schritt leichter fällt. Denn nun geht es in einem sechsten Schritt um die Auseinandersetzung mit biblischen Rollenbildern.

Tag 3

Ausgehend vom eigenen Rollenverständnis und den diesbezüglichen Auseinandersetzungen mit anderen Positionen, ging es nun um Rollenbilder in biblischen Überlieferungen. Welches Verständnis von Geschlechterrollen herrscht hier?

Dazu sollten sich die SuS in 5 geschlechtsheterogenen Gruppen zusammenfinden. Jede Gruppe bekam einen anderen biblischen Text mit der Aufgabe, das darin ausgedrückte Rollenverständnis zu analysieren. Folgende Texte wurden den SuS in modernen Übersetzungen (zumeist Basisbibel) in meist gekürzter Fassung angeboten: **Gen 2,4b-25; Ri 16,4-31; 2 Sam 11,1-26; Joh 8,1-11 und Lk 10,38-42.** Die Auswahl der Bibeltexte sollte zur Diskussion anregen. Prinzipiell sind freilich auch andere Texte geeignet, in denen ein bestimmtes Geschlechterverhältnis ausgedrückt wird. Anschließend sollten sich die SuS ihre Ergebnisse mittels Gruppenpuzzle (erst eine Gruppe pro Text, dann Mischung der Gruppen) einander vorstellen und diskutieren, inwiefern diese ihren eigenen Rollenverständnissen entsprechen. Diese Frage wurde daraufhin im Plenum aufgegriffen und ausgewertet, da sie zur Vorbereitung für Schritt 7 dienen sollte.

Bei diesem ging es darum, dass in Gruppen mit 4-5 SuS ein Video gedreht wird, in dem die SuS entweder die eben erarbeiteten biblischen Rollenverständnisse aufgreifen und aktualisieren oder sich selber eine Geschichte ausdenken, in der sie mit heute bestehenden Rollenklischees brechen. Alle Gruppen entschieden sich für die zweite Variante, wofür es mehrere Gründe gibt: Zum einen hatten sich manche SuS schon vorher ein Thema für das Video überlegt, zum anderen war die Bereitschaft, sich filmisch mit biblischen Texten auseinanderzusetzen, eher gering. Da an dem Projekt nicht nur SuS aus dem Religionsunterricht beteiligt waren und die Teilnahme am Projekt freiwillig war, wurde an dieser Stelle nicht weiter interveniert.

Nachdem die SuS eine Einführung in das Verfassen von Drehbüchern erhalten hatten, begannen sie mit der inhaltlichen Erarbeitung ihrer Filme, die den Rest des dritten Projekttag in Anspruch nahm.

Tag 4

An diesem Tag sollten die Filme der SuS gedreht und geschnitten werden. Dafür arbeiteten die SuS vornehmlich selbstständig in ihren Gruppen, bekamen jedoch Unterstützung bei der Organisation von Requisiten und Technik. Zudem wurde ein Schnittplatz am Computer zur Verfügung gestellt. Die dafür eingeplanten 4 Zeitstunden reichten im Schnitt für die meisten aus.

Tag 5 und Fazit

Zu Beginn des Tages wurden letzte Überarbeitungen an den Videos vorgenommen, die dann im Plenum vorgestellt und ausgewertet wurden. Dabei fiel auf, dass die SuS die Rollenklischees vornehmlich dadurch gebrochen hatten, dass sie die Rollenbilder umdrehten, wie eingangs an zwei Szenen beschrieben. Nach der Projektpräsentation, bei der alle Projektgruppen der Schule ihre Ergebnisse vorstellten, kamen alle SuS des Projekts noch einmal zur Auswertung zusammen. Hierbei interessierte – neben einer allgemeinen Evaluation zum Projekt – vornehmlich die Frage, wie sich das eigene Rollenverständnis der SuS innerhalb der Projektzeit verändert hatte. Dazu wurden den SuS abermals die Postkartenbilder von Tag 1 (M 1) vorgelegt, mit der erneuten Aufgabe, sich davon eins auszusuchen, das ihrem Rollenverständnis nach dem Projekt entspricht. Zwar nahmen sich die SuS zumeist andere Bilder als an Tag 1, waren jedoch mehrheitlich der Meinung, dass sich ihr eigenes Rollenbild nicht verändert habe. Die Beobachtungen während der Projektdurchführung widersprachen dem jedoch. So kaufte sich beispielsweise einer der 8klässler während der Vorbereitungen für den Filmdreh einen pinken Schirm, der jedoch nicht im Film, sondern im privaten Gebrauch von ihm eingesetzt wurde. Auffällig war auch, dass insbesondere Jungs, die sich an Tag 1 durch Macho-Sprüche hervortun wollten, im Laufe des Projekts offener wurden und durch die Arbeit mit den Musik- und Projektvideos ihr bisheriges Rollenverständnis in Frage stellten. Bei anderen SuS wurde wiederum deutlich, dass die Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen ihnen bei ihrer eigenen Identitätsfindung helfen konnte.

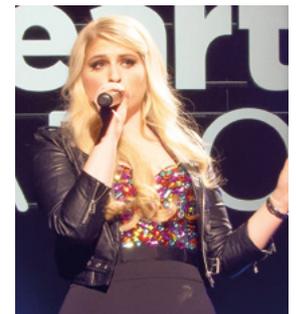
Insofern war dieses Projekt unserer Meinung nach für die SuS sinnvoll, auch wenn die Auseinandersetzung mit biblischen Motiven für diese nur am Rande eine Rolle spielte. Interessant wäre, wie sich ein solches Projekt innerhalb einer Lerngruppe auswirken würde und wenn hier noch ein stärkerer Fokus auf die biblischen Motive gelegt werden würde.

.....
Julia Schimming ist Religionslehrerin in Cottbus.

Dr. Jens Kramer ist Studienleiter für Ev. Religionsunterricht im AKD.

¹ Die Namen der beteiligten SuS wurden geändert.

M1



Alle Beispielfotos sind auf Wikimedia Commons zu finden: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Hauptseite>

© in der Reihenfolge der Fotos: © Bill Ebbesen; © Paolo Camera; © Der Robert; © Angela George • © David Shankbone; © Dove Bongartz; © Carine06 from UK; © Jens Komossa • © Eva Rinaldi; © StagiaireMIGMO; © <http://www.flickr.com/photos/digitoxin/>; © 2010; © Ronald Woan; © • © DFID - UK Department for International Development; © christopher simon; © Lunchbox LP; © Michael Vlasaty • © Nocke-de; © Arne Mueseler / arne-mueseler.de / CC-BY-SA-3.0 / <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.de>; © Adam Bielawski; © L.F.Salas

„was mit Menschen machen“

Vielfalt als Alltag in der beruflichen Bildung

Marcus Götz-Guerlin

Langsam füllt sich der Raum. Die ersten kommen etwas zögerlich – oder vielleicht auch gelangweilt? Die nächste Gruppe schwatzt und kichert. Die letzten bringen den Dunst von gerade ausgedrückten Zigaretten mit.

Dann sitzen alle im Stuhlkreis. Manche behalten die Jacken an wie Rüstungen, auch bei 22 Grad im Raum. Ein Stuhlkreis signalisiert: Auch wenn das hier etwas mit Schule zu tun hat, es ist eben doch nicht Schule. Es ist etwas Anderes, etwas Unbekanntes und das verunsichert. Lachen ist ein gutes Mittel gegen Unsicherheit und Verlegenheit.

Ein Morgen in Haus Kreisau. Zum Zweitagesseminar der Evangelischen Berufsschularbeit ist die Klasse FSA 15 der Annedore Prengel Fachschule für Sozialpädagogik angereist. 24 Schülerinnen und Schüler hat die Gruppe. Bis auf zwei sind alle gekommen. „Jenni ist gestern auch schon nach der zweiten Stunde weg“ und „Marco, oder wie der heißt, hat den Bus verpasst“ wissen die übrigen zu berichten.

Es ist die zweite Woche, in der die Klasse zusammen ist. Neu in der Ausbildung zur Sozialassistentin, neu in einem Lebensabschnitt, der ihnen den Weg ins Berufsleben eröffnen soll. Zwei Tage werden sie hier nun miteinander lernen und Freizeit verbringen, arbeiten, essen, diskutieren, Volleyball und Tischtennis spielen, abends auf den Zimmern lange schwatzen und lachen und sich kennen lernen. Sie kommen aus unterschiedlichen Teilen Berlins und Brandenburgs und werden als Gruppe und Lerngemeinschaft für die kommenden zwei Jahre nun zusammenwachsen. „Die Teilnehmenden lernen die Vielfalt in ihrer Gruppe intensiv kennen. Sie setzen sich mit unterschiedlichen Wertvorstellungen, Lebens- und Ausbildungszielen, Persönlichkeiten und Motivationen in ihrer Gruppe auseinander. Sie entwickeln ein Verständnis für die Haltungen und Einstellungen der anderen und treten in einen Prozess der wechselseitigen Wertschätzung ein. Sie entwickeln im Miteinander eine größere Toleranz für Unterschiede und üben ein konstruktives Miteinander trotz bleibender Differenzen ein.“ So liest sich die Zielbeschreibung für das Seminar fachlich-pädagogisch.¹

In der Vorstellungsrunde wird deutlich, wie groß die Vielfalt in der Gruppe ist. Irina, „ich könnte gut die Mama von einigen von euch sein“, ist mit 37 Jahren die älteste in der Runde. Ihr Akzent verrät, dass sie wohl nicht in Deutschland aufgewachsen ist. Sechs Jahre arbeitet sie schon als Ungelernte in der Altenpflege. Jetzt will sie endlich eine Ausbildung machen und sich beruflich qualifizieren. Sie wird nicht über Nacht bleiben, sondern am Nachmittag und Abend in einer Pflege-WG Geld verdienen; so wie jeden Tag.

¹ Ziele sind keine Kompetenzen. Hier ist aus dem Antrag zur Förderung des Seminars zitiert, in dem (noch) Zielbeschreibungen und keine Kompetenzbeschreibungen verlangt wurden. Zu den Kompetenzen, die hier erworben werden vgl. das Ende des Artikels.

Nicki ist eine von denen, die Irinas Tochter sein könnte. Siebzehn Jahre alt, direkt von der Schule, wo es mit dem MSA mehr schlecht als recht geklappt hat. Nicki will „mit Kindern arbeiten“, Erzieherin werden. Aber dafür braucht sie ein Abitur oder eben eine abgeschlossene Berufsausbildung wie die der Sozialassistentin.

Ronja hat das Abitur – als eine von zweien hier – und ist damit eigentlich überqualifiziert für diese Ausbildung. Sie wollte ein FSJ machen, aber darum hätte sie sich rechtzeitig kümmern müssen. Ende August waren die Plätze alle vergeben, aber die Annedore Prengel-Schule liegt eine Querstraße neben ihrer Wohnung. Und so macht Ronja „jetzt auch irgendwie was mit Menschen.“ Als sie sich vorstellt, deutet sie etwas von „Stress mit der Mutter, jetzt endlich eine eigenen Wohnung aber irgendwie keine Kohle“ an. Später erzählt sie leise und stockend von einer Freundin, die „vielleicht schwanger ist und nicht weiß ob und wie....“ Eine Freundin?

Aysin hat schon eine Ausbildung gemacht: Zahnmedizinische Fachangestellte, aber „der Chef war ein Riesensar..... und die Arbeit total öde“.

Anna, Iman, Nicole, Jasmin, Lea, Alina und all die anderen stellen sich vor. Die Gruppe taut langsam auf und wird lebhafter. 19 Frauen im Alter von 17 bis 37, sieben Mütter darunter. Zwei davon werden am Nachmittag zu ihren Familien fahren und am nächsten Morgen wieder kommen, wenn sie die Kinder in die Kita gebracht haben. Die anderen genießen die Auszeit vom Familienalltag – auch eine Form von Vielfalt an Lebensentwurf und –gestaltung.

Die drei jungen Männer sind eine eher schweigende Minderheit. Mirko deutet in der Vorstellungsrunde etwas von „viel erlebt und viel Scheiße gebaut“ an. Auch er wird am Abend nicht dabei sein, sondern seinem Ehrenamt in einer charismatischen Gemeinde nachgehen. Sein „zweites, neues Leben“ nennt er es.

Sebastian ist 19 und viel mehr wird er auch in den nächsten 48 Stunden nicht von sich preisgeben. Freundlich wird es alles mitmachen – und doch irgendwie „unerfasst“ bleiben.

Die unterschiedlichen Lebenswege und Lebensbedingungen sind nur ein Aspekt der Vielfalt in der Gruppe. Nicht weniger divers sind die Lernerfahrungen und Lernmotivationen. Von mehr oder minder geradlinger Schullaufbahn zum Abitur bis zu Bildungskarrieren, die alles aufweisen, was das Schulsystem bietet reicht das Spektrum. Die Herausforderung mit der sehr unterschiedlichen Motivation untereinander umzugehen wird die Klasse während der zwei gemeinsamen Jahre begleiten. Während die einen ihre Chance unbedingt nutzen wollen, werden andere immer deutlicher keine Antwort auf die Frage finden, warum sie diese Ausbildung machen. Ein breites Spektrum an Erfahrungen, Lebenswegen und Vorkenntnissen ist typisch für berufliche Schulen.



In zwei Tagen soll nun der Grundstein dafür gelegt werden, dass die unterschiedlichen Wertvorstellungen, Ziele und Motivationen nicht einfach unverbunden nebeneinander stehen bleiben, sondern miteinander in einen Austausch gebracht werden. Verständnis und Wertschätzung trotz bleibender Differenzen entstehen nicht von selber.

Gelingt es hier, echte Begegnung und einen Austausch zu inszenieren, lässt sich die Vielfalt in der Gruppe als Reservoir für Lernerfahrungen aufschließen. Begegnungen mit Anderem sind Lerngelegenheiten mit großem Potential. Die Lebensentwürfe anderer stellen meinen eigenen infrage. Die unterschiedlichen Erfahrungen mit Schule, Jobs und Ausbildungen lassen danach fragen, warum meine Einstellung dazu „normal“ sein soll und warum ich so und nicht anders denke.

Für ein solches Lernen aneinander und voneinander ist im Alltag der Berufsschulen zwischen dichten Stoffplänen, Prüfungen und Berufspraxis oft zu wenig Zeit. Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen kann der Ort sein, an dem für das andere Lernen Zeit und Raum ist – ob in Projektform wie in Haus Kreisau oder als kontinuierliches, regelmäßiges Unterrichtsfach wie in den anderen Bundesländern. Wo Diversität bewusst wahrgenommen und thematisiert wird, braucht es kaum noch anderen Lern- und Unterrichtsstoff als die Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen. Unterschiedlichkeit wird zum (Lern-)Gegenstand, an dem Toleranz und Akzeptanz, kommunikative Kompetenzen und Reflexivität eingeübt werden.

Lebhaft und spannend wird es in der FSA 15, als es um Vorbilder geht. Plötzlich sind Aspekte von Vielfalt im Raum, die sonst keine Rolle spielen. Es gibt eine fast instinktive Scheu davor, über Ideale und Wertvorstellungen, Überzeugungen und Glauben, Wahrheiten und Meinungen zu sprechen. Das gilt als potentiell konfliktrichtig.

Nun muss die Klasse bekannte Persönlichkeiten nach dem Grad ihrer Tauglichkeit als „Vorbilder“ in eine Reihenfolge bringen. Politiker und Manager werden schnell „aussortiert“. Da ist man sich einig. Ob Fußballstars und ähnliche Promis als Vorbilder taugen, lässt sich noch einigermaßen verhandeln. Offenbar sind sie doch nicht so relevant. Wohin aber mit religiösen Persönlichkeiten wie Jesus oder Mohammed? Und was ist mit „abstrakten Vorbildern“ wie Bibel oder Koran? Darüber lässt sich eine Weile kontrovers streiten, eine gemeinsame Linie oder ein Kompromiss ist aber nicht zu finden. Am Ende bleibt es offen. „Das muss dann jeder für sich entscheiden“ lautet die Lösung, die die Klasse findet. Spätestens in Glaubensfragen ist Individualität offenbar unhintergebar. Oder zumindest fast. Auf Platz eins als Vorbild landet: Der Dalai Lama. Darauf können sich alle einigen.

Welche Kompetenzen haben die Teilnehmenden in den zwei Tagen in welcher Weise erweitert? Auch religionspädagogische Kurzzeitpädagogik steht vor dem Problem über ihre Wirksamkeit wenig valide Auskunft geben zu können. In den „weichen“ Bereichen der Veränderung von Einstellungen und Haltungen stoßen selbst aufwändige Interventionsstudien an ihre Grenzen.² Sagen lässt sich aber: Diejenigen, die die Seminare der Evangelischen Berufsschularbeit durchführen, meinen Veränderungen bemerken zu können. Die Akzeptanz untereinander und für das Nebeneinander-Bestehen unterschiedlicher Standpunkte ist gewachsen. Ein offenerer Umgang ist zu bemerken und auch ein Nachdenken über eigene Standpunkte. Offenbar können sie ihre eigenen Positionen nun sowohl kriterien-gestützt begründen als auch in einen Diskurs miteinander bringen. Sie sind in der Lage, die eigene Position zu relativieren und im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt andere Positionen nachzuvollziehen, wenn sie sie auch nicht teilen. Das könnte man als kommunikative und soziale Kompetenzen in formaler Weise verstehen. Es sind aber dann Kern-Kompetenzen religiöser Bildung, wenn man letztere als Befähigung zu einem konstruktiven Umgang mit religiöser Pluralität versteht.³

Ein Nachsatz noch: Pädagogik hat auch mit Wahrhaftigkeit zu tun. Die Klasse FSA 15 der „Annedore Prengel Fachschule für Sozialpädagogik“ gibt es so nicht. Sie ist eine Fiktion, aber deshalb nicht erfunden. Solche oder ähnliche Konstellationen finden sich in vielen, vermutlich sogar in der Mehrzahl, der Klassen berufsbildender Schulen. Die hier skizzierten Lebenssituationen sind ein Zusammenschnitt aus Erfahrungen mit Gruppen in Haus Kreisau.

.....
Marcus Götz-Guerlin leitet die Ev. Berufsschularbeit und die Jugendbildungsstätte Haus Kreisau in Berlin-Kladow

.....
² Zu den Grenzen empirischer Bildungsforschung schon im vergleichsweise „harten“ Bereich religiöser Kenntnisse vgl. u.a. das „KERK-Projekt“ (Sabine Krause, Roumiana Nikolova, Henning Schluß, Thomas Weiß und Joachim Willems: Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 174-188). Interessant in diesem Zusammenhang ggf. auch die noch in Arbeit befindliche Interventionsstudie des EIBOR Tübingen (www.eibor.de).

³ Vgl. u.a. EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Ev. Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014.

Inklusion im Berliner Religionsunterricht

Bericht über eine aktuelle Umfrage

Susanne Schroeder

Im Juni 2015 wurden die Berliner ARUs von der zeitspRUNg-Redaktion gebeten, einige Fragen an ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterzuleiten, um die konkreten Bedingungen zu ermitteln, unter denen Berliner RU-Lehrkräfte im Inklusionsunterricht arbeiten. Dabei stand die Vergleichbarkeit mit der Situation der staatlichen Lehrkräfte im Mittelpunkt.

Konkret wurden folgende Fragen gestellt:

1. Wie viele Schüler Ihrer Schule werden durch eine pädagogische Unterrichtshilfe oder Schulhelfer inklusiv betreut?
2. Wie viele dieser Schüler sind für den RU angemeldet?
3. Wie viele von diesen RU-Angemeldeten unterrichten Sie
 - a. allein?
 - b. mit Unterstützung durch eine pädagogische Unterrichtshilfe oder einem Schulhelfer?
4. Welche Art der Behinderung haben diese Schüler?

Die Fragestellung wurde umgehend von einem Mitarbeiter einer Evangelischen Schule moniert, der die Abfrage der Behinderung in Frage 4 kritisierte. Er wies darauf hin, daß eine solche Perspektive nicht mehr zum inklusiven Ansatz passe. Die Verfasser der Abfrage stimmten ihm darin sofort ausnahmslos zu. Dass sie sich trotzdem für diesen Begriff entschieden hatten, war dem Umstand geschuldet, einen Blick in das wirkliche Schulleben werfen zu wollen. Dort ist den Kollegien zwar theoretisch durchaus klar, dass der Begriff Inklusion mehr umfasst als die Integration behinderter Schüler_innen in die Regelschule. Sie wissen auch, dass die Qualität des Inklusionsbegriffs darin besteht, eben diesen Fokus auf das Phänomen Behinderung aufzugeben und konsequent zugunsten einer Pädagogik der Vielfalt mit einem multiperspektivischen und wertschätzenden Blick auf unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen einzutauchen.¹⁾

Wie man Gesprächen vor Ort aber immer wieder entnehmen kann, fühlen sie sich an vielen Stellen in die Enge getrieben. Dies geschieht zum Beispiel dann, wenn ihnen einerseits bescheinigt wird, dass die Erwähnung von Behinderung „im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt (...) als nicht gelungener Umgang mit Verschiedenheit bewertet wird“, andererseits die Zuweisung nötiger Betreuungsstunden aber an die Diagnostik und die Feststellung eines speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfs geknüpft ist.²⁾

Noch lässt es sich nicht verleugnen, dass die Inklusionsidee durch die Veröffentlichung der Behindertenrechtskonvention vorangetrieben wurde und diesen Horizont weiter mit sich trägt.

Die Rückmeldungen aus den ARU haben ergeben, dass insgesamt 39 von ca. 520 RU-Lehrkräften in ihrem Unterricht dauerhaft ca. 180 angemeldete Inklusionskinder betreuten. Von diesen Kindern wurden lediglich 16 durch einen Schulhelfer begleitet. In Hinblick auf die Frage 4 sind die Auswertungsergebnisse leider nicht valide, da nicht alle RU-Lehrkräfte detailliert geantwortet haben.

Trotzdem lässt sich feststellen, dass der Förderbedarf sich mit 45 Nennungen eindeutig auf den emotional-sozialen Bereich konzentrierte, gefolgt von ca. 30 Nennungen im Bereich „Sprache“. Autismus/Asperger wurde 10 mal benannt, das Down-Syndrom trat dreimal in Erscheinung. 20 Schüler_innen wurden hinsichtlich körperlicher Beeinträchtigungen angeführt.

Begleitende Gespräche mit staatlichen und mit RU-Lehrkräften haben gezeigt, dass der weit überwiegende Teil der Lehrkräfte der Inklusion auf der theoretischen Ebene offen gegenübersteht. Inklusion gilt gesellschaftlich als hoher ideeller Wert und bietet Chancen für alle Beteiligten. Auf der konkreten schulischen Ebene können alle Kinder einer Lerngruppe von einer anschaulicheren und kleinschrittigen Unterrichtskonzeption profitieren. Außerdem bestehen begründete Hoffnungen auf eine wachsende soziale Kompetenz in Hinblick auf die Akzeptanz heterogener Gruppengefüge, die auch auf gesamtgesellschaftliche Konstellationen ausstrahlen soll.

Randbemerkungen und Kommentare bezeugten aber auch eine nicht geringer werdende Kritik an den konkreten Rahmenbedingungen. Hier wird vor allem auf die Größe der Lerngruppen verwiesen, die eine individuelle Förderung erschwere und die Lehrkräfte mit dem Gefühl, so niemandem gerecht werden zu können, allein lasse. Dieses Gefühl resultiert auch aus der überstürzten Einführung und der damit einhergehenden mangelhaften Vorbereitung des Lehrpersonals. Die versprochene Unterstützung durch Sozialpädagogen und Schulhelfer bliebe häufig nicht nur für die RU-Lehrkräfte aus oder sei vom Haushaltsansatz viel zu sparsam eingeplant. Dies gelte auch für die räumliche Ausstattung und die Ausstattung mit Material für eine zielführende Binnendifferenzierung.

Kritik wird aber auch in Hinblick auf die Konzeption der pädagogischen Durchführung laut. So bemerken Lehrkräfte, dass Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Unterrichtsvollzug eine besondere Rolle einnehmen, während andere Problemlagen wie mangelnde Sprachkenntnisse, vor allem aber auch besondere Leistungsstärke keine Zuwendung auf vergleichbarem Niveau erfahren. Besonders leistungsstarke Schüler_innen haben sich nach der vierten Klasse meist sowieso schon auf das Gymnasium verabschiedet. Und die größten Kraftanstrengungen kosten oft nicht unbedingt die Kinder mit diagnostiziertem Förderprofil, sondern familiär belastete Schüler_innen, von den vielen traumatisierten Flüchtlingskindern ganz zu schweigen.



So sehen die befragten Fachlehrkräfte dort besondere Chancen für den Religionsunterricht, weil

- der RU in vielen unterrichtlichen Ansätzen auf die Möglichkeit von Gedanken – und Gefühlsäußerungen baut, bei denen es vor allem um die Würdigung aller Wortbeiträge unabhängig von der Sprachkompetenz geht;
- häufig Formen gemeinsamen Lernens und die Anwendung von Methoden üblich sind, bei denen sich alle Kinder gut einbringen können wie beispielsweise beim Singen oder bei Rollenspielen;
- im RU im Gegensatz zu anderen Fächern oftmals die Handlungsorientierung im Vordergrund steht, losgelöst von üblichen Bewertungsschemata;
- soziales Lernen und die Vermittlung christlicher Werte wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Toleranz und Akzeptanz des Individuums – alles dies im Zusammenhang mit Inklusion quasi Grundlagenwerte – angestrebt werden und die vorhandenen sozialen Kompetenzen der Kinder gefragt sind;
- die vielen lebensweltnahen Themen allen Kindern eine Teilnahme am Unterricht möglich machen;
- die geringe Vorgabe hinsichtlich schriftlicher Arbeiten im Fach sowie die starke Gewichtung der mündlichen Leistung bei entsprechender Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft auch Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ein hohes Maß an Chancengleichheit ermöglichen.

In Niedersachsen wurde aus diesen Umfrageergebnissen abgeleitet, dass abstrakte Unterrichtsinhalte im Rahmen des inklusiven RU weniger sinnvoll erscheinen. Vielmehr wurden solche Inhalte als zweckmäßig erachtet, die ein hohes Maß an Handlungsorientierung ermöglichen und/oder einen großen Lebensweltbezug aufweisen. Hinsichtlich der Methodik wurden Verfahren favorisiert, die per se einen Aktionsradius für heterogene Unterrichtsgruppen liefern, explizit wurden Musik, Singen und Tanzen, Standbilder, Rollenspiele und Gebete genannt.

Dies zeigt einerseits in Hinblick auf die Inklusionspädagogik eine hohe Anschlussfähigkeit des RU. Es lässt aber andererseits in Hinblick auf das Anforderungsniveau die Grenzen zur Gemeindepädagogik fließend werden und stellt die Frage nach der Fachlichkeit des RU im schulischen Kontext.

Dr. Susanne Schroeder ist Beauftragte für Ev. Religionsunterricht der ARU Reinickendorf.

¹ Boban/Hinz 2009, 220 in: Kammeyer, Pithan (HG.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster 2014, 39.

² Dederich 2009, 17 in: Kammeyer, Pithan (HG.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster 2014, 41.

³ Renze, *Inklusion – Ein Stimmungsbild aus der gegenwärtigen Schulpraxis einer kleinstädtischen Oberschule in Niedersachsen*, in: Kammeyer, Pithan (HG.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster 2014, 104f.

Vor allem das staatliche Lehrpersonal fühlt sich angesichts der Flut von Neuerungen und dem damit häufig auch verbundenen Dokumentationsaufwand heillos überfordert.

Die Berliner Religionslehrkräfte sind von den bürokratischen Belastungen nicht betroffen, sie haben keine Klassenleitungsverantwortung, müssen keine Vergleichsarbeiten schreiben und sind nur am Rande der steten Evaluation der Schulen nebst Überprüfung der Schulprogramme unterworfen. Aber sie leben mit den anderen Lehrkräften und ihren Schüler_innen in einem gemeinsamen Kosmos, nehmen Stimmungen wahr und fühlen sich aufgefordert, zu einer gemeinsamen guten Atmosphäre beizutragen. Dies gelingt auf der kollegialen Ebene durch ein offenes Ohr im Lehrerzimmer, spontane Unterstützung in akuten Notsituationen, hier und dort auch durch schuleseelsorgerliche Ansätze. Anerkennung erfährt ein solches Engagement aber erst, wenn auch Religionspädagogen sich in ihrem Unterricht den inklusionspädagogischen Anforderungen stellen. Dafür gibt es inzwischen auf dem Büchermarkt auch einige Materialien. Interessant ist aber die grundsätzliche Frage, welche Chancen, aber auch Grenzen sich in Hinblick auf die Inklusion für das Unterrichtsfach Religion ergeben, wenn man nicht nur auf das theologische Selbstverständnis, sondern auf die Fachdidaktik blickt.

Die Einstellung der Berliner Mitarbeiter_innen wurde dazu bislang nicht befragt. Es liegt aber eine Untersuchung aus Niedersachsen vor, die an vielen Stellen an die Argumente und Beispiele erinnert, die im Berliner Leitbildprozess ausgetauscht wurden.³

Inklusion verstehen

Clara Rösener

„Inklusion ist doch Sonderpädagogik. Weshalb sollte ich mich als Lehrer an einer ganz normalen Schule damit beschäftigen?“ In Vorbereitung auf diesen Artikel habe ich in unserem Lehrerinnen- und Lehrerzimmer einzelne Kolleginnen und Kollegen auf Inklusion angesprochen. Die Reaktionen waren vielfältig, doch diese passt hervorragend zur derzeitigen Debatte.

In der UN-Behindertenrechtskonvention, die 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde, wird im Artikel 24 explizit das Bildungssystem angesprochen. So sollen die Vertragsstaaten ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“¹ gewährleisten. Seither wird das Thema Inklusion insbesondere bei Schulvertreterinnen und -vertretern intensiv diskutiert.

Im Bereich Bildungspolitik der Homepage der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft wird als oberstes Thema die „inklusive Schule“ genannt. In einer derartigen Schule soll „Menschen mit Behinderungen die vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“² ermöglicht werden. Ca. 6% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Schuljahr 2009/2010 wiesen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf schwankt innerhalb Deutschlands enorm. So wurde bei 11,9% der Schülerinnen und Schüler in Mecklenburg-Vorpommern und bei nur 4,4% in Rheinland-Pfalz ein Förderbedarf diagnostiziert.³

Aktuelle Befunde sprechen dafür, dass die separierende Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wenig erfolgreich ist. Nur 23,6% der Förderschülerinnen und Förderschüler verlassen die Schule mit einem Schulabschluss. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass gut dreiviertel aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Schule sogar ohne einen Hauptschulabschluss verlassen.⁴ Dahingegen weisen in einer Regelschule unterrichtete Lernende mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Deutsch Lesen, Deutsch Zuhören und Mathematik, so eine aktuelle Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, eine höhere Leistung auf als vergleichbare Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen.⁵

Die einzelnen Förderschwerpunkte sind in Deutschland prozentual wie folgt vertreten:

Abbildung 1: Anteile der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in Deutschland – 2011/12⁶

Die Förderschwerpunkte Lernen (in der Abbildung orange), Sprache (in der Abbildung violett) und Emotionale und soziale Entwicklung (in der Abbildung petrol) umfassen zusammen zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem

Förderbedarf.⁷ In Berlin sind die Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung ähnlich stark vertreten wie im Bundesdurchschnitt. Der Bereich Sprache ist allerdings vermehrt diagnostiziert.

Hinweise für inklusiven Unterricht werden im ersten Teil der Quick-Guides für Inklusion genannt, die „den Alltag erleichtern und Mut machen sollen, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen als selbstverständlichen Bestandteil der Heterogenität im Schulalltag anzuerkennen.“⁸ Sie wurden auf Basis von Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern entwickelt und durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg veröffentlicht.⁹

„Seien Sie meine Lehrerin bzw. mein Lehrer!

Behandeln Sie mich wie andere gleichaltrige Kinder!

Wir wollen Aufmerksamkeit für unsere Stärken!

Behandeln Sie mich wie einen kompetenten Menschen!

Fragen Sie mich oder meine Familie (und hören Sie zu)!

Verstehen Sie, dass einige Dinge für mich wirklich schwierig sind!

Bringen Sie mir interessante Dinge auf verständliche Weise bei!

Hören Sie, was mein Verhalten sagt!

Helfen Sie mir, Freunde zu finden!

Glauben Sie daran, dass aus mir was Tolles werden kann, wenn ich groß bin!“¹⁰

Diese Erwartungen und Bedürfnisse haben natürlich auch viele andere Kinder und Jugendliche und sollten im Unterricht Berücksichtigung finden.

Viele Inklusionsbemühungen sind daher nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gedacht, sondern fokussieren einen adäquaten Umgang mit Heterogenität

Abbildung 1

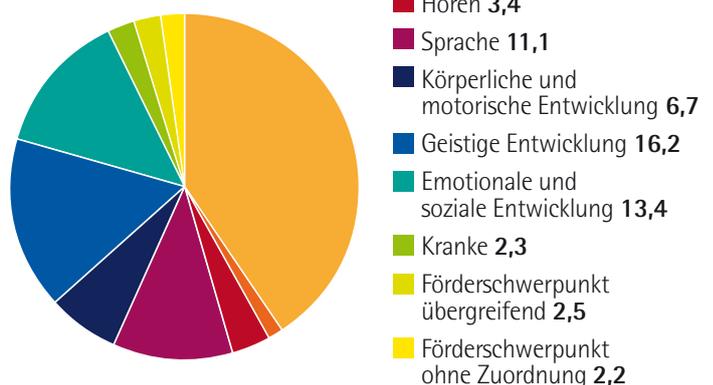
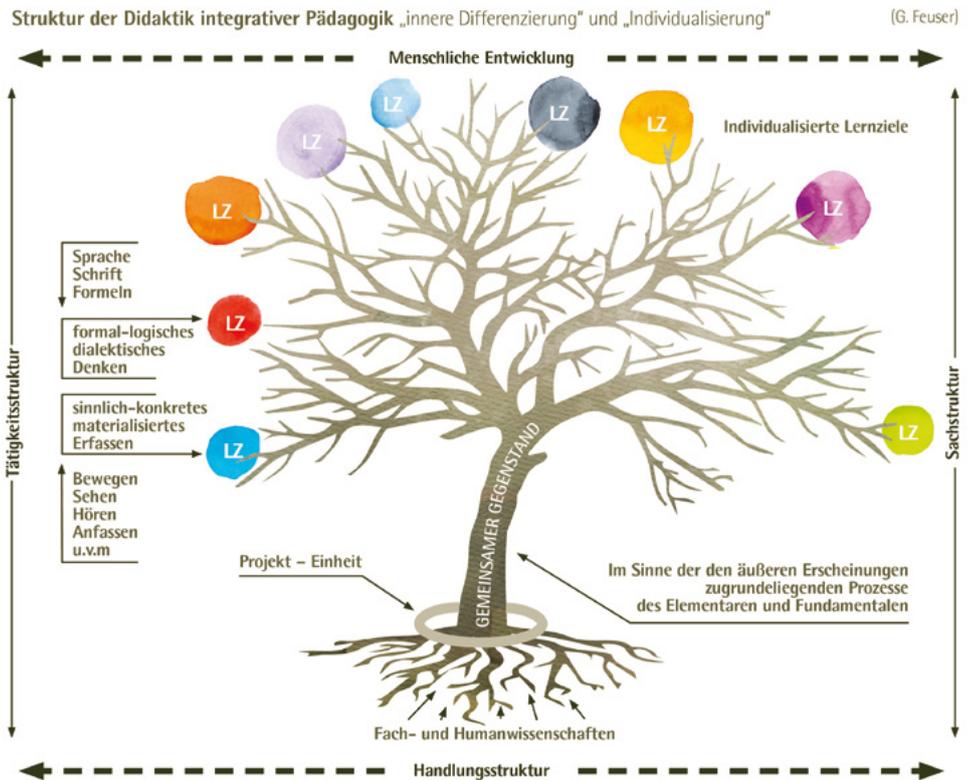


Abbildung 2



in verschiedenen Dimensionen. Dazu gehört auch, aber keinesfalls ausschließlich, die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung. Darauf aufbauend geht es um ein Verständnis, das die Verschiedenheiten der Lernenden als Bereicherung für den Unterricht ansieht¹¹ und „[...] zielt auf einen veränderten Umgang mit Unterschieden – und dabei ist die Frage von Beeinträchtigungen ein kleiner Aspekt unter vielen.“¹²

Dieser Vorstellung entspricht auch die Definition des LISUMs. „Inklusion bezeichnet einen Zustand der (selbstverständlichen) Zugehörigkeit aller Menschen zur Gesellschaft, verbunden mit der Möglichkeit aller zur uneingeschränkten Teilhabe in allen Bereichen dieser Gesellschaft.“¹³ Deutlich wird hier auch, dass Inklusion keine Teilhabe ermöglichende Unterrichtsmethode ist, sondern eher eine Zielvorstellung, auf die wir gemeinsam, auch in der Schule, hinarbeiten. So sollen Menschen nicht „aufgrund zuschreibbarer Merkmale wie z.B. religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen, Geschlecht, Soziallage, kulturelle Hintergründe, Hautfarbe, sexueller Orientierung und körperlicher oder geistiger Behinderungen“¹⁴ ausgegrenzt und die Verschiedenheiten als Normalität angesehen werden.

Im Verlauf der letzten Jahre wurde häufig der pädagogische Umgang in inklusiven Lerngruppen diskutiert und die Frage nach Inhalten und Zielen zunächst nicht gestellt. Annedore Prengel erweitert diesen Blick und geht von drei Ebenen des inklusiven pädagogischen Handelns aus. Die institutionelle Ebene meint vor allem die Anwesenheit aller Schülerinnen und Schüler in der Bildungsinstitution. Die Ermöglichung gemeinsamer Erfahrungen aller Kinder bzw. Jugendlicher ist Kernelement der Beziehungsebene. Neben diesen beiden Ebenen spielt die didaktische Ebene beim inklusiven pädagogischen Handeln eine Rolle. Dieser entsprechend sollen Freiheiten für alle Lernenden gleichermaßen geschaffen werden, so dass jede Schülerin und jeder Schüler eine Chance auf Zugang zum Lerninhalt erhalten kann. Dies erfordert insbesondere inhaltliche Öffnungen für die Interessen und Bedürfnisse aller Kinder.¹⁵

Eine häufig für inklusiven Unterricht genutzte Darstellung wurde von Georg Feuser bereits Ende der 1980er Jahre entwickelt.

Abbildung 2: Struktur der Didaktik integrativer Pädagogik¹⁶

Kernelement dieses Ansatzes ist, dass die Lernenden zwar individualisierte Lernziele und Zugänge verfolgen können, diese sich jedoch alle auf einen gemeinsamen Gegenstand beziehen. Dieser wird in der Grafik durch den Baumstamm repräsentiert und soll „im Sinne des Elementaren und Fundamentalen“¹⁷ ausgewählt werden, an dem dann alle Schülerinnen und Schüler in der Projekteinheit arbeiten. Die einzelnen Äste und Zweige stehen für die Ausdifferenzierung in mögliche Wissenschaftsbereiche und damit verbundene Teilaspekte von dem oder Perspektiven auf den gemeinsamen Gegenstand. Auch die Zugänge können sich unterscheiden. So kann sich dem Lerngegenstand durch Sprache, Schrift, Formeln u.a. genähert werden oder z.B. sinnlich-konkret erfasst werden. Die Offenheit und Akzeptanz der individuellen Zugänge und Lernziele bietet die Möglichkeit, dass auf allen Niveaus, entsprechend persönlicher Neigungen und Fähigkeiten, mit dem gemeinsamen Gegenstand umgegangen werden kann. Lernende können demnach „je nach der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz“¹⁸ ihren Lernweg entlang eines oder mehrerer Äste gehen. Welche und wie viele dabei genutzt werden, kann sich von Thema zu Thema unterscheiden. Die Chance, an den jeweilig individuellen Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, bieten offen angelegte Lern- und Unterrichtseinheiten. Die verschiedenen Lernwege und Ergebnisse sollen dann entsprechend kooperativer Lernformen im gemeinsamen Austausch zusammengeführt werden.¹⁹

Um Unterricht diesem Verständnis nach planen und durchführen zu können, muss die Lehrkraft über sehr genaue Kenntnisse im Fach und der Fachdidaktik verfügen. Ohne diese kann sie keine angemessene Auswahl des gemeinsamen Gegenstandes treffen und Lernangebote ausarbeiten.



« Claudia Schomaker und Detlef Pech formulieren mit Blick auf den Sachunterricht folgende Merkmale eines inklusiven Unterrichts, welche die Ebenen des inklusiven pädagogischen Handelns und das Lernen am gemeinsamen Gegenstand berücksichtigen.

„Lernen an einem „gemeinsamen Gegenstand“ (vgl. Feuser 2011), der von Kindern und Lehrkräften gemeinsam entwickelt wird;

Lernen entlang der eigenen Vorstellungen und Interessen;

Lernen in einem kooperativen Austausch und in Bezug auf die „Zone der nächsten Entwicklung“;

Aushandeln von Bedeutungen im Plenum der Klasse;

Erfahren verschiedener Wege des Umgehens mit der Welt, die zu verschiedenem Wissen führen.“²⁰

Erfüllt Unterricht diese Merkmale, entspricht er nicht nur dem weiten Inklusionsverständnis, sondern auch dem Artikel 29 der Kinderrechtskonvention. In diesem wird unter anderem gefordert, „dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss [...] die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.“²¹ Und zwar jeden Kindes.

.....
Clara Rösener ist Grundschullehrerin an der Schule am Koppenplatz und als Mitarbeiterin an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin für die Mentoringqualifizierung u.a. im Bereich Inklusion zuständig.

1 Netzwerk Artikel 3 e.V., Schattenübersetzung. Abgerufen von <http://www.nw3.de/index.php/info-material> (27.09.2015)

2 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Leitfadens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen. Abgerufen von https://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/fachinfo.html (27.09.2015)

3 vgl. Torsten Dietze, Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. Zeitschrift für Inklusion-online.net, 2. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88> (27.09.2015)

4 vgl. Klaus Klemm, Gemeinsam lernen. Inklusion leben, Gütersloh, 2010. Abgerufen von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-lernen-inklusion-leben/> (27.09.2015)

5 vgl. Aleksander Kocaj et al., Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66, 2014, 165-191. Abgerufen von <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11577-014-0253-x> (30.09.2015)

6 Grafik von Clara Rösener mit Zahlen nach Klaus Klemm, Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh, 2013. Abgerufen von <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-material/inklusive-bildung-material-5.html> (27.09.2015)

7 vgl. Torsten Dietze

8 A.a.O., 9

9 vgl. A.a.O., 26

10 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.). Unterrichtsentwicklung. Quick-Guides für Inklusion Teil 1: Zusammen leben. Nach „Quick-Guides to Inclusion“ von Michael F. Giangreco. Berlin, 2011, 25. Abgerufen von <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.281017.de> (27.09.2015, 13:34 Uhr)

11 vgl. Claudia Schomaker & Detlef Pech, Sachunterricht und Inklusion Teil 1: Von einer guten Idee zum konkreten Unterricht, Grundschule Sachunterricht, 61, 2014, 36-37

12 Andreas Hinz, Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für alle, Andreas Hinz/ Ingrid Körner/ Ulrich Niehoff (Hrsg.), Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln, Marburg, 2010, 65f

13 LISUM, Inklusion. Abgerufen von <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/inklusion.html> (27.09.2015)

14 ebd.

15 vgl. Annedore Prengel, Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik, 2010, 7-10 http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prengel.pdf (22.09.2015)

16 Georg Feuser, Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik, Z. Behindertenpädagogik 28, 1989, 1, 4-48 (Internetfassung des Beitrags 134). Abgerufen von <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html?hls=Allgemeine> (24.09.2015)

17 ebd.

18 ebd.

19 vgl. ebd.

20 Claudia Schomaker & Detlef Pech, Sachunterricht und Inklusion. Teil 2: Die Bedeutung kindlicher Zugänge und Sichtweisen für den Unterricht, Grundschule Sachunterricht, 62/2014, 36-37

21 Bundesministerium für Familien und Jugend (BMFJ), Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Die Kinderrechtskonvention im Wortlaut & verständlich formuliert, 2014, 46. Abgerufen von https://www.eltern-bildung.at/uploads/tx_bestellungsverwaltung/Die_Rechte_von_Kindern_und_Jugendlichen.pdf (25.09.2015)

Religionsunterricht unter dem Leitbegriff der Inklusion weiterentwickeln

Ulrike Häusler

Wer im Religionsunterricht hospitiert, kann beobachten, wie verschieden die Schülerinnen und Schüler sind: verschieden in Bezug auf religiöse Prägungen, theologisches Wissen, konfessionelle Bindung, Frömmigkeitsstile, Ethnie und kulturelle Herkunft, Sprache und Sprachfähigkeit, Geschlecht, sexuelle Identität, soziale Herkunft und Positionierung (Markenkleidung...), Bildungsstand der Bezugspersonen, Familienkonstellation, körperliche Möglichkeiten und Grenzen, geistige Entwicklung, Begabungen und Fähigkeiten. Diese Vielfalt kann im Religionsunterricht ein Schatz sein.

Doch was ist zum Beispiel mit einer familiär stark belasteten Schülerin?¹ Lässt sich diese Belastung, die in diesem Fall durch ein sozial auffälliges Verhalten zum Ausdruck gebracht wird, als Stärke „reframen“? Schaffe ich es als Religionslehrperson eine wertschätzende Haltung gegenüber der Schülerin zum Ausdruck zu bringen und diese Haltung auch durchzuhalten, wenn andere Kollegen sich über die Schülerin beschweren? Eine weitere Herausforderung besteht darin, die eingangs genannten Heterogenitätsdimensionen bei der Planung und Durchführung von Religionsunterricht zu berücksichtigen. Dabei ist der Umgang mit Vielfalt im Religionsunterricht nicht erst durch die Inklusionsdebatte der letzten Jahre zum Thema geworden. Und doch hat dieses Thema im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an Dringlichkeit gewonnen und, nicht zuletzt durch die Implementierung in der Lehrerbildung, eine erhöhte Aufmerksamkeit und Zuspitzung erfahren.

Zwei Aspekte haben bisher den religionspädagogischen Diskurs um Inklusion dominiert:² Zum einen wurde aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive vor allem unter Berufung auf die Menschenwürde eine besondere Begründung von Inklusion entfaltet.³ Zum anderen standen Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung im Mittelpunkt des Diskurses, was dazu führte, dass vor allem Religionspädagoginnen und -pädagogen mit der entsprechenden Expertise aus dem Förderbereich den Diskurs vorantrieben. So wurden die vier grundlegenden Aneignungsformen von Schülerinnen und Schüler (basal-perzeptiv, konkret-handelnd, anschaulich-modellhaft, abstrakt-begrifflich) aus dem Bildungsplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg für den inklusiven Religionsunterricht empfohlen und einer breiteren Religionslehrerschaft zugänglich gemacht.⁴

Ähnlich wie die Religionspädagogik bezieht auch die allgemeine Didaktik die Expertise von Inklusionsfachleuten ein, wie die neueste Veröffentlichung von Hilbert Meyer zeigt.⁵ Die folgenden Ausführungen beruhen auf der These, dass gerade im inklusiven Religionsunterricht ein klug angelegter „Mischwald“ jeder „Monokultur“ vorzuziehen ist und geben Hinweise auf das Zusammenspiel in diesem „Ökosystem“. Ich nehme das Unterrichtsbild vom „Mischwald“ von Hilbert Meyer⁶ auf, weil es die verschiedenen Grundformen des Unterrichts nicht

gegeneinander ausspielt und keine als überlegen herausstellt. Auch lädt das Bild dazu ein, darüber nachzudenken, welche Kulturen im eigenen Unterricht bevorzugt werden und welche noch einbezogen werden könnten, um den Unterricht in Richtung „Mischwald“ weiterzuentwickeln. Selbstverständlich können auch Monokulturen schön sein und von einer hoch entwickelten Professionalität zeugen, doch führt eine ausgewogene Mischung zu einer wirkungsvollen Ergänzung und erreicht so nachweisbar höhere Effektstärken.⁷ Dass dies in besonderer Weise für den inklusiven Unterricht gilt, betont der Inklusionsexperte Hans Wocken und beschreibt die Architektur eines inklusiven Unterrichts als „ausgewogene Trias von direkter Lehre, kooperativem und individualisiertem Lernen.“⁸

Wie eine solche Trias für den Religionsunterricht aussehen könnte, soll im Folgenden durch den Rückgriff auf das von Ruth Cohn entwickelte Prinzip der dynamischen Balance in der Themenzentrierten Interaktion (TZI) gezeigt werden. Abbildung 1 zeigt das Vier-Faktoren-Modell als Dreieck in einer Kugel.

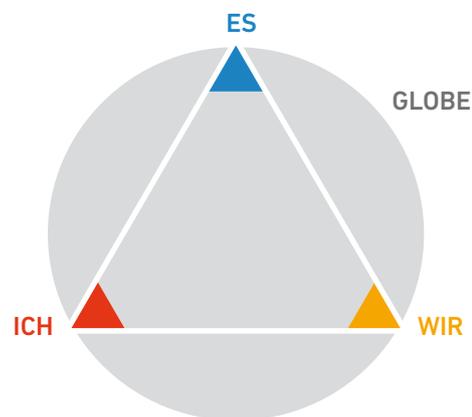


Abb. 1: Das Prinzip der dynamischen Balance in der Themenzentrierten Interaktion

Aus der Sicht der TZI werden Interaktionen und Prozesse in Gruppen, also auch in schulischen Lerngruppen, durch vier gleich wichtige Faktoren bestimmt: Das Ich meint die einzelne Person, die Schülerin, den Schüler, die Lehrerin, den Lehrer, das Wir bezieht sich auf alle Gruppenmitglieder, das Es bezeichnet den Lerngegenstand und unter dem Globe werden die Gegebenheiten und Rahmenbedingungen verstanden, unter denen die Gruppe arbeitet. In Bezug auf den Religionsunterricht werden unter Globe auch die kirchlichen und schulischen Rahmenbedingungen gefasst, die verschiedensten Einwirkungen von außen (politische Ereignisse, Hitze, Baulärm...) sowie der Platz des Religionsunterrichts im Stundenplan (Randstunde,



« Stunde vor Klassenarbeit...), die Ausstattung und Sitzordnung im Unterrichtsraum sowie Lernvoraussetzungen und Einwirkungen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Bezogen auf dieses Modell meint das Prinzip der dynamischen Balance das kontinuierliche Bemühen der Leitung, die vier Faktoren Ich, Wir, Es und Globe auszubalancieren. Dabei zielt die Idee von der Gleichrangigkeit der vier Faktoren nicht darauf, dass alle gleich viel Arbeitszeit beanspruchen, sondern dass die Leitung jeweils den Faktor betont, der den konkreten Lernprozess vorantreibt und lebendiges Lernen ermöglicht. Wichtig zum Verständnis dieses Modells ist, dass das Es nicht das Thema bezeichnet, sondern den Lerngegenstand oder – in der Begrifflichkeit von Georg Feuser – den „gemeinsamen Gegenstand“.⁹ Das Thema des Unterrichts wird erst im Zusammenspiel der vier Faktoren entwickelt. Das Vier-Faktoren-Modell kann von Religionslehrenden also in zweierlei Hinsicht verwendet werden: Als Modell der Unterrichtsvorbereitung dient es der Vergegenwärtigung der eigenen Zugänge zu Lerngegenstand und Lerngruppe sowie der Entwicklung einer dynamischen Balance zwischen Sachwissen und Erfahrungslernen. Als Diagnoseinstrument hilft es, im Rückblick auf eine Stunde Disbalancen zu erkennen, zu verstehen und zu beheben.

Im Hinblick auf einen inklusiven Religionsunterricht ist das Vier-Faktoren-Modell der TZI gut geeignet, um sich die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der vielen einzelnen Ichs und die komplexe Zusammensetzung des Wir sowie die sich daraus ergebenden Herausforderungen und Chancen für den Religionsunterricht zu vergegenwärtigen. Diesen Zusammenhang versucht Abbildung 2 zu veranschaulichen.

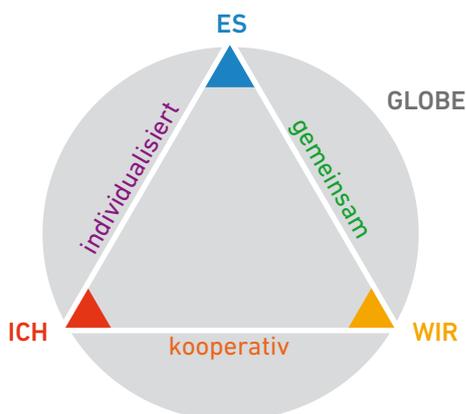


Abb. 2: Inklusiver Religionsunterricht als ausbalancierende Trias

Wie entwickeln die vielen einzelnen Ichs mit den unterschiedlichen Lernausgangslagen jeweils eine Beziehung zum Es, also zum Lerngegenstand? Diese Fragestellung macht sich ein individualisierter Religionsunterricht zu eigen. Um die Schülerinnen und Schüler als Individuen wahrzunehmen und ihre Vorkenntnisse und Einstellungen kennen zu lernen, ist insbesondere am Anfang des Schuljahres eine Lernstandserhebung sinnvoll.¹⁰ Individualisiertes Lernen kann im Religionsunterricht durch eine innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung umgesetzt werden. Wolfhard Schweiker findet für

das Prinzip der inneren Differenzierung das kulinarische Bild „Büfett statt Eintopf“ und verdeutlicht so die Grundidee einer individuellen Bildung in Vielfalt an einem differenzierten Lernbüfett.¹¹ Wie innere Differenzierung für eine heterogene Gruppe im Religionsunterricht gelingen kann, zeigt ein Best-Practice-Beispiel zum Stationenlernen von René Bluhm.¹² Eine besondere Form des individualisierten Unterrichts ist die im reformpädagogischen Kontext entwickelte Freiarbeit, in der die Schülerinnen und Schüler sich einen Lerngegenstand in einer vorbereiteten Umgebung mit einer selbst gewählten, vereinbarten oder vorgegebenen Aufgabenstellung erschließen.¹³

Wie wird aus den vielen unterschiedlichen Ichs ein Wir, d.h. eine Gruppe, die gemeinsam an einem Lerngegenstand arbeitet? Hier setzt ein kooperativer Religionsunterricht an, der darauf zielt, dass sich alle Schülerinnen und Schüler aktiv am Lernprozess beteiligen. Kooperatives Lernen betont besonders die soziale Dimension des Lernens und fördert insofern das Zusammenwachsen von einzelnen Ichs zu einer Lerngruppe. Die wesentliche Grundstruktur und Vorgehensweise des kooperativen Lernens kann mit dem Dreischritt „Think-Pair-Share“ beschrieben werden. Damit ist gemeint, dass zunächst eine individuelle Auseinandersetzung mit dem neuen Lerngegenstand und dann eine Verständniskontrolle und gegenseitige Ergänzung im sicheren Kontakt mit einer Partnerin oder einem Partner erfolgt, an welche sich u.U. noch ein Austausch in einer immer noch schützenden Gruppe anschließen kann, bevor eine Demonstration oder Erörterung des Gelernten im Plenum die Aneignung des Gelernten abschließt. Diese Grundstruktur wird in verschiedenen Methoden des kooperativen Lernens wie z.B. Placemat, Fishbowl, Kugellager, Gruppenpuzzle und Gruppeninterviews variiert. Das im Rahmen dieser Methoden praktizierte „Lernen durch Lehren“ führt nicht nur zu größeren Behaltensleistungen, sondern bringt, indem sich jeder als Experte zeigen kann, auch positive Effekte im Hinblick auf das Selbstwertgefühl und die Anerkennung als Lernpartner in der Gruppe mit sich. Damit diese Effekte eintreten, gilt eine besondere Aufmerksamkeit beim Planen kooperativer Lernprozesse der Gruppenbildung (zufällig, gesteuert oder freiwillig) und Gruppenzusammensetzung (homogen oder heterogen).

Wie kann es gelingen, dass das Wir, die gesamte Lerngruppe, am Es arbeitet, dem gemeinsamen Gegenstand? Diese Frage hat mich in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen inklusiven Lernens am meisten beschäftigt. Denn die Antwort, dass dies im gemeinsamen Religionsunterricht geschieht, wirft weitere Fragen auf: Wie wird im gemeinsame Unterricht berücksichtigt, dass die Lerngruppe aus unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern besteht, die Unterschiedliches und Dasselbe unterschiedlich gut können? Es scheint der einfachste Weg zu sein, Lernangebote zu machen, in denen eben dieses gar keine Rolle spielt: Wir singen ein Lied, feiern ein Fest, hören eine Geschichte, malen zu einem Thema... Das alles darf zweifellos auch im Religionsunterricht stattfinden, doch darf der Religionsunterricht sich nicht darauf beschränken. Auch zum inklusiven Religionsunterricht gehören kognitive Anstrengungen, insbesondere das „Aushandeln von Bedeutungen im Plenum“.¹⁴ Die fachdidaktische Herausforderung beginnt mit der Auswertung der Bilder und dem Gespräch über die gehörte Geschichte. Wie diese Herausforderung

im gemeinsamen Religionsunterricht in einer drei Jahrgänge übergreifenden Lerngruppe gemeistert werden kann, zeigt ein Best-Practice-Beispiel von Susanne Wittenberg-Tschirch:¹⁵ Das Gespräch über eine philosophische Geschichte ist in ein Ritual eingebettet, folgt einem eingeübten Ablauf, der vom Einfachen zum Komplexen fortschreitet. Es gibt Gesprächsregeln, die jeder und jedem ermöglichen, sich zu beteiligen; die wichtigste lautet: Es gibt kein richtig und falsch. Es geht ums Selber-Denken, um das Verstehen der Sache und des Gegenübers. Auch räumlich hat das Gespräch im Plenum mit dem Sitzkreis auf Kissen am Boden einen eigenen Ort. Die Religionslehrerin nutzt damit drei Faktoren als Entlastung von der direkten Instruktion und als Lerngerüste für die Schülerinnen und Schüler. Hartmut von Hentig bezeichnet diese als die drei „R“: Rituale, Regeln und Reviere.¹⁶ Dieses Best-Practice-Beispiel kann nicht einfach in andere religionsunterrichtliche Kontexte hinein kopiert werden, aber wohl dazu anregen, zu überlegen, welche Entlastungsfaktoren und Lerngerüste Religionslehrende nutzen können, um Unterrichtsgespräche so zu gestalten, dass jede Schülerin und jeder Schüler sich einbringen kann. Unterrichtsgespräche sind das wichtigste Handlungsmuster im gemeinsamen Unterricht und unentbehrlicher Bestandteil aller religionspädagogischer Konzepte im gemeinsamen Unterricht, die auf das Aushandeln von Bedeutung im Plenum zielen, wie z.B. theologische Gespräche führen, Bibel erzählen, performative Religionsdidaktik. Hier besteht fachdidaktischer Handlungsbedarf, wie diese Konzepte im Blick auf einen gemeinsamen inklusiven Religionsunterricht weiterentwickelt werden können.¹⁷

Inklusiver Religionsunterricht als auszubalancierende Trias von individualisiertem, kooperativem und gemeinsamen Unterricht – wo bleibt in diesem Modell eigentlich die direkte Instruktion durch den Lehrer oder die Lehrerin? Sie findet in allen drei Grundformen statt und kommt am meisten im gemeinsamen Unterricht und nur gelegentlich im individualisierten Unterricht vor. Im kooperativen Unterricht können gezielte Inputs durch die Religionslehrperson wichtige Impulse setzen.

Den eigenen Religionsunterricht unter dem Leitbegriff der Inklusion weiterentwickeln: Dieses Unternehmen kann ganz klein anfangen. Es ist empfehlenswert, an der Seite des Dreiecks zu beginnen, wo die eigenen Stärken gesehen werden, dann Lern- und Arbeitsformen aus den anderen Grundformen erst einmal punktuell auszuprobieren und schließlich nach und nach zu erweitern. Das längerfristige Ziel ist durch ein Ausbalancieren der Trias einen effektiven und lebendigen Lernprozess für die Einzelnen und die Religionsgruppe zu initiieren und zu gestalten. Dabei wird die Religionslehrperson immer wieder einen Rollenwechsel zwischen Instrukteurin, Theologin, Arrangeurin von Lernprozessen, Koordinatorin, Religionspädagogin, Moderatorin und Beraterin vollziehen. In Hinblick auf die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts kommt noch die Rolle als Beobachterin und Interviewerin dazu: Denn wer konkret und genau versteht, wie die Schülerinnen und Schüler beim Lernen „ticken“, hat den entscheidenden „Hebel“ für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts gefunden.¹⁸

Ulrike Häusler ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

1 Familiär belastete Schülerinnen und Schüler kosten nach einer von Susanne Schroeder in dieser Zeitschrift dokumentierten Umfrage unter Berliner Religionlehrkräften diese „die größten Kraftanstrengungen“, oft mehr als Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf.

2 Es wurde in diesem Text nur Literatur verwendet, die bis zum 31.10.15 erschienen ist. Das im November erschienene Themenheft „Inklusion“ ZPT 3/ 2015 konnte nicht mehr berücksichtigt werden.

3 Als Beispiele seien genannt: Karl Ernst Nipkow: Menschen mit Behinderungen nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „Inklusiven Pädagogik“. In: A. Pithan/ W. Schweiker (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster 2011, 89-98. Anita Müller-Friese: Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht. In: A.a.O., 99-105.

4 Wolfhard Schweiker: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Stuttgart 2012, bes. 41-44.

5 Hilbert Meyer: Unterrichtsentwicklung. Berlin 2015, bes. 147-150.

6 A.a.O., 38.

7 Zur empirischen Absicherung dieser These vgl. a.a.O., 156-169.

8 Hans Wocken: Wie kann ein einziger Lehrer für verschiedene Schüler ausreichen?, 43f URL: www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Inklusive_Miterzieher_Vortrag_Prof_Wocken.pdf [26.10.15]. Wocken entfaltet sein Konzept in seinem dreibändigen Werk „Das Haus der inklusiven Schule“. Hamburg 2011-2014.

9 Vgl. den Beitrag von Clara Rösener in diesem Heft: Der „gemeinsame Gegenstand“ wird in der Grafik von Georg Feuser als Baumstamm dargestellt.

10 Vgl. den Beitrag von Jens Kramer zur Lernstandserhebung in diesem Heft.

11 Wolfhard Schweiker: A.a.O., bes. 34f. Hier ist auch eine hilfreiche Tabelle zu den Ebenen und Formen der inneren Differenzierung zu finden.

12 René Bluhm: Religionsunterricht jahrgangsübergreifend unterrichten? In: zeitspRung 2/2013, 20-21.

13 Vgl. die vier in den Jahren 2001-2005 erschienenen Bände von „Freiarbeit mit Religionsunterricht praktisch“ für das 3./4. und 5./6. Schuljahr.

14 Vgl. die Aufzählung der Merkmale eines inklusiven Sachunterrichts nach Schomaker/ Pech im Beitrag von Clara Rösener in diesem Heft. Wenn das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen im Unterricht keinen Raum mehr hat, stellt sich in der Tat für jeden Fachunterricht – und damit auch für den RU! – die von Susanne Schröder am Ende ihres Artikels in diesem Heft aufgeworfene „Frage nach der Fachlichkeit“.

15 Susanne Wittenberg-Tschirch: Rituale beim individuellen Lernen. In: zeitspRung 2/2013, 8-10.

16 Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erw. Neuauflage. Weinheim u.a. 2003, bes. 222-225.

17 Der von Katharina Kammeyer, Erna Zonne und Annette Pithan herausgegebene Sammelband „Inklusion und Kindertheologie“ (Münster 2014) ist ein erster Schritt in diese Richtung, nimmt jedoch vorrangig individuelle und kooperative Lernwege in den Blick. Die Herausforderung, theologische Gespräche im inklusiven Plenumsunterricht zu führen, wird nicht systematisch bearbeitet, blitzt aber in einigen Beispielen auf.

18 Hilbert Meyer: Unterrichtsentwicklung. Berlin 2015, 33.

Wie viel Religion verträgt die plurale Schule?

Friedhelm Kraft

Momentaufnahmen

Am Beispiel von Momentaufnahmen soll im Folgenden das Sichtbarwerden und die Bedeutsamkeit, aber auch Konfliktlinien von Religion im Raum von Schule aufgezeigt werden.

Momentaufnahme 1

„Kirchen raus aus den Schulen“. So lautet die Überschrift eines Artikels im Zusammenhang des Urteils des Bundesverwaltungsgerichts in Leipzig zum Ethikunterricht vom 16. April 2014 von Parvin Sadigh.¹

Der Artikel erhitze wie gewohnt die Gemüter der Online-Community. Die Vielzahl der Kommentare sprechen für sich: Da ist von der Abschaffung eines „Religionsmonopols“, der „Säkularisierung“ der „staatlichen“ Schule, der „Ersetzung“ des Faches Religion durch „Geografie“ bis hin zum „Blödsinn, den die meisten Religionslehrer erzählen“ die Rede. Und: Vehement wird als „Lösung“ die Abschaffung des „Fremdkörpers“ 7.3 GG zugunsten eines Religionsunterrichts „unabhängig von der Konfession, ein(em) Unterricht, wo Kinder alle Religionen verstehen lernen“, gefordert.

Momentaufnahme 2

Nach einem mehrjährigen Streit hat das Bundesverwaltungsgericht in Leipzig am 30.11.2011 die Klage eines muslimischen Gymnasiasten der Diesterweg-Schule in Berlin-Wedding zurückgewiesen. Er darf an seiner Schule nicht beten, da dies den Schulfrieden gefährden könne. Mit dieser Entscheidung endete eine gerichtliche Auseinandersetzung, die sich über drei Instanzen erstreckte. Vorausgegangen war eine einstweilige Anordnung durch das Berliner Verwaltungsgericht. Die Schule hatte demnach dem Schüler die Verrichtung seines Gebets in der Mittagspause zu gestatten. Das Oberverwaltungsgericht Berlin-Brandenburg sah aber die Sache anders und urteilte, die Schule dürfe muslimischen Schülern ihr rituelles Gebet verbieten. Diese Auffassung hat das Bundesverwaltungsgericht bestätigt. Allerdings betonten die Richter den Einzelfallcharakter der Entscheidung. Sie dürfe „nicht in dem Sinne verallgemeinert werden, dass die generelle Ausübung eines rituellen Mittagsgebets eines Schülers muslimischen Glaubens nicht zulässig ist“. Der Vorsitzende Richter Werner Neumann sagte: „Die Schule muss sehen, ob es wirklich zur Wahrung des Schulfriedens nötig ist, die Glaubensfreiheit einzuschränken.“² Das Bundesverwaltungsgericht stellte in seiner Urteilsbegründung deutlich dar, dass ein Verbot des Gebets nur in Ausnahmefällen erfolgen kann. Ob an der Diesterweg-Schule der Schulfriede tatsächlich gefährdet war, haben die Richter nicht überprüft. Sie folgten der

¹ www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-04/ethik-grundschule-religion. Dem Artikel sind 141 Kommentare beigefügt.

² www.sueddeutsche.de/karriere/urteil-am-bundesverwaltungsgericht-richter-verbieten-berliner-muslim-das-beten-in-der-schule-1.1222804.

Feststellung des Oberverwaltungsgerichts, das diese Frage mit Verweis auf die zahlreichen religiös motivierten Konflikte an der Schule bejaht hatte.

Momentaufnahme 3

Im Rahmen einer Dialogveranstaltung zwischen evangelischen und muslimischen Religionslehrkräften in Berlin wird die Frage des Gebets in der Schule angesprochen. Für den muslimischen Kollegen hat das Ritualgebet seinen Platz in der Moschee und nicht in der Schule. Im Unterricht werden Ablauf und Gebetshaltung lediglich anhand von bildlichen Darstellungen gezeigt. Eine evangelische Lehrkraft signalisiert apodiktisch Zustimmung: „Beten hat im Religionsunterricht keinen Platz!“

Religionsunterricht polarisiert und ist ein sperriges Fach in der Schule. Religionslehrerinnen und -lehrer nehmen die Veränderungen der Rahmenbedingungen des Faches sensibel wahr. Die Frage der Zukunft des Religionsunterrichts hat auch in der Religionspädagogik zu einem intensiven Diskurs geführt.³ Gleichzeitig spiegeln die skizzierten Momentaufnahmen eine immer heftiger geführte Debatte wider: Warum werden im Religionsunterricht die Kinder nach Konfessions- und Religionszugehörigkeit aufgeteilt? Was unterscheidet Religionsunterricht nach 7.3. GG von einem Religionsunterricht „für alle“? Welchen Raum hat religiöse Praxis in der Schule?

Deutlich wird aber auch, dass die Frage nach Religion nicht erst von außen von Religionsgemeinschaften an die Schule herangetragen wird. Die Schule muss ihr eigenes Verhältnis zu Religion klären. Das zeigt nicht nur das Beispiel Diesterweg-Schule. Denn ein Gebetsverbot und damit die Einschränkung des Grundrechtes der Religionsfreiheit sind erst dann gerechtfertigt, wenn die Schule plausibel erklären kann, dass sie die Frage des Gebets pädagogisch nicht mehr lösen kann.⁴

Religion benötigt „praktische Vorhaben“

Dietrich Benner unterscheidet „religiöse Bildung zwischen unterrichtlichen und in religiöse Praxis einführenden Aufgabenstellungen“ und betont, dass „letztere nicht in unterrichtlichen, sondern nur in

³ Vgl. Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, hrsg. von Hartmut Rupp und Stefan Hermann, Stuttgart 2013.

⁴ Rolf und Tobias Schieder sprechen zu Recht von einem „pädagogischen Offenbarungseid“ und von einem „pädagogischen Armutszeugnis auch und gerade im Blick auf die Vorgänge in der Diesterweg-Schule. Rolf Schieder/ Tobias Schieder, Schülergebete in öffentlichen Schulen. Grundrecht oder Verletzung des Neutralitätsgebots des Staates, in: Berliner Theologische Zeitschrift (BTHZ) 2/2013, 218ff.



- Schulgottesdienst ?
- religiöse Feier ?
- Beten ?
- Besinnungs- bzw. Einkehrtage ?
- Kirchenerkundungen ?
- diakonische Projekte ?
- Kontakte mit anderen Religionen ?

ABC

praktischen Vorhaben" zu „verorten" sind.⁵ Religion als eine grundlegende Praxisform benötigt auch am Lernort Schule „praktische Vorhaben", die Schülerinnen und Schüler einen Zugang zu gelebter Religion ermöglichen. Der Schulgottesdienst, die religiöse Feier, Besinnungs- bzw. Einkehrtage, Kirchenerkundungen, diakonische Projekte, Kontakte zu Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit öffnen den Unterricht für Lernfelder, die Religion in der Schule als eine Dimension des Schullebens ausweisen.

Wie viel Religion „verträgt" der Religionsunterricht?

Religion ist ohne religiöse Rede nicht denkbar. Was bedeutet dies für religiöses Lernen? Religiöse Rede unterbricht die Alltagsstruktur schulischer Lernprozesse, indem der Modus des Lernens durch den Modus der Feier eine Brechung erfährt. Im Modus der Feier geht es weniger um eine Haltung des Fragens, der Suche nach Antworten, vielmehr ist die Haltung der Einstimmung, des Mitvollzugs, des Betrachtens bestimmend.

Natürlich stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob der Religionsunterricht mit der Inszenierung von „Unterbrechung" (Johann Baptist Metz) die Grenzen eines fachlichen und bildenden Umganges mit Religion in der Schule überschritten hat. In der Tat gibt es Grenzen, die für eine Inszenierung „religiöser Rede" zu bedenken sind:

1. Die Inszenierung religiöser Rede bedarf eines eigenen Raumes, einer eigenen Lernkultur mit einer spezifischen Lernhaltung des Einlassens, der Einstimmung. Ein Wechsel der Lernhaltungen im Phasentakt der Stunde kann unter bestimmten Umständen gelingen, ist aber als didaktisches Prinzip kaum begründbar.

⁵ Dietrich Benner, Erziehung - Religion, Pädagogik - Theologie, Erziehungswissenschaft - Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesideraten, in: Groß, Engelbert (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Pädagogik, Münster 2004, 45.

2. Wenn religiöse Praxis in einer eigenen Lernkultur zur Geltung kommt, kann sie gerade nicht als „Probekunden" ausgewiesen werden. Vielmehr gilt: Religiöse Praxis impliziert spezifische Handlungsmuster, die prinzipiell einen „Ernstcharakter" haben. Die Vorstellung einer inszenierten „Probewelt" zwischen „authentischer" und „vorgestellter" Praxis ist wenig plausibel. Auch muss gefragt werden, ob der Respekt vor den Konstruktionen der Lernenden nicht gerade die Rede von einer „Probepaxis" verbietet, da für das lernende Subjekt jede Einwirkung einen „Ernstfall" darstellt.
3. Das performative Programm betont den unauflösbaren Zusammenhang von Erleben und Reflexion, religiöser Rede und Reden über Religion. Die unterrichtliche Praxis zeigt, wie eng die Grenzen für eine Inszenierung religiöser Praxis im unterrichtlichen Rahmen sind. Aber die Begrenzung didaktischen Alltagshandelns muss nicht von Nachteil sein. Das religiöse Fest unterbricht eben diesen Alltag und kann erst in der „Unterbrechung" seine Bedeutsamkeit entfalten. Es ist auf eine „alltagstaugliche" Inszenierbarkeit nicht angewiesen.

„Mehr" Religion in der Schule?

Die Schule verträgt ein „mehr" an Religion: Sie „verträgt" darüber hinaus die Wahrnehmung und Wertschätzung der von Kindern und Jugendlichen in die Schule hineingetragenen vielfältigen, pluralen Formen und Ausdrucksweisen von Religion. Dieses „mehr" kann aber nicht in einem quantitativen Sinne verstanden werden, sondern muss von den Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule her bestimmt werden. Daher muss es auch pädagogische Kriterien geben, die Formen und Stellenwert von Religion in der Schule bestimmen. Unstrittig sollte sein, dass die Beurteilung von Religion sich zuallererst am Wohl des Kindes, des Jugendlichen messen muss. Religion in der Schule darf keinen Platz haben, wenn sie Einschränkungen eigenständiger Lebensentscheidungen der Kinder und Jugendlichen fordert oder religiöse Erziehung mit angsterzeugenden Erziehungspraktiken verbindet. Religion als Begründung von Werten, als Sinnangebot und als Unterstützung von Phantasie und Kreativität in der Persönlichkeitsentwicklung darf in der Schule nicht fehlen und kann und sollte daher auch aus schulpädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht nur geduldet, sondern geradezu eingefordert werden. Schule muss offen sein für Sinnfragen, die sich gewissermaßen zur „Unzeit" und am „falschen" Platz stellen. Gefragt sind daher Organisationsformen, die offen sind für Fragen der Selbstvergewisserung und der Orientierungssuche von Kindern und Jugendlichen einen stützenden Rahmen geben.

Wie viel Religion verträgt die Schule? Die Schule in der Pluralität muss religionssensibel sein. Nur wenn es gelingt, Religion als eine mehrdimensionale Lebenspraxis zu erschließen, kann die Differenz zwischen Schule und Leben zwar nicht aufgelöst, aber zumindest als Gegensatz überwunden werden.

OKR Dr. Friedhelm Kraft ist Leiter der Abt. 5 des Konsistoriums der EKBO.

Öffentliche Bildung in der Pluralität

Beobachtungen und Schlussfolgerungen zu den Signaturen unserer Gegenwart

Henning Schluß

Seit über 10 Jahren gibt es an einer Wiener berufsbildenden Schule ein spannendes Projekt. Schülerinnen und Schüler können sich zu PeermediatorInnen ausbilden lassen und lösen so oftmals erfolgreich Konflikte zwischen MitschülerInnen. Vor über zwei Jahren kam der Leiter dieses Projekts zu mir und fragte mich, ob man nicht einmal eine wissenschaftliche Evaluation dieses Projektes vornehmen könnte. So entstand die Idee, mehrere Masterarbeiten verschiedene Aspekte dieses Konfliktbearbeitungsprojekts untersuchen zu lassen.

Eine Masterarbeit beschäftigte sich mit der Ausbildungsphase zur PeermediatorIn und untersuchte, ob dadurch Empathie gefördert wird. Das Ergebnis war, trotz ausgeklügelter Vorher-nachher-Tests nicht sehr ergiebig. Eine andere Arbeit beschäftigte sich mit der Frage, was die MediatorInnen von ihrer Ausbildung erwarten und kontaktierte zum Vergleich Menschen, die schon vor 10 Jahren diese Ausbildung durchlaufen hatten und fragte sie, ob sich ihre persönlichen Erwartungen an die Ausbildung erfüllt hätten und ob sie manches daraus für ihren Beruf hätten gebrauchen können, oder ob es gar einen Impuls für die Berufswahl gegeben hätte. Hier sind die Ergebnisse durchaus positiv, wobei nie ganz klar wird, ob man zur Peermediation kommt, weil man ohnehin sozial eingestellt ist, oder ob die Peermediationsausbildung die Sensibilität für den sozialen Sektor besonders entwickelt. Die dritte Arbeit geht der Frage nach, welche Bedeutung Interkulturalität und auch Interreligiosität in der Peermediation in dieser Schule hat. Dabei stellte sich zum einen heraus, dass in den von den MediatorInnen bearbeiteten Konflikten durchaus häufig eine interkulturelle oder interreligiöse Dimension vorhanden war. Gleichzeitig zeigte sich aber, dass in der Ausbildung zur PeermediatorIn, diese Dimension nicht berücksichtigt wurde. Lediglich in Aufbaukursen wurde dieser Bereich überhaupt thematisiert. Besonders bemerkenswert war die Entdeckung, dass es keine muslimische Schülerin gab, die als Peermediatorin tätig war. Die Studierende forschte nach, wie das kam, da sonst durchaus Mädchen als Peermediatorinnen tätig waren. Es zeigte sich, dass auch einige muslimische Schülerinnen durchaus Interesse an der Ausbildung gehabt hatten, dass aber eine Teilnahme an der Ausbildung immer daran gescheitert war, dass zum Ausbildungskonzept eine gemeinsame Fahrt incl. Übernachtungen gehörte. Das war für die muslimischen Mädchen aber nicht akzeptabel und so gibt es in diesem spannenden, innovativen und erfolgreichen Projekt, bis heute keine muslimischen Peermediatorinnen, bei einem durchaus hohen Anteil von muslimischen Schülerinnen an dieser berufsbildenden Schule. In dem Auswertungsgespräch war das den Verantwortlichen für das Peermediationsprojekt durchaus nachvollziehbar, es hat aber nicht zu Überlegungen geführt, wie dies geändert werden könnte.

Diese Erfahrung aus dem letzten Semester an einer sehr engagierten Wiener Schule macht deutlich, wie sehr Religion unseren Schulalltag gerade unter Bedingungen der Pluralität prägt. Er prägt ihn auch dann, wenn wir Religion aus dem Schulleben auszublenden versuchen. Religion kann dann, sogar an Schulen mit einem dezidiert inklusiven Ansatz, mit spannenden inklusiven Projekten, exklusiv

wirken und faktisch muslimische Mädchen von avancierten Projekten des Schullebens ausschließen. Die Arbeit der Absolventin hat diese Zusammenhänge für diesen einen Bereich an dieser einen Schule aufgedeckt, aber bis dahin waren sie für die meisten Beteiligten unsichtbar. Die Ausklammerung von Religion aus der Schule führt also gerade nicht zu einer inklusiven Schule, in der alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Religion und Kulturellen Herkunft gleiche Chancen hätten, sondern sie begünstigt das Gegenteil, Exklusion durch Religionsinsensibilität.

Die Skepsis gegen die Religion in der öffentlichen Schule ist dabei ja keineswegs unbegründet. Anders als in der EKBO ist in Österreich die Mehrheit noch immer christlich und zwar katholisch. Die Erfahrungen mit der Hierarchie der katholischen Kirche prägen viele Erwachsene noch heute. Auch die evangelische vor Ort ist als Diasporakirche eine stärkere Gemeinschaft, als das in unseren säkularisierten Gegenden der Fall ist. Die Zurückdrängung der Religion aus der Schule ist deshalb für viele noch immer ein Akt der Befreiung der Schule von den Zumutungen der Religion.

In unseren Breiten dagegen ist es weithin selbstverständlich, dass Religion an der Schule nichts zu suchen hat. Die Älteren unter uns erinnern sich, dass diese Position nicht nur außerkirchlich vertreten wurde, sondern auch innerkirchlich von vielen geteilt wurde, als es um die Wiedereinführung des Religionsunterrichtes an der Schule nach der Wiedervereinigung ging. Die „Christenlehre“ bezog ihr Selbstkonzept zu einem großen Teil aus einer bewussten Abgrenzung vom schulischen Unterricht, die zwar staatlich erzwungen war, in die man jedoch aus theologischen und pädagogischen Gründen herzlich einstimmte.¹ Im Westberliner Teil unserer gemeinsamen Landeskirche war die Selbstdistanzierung des Religionsunterrichtes von Kirche und Gemeinde aus anderen Gründen weit verbreitet. Hans-Hermann Wilke² beschrieb bereits 1990 die Westberliner Situation als von drei Faktoren gezeichnet. 1. Konfessionelle Spaltung des Religionsunterrichts, die schon damals von den Kindern kaum nachzuvollziehen war und zu einer exklusiven Thematisierung von Religion getrennt nach Konfessionen führte. 2. Distanzierung der Bevölkerung von der Kirche. Selbst wenn Wilke 1990 noch davon ausgehen konnte, dass „80 % der deutschen Kinder“ (a.a.O. 372) am Religionsunterricht teilnehmen, seien die Eltern dieser Kinder doch häufig kirchendistanziert, unabhängig davon, ob sie noch Kirchenmitglieder seien (ebd.). 3. Konstatiert Wilke „in Schulen mit einem hohen Anteil von Schülern ausländischer, oft muslimischer Herkunft ist die Gruppe der RU-TeilnehmerInnen eine Minderheit in der Klasse“ (a.a.O. 372).

¹ Vgl. dazu Eckart Schwerin: Christenlehre – Religionsunterricht – Religionskunde. Dokumentation eines Gesprächs-, Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesses. In: Die Christenlehre 12/1990, S. 362-371 (bes. 364) und die im Entstehen begriffene Dissertation von Gloria Conrad zur Christenlehre in der DDR.

² Hans-Hermann Wilke: Konfessionalität in der Schule – Ein Bericht aus Berlin (West). Die Christenlehre 12/1990, S. 371-373.

Wir haben es also mit Traditionen von Selbst und Fremddistanzierung von Religion nicht nur durch Schule, sondern durch die Religionspädagogik selbst zu tun, die unsere Situation als Erbe noch immer prägt. Genauer gesagt geht es dabei nicht eigentlich um eine Form der Distanz, die ja als kritische Distanz der Schule zur Religion durchaus entspricht, sondern es geht um das Phänomen der Ausblendung von Religion aus dem Schulkontext. Manche sehen darin die Verwirklichung eines Erbes der Aufklärung ohne zu Bedenken, wie dialektisch Aufklärung funktioniert.³ Das Bemühen um die Entzauberung der Welt bringt nicht nur Rationalisierungsgewinne mit sich, sondern diese Rationalisierungsgewinne werden selbst wieder zu quasi mythischen Gewissheiten. Horkheimer/Adorno machten darauf aufmerksam, dass die verbreitete Auffassung, in der aufgeklärten Welt zu leben, nur dann funktioniert, wenn die selbstgemachten Irrationalitäten ausgeblendet werden. Kants Antwort auf die Frage, „Was ist Aufklärung“ war dafür durchaus sensibel, wenn er bemerkte, dass er und seine ZeitgenossInnen nicht in einem aufgeklärten Zeitalter, sondern im Zeitalter der Aufklärung, also eines un abgeschlossenen (und vielleicht unabschließbaren) Prozesses lebten.⁴

Dass verschiedene Annahmen, die mit dieser Aufklärung einhergingen, und die von einem Abklingen der Religion durch Rationalisierung, zunehmende Befriedigung materieller Bedürfnisse, oder Trennung von Staat und Kirche, Zurücktreten und drängen der Religion ins Private oder weiterer Erscheinungen der Säkularisierung für Deutschland und Teile Europas durchaus zuzutreffen schienen, global allerdings nie überzeugten, ist von der Religionssoziologie in den letzten Jahrzehnten ausführlich thematisiert worden. Dadurch dass sich die Globalisierung nun auch außerhalb der Großstädte – und im Gebiet der EKBO bedeutet das, außerhalb von Berlin – nicht nur in Form schier unbegrenzter Reisemöglichkeiten und eines endlosen Warenangebotes, sondern in Gestalt von Menschen aus anderen Ländern und Kontinenten ganz konkret vor Ort und in der Schule zeigt, stellt sich die Frage der Religion an der Schule allerdings noch einmal neu. Das Beispiel aus der Wiener berufsbildenden Schule zeigte, wie sehr das Ausklammern von Religion aus der Schule zur Exklusion vom Menschen aus dem schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag führt, also dem Gegenteil von dem, wozu Schule da ist. Wilke beschrieb bereits 1990 die aus seiner Diagnose resultierende Aufgabe so: „Gerade weil Religion und Weltanschauung zur Privatsache geworden sind und als solche fortestistieren, bedürfen sie der Thematisierung in der öffentlichen Schule“.

Denn der Idee nach hat die öffentliche Schule (und damit sind hier sind nicht nur die Schulen in Trägerschaft des Staates gemeint, sondern alle Schulen, die sich selbst als Teil des öffentlichen Bildungswesens verstehen, unabhängig davon, in welcher Trägerschaft sie sich befinden) die Funktion der Inklusion aller in die Gesellschaft. Schule soll ungleiche Ausgangsbedingungen nach Möglichkeit ausgleichen. Auch wenn das gegliederte Schulwesen in den deutschsprachigen Ländern diese Aufgabe deutlich schlechter als andere erfüllt,⁵ ändert

³ Max Horkheimer und Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, S. Fischer, Frankfurt 1969.

⁴ Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 1784, H. 12, S. 481-494.

⁵ Maaz, K., Baumert, J. & Cortina, K. S. (2008). Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick (S. 205-243). Reinbek: Rowohlt.

das nichts an dieser Aufgabe, der die Schule als einer für alle Heranwachsenden verbindlichen Institution überhaupt ihre Berechtigung verdankt.⁶

Eine Schule nun, die aus unterschiedlichen Gründen religionsblind geworden ist, vermag diese aus der Religionsblindheit resultierenden exklusiven Tendenzen nicht einmal mehr zu erkennen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind, wenn es gut geht neben Ethik- oder LER-LehrerInnen nunmehr häufig die einzig verbliebenen Expertinnen im Religionsbereich. Die von den anderen Lehrkräften nicht selten mit einer Mischung aus Skepsis, Distanz und Bedauern, immer wieder aber auch mit mehr oder weniger offener Neugier angesehen werden. Die Chance für den Religionsunterricht besteht deshalb darin, seinen Gegenstand als Gegenstand des Unterrichts und als Gegenstand der Welt ernst zu nehmen. Für fruchtlose Streite innerhalb der Fächergruppe Religion und Ethik – die ich wegen der inhaltlichen Bezüge so nenne, auch wenn es sie formal nicht gibt – ist deshalb weder Raum noch Zeit. Eine wesentliche Aufgabe der ReligionslehrerInnen wird sein, an der Schule präsenste Religion sichtbar zu machen. „Implizit“ oder „unsichtbar“ sind als Worte für das Gemeinte viel zu schwach, weil sie nahelegen, die Religion sei verdeckt. Meine Behauptung ist aber gerade, dass sie zunehmend offen zutage tritt, dass sie nur lediglich nicht gesehen werden will oder werden kann, weil sich an der Schule die besagte Religionsblindheit etabliert hat. Hier von Blindheit zu heilen, indem auf präsenste Religion und ihre Folgen für Unterricht und Schulleben und damit auch für den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule hingewiesen wird, ist ein wirklicher ‚Dienst an der Schule‘. Daraus kann auch für den Religionsunterricht selbst ein neues Selbstbewusstsein erwachsen. Wenn Religion ein Bereich menschlicher Tätigkeit ist, der auf unser Leben vergleichbar große Auswirkungen hat wie Physik, Biologie, Chemie oder Fremdsprachen, dann verdient er auch als Unterrichtsgegenstand genauso ernst genommen zu werden. Religion ist de facto schon immer Thema an unseren Schulen. Dafür sensibel zu machen, sie öffentlich zu machen und unterrichtliche und schulische Antworten zu entwickeln wir zunehmend Aufgabe der ReligionslehrerInnen sein. Daraus vermag ein neues Selbstbewusstsein für das Fach erwachsen, das einen der wesentlichen Gegenstände unserer Welt zum Thema hat. Nachdem wir mit dem Comenius-Institut und der Universität Halle überlegt hatten, was die Konfessionslosigkeit für die Religionspädagogik bedeutet,⁸ haben wir auf einer Tagung in Wien uns vor zwei Jahren dazu ausgetauscht, was die Situation der Pluralität für die Religionspädagogik bedeuten kann. Spannend wird sein zu erleben, dass man für die Pluralität nun bald nicht mehr nach Berlin oder Wien fahren muss, sondern dass man sie auch in Brandenburg wird erleben können.⁹

.....
Dr. Henning Schluß ist Professor an der Universität Wien.

⁶ Schluß, Henning: Bildungsgerechtigkeit und Öffentlichkeit. Perspektiven. In: Schiefermair Karl / Krobath, Thomas (Hg.): Leben. Lernen. Glauben. - Evangelischer Bildungsbericht 2015. Evangelischer Presseverband in Österreich. Wien, 2015, S. 46-51.

⁷ Vgl. Z.B.: Joachim Willems: Keine Bedrohung, sondern Wahrnehmung eines Grundrechts – Muslimische Gebete in der Schule. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015), H.1, 16-38.

⁸ Michael Domszen / Henning Schluß / Matthias Spenn (Hrsg.): Was gehen uns »die anderen« an? - Schule und Religion in der Säkularität. Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen, 2012.

⁹ Henning Schluß / Susanne Tschida / Thomas Krobath / Michael Domszen (Hg.): Wir sind alle „andere“ - Schule und Religion in der Pluralität. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2015.

Zeig, wo du stehst!

Einfache soziometrische Übungen in Unterricht und Gemeindegruppen

Anja Kleinschmidt



Comenius-Institut (Hg.) (2014):
Inklusive
Religionslehrer_innenbildung.
Module und Bausteine. Inklusion –
Religion – Bildung 2. Münster:
Comenius-Institut.
Modul 1, Baustein B6,
Hintergrundmaterial HM1.

Wer eine Gruppe leitet oder unterrichtet, erlebt immer wieder, dass sich an einer Diskussion oft einige, manchmal viele, aber selten alle beteiligen.

Bestechend an den hier vorgestellten Übungen ist, dass die gesamte Gruppe mitmacht und nicht nur einzelne Teilnehmende reden. Alle machen sich Gedanken zu einer Frage und geben ihre Meinung zu erkennen, ohne dass dies in endlose Gesprächsrunden ausartet.

Viele Gruppen sind es zunächst nicht gewohnt, sich zu bewegen und hinter dem schützenden Tisch vorzukommen, doch diese Widerstände können schnell überwunden werden.

Wichtig bei allen Übungen ist es, darauf zu achten, dass alle Gruppenmitglieder nach jeder Meinungsäußerung wieder in die neutrale Mitte gehen, da sonst Trägheit dazu führt, dass sie ihre Positionen nicht mehr verändern.

Nachdem die Gruppenleitung das Verfahren erklärt und anhand von Beispielen geübt hat, können natürlich auch von Mitgliedern der Gruppe oder von Kleingruppen Fragen bzw. Themen vorgeschlagen werden.

Die im folgenden dargestellten Übungen habe ich nach ihrer methodischen Form geordnet. Jede Methode kann sowohl zu inhaltlichen Fragen als auch unter gruppenspezifischen Aspekten verwendet werden, wie die einzelnen Beispiele zeigen werden. Vergessen Sie dabei nicht, dass es mehr Mut erfordert, sich zu einer Aussage zu stellen, als sie nur zu sagen. Die Teilnehmenden sind also auch verletzlich. Wer erlebt, dass er mit seiner Meinung ganz allein steht, braucht die Unterstützung der Leitung. Für die gruppenbezogenen Fragen braucht es den besonderen Schutz der Leitung. Auch muss diese darauf achten, dass Teilnehmende, die in eine Rolle geschlüpft sind, aus dieser wieder herausfinden. Das Ende einer solchen Rolle ist also deutlich zu markieren.

Ich unterscheide fünf verschiedene Formen, d.h. Arten sich zu positionieren, das sind Übungen in einer Reihe, Vernetzungsübungen, Eckpositionen, Diskussionslinien und Übungen im Raum.

Übungen in einer Reihe

Für diese leichte Übungsform legt die Leitung eine Achse im Raum fest, auf der sich alle Gruppenmitglieder positionieren. Ganz einfache Fragen eignen sich etwa zum Kennen lernen einer Gruppe: „Das eine Ende der gedachten Achse im Raum markiert den 1. Januar, das andere den 31. Dezember. Bitte stellt euch zwischen diesen beiden Tagen dort auf, wo eurer Geburtstag liegt.“ Die Gruppe kann sich genauso nach Postleitzahlen, Zahl der Geschwister etc. aufstellen.

Zur Anwärmung für ein Thema und zur Benennung von Widerständen können Fragen dienen, wie „Ich bin gern hierher gekommen!“ oder „Ich wäre lieber irgendwo anders!“ Die Gruppe drückt auf der Achse ihre Zustimmung zu diesen Aussagen aus.

Auch zur thematischen Arbeit lassen sich Reihen stellen. Die gedachte Achse im Raum kann die Bibel sein. Auf die Frage „Welche biblischen Geschichten kennt ihr und wo etwa stehen sie?“ kann sich jede/r eine Geschichte überlegen, die er oder sie kennt. Nacheinander stellen sich alle an den Platz auf der Achse, den die Geschichte in der Bibel hat.

Die Achse kann genauso das Christentum darstellen und jede/r repräsentiert ein Ereignis, das ihm/ihr wichtig erscheint. Diese Leisten können im Unterricht zur Ergebnissicherung aus dem Gedächtnis später abgeschrieben werden und es kann überlegt werden, ob noch etwas Wichtiges ergänzt werden muss. Zumindest die Position der selbst dargestellten Geschichte und die benachbarten Geschichten und Ereignisse werden im Gedächtnis haften bleiben.

Die Reihenfolge der Zehn Gebote kann gestellt werden und ein spielerischer Umgang mit dem Auswendiglernen wird möglich. Die Gruppe kann außerdem überlegen, welches Gebot sie denn nach vorne gestellt hätte. Wenn mehr als zehn Jugendliche in der Gruppe sind, kann die Gruppe überlegen, ob sie noch ein Gebot ergänzen möchte.

Diese Übung eignet sich außerdem ausgezeichnet, um Gruppen zu bilden. Haben sich Jugendliche etwa nach Zahl ihrer Geschwister aufgestellt, stehen automatisch Menschen mit vermutlich ähnlichen Erfahrungen oder Fragen nebeneinander. Es wäre auch denkbar, im Rahmen der Unterrichtseinheit 10 Gebote, zum dritten Gebot einmal die Jugendlichen zeigen zu lassen, welche Eltern sehr viel am Wochenende arbeiten und welche gar nicht arbeiten. Aus dieser Reihe heraus lassen sich Kleingruppen bilden, in denen Jugendliche zu sammeln sind, die über ähnliche Erfahrungen verfügen. Sie können sich darüber austauschen und zusammen träumen, wie ihr idealer Sonntag aussieht.

Vernetzungsübungen

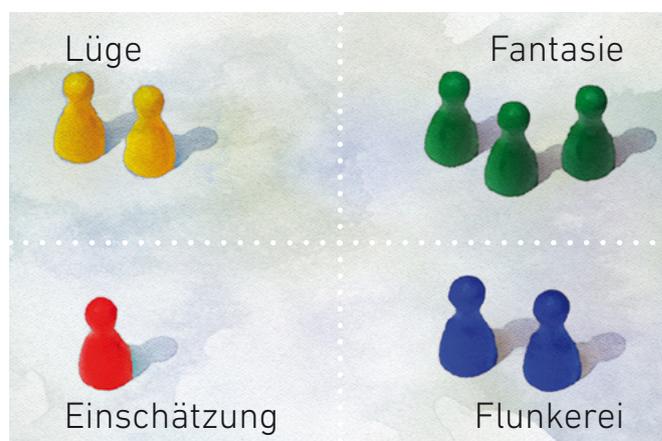
Vernetzungsübungen können ganz ähnlich verwendet werden wie Übungen in einer Reihe, sie erfordern allerdings Körperkontakt. So kann die Gruppe jedes beliebige mindmap darstellen, das anschließend zur Ergebnissicherung aus dem Gedächtnis gezeichnet wird. Die Verknüpfung wird dadurch hergestellt, dass die Hand auf die Schulter eines anderen Gruppenmitgliedes gelegt wird. Ein Bild etwa zum Thema Christentum kann sich wie folgt aufbauen: Ein/e Teilnehmer/in stellt das Christentum dar. Eine zweite Person kommt hinzu, legt die Hand auf deren Schulter und sagt: „Ich bin die Kirche und stehe hier beim Christentum, weil ...“ Mehrere Hände können auf einer Schulter ruhen. Am Ende sagt noch einmal jede/r ihren/seinen Satz ausgehend von den Rändern zur Mitte hin.

Auch für den Gruppenprozess kann dies eine gute Übung sein. Etwa mit der Aufforderung „Leg die Hand auf die Schulter des Gruppenmitgliedes, das du bisher am wenigsten kennst.“ Verschiedene Gruppen können entstehen, in deren Zentrum gerade die stehen, die bisher am Rande standen. Wenn alle eine Person gewählt haben, können sie dieser eine Frage stellen oder sagen, warum sie diese gewählt haben.

Eckpositionen

Jede Zimmerecke repräsentiert hierbei eine Position. Etwa zum Thema „Lüge“ können die Ecken die Positionen Lüge, Fantasie, Einschätzung, Flunkerei bezeichnen. Alle Teilnehmenden stellen sich in die Mitte des Raumes. Die Gruppenleitung macht eine Aussage, alle Teilnehmenden entscheiden nun für sich, ob es sich dabei um Lüge, Fantasie, Einschätzung oder Flunkerei handelt. Alle sollen sich für eine Ecke entscheiden. Wenn alle gewählt haben, darf die Gruppe, die in der Ecke mit der kleinsten Personenzahl steht, beginnen, ihre Meinung zu begründen. Für das von mir gewählte Beispiel sind Fragen denkbar von „Atomenergie ist sicher“ bis „der Weihnachtsmann bringt die Geschenke“, „Patrick hat mich beleidigt, da musste ich ihm eine runterhauen“ oder „Todesstrafe ist eine sinnvolle Strafe“.

Für den Bereich Okkultismus ist eine solche Übung mit den vier Kategorien Glaube, Wissen, Lebenserfahrung und Aberglaube denkbar. Viele Beispielsätze sind in der Arbeitshilfe von Thomas Klie nachzulesen, wo diese Einteilungen in Form eines Arbeitsblattes vorgestellt werden.



Eckpositionen

Beispiel:

Worum handelt es sich bei dem folgenden Satz:
„Der Weihnachtsmann bringt die Geschenke“?
Ordne dich der entsprechenden Ecke zu!

Mögliche Weiterarbeit:

Begründe deine Wahl!
Überzeuge die anderen von deiner Position!

Zum Thema Jesu Christus lassen sich die Ecken „Wissen – Glauben – Vermuten“ unterscheiden. Mit ihrer Hilfe lässt sich der Themenkomplex historischer Jesus und verkündigter Christus sehr gut entfalten: Jesus war Jude, Jesus hatte Latschen an, Maria war Jungfrau, als sie Jesus bekam, Jesus wurde ermordet, Jesus ist auferstanden sind nur einige Beispiele für Aussagen. Viele Jugendliche halten Jesus für eine komplette Erfindung der Kirche. Mit dieser Übung kann man sehr gut darüber ins Gespräch kommen, was eigentlich Glaubensaussagen sind und was historisch belegbar ist und welche Quellen dafür taugen.

Diskussionslinien

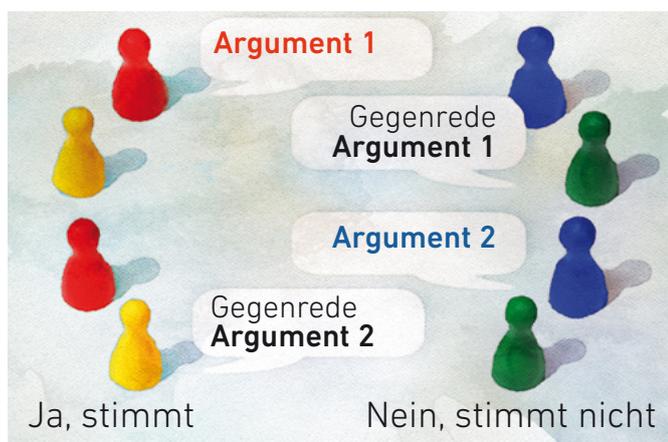
Die eine Seite des Raumes ist die zustimmende Seite, die andere die ablehnende. Zu jeder Aussage müssen sich alle Gruppenmitglieder entscheiden. Jede Frage oder Aussage ist denkbar, zu der in der Gruppe unterschiedliche Meinungen vorhanden sind. „Sollten muslimische Lehrerinnen ein Kopftuch im Unterricht tragen dürfen?“, „Sollte die Jugendgruppe in der Kirche eine Disco veranstalten dürfen?“, „Sollte in Schulen generell Rauchverbot sein?“, „Eine Ohrfeige hat noch niemand geschadet!“ „Sollten Hausaufgaben abgeschafft werden?“... Die Liste ließe sich je nach Gruppe und Thema endlos fortsetzen.



Nachdem sich alle positioniert haben, beginnt die Seite, für die sich weniger Gruppenmitglieder entschieden haben, ein Argument für ihre Position zu nennen, die anderen dürfen antworten. Ziel ist es dabei, andere für die eigene Seite zu überzeugen. Falls sich einige Teilnehmende überhaupt nicht entscheiden können, bleiben sie in der Mitte stehen und die beiden Seiten versuchen, sie von ihrer Position zu überzeugen und so auf ihre Seite zu bringen.

Wenn alle wichtigen Argumente genannt sind, gehen alle für die nächste Frage in die Mitte.

Auch Wissen lässt sich mit dieser Methode vermitteln. Eine Aussage wird gemacht, die Teilnehmenden entscheiden, ob diese wohl zutrifft oder nicht, und erfahren anschließend, ob sie richtig lagen bzw. standen.



Diskussionslinien

Beispiel:

Entscheide, ob du der folgenden Aussage zustimmst, und ordne dich entsprechend zu:

„Eine Ohrfeige hat noch niemandem geschadet!“

Mögliche Weiterarbeit:

Begründe deine Meinung und überzeuge die anderen von deinem Standpunkt!

Übungen im Raum

Für einige dieser Übungen wird ein Ort im Raum genauer bezeichnet. Ein Gegenstand kann das Gemeindehaus oder die Schule darstellen und alle stellen sich dorthin, wo sie bezogen auf diesen Punkt wohnen. Genauso kann gefragt werden: „Wohin möchtest du gern einmal reisen?“ oder „Wo warst du im Urlaub?“ Es gilt die Regel: Niemand verlässt den Raum, ansonsten entscheidet die Gruppe selbst, wie sie ihr Bild aufbaut.

Gegenstand kann auch der Unterrichtsstoff darstellen und die Gruppe drückt ihre Nähe bzw. Distanz zu diesem aus. Gerade bei der Vorbereitung eines Bibliodramas ist dies eine ausgezeichnete Methode, Widerstände deutlich zu machen, die sonst unterschwellig im Spiel Ausdruck finden. Wer einmal gezeigt hat, was ihm nicht gefällt, kann sich neu einlassen.

Eine Bibel kann die biblische Geschichte symbolisieren und die Teilnehmenden stellen sich nah oder entfernt, zugewandt oder abgewandt zu dieser auf. Sie können einen Satz zu der Geschichte sagen. Darüber kann die Gruppe ins Gespräch kommen oder auch Kleingruppen lassen sich gut darauf aufbauend bilden.

Landkarten und Zusammenhänge aller Art lassen sich im Raum aufbauen. Europa zur Zeit der Reformation, jedes Flüchtlingsdrama oder jeder politische Entscheidungsweg lässt sich so erfahrbar machen.

Anmerkungen

Klie, Thomas, Okkultismus. Texte. Materialien. Kopiervorlagen für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, Arbeitshilfen BBS 14, Loccum 1992.

Quelle: Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden

<http://www.rpi-loccum.de> (Download 26.08.2014)

<http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-sekundarstufe-2/kleinz>

Text erschienen im Loccumer Pelikan 3/2004, 129-131.

Die Vielfalt in meiner Lerngruppe

Ein ressourcenorientierter Blick



Comenius-Institut (Hg.) (2014):
Inklusive Religionslehrer_innenbildung.
Module und Bausteine. Inklusion –
Religion – Bildung 2. Münster:
Comenius-Institut.
Modul 1, Baustein B10,
Material M1.

<p>Zeit</p> <p>30 Minuten, ggf. länger</p>		<p>Material</p> <p>ggf. vorbereitete Steckbriefe (M 1)</p>
<p>Gruppengröße</p> <p>beliebig</p>		<p>Raumbedarf</p> <p>kein besonderer Raumbedarf</p>

Intention

Die Teilnehmenden stellen sich exemplarisch eine eigene Lerngruppe vor. Sie richten den Blick auf die Individualität jedes einzelnen Schülers/ jeder einzelnen Schülerin. Sie vertiefen sich in die Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen und Interessen ihrer Schüler_innen. Sie nehmen gezielt verschiedene Kategorien von Heterogenität wahr und üben anhand dieser Kategorien einen ressourcenorientierten Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler ein.

Hinweise zur Durchführung

Der Baustein kann auch bezogen auf die Kolleg_innen oder auf die Eltern durchgeführt werden.

Möglicher Ablauf

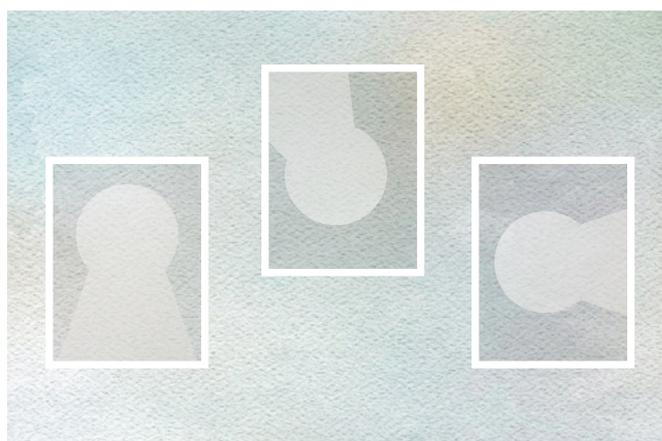
- Die Teilnehmenden werden gebeten, sich eine ihrer Lerngruppen exemplarisch vorzustellen. Sie sollen in Einzelarbeit für ausgewählte Schülerinnen je einen Steckbrief erstellen. Sie nehmen dabei eine wertschätzende, d.h. keine defizitorientierte Perspektive ein. Impuls: Welche Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen und Interessen hat Schüler_in xy?
- Ggf. wird die Vorlage für Steckbriefe verteilt (M 1); die Bilder können von den Teilnehmenden auch selbst gemalt oder verändert werden.
- Bei der Auswahl kann darauf geachtet werden, dass Jungen und Mädchen, laute und leise, christliche und muslimische Schüler_innen vertreten sind. Besonders geeignet sind auch diejenigen, die für die Lehrkraft besonders schwierig, anstrengend, wenig sympathisch sind, und auch Schüler_innen, die scheinbar gar nicht auffallen. Achtung: Nicht nur sog. „Inklusionskinder“ auswählen!

- Es folgt ein Austausch in Kleingruppen: Wie ist es mir ergangen? War es leicht oder schwierig? Bei welchem Kind war es einfach, bei welchem fiel mir wenig ein? Warum? Warum habe ich gerade dieses Kind ausgewählt?
- In der abschließenden Runde stellt jede/r Teilnehmende eine Schülerin/ einen Schüler vor. Die Gruppe achtet darauf, ob die Darstellung wertschätzend ist und notiert ggf. fragliche Ausdrücke.

Weiterarbeit

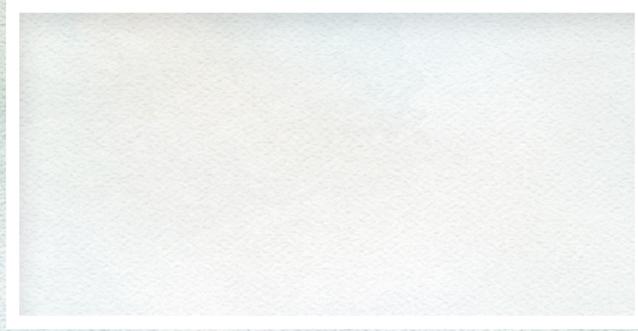
Ggf. kann im Anschluss an Beschreibungen, die in der Besprechung als zu negativ oder defizitorientiert erkannt wurden, geübt werden, wie die Deutungen mit Hilfe eines Reframing verändert werden.

Auf die Steckbriefe kann während gesamten Fortbildung immer wieder Bezug genommen werden (ggf. Aufhängen an der Wand oder je zufällig einige Steckbriefe auswählen).





M 1 Steckbrief



Vorwissen

.....

.....

.....

.....

.....

Fähigkeiten

.....

.....

.....

.....

.....

Erfahrungen

.....

.....

.....

.....

.....

Interessen

.....

.....

.....

.....

.....

Vielfalt / Heterogenität / Inklusion

Filme im AKD

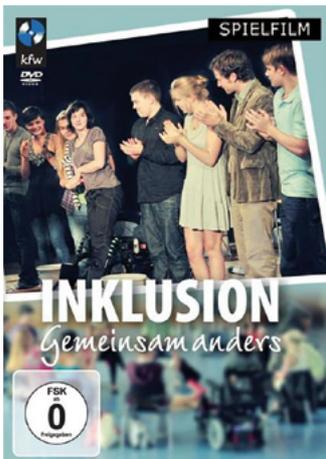
Felix

Andreas Utta, Deutschland 2007

Kurzspielfilm, f., 21 Min.

Der zwölfjährige Felix ist ein Einzelgänger, der im Internet die gehörlose Lena kennen gelernt hat. Er gibt vor, auch gehörlos zu sein. Als die beiden sich treffen, verständigen sie sich mit Gebärdensprache, die Felix heimlich gelernt hat. Doch dann passiert ein Malheur: Bei einem Treffen taucht unerwartet die Mutter des Jungen auf und spricht ihn an. Lena ist sauer, dass Felix gelogen hat. Doch ihm liegt sehr viel an der Freundschaft mit ihr.

ab 10



Inklusion - Gemeinsam anders

Marc-Andreas Bochert,
Deutschland 2011

Spielfilm, f., 90 Min.

Steffi und Paul sind die „Neuen“. Beide sind anders als die anderen. Das Mädchen ist intelligent und sitzt im Rollstuhl, der Junge ist geistig zurückgeblieben. Die Neuankömmlinge sollen in die 9. Klasse der Rousseau-Gesamtschule inkludiert werden. Doch die Schule ist vor allem

personell nicht auf die beiden Jugendlichen eingestellt, auch ihr engagierter Klassenlehrer kann dieses Manko nicht auffangen. Anfangs sind alle überfordert, Steffi und Paul, ihre Mitschüler/innen und Lehrer/innen. Es kommt zu zahlreichen schulischen und familiären Konflikten. Neben der Situation der beiden behinderten Jugendlichen entwirft der Film gleichzeitig auch ein Psychogramm ihres idealistischen Lehrers, seiner Frau, sowie der betroffenen Eltern. Inklusion beschränkt sich nicht auf das Klassenzimmer. Der Film wählt ganz bewusst eine realistische, fast dokumentarische Herangehensweise. Im Fokus steht der Alltag der Menschen, in dem die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, zwischen Anspruch und Realität, zwischen Wollen und Können mitunter schmerzhaft zutage tritt.

ab 16

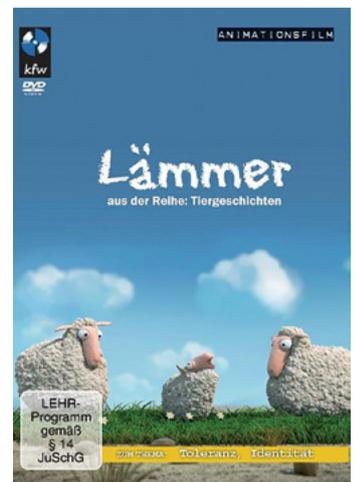
Lämmer

Gottfried Mentor,
Deutschland 2013

Animationsfilm (aus der Reihe:
Tiergeschichten), 5 Min.

Ein junges Schaf schreit „Muh“ statt „Mäh“. Das irritiert die Eltern. Als es sich dann auch noch ein buntes Fell zulegt, wird es schwierig in der Schaffamilie... Eine wunderschöne Parabel für Jung und Alt, für Groß und Klein über Toleranz und die Faszination der Andersartigkeit.

ab 4



Mein Herz tanzt

Eran Riklis,
Israel 2014.

Spielfilm 100 Min

MEIN HERZ TANZT ist die Geschichte von Eyad (Tawfeek Barhom), der als bislang erster und einziger Palästinenser an einer Elite-Schule in Jerusalem angenommen wird. Eyad ist sehr bemüht, sich seinen jüdischen Mitschülern und der israelischen Gesellschaft anzupassen – er möchte dazugehören. Und dann ist da Yonatan (Michael Moshonov), er sitzt im Rollstuhl, ein Außenseiter wie Eyad. Schon bald entsteht zwischen den beiden eine ganz besondere Freundschaft. Sein Leben in Jerusalem nimmt eine Wendung, als sich die schöne Naomi (Danielle Kitzis) in Eyad verliebt. Eine Liebe, die gegenüber Familie und Freunden geheim bleiben muss. Naomi möchte gegen alle Widerstände zu Eyad stehen, und auch Eyad ist bereit, alles für Naomi zu tun. Auf seiner Suche nach Zugehörigkeit muss Eyad schließlich erkennen, dass er eine Entscheidung fällen muss, die sein Leben für immer verändern wird.

ab 14

Vielfalt / Heterogenität / Inklusion

Filme im AKD



Picco Ich bin laut, ich bin krass, ich habe ADHS Simone Grabs, Deutschland 2011

Dokumentarfilm, f., 15 Min.

Ein Film aus der Reihe „Stark! Kinder erzählen ihre Geschichte“. Picco ist ein 12jähriger Junge aus Berlin, der die 5. Klasse eines Gymnasiums besucht. Schon im Alter von fünf Jahren bemerken Eltern und Lehrer, dass der Junge anders ist als andere Kinder. Er schläft quasi nie,

braucht Action rund um die Uhr, scheint vor gar nichts Angst zu haben und ist unglaublich laut. Diagnose: ADHS. Der Film zeigt, wie Picco es nach vielen Schwierigkeiten in der Schule sowie medikamentöser Einstellung des ADHS schließlich schafft, sein „Anders-Sein“ anzunehmen. Dabei spielt die Musik, sowohl in der Schule als auch außerhalb des Unterrichts, eine große Rolle.

ab 10

Veronika Mark Michel, Deutschland 2011

Dokumentarfilm, f., 7 Min.



Als Kind wurde ihr ein IQ von Null attestiert, sie ist autistisch, dazu mehrfach körperlich behindert. Niemand konnte sich vorstellen, dass Veronika über einen hellwachen Geist verfügt. Nun, als Erwachsene, hat sie gelernt, sich über ein ausgeklügeltes

Zeichensystem verständlich zu machen. Sie studiert und schreibt Geschichten. Das einfühlsame Porträt eines außergewöhnlichen Menschen und der Einblick in eine Welt, die der Umwelt normalerweise verschlossen bleibt.

ab 14

Das Vorstellungsgespräch Genevieve Clay-Smith, Australien 2012

Kurzspielfilm, 12 Min., f.

Nervös wartet Thomas Howell auf sein Vorstellungsgespräch in einer renommierten Anwaltskanzlei. Da erscheint ein junger Mann mit Downsyndrom und holt ihn ab. Er stellt sich als sein neuer Vorgesetzter James Dexter vor und bittet ihn in sein Büro. Thomas weiß nicht, was er davon halten soll und fragt höflich nach, ob noch jemand anderes zum Gespräch komme. Das verneint James und merkt an, dass Thomas eine hässliche Krawatte trage. Das Gespräch nimmt seinen Lauf und wird immer skurriler - bis es zu einer unerwarteten Wendung kommt...

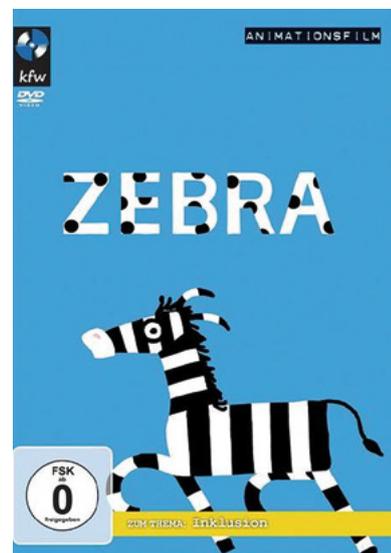
ab 14

Zebra Julia Ocker, Deutschland 2013

Animationsfilm, 3 Min

Was für ein wunderschöner Tag! Das Zebra springt vergnügt umher, amüsiert sich, schaut nach rechts, schaut nach links. Leider schaut es nicht geradeaus, und deswegen stößt es mit einem Baum zusammen. Nicht weiter schlimm, denkt es. Doch weit gefehlt. Denn jetzt sind auf einmal all seine Streifen verrutscht. Kein Streifen ist mehr da, wo er hingehört, alles ist irgendwie falsch. Was tun? Das Zebra denkt sich: Was einmal funktioniert hat, kann doch wieder funktionieren. Oder wird dadurch alles noch viel schlimmer? Selten ist die Botschaft, dass „Anderssein“ auch interessant und cool sein kann, so schön und kindgerecht verpackt worden. Das arme Zebra, das einfach nicht mehr sein altes Streifenmuster bekommt, sieht nach der Konfrontation ein, dass es trotzdem von allen Freunden geliebt wird, gerade weil es anders ist.

ab 4



Thema „Vielfalt“

Literatur im AKD



Alle da! Unser kunterbuntes Leben

Anja Tuckermann, Tine Schulz, Klett
Kinderbuch, Leipzig 2015

Wie kam deine Familie hierher?

Was ist dein liebstes Fest im Jahr?

Was spielst du gern, und in welcher Sprache singst du deine Lieblingslieder?

Die Kinder in diesem Buch kommen von überall her. Manche sind neu hier. Andere sind hier geboren, aber ihre Großeltern nicht. Jetzt leben wir alle zusammen hier. Das kann spannend und lustig sein, und auch manchmal schwierig. Aber eins ist sicher: Wer neugierig ist, gewinnt!

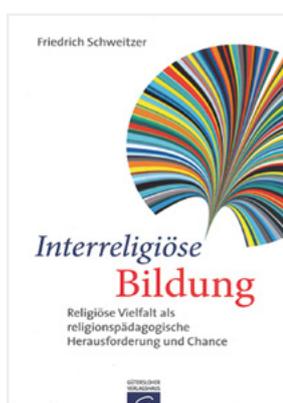
Ab fünf Jahre und für alle.

Interreligiöse Bildung Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance

Friedrich Schweitzer, Gütersloher
Verlagshaus, Gütersloh 2014

Die Zeiten religiöser Homogenität sind vorbei. In einer religiös pluralen Gesellschaft sieht sich die Religionspädagogik vor allem in den Schulen ganz neuen Herausforderungen gegenüber. Wie kann in der religionspädagogischen Praxis mit der Vielfalt der Religionszugehörigkeit verantwortlich umgegangen werden? Wie kann es gelingen, die Chancen dieser Vielfalt zu identifizieren und zu nutzen, dabei die Probleme und Konflikte der Verschiedenheit aber nicht zu leugnen? Diesen Fragen stellt sich der Autor in diesem Buch, das

- von den Wahrnehmungen und Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen ausgeht,
- Interreligiosität von einem konsequent religionspädagogischen Zugang aus verfolgt,
- die Theologie und Selbstinterpretation der Religionen konstitutiv berücksichtigt und
- eine evangelische Perspektive im Dialog bietet.



Kirche in konfessioneller Vielfalt Unterrichtsbausteine zum Inhaltsfeld Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft

Manfred Karsch, Silvia Kunter, Christian Rasch, Bergedorfer Unterrichtsideen, 5. – 6. Klasse, Persen Verlag, Hamburg 2014

Die vier Lernaufgaben für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht am Gymnasium setzen sich auseinander mit den Fragen: Wie organisierten sich die ersten Christen? Welche unterschiedlichen Kirchen sind über die Jahrhunderte entstanden? Was sind die Gemeinsamkeiten? Die Schüler sollen so eine Vorstellung der konfessionellen Vielfalt christlicher Kirchen entwickeln. Den Schluss bildet eine Evaluationsaufgabe, die die Transparenz des Kompetenzerwerbs sicherstellen soll.



Inklusion im Religionsunterricht Vielfalt erleben

Patrick Grasser, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2014

Inklusion im Religionsunterricht muss fachdidaktisch bedacht werden. Durch konkrete Impulse zur Reflexion und fundierte Anregungen zur inneren Differenzierung wird das Buch zu einem Begleiter und Impulsgeber für einen gelingenden Religionsunterricht in heterogenen Gruppen. Dabei geht es nicht „nur“ um Schülerinnen und Schüler mit einem körperlichen oder geistigen Handicap. Inklusiv unterrichten bedeutet auch die fruchtbare Berücksichtigung von unterschiedlichsten Migrantenspektiven, von besonderen Bedürfnissen Hochbegabter, von differenzierten Erfahrungen mit der Bibel in anderen Teilen der Erde. Der Autor zeigt, wie das gemeinsame Lernen in heterogenen und inklusiven Klassen gelingen kann. Er diskutiert, welchen Rahmen die Schülerinnen und Schüler dafür brauchen und ob es Grenzen für inklusives Lernen gibt.





Fortbildungen

“Um Gottes Willen – ein Gott” Lerntag Christen und Juden	Stephan Philipp	7. März 2016 9-13 Uhr	AKD Berlin
Sex sells – Sexualisierung in der Gesellschaft als Herausforderung für den Religionsunterricht	Dr. Jens Kramer/ Julia Schimming	14. März 2016 9-16 Uhr	AKD Berlin
Der Ton macht die Musik – Mediative Kommunikation im Schulalltag	Angela Berger	25. Mai 2016 9:30-15:30 Uhr	AKD Berlin
Interreligiöse Seelsorge in der pluralen Schule	Angela Berger	30. Mai 2016 9:30-15:30 Uhr	AKD Berlin
Gottes Handeln oder Zufall? Bibli- sche Texte für Nicht-Religiöse er- schließen	Cornelia Oswald	6. Juni 2016 9:30-15:00 Uhr	AKD Berlin
Religionsunterricht – Herausforderungen und Perspektiven für die Zukunft	Dr. Jens Kramer Referenten: Prof. Dr. G. Pickel, Prof. Dr. M. Raters, OKR Dr. Kraft u.a.	22. Juni 2016 10-16 Uhr	AKD Berlin