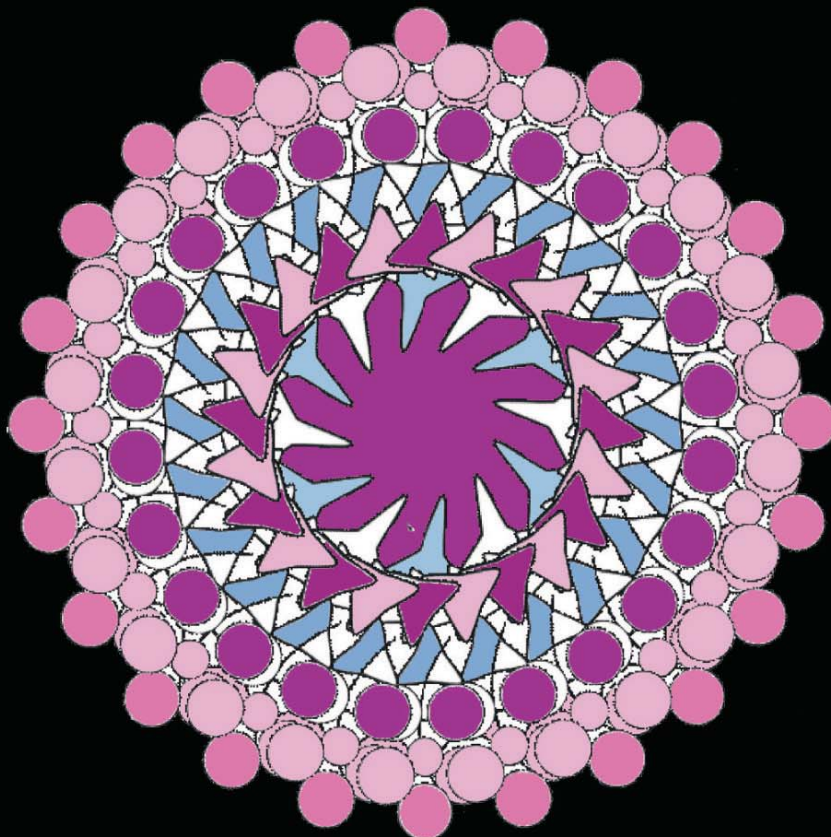


WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Impulse zur evangelischen Religionspädagogik

Identität und Verständigung als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung und Chance für den Religionsunterricht – am Beispiel des kooperativen Lernens

Corinna Ludwig



Corinna Ludwig

**Identität und Verständigung als gesellschaftliche und
pädagogische Herausforderung und Chance für den
Religionsunterricht – am Beispiel des kooperativen Lernens**



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe XXV

Impulse zur evangelischen Religionspädagogik

Band 1

Corinna Ludwig

Identität und Verständigung als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung und Chance für den Religionsunterricht – am Beispiel des kooperativen Lernens



MV WISSENSCHAFT

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster
<http://www.ulb.uni-muenster.de>

Impulse zur evangelischen Religionspädagogik

Herausgeber: Dr. Erhard Holze - Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik
der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Der vorliegende Band basiert auf der schriftlichen Hausarbeit
der Autorin, vorgelegt im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen im
Fach Evangelische Religionslehre, Münster, Februar 2010

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und
Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.
<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Corinna Ludwig

„Identität und Verständigung als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung und Chance für
den Religionsunterricht – am Beispiel des kooperativen Lernens“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster,

Reihe XXV Impulse zur evangelischen Religionspädagogik, Band 1

© 2011 der vorliegenden Ausgabe:

Die Reihe „Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster“ erscheint im Verlagshaus Monsenstein und
Vannerdat OHG Münster
www.mv-wissenschaft.com

ISBN 978-3-8405-0040-4

(Druckausgabe)

URN [urn:nbn:de:hbz:6-85439658412](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6-85439658412) (elektronische Version)

© 2011 Corinna Ludwig

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Corinna Ludwig und Claudia Rüdiger

Umschlag: MV-Verlag

Druck und Bindung: MV-Verlag

Vorwort des Herausgebers

Der vorliegende Band eröffnet die Reihe „Impulse zur evangelischen Religionspädagogik“, die in Kooperation zwischen der Evangelisch-Theologischen Fakultät (Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik) und der Universitäts- und Landesbibliothek der Westfälischen Wilhelms-Universität erscheint.

In ihrem Buch „Kooperatives Lernen im Religionsunterricht“ benennt Corinna Ludwig „Identität und Verständigung als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung und Chance für den Religionsunterricht“ und veranschaulicht diese Programmatik an gelungenen Beispielen des kooperativen Lernens.

Einführend werden die beiden Pole Individualisierung und Pluralisierung „als Grundsignaturen der postmodernen Moderne“ erörtert, indem Europäisierung und Globalisierung einerseits und der Individualisierungsschub andererseits beschrieben werden und vor diesem Hintergrund plausibel gemacht wird, inwiefern interkulturelles Lernen notwendig ist und Zukunftsfähigkeit von Schule und Religionsunterricht in der Pluralismusfähigkeit besteht. Des Weiteren kommt es zu einer Analyse der veränderten religiösen Sozialisationsbedingungen heutiger Schülerinnen und Schüler (veränderte familiäre Strukturen, Kinderrückgang, Verdrängung von Kindern, expandierende Mediennutzung, Beschleunigungsgesellschaft), der Ambivalenz heutiger Jugend zwischen „Siegeszug und Selbstaufhebung“ und der Tatsache, dass Aufwachsen heutzutage „in einem Plural von Überzeugungen, Lebensentwürfen und Weltanschauungen“, mithin innerhalb religiöser Vielfalt geschieht.

Die Verfasserin skizziert die damit verbundenen Aspekte von Identitätskonstruktionen, Stilisierung jugendlicher Individualität, Teilnahme an identitätsverheißender Konformität, Bricolage, um sodann die „Religiosität im Wertesystem der Jugend“ anhand der empirischen Befunde der Shell-Jugend-Studie zu untersuchen und daraus „Konsequenzen für kooperatives Lernen im Religionsunterricht“ zu ziehen: nach einer Klärung des rechtlichen Rahmens und der Lehrplanvorgaben vollzieht die Ver-

fasserin eine Analyse der EKD-Denkschrift und stellt deren programmatische Bipolarität von Identität und Verständigung dar.

Von diesen theologischen und pädagogischen Klärungen wird eine tragfähige Brücke zur „inneren Gestalt oder Didaktik von Religionsunterricht“ geschlagen, indem die Verfasserin kooperatives Lernen in Abgrenzung von kompetitivem und individualistischem Lernen als didaktisch-methodisch adäquate Antwort auf die beschriebene Polarität und Verschränkung von Identität und Verständigung herausstellt. Dabei kommt es historisch und inhaltlich zu einer präzisen Darstellung und Erläuterung des Grundprinzips „Think-Pair-Share“ und der zentralen Faktoren kooperativer Lernarrangements. Drei attraktive Beispiele, nämlich das Placemat, das Gruppenpuzzle und das T-Chart, machen das konzeptionelle Anliegen anschaulich und unterrichtspraktisch.

Im Fazit kommt es zu der pointierten Begründung für kooperative Lernformen v.a. im Religionsunterricht, dass sich nämlich „Religion ... im Miteinander konkretisiert und der Bereich des sozialen Lernens als Aufgabe im Religionsunterricht an sich inhärent ist“ (S. 57). Corinna Ludwig ist es in vortrefflicher Weise gelungen, die Dimensionen Sozialform und Methode und Didaktik im Kontext von Pädagogik und Theologie sinnvoll und plausibel aufeinander zu beziehen! Ihrer Arbeit wünsche ich aufmerksame und interessierte Leserinnen und Leser!

Münster, im Frühjahr 2011

Dr. Erhard Holze

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Individualisierung und Pluralisierung als Grundsignaturen der postmodernen Moderne	6
3. Religiöse Sozialisation	13
3.1. <i>Veränderte familiäre Strukturen</i>	13
3.2. <i>Auswahl statt Übernahme</i>	17
3.3. <i>Empirische Befunde der 15. Shell-Studie zur Religiosität</i>	21
3.3.1. Religiosität im Wertesystem der Jugend	21
3.3.2. Religiosität in Beziehung zu anderen Werten	22
3.3.3. „Religion light“ als deutsche religiöse Normalkultur	23
3.4. <i>Konsequenzen für kooperatives Lernen im Religionsunterricht</i>	25
4. Religionsunterricht im Pluralismus	26
4.1. <i>Verfassungsrechtlicher Rahmen – Kooperation von Staat und Kirche</i>	26
4.2. <i>Lehrplan</i>	29
4.3. <i>EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“</i>	34
4.3.1. Standortbestimmung der Kirche in der gegenwärtigen kulturpolitischen Situation	34
4.3.2. Perspektivenwechsel	35
4.3.3. Identität und Verständigung als genuiner Ausdruck theologischen Selbstverständnisses	37
4.3.4. Religionsunterricht auf dem Weg zu mehrseitiger Gesprächsfähigkeit und Kooperation – das Konzept einer Fächergruppe	38
4.5. <i>Konsequenzen für kooperatives Lernen im Religionsunterricht</i>	42

5. Kooperatives Lernen	44
5.1. <i>Definition</i>	44
5.2. <i>Grundgedanken und Ziele des kooperativen Lernens</i>	44
5.3. <i>Identität und Verständigung durch kooperatives Lernen</i>	50
5.4. <i>Ausgewählte Methoden kooperativen Lernens im Religionsunterricht</i>	56
5.4.1. <i>Methodische Entscheidungen</i>	56
5.4.2. <i>Placemat</i>	59
5.4.3. <i>Jigsaw (Gruppenpuzzle)</i>	61
5.4.4. <i>T-Charts zum Erreichen von Sozialzielen</i>	64
6. Fazit	68
7. Anhang	72
<i>Placemat</i>	72
<i>T-Chart</i>	73
8. Literatur	74
9. Stichwortverzeichnis	84

1. Einleitung

„In unserer Welt ist Religion nicht Privatsache; es geht die Gemeinschaft sehr wohl an, ob da etwas ist, was Verständigung verhindert oder für überflüssig erklärt oder ihr den richtigen Erkenntnisgrund anweist, einen, der nicht in der natürlichen Neugier, in der Beherrschung der Natur, in der bestmöglichen Nutzung der Lebenszeit und der Welt aufgeht.“¹

Die Aussage Hartmut VON HENTIGS verdeutlicht, dass Religion heute nicht ein akzidentiell, sondern ein wesentliches Moment darstellt, einen sozialen Sachverhalt mit öffentlicher Bedeutung. Schule und Gesellschaft brauchen einen aufklärenden Diskurs über Religion, der in einem pluralen, freiheitlichen Gemeinwesen ein Diskurs mit den Religionsgemeinschaften zu sein hat. Die grundsätzliche Frage der Arbeit lautet: Wie können Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht befähigt werden, unter den Bedingungen der religiösen und weltanschaulichen Pluralität eine eigene religiöse Identität aufzubauen und in eine dialogische Verständigung mit den anderen und fremden Religionen zu treten? Am Beispiel des kooperativen Lernens soll gezeigt werden, wie der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern eine eigene Begegnung mit Religion als Erfahrungsmodus von Individualität in Gebundenheit und Aktualität ermöglicht.

Die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus in einem zukunftsorientierten Religionsunterricht umschließt die Analyse der pädagogischen Ausgangssituation der Schülerinnen und Schüler. Der „Modus religiösen Lernens hat sich verändert“ – heute ist eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung zum Aufbau einer eigenen Identität notwendig, wobei GOßMANN und SCHEILKE kritisch anmerken, ob noch von der „Ausbildung *einer* religiösen Identität“² gesprochen werden kann. Im Zentrum der Betrachtung stehen daher zunächst die Fragen, wie Kinder und Jugendliche unter den heutigen komplexen und tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandlungen aufwachsen und wie sie mit dem Angebot unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Vorstellungen umgehen.

¹ HENTIG (1992) 24.

² GOßMANN/SCHEILKE (1995) 1.

2. Individualisierung und Pluralisierung als Grundsignaturen der postmodernen Moderne

Der Begriff „Pluralismus“³ dient seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Kategorie zur Beschreibung und Deutung der Gegenwart. Bei seiner Verwendung umfasst er geschichtliche Pluralisierungsprozesse, so dass der „Pluralismus der Gegenwart [...] als der kumulative Effekt unterschiedlicher Pluralisierungstendenzen und ihrer geschichtlichen Transformationen“ verstanden wird, dessen „[s]ignifikante Pluralisierungstendenzen [...] an der Reformation, der Aufklärung und an den Transformationen von Gesellschaft, Kirche und Wissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert aufgewiesen werden“⁴ können. Aus dem Zusammenspiel dieser inneren Pluralisierungstendenzen mit äußeren Einflüssen, von denen die Migrationsbewegungen wohl den wichtigsten Faktor darstellen, resultiert die kulturelle Pluralisierung der heutigen Gesellschaft.

Im Rahmen fortschreitender Europäisierung und Globalisierung treffen Anhänger verschiedener Kulturen verstärkt aufeinander. Die deutsche Gesellschaft wird in einer Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zu Migration, Integration und Jugendhilfe „bereits jetzt [als] multiethisch und interkulturell“ bezeichnet, „was für die Zukunft aber noch stärker gelten wird.“ Derzeitig wird „von einem Drittel junger Menschen mit Migrationshintergrund bei der [...] jugendlichen Population in Deutschland“⁵ ausgegangen. Aufgrund dieser Entwicklung wird interkulturelles Lernen mittlerweile als Notwendigkeit begriffen. Die Dimension des interreligiösen Lernens, ohne deren Beachtung interkulturelles und globales Lernen defizitär bleibt, wird erst seit Beginn des 21. Jahrhunderts hinreichend berücksichtigt. Der „Umgang mit Differenz [wird zunehmend als] *die* gesellschaftliche Herausforderung in der Moderne“⁶ verstanden.

³ Der Begriff „Pluralismus“ steht generell für „die Beziehung vieler Elemente in ihrem Verhältnis zueinander und zu ihrem Bezugsfeld, die nicht durch ein übergeordnetes Einheitsprinzip bestimmt und begrenzt ist und so als problematisch und damit als klärungs- und gestaltungsbedürftig erfahren wird.“ SCHWÖBEL (1996) 724. „Verschiedenste Phänomene der Vielfalt“ werden mit dem Begriff „Pluralität“ bezeichnet. NIPKOW (2003) 1405.

⁴ SCHWÖBEL (1996) 725.

⁵ WITTE (2007) 203.

⁶ SCHEILKE (2003) 230.

Als „entscheidende[s] Merkmal des Pluralismus [gilt] der Verlust der Selbstverständlichkeit“, der einen „deutliche[n] Wandel der Verbindlichkeit [...] vor allem im Bereich von Religion und Moral“⁷ impliziert. Traditionelle Verbindlichkeitszentren werden aus ihrer Monopolstellung in einen „Wettbewerb mit anderen weltanschaulichen ‚Anbietern‘“⁸ gedrängt. Die Verbreitung neuer Medien und Kommunikationsformen bewirkt eine „Dynamisierung des Marktes von Weltdeutungen und Lebensstilen“.⁹ Die Massenmedien ermöglichen zwar „neue Lernwege“,¹⁰ im Blick auf den „Sensationswert[...] überzeichnen sie [aber] tendenziell Quantität und Ausprägung der alternativen Angebote auf dem religiösen Markt.“¹¹ Dem Rezipienten steht es frei zu wählen, ob er „als Christ, als Buddhist, als Hindu mit der Gottesfrage umgeht und nach welchen Normen [er] sich ethisch richtet.“¹² Die Entscheidung des Individuums verläuft nach persönlichen Präferenzen und Rationalisierung. Der Individualisierungsschub bietet somit „[n]eue Möglichkeiten individueller Lebensgestaltung, von der Wahl der Form des Zusammenlebens über Stil-, Geschmacks- und Konsumententscheidungen bis zur Wahl der religiösen Praxis“.¹³ Der Bedingungsrahmen der Pluralisierung von Gesellschaft und der Individualisierung von Lebensgestaltung, so merken GOBMANN und SCHEILKE an, könnte „nahe legen, Glauben und Religion als einen lebenslangen Such- und Auswahlprozess zu verstehen“.¹⁴ Neben der schier unendlichen Wahlfreiheit des Individuums muss die „schwierige Identitätsfindung [...] zw[ischen] der unvermeidlichen Anerkennung verwirrender Pluralität und dem drohenden Verlust der sicherheitsgewährenden traditionellen Verbindlichkeitszentren“¹⁵ gesehen werden. BERGERS Formel vom „Zwang zur Häresie“ wird als treffende Beschreibung der veränderten religiösen Situation immer wieder zitiert,

⁷ ADAM (2002) 239.

⁸ Ebd.

⁹ GABRIEL (1995) 60.

¹⁰ GRETHLEIN (2005) 94.

¹¹ GABRIEL (1995) 60.

¹² ADAM (2002) 239.

¹³ SCHEILKE (2003) 135.

¹⁴ GOBMANN/SCHEILKE (1995) 1.

¹⁵ GANTKE (2003) 1400.

denn aufgrund des pluralistischen Heilsangebotes wird jeder regelrecht gezwungen, seinen persönlichen religiösen Weg auszuwählen und zu verantworten. Dieser Zwang führt schnell zu Überforderung und der Bereitschaft, industriell gefertigte und massenmedial verbreitete Lebensstilmuster zu übernehmen.

Bedingt durch die Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen der heutigen Gesellschaft steht die Kirche vor der Herausforderung der „Magnalisierung und Privatisierung von Religionen und Weltanschauungen.“¹⁶ Denn die „in Europa starke Säkularisierung hat nicht zu einem Absterben von Religion geführt, eher zu einem Prozess der Entkirchlichung von Gesellschaft und Verkirchlichung von Kirche.“¹⁷ Zwar gibt es nicht mehr ein kirchliches Monopol auf Religion, aber Religion kann auch nicht von Kirche gelöst werden. Im Rahmen der Säkularisierung Religion als absterbend zu bezeichnen, verweist auf „ein eindimensionales Säkularisierungskonzept [und ist] zur Beschreibung und Analyse unserer gesellschaftlichen Realität gleichfalls unzureichend.“¹⁸ Die vielfältigen Ansichten und Ausgestaltungen von Religion aufgrund von Individualisierung und Pluralisierung führen „in Verbindung mit Migration und weltweiter Vernetzung zu vielen Spielarten von Religion.“¹⁹ Das gleichzeitige Bestehen und Wirksamsein verschiedener Religionen und Weltanschauungen im menschlichen Zusammenleben wird als weltanschaulich-religiöser Pluralismus bezeichnet.²⁰ Entscheidend ist, dass es „beim religiösen Pluralismus nicht um den Ver-

¹⁶ Dass Religion sich vermehrt privatisiert hat, steht außer Frage. Der Ende des 20. Jahrhunderts aufgekommenen Privatisierung – „Religion werde in der Moderne nur scheinbar an Bedeutung verlieren, sie werde sozusagen nur unsichtbar“ – muss jedoch entgegengestellt werden, dass Religion eine ‚soziale Veranstaltung‘ ist, die sich auf „Institution, Kult und Gemeinde als soziales Gerüst“ stützt. (GENSICKE (2007) 416). Somit kann bei der Religiosität nicht nur von einem Formenwandel gesprochen werden. Auch die Abschwächung der Religiosität und deren Lebensbedeutung muss beachtet werden.

¹⁷ SCHEILKE (2003) 108.

¹⁸ Ebd. 191.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Die Begriffe „Weltanschauung“ und „Religion“ benennen beide „Gewissheiten bzw. Überzeugungen über den Ursprung, die Verfassung und Bestimmung der Welt und des menschlichen Daseins in ihr, die innerhalb des menschlichen Lebens zielwahlorientiert funktionieren.“ HERMS (1999) 221f.

lust der eigenen religiösen Identität (wie im Synkretismus) [geht], sondern um die Erfahrung einer neuen Form der religiösen Einheit, in der jede Religion ihre eigene Identität behält, aber gleichzeitig von neuem in und mit anderen Religionen entdeckt.“²¹ Für eine demokratische Migrationsgesellschaft stellt sich somit – vor allem aus gesellschaftlichen Perspektiven – die Forderung nach interreligiösem Dialog und entsprechender (inter)religiöser Bildung. „[D]ie Anerkennung von Differenz als gesellschaftliches Strukturprinzip, die Unterscheidung von Differenz und Ungleichheit, die Auseinandersetzung mit Ursachen und Folgen von Diskriminierung sowie d[er] Schutz von Minderheiten“²² resultieren daraus als vorrangige Aufgaben von Bildung in pluralen Gesellschaften. Nur so kann einem drohenden Kampf der Kulturen, Abgrenzungsprozessen und Fundamentalismus entgegengetreten werden.²³

In den letzten Jahren werden zudem Wertewandel und Werteverfall beklagt. ADAM bezeichnet die „so oft beschworene Werte-Krise“ noch weitreichender als „Faktum globalen Ausmaßes.“²⁴ Zu häufig ist festzustellen, dass „der soziale Zusammenhalt brüchig wird, Menschen ausgegrenzt werden, Gewalt als Mittel praktiziert bzw. toleriert wird [und] demokratisches Verhalten nicht mehr als selbstverständlich gilt“²⁵. Es kann somit nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass „ein ethisches Grundwissen, wie es sich in der Goldenen Regel findet, wie es sich in den Zehn Geboten und anderen elementaren Kodifizierungen [...] nieder geschlagen hat [...] allgemein verbreitet [ist] und im Alltag selbstverständlich verhaltenssteuernd“²⁶ seine Wirkung entfaltet. Das Pluralismusphänomen im fortschreitenden Modernisierungsprozess führt zu einem „Verlust der Selbstverständlichkeit“, der „einen Wandel der Verbindlichkeit“ in Gang setzt und sich bei den Menschen im Bewusstsein niederschlägt. Dadurch wird der unmittelbare Geltungsanspruch aufgehoben und aus „Überzeugungen werden Meinungen, die nun einmal rascher ver-

²¹ GERLITZ (1996) 718.

²² SCHEILKE (2003) 196.

²³ Vgl. Ebd. 70.

²⁴ ADAM (2008) 19.

²⁵ SCHEILKE (2003) 81.

²⁶ ADAM (2008) 20.

änderbar sind als Überzeugungen.“²⁷ Das Leben wird immer unübersehbarer und komplexer.

Inbegriffen in der gesellschaftlichen Situation von Umbruch und tiefgreifendem Wandel sind auch veränderte Anforderungen in der Arbeitswelt. Neben der belastenden Situation auf dem Arbeitsmarkt aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit²⁸ geraten die Menschen zunehmend durch Technisierung und Beschleunigung der Vorgänge unter Druck. Da Arbeit „immer stärker selbstreguliert“²⁹ wird, sind Fähigkeiten wie Eigeninitiative und Eigenverantwortung, aber auch Selbstkorrektur unabdingbar. Zudem werden in dem gegenwärtigen Zeitalter einer Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft verstärkt kommunikative Fähigkeiten gefordert. „Soft Skills wie Eigenmotivation, Einfühlungsvermögen und Konfliktfähigkeit“³⁰ werden von Personalchefs zunehmend wichtiger eingeschätzt als Fachwissen.

In der Sorge um die Wirtschaftsfähigkeit Deutschlands darf sich nicht eine rein ökonomische Sichtweise durchsetzen, die den Religionsunterricht an wirtschaftlicher Nützlichkeit misst. Diese verkürzte Sichtweise blendet aus, dass die „wissenschaftlich gelösten Probleme der technischen Verfügung in ebenso viele Lebensprobleme“ münden. Kulturfähigkeit umschließt Handlungsfähigkeit, denn „[n]ach wie vor müssen Konflikte entschieden, Interessen durchgesetzt, Interpretationen gefunden werden...“.³¹ Daher ist es wichtig, dass – weil in einer hochtechnologisierten Gesellschaft die Gefahr besteht „das Leben weithin technologisch zu betrachten und zu gestalten“ – die Kirche „mit der Frage nach Gott die Fragen nach dem Ganzen des Lebens, nach seinem Sinn und nach den Grenzen des menschlichen Tuns“ in Erinnerung ruft und den „Menschen nicht nur als Macher, sondern auch als ein auf andere, auch auf Gott angewiesenes Wesen“³² postuliert.

²⁷ ADAM (2008) 20.

²⁸ Vgl. KIRCHENAMT DER EKD/SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (1997) 25–29.

²⁹ SCHEILKE (2003) 170.

³⁰ BOHINC (2009) 10.

³¹ HABERMAS (1963) 419f.

³² RATZMANN (1995) 148.

Der bislang vorwiegend in der Literatur verwendete Terminus „plurale Gesellschaft“ besagt einen „Grundkonsens der Bevölkerungsmehrheit über bestimmte kulturelle, politische und religiöse Werte, der zugleich einzelnen Minderheitengruppen eine andere Orientierung zugestand.“ Aufgrund der Entwicklung zur multikulturellen Gesellschaft werden die „kulturellen, politischen und religiösen Orientierungen [...] immer vielfältiger und zugleich heterogener.“³³ Die Bevölkerungsgruppen stehen sich nunmehr gleichberechtigt gegenüber. Somit ist die gesteigerte Form des Pluralitätsbegriffs zu einem „radikalisierten Pluralismus“ zweckmäßig. Als Zentralbegriff für die heutige Gegenwartsreflexion wird damit verdeutlicht, dass Miteinander Leben die größte Herausforderung der heutigen Zeit ist. Dies beinhaltet auch WELSCHS Terminierung der Gegenwart als „postmoderne Moderne“, in der der Ausdruck „postmodern“ die „radikale Pluralität“ kennzeichnet.³⁴

Aufgrund der starken Tendenzen der Pluralisierung von Gesellschaft und Individualisierung der Lebenslagen scheint es für die Religionspädagogik notwendig alle Lernorte zu sehen und ihren Horizont zu erweitern, um „dadurch – in Entsprechung zum lebensbezogenen Grundcharakter des Evangeliums – Anschluss an den lebensweltlichen Kontext religiöser Lernprozesse“³⁵ zu erreichen. Neben der Beachtung der Grundsignatur der gegenwärtigen Kultur und Gesellschaft, „die jede Kommunikation und damit jeden religiösen Lernprozess prägen“, stellen die Lernorte die „jeweiligen Rahmenbedingungen religiöser, christlicher und kirchlicher Kommunikation.“³⁶ Im Lebensalltag kommunizieren die Menschen an verschiedenen Lernorten und treten somit in einen wechselseitigen Austausch. Aus den individuellen Erfahrungen konstruiert jeder Mensch seinen Glauben selbstständig. Im Horizont des christlichen Glaubens wird der „Glaube dadurch konstituiert [...], dass die Wahrheit des Evangeliums einzelnen Menschen durch das Wirken des Geistes im Herzen einleuchtet, [so dass] christlicher Glaube stets personal und insofern plural

³³ GRÖZINGER (1996) 740.

³⁴ Vgl. WELSCH (1997)

³⁵ DOMSGEN (2009) 89.

³⁶ Ebd. 89f.

verfa[ss]t“³⁷ ist. Die eigene Identität der Glaubenden wird in der von der Kirche geschenkten Gemeinschaft als plurale Verfassung des Glaubens anerkannt und als solche bestärkt. Theologie ist nur pluralismusfähig, wenn sie „ihre Selbstentfaltung nicht im Gegenüber zum P[luralismus], sondern innerhalb seines Horizonts“³⁸ vornimmt. Als Konsequenz aus der Deutung der gegenwärtigen Situation als religiös-weltanschaulichen Pluralismus gilt es somit die „vormals vorrangig auf den Bereich des Privaten beschränkten religiös-weltanschaulichen Überzeugungen [...] öffentlich [zu machen], um einen gesamtgesellschaftlichen Diskurs über die Ziele und Mittel gesellschaftlicher Interaktion zu ermöglichen. Pluralistische Gesellschaften sind nur überlebensfähig, wenn sie im Dialog der Religionen und Weltanschauungen Möglichkeiten zur Kooperation ihrer Mitglieder zum gemeinsamen Wohl der Gesellschaft finden können.“³⁹

Im Religionsunterricht ist die Kirche längst mit der stark heterogenen gesellschaftlichen Situation konfrontiert. Um zukunftsfähig, in der heutigen Gesellschaft meint das pluralismusfähig⁴⁰, zu sein, ist die Kirche genötigt zur Bestimmung ihrer „Identität“ und einer neuen, weiträumigen „Verständigung“.

Der Begriff „Pluralismus“ hat sich in der Religionspädagogik programmatisch etabliert. Die religionspädagogische Praxis beschäftigt sich, so formuliert NIPKOW prägnant, mit dem „lebensgeschichtliche[n] Gesicht des Pluralismusproblems“, d.h. mit der „Religion der Kinder und Jugendlichen und [der] religiösen Transformation im Lebenslauf“.⁴¹ Diese äußerst vielschichtige, zeitlich-lebensgeschichtliche Dimension beginnt mit der religiösen Sozialisation in der Familie, die sich im Rahmen der gesellschaftlichen Veränderungen ebenfalls deutlich gewandelt hat und somit einer genauen Analyse bedarf.

³⁷ SCHWÖBEL (1996) 733.

³⁸ HAIGIS (2003) 1402.

³⁹ SCHWÖBEL (1996) 735.

⁴⁰ NIPKOW (2003) 1405.

⁴¹ NIPKOW (1998) 24.

3. Religiöse Sozialisation

3.1. *Veränderte familiäre Strukturen*

Kinder empfangen „Religion im kulturellen Übertragungsprozess“ und gestalten sie so „individuell in kräftigen Entwicklungsschritten [...], da[ss] sich die umgekehrte Bewegung aufdrängt: der *Weg des Verstehens geht von ihnen aus*. Sie beobachten, fragen, entwickeln bildliche Vorstellungen, denken nach, ersinnen Antworten, verwerfen sie wieder, kommen zu neuen, entfalten ihre kultur-, entwicklungs- und geschlechtsspezifisch bedingte Religion mit jenen aufgezeigten vergleichbaren und völlig unvergleichbaren individuellen Zügen – in *aktiver, kreativer pluraler Vielfalt*. Man mu[ss] die Kinder gewähren und sich entfalten lassen, dann erkennen wir, was religionspädagogisch zu ordnen und weiter zu entwickeln gilt.“⁴²

Jedes Kind muss als einzigartiger und unverwechselbarer Mensch geachtet werden. Daher stand die 8. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland in Halle/Saale unter dem Schwerpunkt, „Leben und Welt einmal mit den Augen der Mädchen und Jungen zu sehen.“⁴³ Dieser Perspektivenwechsel ermöglicht einen Einblick in die widersprüchliche und facettenreiche Lage, in der die Kinder beginnen Theologie zu betreiben. Es scheint folglich notwendig zunächst die spezifische familiäre Sozialisation zu betrachten. Denn wenn die Familienthematik nicht beachtet wird, „schneidet sich evangelische Religionspädagogik nicht nur von wichtigen historischen Wurzeln ab – Luther richtet seine didaktische Hauptschrift, den Kleinen Katechismus, an Hausväter und damit an die Familie [...] –, sondern vernachlässigt auch den für das Leben der meisten Menschen – in der zweifachen Hinsicht der Herkunftsfamilie und der eigenen Familie im Erwachsenenalter – wichtigsten Sozialraum.“⁴⁴

Die soziale Lebensform der Familie hat sich in ganz Deutschland grundlegend geändert. Typisch ist eine Einzelkindheit mit einer „enge[n] Beziehung zu den Erwachsenen“.⁴⁵ Geschwister fehlen nicht nur als Spiel-

⁴² NIPKOW (1998) 221f.

⁴³ KIRCHENAMT DER EKD (1995) 7.

⁴⁴ GRETHLEIN (2009) 83.

⁴⁵ SCHEILKE (2003) 136.

gefährten, sondern auch zum Aufbau einer „altersgemischten ‚Zwangsgemeinschaft‘“,⁴⁶ die zur Ausbildung von Integrationsfähigkeit herausragende Bedeutung hat. Der Kinderrückgang bedeutet zudem einen Mangel an Spielgefährten in der Nachbarschaft und künftig ausgedünnte Verwandtschaftsnetze. Eine größere Bandbreite von Lebensformen ergibt sich durch die „Zunahme an Ehescheidungen“, aufgrund derer die „starke Zunahme der Zahl von Kindern, die bei Alleinstehenden leben, resultiert“.⁴⁷ Eine Veränderung des Familienlebens ergibt sich zudem aus den gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen. Diese bewirken einen Modernisierungsschub der Lebensentwürfe der Frauen, die in einem „doppelten Lebensentwurf“ eine „lebbare Kombination zwischen Familie und Arbeitswelt“⁴⁸ suchen. Dies impliziert eine Verdichtung von Anforderungen an die jungen Frauen, so dass die beruflichen Verpflichtungen mit der Zeit für die Kinder konkurrieren und ausbalanciert werden müssen.

Ungünstige Wohnbedingungen und ein unsicheres Wohnumfeld bedingt durch die heutigen Verkehrsbedingungen wirken sich auf die Lebensbedingungen der Kinder aus. Bezeichnungen wie „Verhäuslichung“, „Verinselung“ und „Pädagogisierung“ in der Fachdiskussion verweisen auf die „Verdrängung von Kindern aus öffentlichen Räumen“.⁴⁹ Aufgrund des Fehlens traditioneller Einbindungen wie der Geschwistergruppe oder der Nachbarschaftsclique nehmen Kinder außerhalb der Familie kaum noch am sozialen Leben teil. Ob die Kinder die gesellschaftlich geschaffenen Möglichkeiten wie Kindergärten nutzen können, hängt davon ab, inwieweit ihnen die Eltern soziale Kontakte erschließen. Die Kinder „müssen [in der Sozialgruppe anschließend] selbst initiativ, kontaktfreudig und flexibel sein“⁵⁰ – eine Anforderung, die manchen Kindern wegen der sonst raren Kinderkontakte schwer fällt.

Die Familie ist ein sozialer Kommunikationsraum, eine „emotional und ökonomisch hoch verbundene[...] soziale Konstellation, die durch

⁴⁶ SCHEILKE (2003) 136.

⁴⁷ KIRCHENAMT DER EKD (1995) 14.

⁴⁸ Ebd. 15.

⁴⁹ Ebd. 19.

⁵⁰ Ebd. 20.

generationelle Differenz zwischen den Mitgliedern geprägt ist.“⁵¹ Primäre Erfahrungen, die Kinder hier erleben, prägen lebenslang und sind eine wichtige Quelle für ihre später entwickelten Vorstellungen.⁵² Die Kommunikation in diesem „intimen sozialen Nahraum [ist] personal [und besitzt eine] stark symmetrische[...] Ausprägung.“⁵³ Die emotionale Verbundenheit der Familienmitglieder und die Ausblendung der Dimension des kognitiven schulischen Lernens stellen die Besonderheit des Lernortes Familie dar. Christliche Religion impliziert neben der in der binnenfamiliären Kommunikation zu erfahrenden Tendenz zur symmetrischen Kommunikation kognitive Inhalte und partizipatorische Praxis, von denen erstere in der Schule, letztere in der Gemeinde erfahren werden können. Damit sei an dieser Stelle auf die Notwendigkeit der Kombination der Lernorte für religiöse Lernprozesse verwiesen. Gemeinsam mit den beiden Lernorten Schule und Gemeinde neigen auch die Medien, die „eine eher passive Rezeption der religiösen Thematik“⁵⁴ bieten, zu einer asymmetrischen Kommunikation.

Die expandierte Mediennutzung hat die Sozialisation der Heranwachsenden grundlegend verändert. Der Gebrauch neuer Medien und Technologien, vor allem des Fernsehens als Leitmedium und des zunehmend genutzten Internets, gehört zu den Aktivitäten, die für alle Kinder nahezu selbstverständlich sind. Die Sozialisation der Heranwachsenden wird neu akzentuiert, indem „beim Wissenserwerb [...] massenmedial Kommuniziertes an die Seite des im schulischen Unterricht Gelernten“⁵⁵ tritt. Dabei geben Forschungsergebnisse zu bedenken, „da[ss] angesichts veränderter Umfeldbedingungen bei einer extensiven Mediennutzung Erfahrungen ‚aus erster Hand‘ abnehmen und Einlagerungen von Bildern natürliche Sinneserfahrungen verdrängen können.“⁵⁶ Wenn Kinder kein Empfinden für natürliche Lebensvorgänge entwickeln, wachsen sie in einer künstlichen, auf Konsum ausgerichteten

⁵¹ GRETHLEIN (2009) 80.

⁵² Vgl. RUPP/MEIER (2008) 220.

⁵³ GRETHLEIN (2009) 84.

⁵⁴ Ebd. 86.

⁵⁵ Ebd. 75.

⁵⁶ KIRCHENAMT DER EKD (1995) 25.

Welt auf. Vor allem private Medien haben Kinder und Jugendliche als wichtigste Zielgruppe der Werbung für sich entdeckt, so dass sie „mehr als Werbeträger denn als Aufklärungs- oder Informationsmedien ein[zu]stufen“⁵⁷ sind. Während in bildungsnahen Familien dem Medieneinfluss entgegengewirkt wird, sind die Kinder in den mittleren Sozialschichten bedingt, hauptsächlich aber in der unteren Schicht, der Verflachung des „Konsumismus“ ausgeliefert. Der Religionsunterricht muss der „Tendenz zur kulturellen Verflachung, die eng mit der einseitigen Orientierung vieler, vor allem männlicher und teils bildungsferner Jugendlicher auf die elektronischen Medien zusammenhängt“⁵⁸, entgegenwirken. Damit einhergehend ist eine Wandlung des jugendlichen Interessenspektrums festzustellen. „Anspruchsvolle Themen wie Ökologie, Kunst und Kultur, Politik und Wissenschaft sind durchweg auf dem Rückzug, nur das Interesse an der Computernutzung hat stark zugenommen.“⁵⁹ Festzuhalten bleibt, dass Mediennutzung und der Bedeutungsrang der Medien von der jeweiligen familiären Situation und der Einbindung in soziale Gruppen abhängt. Wenn Medienkonsum für Kinder lediglich eine von vielfältig gestalteten Freizeitaktivitäten ist, kann er „durchaus bildend und bereichernd wirken“.⁶⁰ Wo die elektronischen Medien jedoch „klassische Kulturaktivitäten und Kulturtechniken verdrängen“,⁶¹ müssen sie als Problem betrachtet werden.

„Mediatisierung von Kindheit, Verstädterung fast aller Wohngebiete und Mobilität [...] lassen Kinder schon von früh an direkt an der Beschleunigungsgesellschaft teilhaben.“⁶² Kinder lernen von klein auf eine Welt kennen, „die an Schnelligkeit und Mobilität, an Machbarkeit und technischer Bewältigung, an Konsum und Genu[ss] mehr interessiert zu sein scheint als an existen[z]iellen Fragen und entwicklungsfördernden Lebenszusammenhängen.“⁶³ In dieser Welt sind immer weniger Kindern religiöse Erfahrungen zugänglich. Ohne Kontinuität und ohne eine ruhige

⁵⁷ GENSICKE (2009) 588.

⁵⁸ Ebd. 592.

⁵⁹ Ebd. 593.

⁶⁰ KIRCHENAMT DER EKD (1995) 25.

⁶¹ GENSICKE (2009) 594.

⁶² SCHEILKE (2003) 136.

⁶³ KIRCHENAMT DER EKD (1995) 26.

Umgebung können sich Kinder nur äußerst schwer schrittweise und selbstständig ihre Gegenwart aneignen und elementare Empfänglichkeit entwickeln, um Ehrfurcht zu erfahren und Staunen zu lernen. Zudem benötigen Kinder Erwachsene als Dialogpartner, die sich ihren Fragen nach Gott annehmen und zusammen mit ihnen darüber reflektieren. Nur so kann einem kirchlichen sowie religiösen Traditionsabbruch entgegen gewirkt werden.

Fest steht, dass die Lebensbedingungen von Kindern nicht einheitlich beschrieben werden können. Geschlecht, Familiensituation, soziale und regionale Gegebenheiten wirken sich unterschiedlich aus. Kindheit zeichnet sich in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation durch zwei Seiten aus. Einerseits wachsen die meisten Kinder mit besseren Bildungschancen und in einer materiell reicheren Situation auf als Generationen vorher. Eltern haben „noch nie so viel materiell und ideell in ihre Kinder investiert wie heute.“⁶⁴ Zudem ermöglicht die Gesellschaft den Kindern ausreichend Zeit für Spiel und Lernen. Andererseits ist die Gegenwart und Zukunft der Kinder durch soziale, ökologische und seelische Risiken gefährdet wie die kinderfeindliche Umwelt, belastete Familien, die Dominanz materieller gesellschaftlicher Leitbilder und religiöse Verarmung, nicht zu vergessen die steigenden Erwartungen an die Kinder.

3.2. Auswahl statt Übernahme

Religion ist für Jugendliche keineswegs obsolet, denn „die Jugendlichen [greifen] in ihrer Identitätsentwicklung durchaus auf Religion zurück, wenn auch in einem höchst individuell und unterschiedlich bestimmten Aneignungsproze[ss].“⁶⁵

Die Identitätsentwicklung Jugendlicher in einer klassischen modernen Industriegesellschaft steht im Kontext von Entfaltungs- und Selbstauflösungstendenzen von Jugend. Einerseits ist ein Siegeszug von Jugend festzustellen – das Jugendphänomen hat sich ausgeweitet, dass „[d]er Anspruch auf Jugendlichkeit [...] vor keiner Altersgruppe mehr halt“⁶⁶

⁶⁴ KIRCHENAMT DER EKD (1995) 18.

⁶⁵ SCHELKE (1995) 3.

⁶⁶ GABRIEL (1995) 53.

macht. Andererseits wird der Jugendbegriff jedoch dadurch entleert, so dass nicht mehr deutlich ist, „was als spezifisch jugendlich zu kennzeichnen ist und inwiefern dies allen Jugendlichen auch nur in ähnlicher Weise zugesprochen werden kann.“⁶⁷ Auch im Blick auf die Lage der Religionen verschwimmen die Wahrnehmungskategorien und die für die bisherige industriegesellschaftliche Modernität typischen sozialen Strukturen und Kategorien lösen sich auf.

Die zwei ambivalenten Tendenzen der Jugend, Siegeszug und Selbstaufhebung, zeigen sich in der Individualisierung von Jugend. Die Jugendlichen stehen vor der Herausforderung, ihre Biografien selbst zu planen und zu gestalten. Somit gelten „Auswählen, Sich-Behaupten und Durchwursteln als die für den Alltag der Jugendlichen prägendsten Erfahrungen“.⁶⁸

Kinder leben heute in einem Nebeneinander verschiedener Lebensstile, Werte und Kulturen. Schon im engsten sozialen Kontext, in der Familie, erfahren die Kinder religiöse Pluralität, denn „in Deutschland [ist] die sog. konfessionsverschiedene Ehe fast der Normalfall geworden.“⁶⁹ So bilden die unterschiedlichen Positionen der Eltern eine erste Herausforderung, im heterogenen Milieu den Weg zu einer eigenen Identität zu finden. Es besteht kein Zweifel, dass in Familien christliche Frömmigkeit weitgehend verschwunden ist und Kindern gewisse spirituelle Erfahrungen nicht ermöglicht werden. Zudem erfahren Kinder „eine kirchliche Partizipationspraxis [...], die weniger als bisher an Traditionen, sondern an eigenen Bedürfnissen orientiert ist.“⁷⁰ In der darauf folgenden Sozialisationsinstanz, der Kindertageseinrichtung, „hat die multikulturelle und multi-religiöse Mischung von Kindern schon länger Tradition, in Städten sind Migranten- beziehungsweise ausländische Kinder selbstverständliche Mitglieder von Kindergartengruppen.“⁷¹

Spätestens aber in der Grundschule treffen die Kinder auf Mitschüler mit unterschiedlichem kulturellen, oft auch religiös differentem Hintergrund.

⁶⁷ GABRIEL (1995) 53.

⁶⁸ Ebd. 56.

⁶⁹ GRETHLEIN (2005) 93.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ KIRCHENAMT DER EKD (1995) 14f.

Eine religiös plurale Situation für die Kinder entsteht zudem schon dadurch, dass zum einen getaufte und ungetaufte Schülerinnen und Schüler sich gemeinsam im Religionsunterricht versammeln, zum anderen in allen Unterrichtsfächern in konfessioneller Mischung unterrichtet werden. Daher schließt NIPKOW, werde „in alledem immer schon funktional (ungeplant) das Eigene und das Andere, das Vertraute und das Fremde, wahrgenommen, verstanden und anerkannt (oder auch nicht), das Miteinander gelernt (oder auch nicht).“⁷²

Fest steht: „Religionen begegnen Kindern und Jugendlichen nur noch im Plural.“⁷³ Von Anfang an wachsen Kinder in einem Plural von Überzeugungen, Lebensentwürfen und Weltanschauungen auf. Diese sehr frühen pluralen Daseins- und Werteorientierungen implizieren teilweise auch eine „Verunsicherung im religiösen Bereich“.⁷⁴ KRECH bestätigt dies durch seine Untersuchungen, die im Hinblick darauf, dass die Menschen zunehmend beginnen „die religiöse Vielfalt in [ihren] Regionen wahrzunehmen“,⁷⁵ hinterfragen, welche Reaktionen durch die religiöse Vielfalt hervorgerufen werden. Es zeigt sich aber neben einer „offene[n] Haltung gegenüber anderen Religionen“, dass bei den Menschen, auch bei den religiösen, „ein gewisser Orientierungsbedarf besteht.“⁷⁶

Der Pluralisierung steht die Individualisierung gegenüber. Die Kinder sind gezwungen unter den von ihnen wahrgenommenen religiösen Angeboten auszuwählen. Eine einfache Übernahme einer religiösen Weltanschauung ist angesichts der pluralen Situation in mittlerweile allen Sozialisationsinstanzen nur noch selten möglich. Eine individuelle Entscheidung des Kindes erfordert frühe Selbstständigkeit. Zwar scheint aufgrund der höheren Autonomie alles möglich, aber generell bringt „größere Verantwortlichkeit in privaten, persönlichen Dingen von der Wahl der Berufslaufbahn [...] bis hin zur Identitätskonstruktion [...] nicht nur Vorteile [...], sondern auch Risiken und Überforderung.“⁷⁷ Spätestens im

⁷² NIPKOW (1998) 22.

⁷³ SCHEILKE (2003) 217.

⁷⁴ GRETHLEIN (2005) 96.

⁷⁵ KRECH (2007) 35.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ SCHEILKE (2003) 135.

Jugendalter stehen Kinder somit zwischen Verwirklichungsmöglichkeiten und Zwängen. Der florierende Jugendkonsummarkt, der „von dem drängenden Bedürfnis der jugendlichen Identitätsbildung [lebt], Einzigartigkeit und Zugehörigkeit zugleich zu signalisieren und sozial bestätigt zu bekommen“,⁷⁸ zeigt Widersprüche zwischen Individualisierung und Vergesellschaftung. Hier wird den Jugendlichen Material zur Stilisierung ihrer Individualität geliefert sowie bei der Teilnahme von Trends die identitätsverheißende Konformität vermittelt. Die Jugendlichen planen und konstruieren durchweg ihre eigene Biografie.

Anstelle der längst überholten monopolistischen Struktur des religiösen Feldes tritt infolge der Individualisierung eine „Struktur, in der sich die Einzelnen ihre Religion selbst zusammenbasteln.“⁷⁹ Es entsteht das Muster der „Bricolage“, ein religiöser „Fleckerlteppich“, der individuell ausgebildet ist.⁸⁰ Die Beeinflussung durch die Massenmedien spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Die Massenmedien liefern „einen selbstverständlichen Hintergrund für Kommunikation im familiären, schulischen und auch religiösen Bereich. Auch scheinen sie ganz grundsätzliche religiöse Einstellungen zu prägen, insofern sie traditionelle Konsistenz-Anforderungen unterlaufen und so vielleicht ein wesentlicher Grund für das Phänomen der Bricolage-Religion sind.“⁸¹

Durch die vielschichtige Beeinflussung ist die „individuelle Religion als die subtilste, persönlichste Form religiöser Pluralität [...] in mehrfach abgewandelten Kontexten aufzusuchen [und] trägt dadurch zugleich vergleichbare typische und unvergleichbare individuelle Züge.“⁸²

Beachtet werden muss, dass die individuelle Religiosität jedes Kindes von der Sozialisation, dem Geschlecht, der jeweiligen Kultur, den

⁷⁸ GABRIEL (1995) 56.

⁷⁹ Ebd. 58.

⁸⁰ KRECH verdeutlicht, dass auch bei der älteren Generation „religiös interessierte und praktizierende Menschen sich nicht immer auf die überkommene Tradition verlassen“, gibt aber zu bedenken, dass dies nicht impliziert, dass „in der religiösen Praxis auch aktiv auf [die anderen Religionen] zurückgegriffen wird“. In dieser Diskrepanz bei den Erwachsenen sieht er einen Ansatz zur Bereitschaft „mit den anderen Religionen in einen Dialog zu treten“. KRECH (2007) 40.

⁸¹ GRETHLEIN (2009) 81.

⁸² NIPKOW (1998) 217.

Institutionen, vor allem der Erziehung in der Familie „und selbst noch [von] der Gesprächssituation bestimmt [ist], in der man Kinder nach Religion fragt.“⁸³

3.3. Empirische Befunde der 15. Shell-Studie zur Religiosität

3.3.1. Religiosität im Wertesystem der Jugend

In einem längerfristigen Vergleich der Speyerer Werteforschung zur Lebensbedeutung des Gottesglaubens in der Jugend von 1987 bis 2006 ist ein geringfügiger Rückgang zu erkennen. Während 1987 für 45% der Gottesglaube „wichtig“ war und von 36% der Jugendlichen als „unwichtig“ eingestuft wurde, zeigt sich 2006 ein noch stärkeres Gleichgewicht zwischen den Positionierungen. In den alten Bundesländern beurteilten ihn 39% als „wichtig“ und 41% als „unwichtig“.⁸⁴ Mit der Säkularisierung, die ihren Höhepunkt in der ersten Hälfte der 90er Jahre erreichte, hat sich der vorhergesagte Rückgang der Bedeutung der Religion zwar bestätigt, aber es hat sich ein „den aktuellen Bedingungen der Modernisierung entsprechendes ‚Basisniveau‘ an Religiosität eingestellt“.⁸⁵

Betrachtet man jedoch die letzten Jahre 2002 bis 2006 genauer, fällt auf, dass sich hinter der allgemeinen Stabilität ein Auseinanderdriften der Altersgruppen versteckt ist. Während bei der jüngsten Gruppe, der 12- bis 14-Jährigen der Gottesglaube am wichtigsten ist und innerhalb der letzten Jahre zudem einen Anstieg verbuchen kann, ist bei der ältesten Altersgruppe, der 22- bis 25-Jährigen ein deutlicher Rückgang zu erkennen.⁸⁶ Die deutliche Zunahme bei den jüngeren Altersgruppen „wird zwar am

⁸³ NIPKOW (1998) 217.

⁸⁴ Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die Zahl der durchweg religiösen Zuwanderer den Wert von 2006 „nach oben drückt, [...] so dass der Rückgang in der westdeutschen Kerngruppe wohl deutlicher war“. GENSICKE (2007) 417.

⁸⁵ GENSICKE (2007) 417.

⁸⁶ Die starke Polarisierung zwischen den jüngsten und den ältesten Jugendlichen spiegelt sich in abgeschwächter Form bei den 15- bis 17-Jährigen und den 18- bis 21-Jährigen wider. Während in der jüngeren Gruppe ein leichter Anstieg der Wichtigkeit des Gottesglaubens festzustellen ist, sinkt die Wichtigkeit des Gottesglaubens bei den älteren Jugendlichen.

stärksten von den Zuwanderern getragen, ist aber auch bei westdeutschen Jugendlichen zu beobachten (nicht bei ostdeutschen Jugendlichen).⁸⁷

3.3.2. Religiosität in Beziehung zu anderen Werten

Die 14. und die 15. Shell-Jugendstudie zeichnen sich durch eine stabile und klare Hierarchie von Grundorientierungen aus. Die Wertegruppe „Private Harmonie“ (Familie, Partnerschaft, Freundschaft, Kontaktfreude) steht an der Spitze, gefolgt von der den Jugendlichen viel bedeutenden Entwicklung von „Individualität“ (Kreativität, Unabhängigkeit, Gefühlsbetonung). Mäßig positiv wird die Wertegruppe „Übergreifendes Bewusstsein“ beurteilt, welche die Wertebedeutung des Gottesglaubens umfasst. Die zu beobachtende Abnahme der Bedeutsamkeit dieser Wertegruppe korreliert mit dem Aufschwung der Wertegruppe „Materialismus-Hedonismus“. Persönlichen Bedürfnissen kommt in der heutigen ausgeprägten Konsum- und Erlebnisgesellschaft immer mehr Bedeutung zu. Der jugendliche Konsumismus resultiert aus einer angestiegenen unreflektierten Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen. Als Gesamtwirkung von Medien und Werbung schlägt sich „eine Aufwertung der Bedürfnisbefriedigung und eine Abwertung übergreifender Lebensdimensionen ohne unmittelbaren Nutzen- und konkreten Lebensbezug“⁸⁸ nieder. Mittlerweile haben die Wertegruppen „Übergreifendes Bewusstsein“ und „Materialismus-Hedonismus“ den gleichen Stellenwert, wobei der Konsumismus bei den männlichen Jugendlichen überwiegt, dagegen das „Übergreifende Bewusstsein“ (Religiosität, Umweltbewusstsein, Gesundheitsbewusstsein) bei den Frauen. Im Hinblick auf das „Öffentliche Engagement“ ist ein Rückgang zu verzeichnen, obwohl die Jugendlichen laut der Shell-Studie als recht aktiv bezeichnet werden. Das liegt daran, dass die Motive zum Handeln, ebenfalls aufgrund des Einflusses der Mediatisierung, stärker auf eigene Interessen und Bedürfnisse bezogen werden.

⁸⁷ GENSICKE (2007) 418. GENSICKE verweist jedoch zudem auf eine Studie des Instituts für Demoskopie in Allensbach, die mitteilt, „dass 2006 24% der Eltern im Alter bis zu 44 Jahren der Meinung waren, man sollte Kinder zu einem ‚festen Glauben‘ erziehen, ihnen eine ‚feste religiöse Bildung‘ vermitteln. 1991 [seien] das erst 13%“ gewesen. GENSICKE (2007) 425.

⁸⁸ GENSICKE (2009) 588f.

3.3.3. „Religion light“ als deutsche religiöse Normalkultur

Religiosität ist, so verdeutlicht GENSICKE zu Recht, „allerdings ein Glaubensbekenntnis und keine ‚Werte-Abstimmung über Gott‘“. ⁸⁹ Daher wird im Folgenden der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die Jugendlichen den Glauben an die Existenz Gottes bekennen. Etwa die Hälfte der Jugendlichen legt ein religiöses Glaubensbekenntnis ab. Die andere Hälfte steht dem religiösen Glauben fern oder ist nicht in der Lage sich der Glaubensfrage zu stellen. Wird von einer Verwendung des Gottesbegriffs, der dem Mindestkriterium des christlichen Bekenntnisses entspricht, ausgegangen, zeigt sich, dass bei den evangelischen Jugendlichen lediglich 30% ein minimales Glaubensbekenntnis ablegen. Hiermit belegt die Studie die religiöse Unentschlossenheit der evangelischen Jugendlichen. ⁹⁰ Zu einer Religionsferne, die sowohl eine Ablehnung der Vorstellung eines persönlichen Gottes als auch einer überirdischen Macht impliziert, bekennen sich sogar 20% der Jugendlichen. Zudem ist festzustellen, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter zwar in ihrem religiösen Bekenntnis sicherer werden, die Vorstellung eines persönlichen Gottes aber ablehnen und dieser die Idee einer überirdischen Macht – wie sie in der gesamten Bevölkerung am verbreitetsten ist – vorziehen. Der RELIGIONSMONITOR, der bei der Untersuchung der Tradierung von Religion die 18–29-jährigen, die „jungen Erwachsenen“, bezüglich ihrer Glaubensinhalte befragte, bestätigt, dass sie „eher ein abstraktes als ein persönliches Gottesbild [befürworten] und [...] die naturwissenschaftliche Weltdeutung unter Umständen für plausibler als bestimmte religiöse Modelle“ ⁹¹ halten.

Der Bielefelder Sozialwissenschaftler Professor Dr. Mathias ALBRECHT, der die Shell-Studie 2006 mit durchgeführt hat, erklärt auf dieser Grundlage als entscheidendes Ergebnis im Hinblick auf die Religiosität der Jugendlichen, „dass es in Deutschland drei große Kulturen der Religiosität gibt: den ungläubigen Osten, eine leichte Religiosität im Westen und die

⁸⁹ GENSICKE (2007) 419.

⁹⁰ Muslime und Orthodoxe hingegen legen mit großer Mehrheit ein Bekenntnis zu einem persönlichen Gott ab. Vgl. GENSICKE (2007) 420f.

⁹¹ ZIEBERTZ (2007) 50.

sehr religiöse Gruppe der Migranten.“⁹² In den neuen Bundesländern hat die große Mehrheit der Jugendlichen kaum einen Bezug zur Kirche.⁹³ Die Shell-Studie belegt, dass in Westdeutschland hingegen die Jugendlichen insgesamt eine mäßige Beziehung zur Religion haben, d.h. sowohl die offene Abwendung von der Religion als auch das Bekenntnis scheuen und somit eine „Religion light“ vorziehen. Die unentschiedene Haltung dieser großen Gruppe (47%) korreliert mit der Einschätzung von ebenfalls 47% der westdeutschen Jugendlichen, dass ihre Eltern „weniger religiös“ seien.⁹⁴ In ihrer spezifischen Religiosität greifen viele der Jugendlichen auf Glaubensformen zurück, die nicht spezifisch mit Religionen zu tun haben, d.h. parareligiöse Vorstellungen wie Schicksals- beziehungsweise Vorbestimmungsglaube. Somit bestätigen die empirischen Daten der Shell-Studie 2006, dass sich der Großteil der westdeutschen Jugendlichen aus religiösen und pseudo-religiösen Versatzstücken eine Art „Patchwork“-Religion zusammenbastelt. Für ihre Lebensführung ist jedoch vor allem ein säkularisiertes Wertesystem ausschlaggebend. Da die Anzahl der westdeutschen Jugendlichen innerhalb der Gesamtgruppe der deutschen Jugendlichen den größten Anteil ausmacht, gilt ihre persönlich zusammengestellte „Religion light“ als typische „Normalkultur“ jugendlicher Religiosität in Deutschland.

Auffallend hoch ist dem gegenüber die echte Religiosität bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Rund 52% der ausländischen Jugendlichen glauben an einen persönlichen Gott im Gegensatz zu nur 28% der deutschen Jugendlichen. Festzustellen ist jedoch, dass trotz großer religiöser Unterschiede viele Ähnlichkeiten in den Wertorientierungen jugendlicher Migranten, ostdeutscher und westdeutscher Jugendlicher vorzufinden sind.

⁹² www.focus.de/schule/lernen/shell_jugendstudie/interview-zur-jugendstudie_aid_24776.html 19.11.09.

⁹³ HUBER gibt im Hinblick auf die Einsichten, die von bisherigen Untersuchungen, wie z.B. der Shell-Studie, dargelegt und vom aktuellen RELIGIONSMONITOR bestätigt wurden, zu bedenken, dass die Folgen der Entchristlichung durch die SED-Herrschaft auch noch „die Generation, die nach dem Ende der deutschen Teilung aufwächst“ betreffen. HUBER (2007) 70.

⁹⁴ In Ostdeutschland halten 71% der Jugendlichen ihre Eltern für „überhaupt nicht“ religiös, was dafür spricht, dass „die Abkehr von Religion, vor der sich die Westdeutschen scheuen, auch in den Elternhäusern eine weithin vollzogene Tatsache ist.“ GENSICKE (2007) 423.

3.4. Konsequenzen für kooperatives Lernen im Religionsunterricht

Die zunehmend multireligiöse Gesellschaft bewirkt, dass „feste religiöse Identitäten unwahrscheinlich werden und die Menschen weitgehend autonom agieren.“⁹⁵ Als generelle Überlebensstrategie haben die Kinder und Jugendlichen einen hohen Grad an Selbstzentriertheit entwickelt. GRETHLEIN vermutet, dass „[a]uch ‚Religion‘ bzw. ‚Glauben‘ [...] egotaktisch zur Lebensbewältigung eingesetzt [wird], aber eben nur insoweit ein Nutzen erkennbar ist.“⁹⁶ Religiöse Praktiken und Glaubensüberzeugungen werden von den Jugendlichen, die stets großen Wert auf Selbstbestimmung legen, immer dort angewandt, „wo sie helfen, ihr Leben zu bewältigen.“⁹⁷ Als Quelle der religiösen Vorstellungen dienen neben einem gesellschaftlich, auch durch den Religionsunterricht, geprägten Glaubenswissen und Vorstellungen aus den Medien vor allem „persönliche Erlebnisse, die Vorstellungen unterstützen und nahe legen.“⁹⁸ Auffallend beim Zugang der Jugend zur Religion ist die Ambivalenz im Blick auf die kirchlich-institutionelle Religion, denn „[e]inerseits befördern Individualisierung und Pluralisierung die Tendenz der Freisetzung aus den sozialen Bindungen und Sinnbezügen des konfessionellen Milieus und der Abgrenzung gegen das etablierte kirchliche Monopol der Definition von Religion – andererseits bieten die Kirchen auf dem Markt des Religiösen religiöse Rituale und Sprachmuster für religiöse Diskurse an und spielen damit eine wichtige Rolle für den Zugang und Umgang mit Religion.“⁹⁹ Die Jugendlichen konstruieren und lassen ihre „Vorstellungen [...] zur ‚objektiven‘ Wirklichkeit werden“.¹⁰⁰

⁹⁵ DOMSGEN (2009) 8. Für die Praxis fordert DOMSGEN eine „multiperspektivische Orientierung“, um zum einen durch einen biografischen Ansatz einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können und die Kinder mit ihren lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Zusammenhängen in den Mittelpunkt zu stellen und zum anderen anhand der Lernorthorie die veränderte Sozialisation fassen zu können.

⁹⁶ GRETHLEIN (2005) 224.

⁹⁷ RUPP/MEIER (2008) 211.

⁹⁸ Ebd. 220.

⁹⁹ GOBMAN (1995) 175f.

¹⁰⁰ RUPP/MEIER (2008) 221.

So ist für den Religionsunterricht davon auszugehen, „dass Unterrichtende mit einer Vielfalt religiöser Vorstellungen zu rechnen haben, die alle Spielarten von Rezeption, Adaption und Transformation gegenwärtiger religiöser Vorstellungen zeigen und auch völlig eigene Texturen in auto-poietischen Prozessen hervorbringen.“¹⁰¹ Mit dem Blick auf die „eigen-gewirkten [...] hohe[n] reflexive[n] Anteile“ der Schülerinnen und Schüler müssen diese fortan nicht mehr als „Empfänger von Orientierungen und Weisungen, sondern [als] Gestalter ihres eigenen religiösen Lernprozesses“¹⁰² verstanden werden. In diesem Sinne müssen sich die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht aktiv mit religiösen Fragen auseinandersetzen, um ihre eigene religiöse Identität zu entwickeln. Kooperatives Lernen ermöglicht Lernenden „einen aktiven, schülerzentrierten Lernprozess“.¹⁰³ Indem die Methode impliziert, dass jede Schülerin und jeder Schüler sich zunächst eigenverantwortlich mit der ihr bzw. ihm gestellten Aufgabe beschäftigt, wird jeweils ein individueller Lernprozess entsprechend der jeweiligen Lernausgangslage gewährleistet.

4. Religionsunterricht im Pluralismus

4.1. Verfassungsrechtlicher Rahmen – Kooperation von Staat und Kirche

Nach Artikel 7 GG basiert die öffentliche Schule als Einrichtung des Staates auf dessen Grundlagen. Die entscheidenden Kennzeichen der Staatsform einer freiheitlichen Demokratie sind Toleranz und Gewährleistung von Raum zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Die daraus resultierende Spannung zwischen Gemeinschaftsbezogenheit und Einzelinteresse löst sich in der Bejahung des „Gemeinwohl[s] als Grundlage des gemeinsamen Lebens“ und der Suche nach dem „Ausgleich der Interessen und Wertvorstellungen“¹⁰⁴ auf.

¹⁰¹ RUPP/MEIER (2008) 210.

¹⁰² GOBMANN (1995) 176.

¹⁰³ GREEN/GREEN (2007) 32.

¹⁰⁴ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 38.

Der Religionsunterricht ist nach Artikel 7.3 GG explizit als ordentliches Lehrfach bestimmt. Die Sicherung der Grundrechtsausübung jedes Menschen ist durch die Berücksichtigung der Religions- und Gewissensfreiheit nach Artikel 4 GG gewährleistet. In Übereinstimmung zu der bereits 1971 abgelegten Stellungnahme der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts“ ist es der Kirche wie auch dem „Staat selber daran gelegen, da[ss] die nachwachsende Generation sich mit den ihn tragenden Werten und ihrer kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Herkunft auseinandersetzt, sie kritisch befragt und positiv füllt.“¹⁰⁵ Aufgrund der Ursprünge unserer Kultur in christlich begründeten Überzeugungen lassen sich nur „in Auseinandersetzung mit diesen Wurzeln, mit dem breiten Strom erzählter und gestalteter Lebens- und Glaubenserfahrung, [...] die Geschichten verstehen, heutige Erfahrungen und Problemzusammenhänge deuten und überzeugende Zukunftsperspektiven entwickeln.“¹⁰⁶ Somit gehört auch in einer pluralen Gesellschaft religiöse Bildung zum Auftrag der Schule.

Aus dem Zusammenhang der grundrechtlich garantierten Glaubens- und Gewissensfreiheit nach Artikel 4 mit Artikel 7 GG ergibt sich aber auch folgende Grenze. Über die Teilnahme am Religionsunterricht können die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden. Zur Sicherstellung, dass auch bei Nichtteilnahme am Religionsunterricht die für eine tolerante, freiheitliche Demokratie wichtige „aktive Beschäftigung mit den weltanschaulich-religiös-ethischen Orientierungen“¹⁰⁷ gewährleistet ist, wird alternativ der Besuch eines anderen Unterrichtsfaches vorgeschrieben. Verständnis und Dialog gelten als die unabdingbaren Voraussetzungen des friedlichen Zusammenlebens einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft. Daher ist im Rahmen der gesellschaftlichen Veränderung – worauf die Evangelische Kirche in Deutschland bereits 1971 hingewiesen hatte – die „interpretative[...] Fortentwicklung der Verfassung, die die rechtlichen Gedanken des Artikels 7.3 GG im Kern

¹⁰⁵ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 38f.

¹⁰⁶ PRÄSES DER SYNODE DER EKD (1997) 133.

¹⁰⁷ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 41.

bestehen lä[ss]t, sie aber auf eine veränderte Situation anwendbar macht“,¹⁰⁸ notwendig.

Die Gestaltung des Religionsunterrichts gehört verfassungsrechtlich in den Bereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Nur mit ihrem Einverständnis, der Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen, ist eine Öffnung des Religionsunterrichts möglich. Indem die Kirche die Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts festlegt, nimmt sie ihren Bildungsauftrag wahr und leistet ihren Beitrag zur Verständigung in der individualisierten und pluralen Gesellschaft. Abgrenzungsprozesse und Fundamentalismus sind Zeichen eines „Kampf[es] der Kulturen“¹⁰⁹ in der heutigen Gesellschaft. Diese gesellschaftlichen Entwicklungen fordern eine grundlegende Verständigungsaufgabe, zu deren Lösung zusätzlich zum Religionsunterricht „Zeit eingeräumt werden [muss] zur Einübung in einer Verständigung zwischen verschiedenen Religionen und Weltanschauungen“, die eine Verständigung gerade „mit den anderen“¹¹⁰ fordert. Nur so kann ein ungebildeter Zusammenstoß verhindert werden. Der christliche Grundwert der Gottes- und Nächstenliebe impliziert die Übernahme von Eigenverantwortung und den Zuspruch zu einer Sozialkultur und Subsidiarität. Das Eintreten für Solidarität und Gerechtigkeit, das gerade die heutige plurale Gesellschaft fordert, gehört „unabdingbar zur Bezeugung des Evangeliums“.¹¹¹

Dadurch wird die Zugehörigkeit des Religionsunterrichts zur individuellen und allgemeinen Bildung der pluralen Gesellschaft bekräftigt. Den angedeuteten Bedingungen für eine Verständigung steht die verfassungsrechtliche Gewährleistung des Religionsunterrichts in keiner Hinsicht entgegen. Artikel 7.3 GG „stellt [...] die für Schulen in der radikal pluralen demokratischen Gesellschaft angemessene Rahmenregelung zur Auseinandersetzung mit Religionen und Weltanschauungen bereit.“ SCHEILKE folgert, es gebe „kaum rechtlichen,

¹⁰⁸ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 42.

¹⁰⁹ SCHEILKE (2003) 70. SCHEILKE greift die von dem Amerikaner Samuel HUNTINGTON aufgestellte These auf und veranschaulicht sie.

¹¹⁰ SCHEILKE (2003) 71.

¹¹¹ Vgl. KIRCHENAMT DER EKD/SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (1997) 23f.

aber umso mehr pädagogischen Handlungsbedarf in Schulpraxis und dezentraler Curriculumsentwicklung.“¹¹²

Bedacht werden muss stets, dass Religionsunterricht in der Schule stattfindet, einer Institution mit eigenen Zielen und Prägungen. Religionsunterricht und Schule bedingen sich gegenseitig. Somit betrifft der gegenwärtige Wandel von Schule, der sowohl Tendenzen einer inneren wie einer äußeren Schulreform umfasst – darunter die Autonomie der Schule, Individualisierung des Lernens und Differenzierung von Unterricht, Orientierung von Bildung¹¹³ an Schlüsselproblemen, Schule als Lern- und Lebensraum – auch den Religionsunterricht.¹¹⁴

4.2. Lehrplan

Die verfassungsrechtlichen Bestimmungen zum Religionsunterricht erfordern eine konkrete Ausgestaltung, die auf staatlicher Seite von den einzelnen Bundesländern wahrgenommen wird. Auf kirchlicher Seite wirken die jeweiligen Landeskirchen und Diözesen mit. Föderal geregelt ist die Erarbeitung der Lehrpläne, bei der „die doppelte Verantwortung von Staat und Kirche für das Fach in verschiedener Weise umgesetzt“ wird. In Nordrhein-Westfalen¹¹⁵ wird bei der Erstellung stets „eine einvernehmliche Lösung“¹¹⁶ mit den Kirchen gesucht.

Die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion erfordert Modifizierungen, die mit dem amtlichen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 2003 zunächst mit länderübergreifenden Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss in den Hauptfächern

¹¹² SCHEILKE (2003) 202.

¹¹³ In der Fachdiskussion hat sich das Verständnis eines aufgeklärten Bildungsbegriffs durchgesetzt, der sich durch Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit auszeichnet. Unter Bildung wird zudem über bloßes Wissen hinaus der Aufbau einer Lernkompetenz verstanden. Vgl. SCHEILKE (2003) 112.

¹¹⁴ Vgl. TENORTH (1999) 178. GOBMAN/SCHEILKE (1995) 2.

¹¹⁵ Die im Folgenden dargestellten Beobachtungen beziehen sich, sofern es nicht ausdrücklich anders bezeichnet ist, auf die Verlautbarungen für das Land Nordrhein-Westfalen.

¹¹⁶ GRETHLEIN (2005) 60.

einsetzen.¹¹⁷ Diese „Bundesstandards“, deren Verbindlichkeit für die Bundesländer aus Staatsverträgen resultiert, sind mittlerweile auf alle Fächer ausgeweitet worden.¹¹⁸ Die Operationalisierung von Standardkatalogen bietet auch für den Religionsunterricht einerseits eine Herausforderung, aber auch die Chance einer Neuausrichtung von Unterrichtsplanung und -gestaltung auf den Erwerb religiöser Kompetenzen.¹¹⁹ Bei der „Wende vom Lehrplan (Richtlinien) zur überprüfbaren Kompetenz“, vom „festgeschriebenen Input zum erwünschten Outcome“¹²⁰ ist für das Fach Evangelische Religionslehre die Festlegung eines Basiswissens und einer methodischen Kompetenz erforderlich. Für die schulinterne Konzipierung des Curriculums für das Fach Evangelische Religionslehre hat eine Expertengruppe des Comenius-Instituts in Münster als Ergänzung zum Lehrplan ein erstes Kompetenzmodell erarbeitet.¹²¹ Zielperspektive ist die Gewinnung einer religiösen Deutungskompetenz, die auf der Basis der bewährten Leitlinien des Faches in der Sekundarstufe I bzw. theologischer Themenfelder in der Sekundarstufe II zusammen mit den didaktischen Leitprinzipien Schülerorientierung, Problemorientierung und Erfahrungsorientierung erreicht werden soll. BÖHM spricht sich dafür aus, die neuen Entwicklungen gelassen „eher als Akzentuierung [...] und nicht als eine Wende“¹²² zu verstehen und der Kompetenzdebatte gelassen entgegenzutreten.

Für den Evangelischen Religionsunterricht wird gefordert, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, „die fachspezifischen und fachübergreifenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten [zu

¹¹⁷ Die Forderung nach Bildungsstandards ist die bildungspolitische Antwort auf das durch internationale Vergleichsstudien ans Licht gebrachte „erschütternde Bild des deutschen Bildungssystems“. HANISCH (2007) 173.

¹¹⁸ Vgl. SAJAK (2009) 439f.

¹¹⁹ Unter Kompetenzen werden in der Regel nach WEINERT „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ WEINERT (2001) 27f.

¹²⁰ FISCHER/ELSENBAST (2006) 7.

¹²¹ Vgl. FISCHER/ELSENBAST (2006).

¹²² BÖHM (2007) 210.

erwerben], die Schülerinnen und Schülern helfen, sich in der modernen religiös pluralen Welt zu orientieren, eigene religiöse Überzeugungen zu gewinnen, darüber auskunfts- und dialogfähig zu sein, sowie ethisch verantwortlich urteilen und handeln zu können“.¹²³ Neben der Ausbildung einer eigenen religiösen Identität wird die Herausbildung sozialer Kompetenz betont. Die Fähigkeit „soziale Beziehungen einzugehen und zu gestalten [und] sich mit anderen auseinander zu setzen und zu verständigen“ wird darüber hinaus aufgrund der steigenden Bedeutung in der heutigen pluralen Gesellschaft explizit als ein eigenständiger Kompetenzbereich aufgeführt.¹²⁴ Der Entwurf des Lehrplans Evangelische Religionslehre für die Grundschulen, den das Ministerium für Schule und Weiterbildung im Rahmen der Kompetenzorientierung 2008 vorlegte, berücksichtigt ausdrücklich die Aufgabe „Perspektiven für Verständigungsbereitschaft, Offenheit, Toleranz und Respekt zwischen Menschen verschiedener Konfessionen und Religionen zu eröffnen“.¹²⁵ Dabei wird die individuelle Bedeutsamkeit jedes Kindes berücksichtigt, indem es mit seinen persönlichen Erlebnissen innerhalb von vier vernetzten Erfahrungsräumen wahrgenommen wird.¹²⁶ Um Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und ihre individuellen Erfahrungen aufzunehmen fordert SCHEILKE zu Recht bereits für die Grundschule individuelle Lernformate.¹²⁷

Die Betonung der Entwicklung sozialer Fähig- und Fertigkeiten – stets in Verschränkung mit der Ausbildung einer eigenen religiösen Identität – ist zudem in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und II fest verankert und zeigt so die aufbauende Konzeption eines Spiralcurriculums. Das Erziehungsziel aus Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken“, auf dem die Lehrpläne für Evangelische Religionslehre ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag gründen, wird nach evangelischem Verständnis

¹²³ www.rpi-loccum.de/lenhard.html 30.11.2009.

¹²⁴ Vgl. HANISCH (2007) 175.

¹²⁵ LEHRPLAN EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRE GRUNDSCHULE (2008) 6.

¹²⁶ Vgl. Ebd. 8.

¹²⁷ Vgl. SCHEILKE (2003) 15.

erschlossen. Eine Erziehung „im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung“ (Artikel 7.2 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen) zielt auf die persönliche Entfaltung der Kinder und Jugendlichen in sozialer Verantwortlichkeit. NIPKOW analysiert das Christentum im Spiegel von Landesverfassungen und Schulgesetzen und veranschaulicht in den „von den jeweiligen Landesgesetzgebern gebrauchten Formeln [...] eine erhebliche Varianzbreite“¹²⁸ von der Respektierung bis zur Geringschätzung von Pluralität. In diesem Spektrum nimmt Nordrhein-Westfalen mit dem Typus einer Gemeinschaftsschule „auf Grundlage christlicher Bildungs- und Kulturwerte in Offenheit für die christlichen Bekenntnisse und für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen“ einen gemäßigt pluralistischen Ansatz ein.

Die Verschränkung von persönlicher Entfaltung und sozialer Verantwortlichkeit dominiert den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Starker Wert wird in den Richtlinien der 1990er-Jahre auf die unterrichtsmethodische Ebene gelegt. Die programmatischen Richtlinien weisen darauf hin, dass „durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln.“¹²⁹ Im Sinne einer reflexiven Koedukation sollen auf diese Weise zudem „die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen“¹³⁰ beachtet werden. Neben Methoden, welche die individuelle Entfaltung unterstützen, werden solche gefordert, die die Bereitwilligkeit und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, „sich mit anderen zu verständigen und zu kooperieren.“¹³¹ An kooperativen Arbeitsformen wird

¹²⁸ NIPKOW (1998) 91.

¹²⁹ Vgl. RICHTLINIEN EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II (1999)

13.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Ebd. 14.

gewürdigt, dass sie zugleich individuelle und gruppeninterne Erfahrungen ermöglichen und als Gestaltungsprinzip für nachhaltige Lernprozesse gelten.¹³²

Im fachlichen Teil des Lehrplans für die Sekundarstufe II wird bei der Unterrichtsorganisation auf die Vorzüge kooperativen Lernens zurückgegriffen und mehrfach explizit angeregt, den Schülerinnen und Schülern kooperative Lernprozesse zu ermöglichen.¹³³ Die Unterrichtsgestaltung soll anregen individuell, aktiv und kooperativ zu lernen.¹³⁴ Im Hinblick auf die Arbeitsorganisation wird darauf hingewiesen, dass die „Dimensionen des Erfahrens, Verstehens und Handelns [...] für den Evangelischen Religionsunterricht konstitutiv“ sind. Auf „schülerorientierte Lern- und Arbeitsorganisation“¹³⁵ wird verstärkt Wert gelegt. Die Thematisierung von Wert-, Sinn- und Wahrheitsfragen „führ[t] ins Zentrum des Evangelischen Religionsunterrichts.“ Religionsunterricht geht über Werte-Erziehung hinaus. Die vier zentralen Grundfragen des Menschen, die nach Kant jede Generation beschäftigen, *Was kann ich wissen? Was darf ich hoffen? Was soll ich tun? Was ist der Mensch?*¹³⁶ sind im Religionsunterricht untrennbar mit der Frage nach Gott verbunden. Der Religionsunterricht, der Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler als hoffendes Subjekt ernst genommen werden, soll „sprachfähig machen im Blick auf existen[z]ielle Fragen vor dem Hintergrund der konkreten christlichen Tradition.“¹³⁷ Nur durch Schülerorientierung kann an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden angeknüpft und so der Kontakt zu ihnen ermöglicht werden.

¹³² Vgl. RICHTLINIEN EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II (1999). 19.

¹³³ Vgl. LEHRPLAN EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II (1999) 21. 26. 39. 61. 109.

¹³⁴ Vgl. Ebd. 26.

¹³⁵ Ebd. 38f.

¹³⁶ Die Entdeckung dieser Grundfragen des Lebens und die Fähigkeit „in Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben und nicht christlichen Religionen und Weltanschauungen eigene Antworten zu entwickeln und mit anderen darüber zu kommunizieren und gemeinsam Konsequenzen zu prüfen“, bezeichnet die EKD im Juni 2004 im Hinblick auf die gegenwärtige Kompetenzdebatte als reflektierte religiöse Kompetenz. KIRCHENAMT DER EKD (2004) 9f.

¹³⁷ SCHAVAN (2002) 45.

4.3. EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“

4.3.1. Standortbestimmung der Kirche in der gegenwärtigen kulturpolitischen Situation

Die Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“ verfügt als Dokument kirchlicher Bildungsverantwortung über den höchsten Grad an Autorität, die eine kirchliche Äußerung im deutschen Protestantismus besitzen kann. Die Titulierung beinhaltet die Charakterisierung der gegenwärtigen kulturpolitischen Situation als „Pluralität“. Die EKD setzt sich mit ihrer Standortbestimmung in der gesellschaftlichen Herausforderung auseinander, die PREUL pointiert zusammenfasst als die „in den alltäglichen Erfahrungshorizont des Heranwachsenden eingetretene kulturelle und religiös-weltanschauliche Pluralität und die dadurch gesteigerte Orientierungsunsicherheit – verschärft noch durch den weitgehenden Ausfall religiöser Primärsozialisation in der Familie –, vor allem dann die am Ort der öffentlichen Schule selbst erfahrbare Pluralität, der die Schule durch ein plurales Angebot, insbesondere durch ein plurales Angebot den überall eingerichteten oder vorgesehenen Ethikunterricht, zu entsprechen sucht“.¹³⁸ Dabei greift die Denkschrift auf grundlegende Äußerungen der EKD zum Religionsunterricht und zur Schule zurück, die als Basis gewichtige Stellung innehaben. Das Wort der Synode von Berlin-Weißensee zur Schulfrage (1958) manifestiert nach der Erfahrung der Indoktrination in der Nazizeit das kritische Prinzip der Bildungsverantwortung als „freier Dienst an freien Schulen“. In der „Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts“ (1971) präsentiert sich der Evangelische Religionsunterricht als offenes, zudem aber eindeutig im biblischen Zeugnis gegründetes Unterrichtsfach. Wie die „Stellungnahme des Rates der EKD zur schulpolitischen Situation in der Bundesrepublik Deutschland“ (1975) zeichnen sich vorhergegangene Verlautbarungen durch die Bestimmung der Gesellschaft als „säkulare Gesellschaft“, „Leistungsgesellschaft“ oder „Konsumgesellschaft“ aus. Diese Termini

¹³⁸ PREUL (1996) 126.

finden auch in der Denkschrift Erwähnung, stehen aber in keiner Relation zu der dominierenden Charakterisierung als „pluralistische Gesellschaft“. ¹³⁹ Dass sich der Religionsunterricht heute mit anspruchsvollen und komplexen Fragen auseinanderzusetzen hat, zeigt bereits der Umfang der Denkschrift. ¹⁴⁰

Berücksichtigt werden muss, dass der Einfluss einer EKD-Stellungnahme auf die Öffentlichkeit allein aus der Überzeugungskraft ihrer Argumentation resultiert. Die Denkschrift „entwickelt Grundsätze, nicht Vorschriften“ ¹⁴¹ und spricht sich für eigenständige Ausgestaltungen in den unterschiedlichen Regionen aus. Aus „Skepsis gegenüber zentralen Lösungen“ ¹⁴² kommt zudem der Autonomie der Einzelschule verstärkt Bedeutung zu.

4.3.2. Perspektivenwechsel

In der Denkschrift positioniert sich die Kirche deutlich auf der Seite der Kinder und Jugendlichen, die der Ausgangspunkt aller ihrer Überlegungen sind. Bereits der Aufbau der Denkschrift verdeutlicht dies. Ein zukunftsfähiger Religionsunterricht muss wahrnehmen, dass und wie Kinder in ihrer pluralen Lebensumwelt schon früh eigenständig Theologie treiben. Die Denkschrift nimmt die Kinder und Jugendlichen folgerichtig als Subjekte des Lernprozesses wahr. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht bejahen, kann er gelingen. Religionsunterricht stellt als Ort, an dem sie sich „frei und selbst[st]ändig orientieren können“, ¹⁴³ einen Zugewinn für die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung ihrer Gegenwart und Zukunft dar. Die Kirche grenzt sich klar davon ab, Religionsunterricht als „Instrument kirchlicher Bestandsicherung“, als „großzügige Geste des Staates“ oder als „Entgegen-

¹³⁹ Die Denkschrift betont stets und nimmt zum Ausgangspunkt aller Überlegungen, dass „[u]nsere Lebenswirklichkeit [...] durch den herrschenden Pluralismus bestimmt“ ist. KIRCHENAMT DER EKD (1994) 55.

¹⁴⁰ Für die Verlautbarung „Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts“ (1971) reichten noch acht Druckseiten. Vgl. KIRCHENKANZLEI DER EKD (1972) 119–127.

¹⁴¹ NIPKOW (1995) 153.

¹⁴² KIRCHENAMT DER EKD (1994) 72.

¹⁴³ Ebd. 11.

kommen gegenüber den Kirchen wegen einer langen Tradition“¹⁴⁴ zu verstehen. Konsequenter begründet die Denkschrift den Religionsunterricht mit seiner Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen. Somit wird von einem pädagogisch und bildungstheoretisch verantworteten Unterricht ausgegangen. Illusionslos gibt die EKD stets zu bedenken, dass „eine konfessionelle Homogenität der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht nicht mehr gegeben“¹⁴⁵ ist. Daher plädiert sie dafür, die „individuelle Seite der Bildung [...] noch sorgfältiger zu beachten“.¹⁴⁶ NIPKOW charakterisiert die Lage des Religionsunterrichts folgendermaßen: „Individualisierung und Pluralisierung dringen durch alle Poren.“¹⁴⁷ Eine einfache Rekonfessionalisierung wäre somit keinesfalls möglich. Vielmehr geht es darum, einen Beitrag zur religiösen Identitätsbildung¹⁴⁸ im Horizont der individualisierten Religion zu liefern.¹⁴⁹ Die Denkschrift sieht im Pluralismus keine Gefahr für den Protestantismus. Auf der Basis reformatorischer Denkvoraussetzungen wird Pluralismus von der evangelischen Kirche heutzutage grundsätzlich bejaht. Die persönliche Selbstständigkeit der Glaubenden und die Gewissensfreiheit schließen eine positive Stellung zur innerchristlichen, innerkirchlichen und innergesellschaftlichen Pluralität ein. Die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zur evangelischen Kirche ist nicht entscheidend für die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht.

¹⁴⁴ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 11f.

¹⁴⁵ PRÄSES DER SYNODE DER EKD (1997) 133.

¹⁴⁶ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 11.

¹⁴⁷ NIPKOW (1998) 208.

¹⁴⁸ Der Begriff „Identität“ ist seit Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre ein Leitbegriff der Religionspädagogik mit der Zielbestimmung, „die vorrationale Übernahme bestimmter Grundwerte und –bedeutungen durch das Kind/den Jugendlichen [...] zu explizieren, um die identitätsfördernden, emanzipativen Elemente der Religion zu stärken, die identitätsschädigenden dagegen durchzuarbeiten.“ Das Phänomen Glauben wird fortan ganzheitlich in der Person und prozesshaft verstanden. KLESSMANN (1987) 30.

¹⁴⁹ Religionsunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er „Differenz erfahrbar, aussagbar und verstehbar“ machen und mit christologischen und trinitäts-theologischen Traditionen zu einem vernünftigen Umgang mit Differenz beitragen kann. SCHEILKE (2003) 161.

4.3.3. Identität und Verständigung als genuiner Ausdruck theologischen Selbstverständnisses

Mit der Formel „Identität und Verständigung“ verweist die Denkschrift auf die Verschränkung, welche die Erlangung der eigenen religiösen Identität des Christen impliziert. Positionalität und Identifizierbarkeit sollen sich mit wechselseitiger Beanspruchung und Herausforderung verbinden. Die in der religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft notwendige Unterscheidung zwischen der eigenen religiösen Gemeinschaft und anderen fordert den Blick nach innen und nach außen. Damit ergibt sich neben der traditionellen religionspädagogischen Aufgabe, der Weitergabe des Glaubens, innerhalb der eigenen Glaubensgemeinschaft, als zweite, moderne Aufgabe die Dialogbereitschaft zur „Konkurrenz“.

Aufgrund der gesellschaftlichen Situation¹⁵⁰ „würden viele Heranwachsende [ohne Religionsunterricht] Religion nicht wirklich kennenlernen und in religiösen Dingen sprachlos bleiben.“¹⁵¹ Die traditionelle Aufgabe muss der neuen gesellschaftlichen Lage angepasst werden. Um den Kindern und Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen „Beitrag zu ihrer persönlichen religiösen Orientierung und individuellen menschlichen Bildung“¹⁵² ermöglichen zu können, sind bewährte religions- und allgemeindidaktische Grundsätze zu beachten. „Weil eine dichte christliche Erziehung oder auch nur eine allgemeine religiöse Sozialisation in vielen Familien nicht mehr stattfindet,“ kommt dem Religionsunterricht somit das wichtige „neue Prinzip alphabetisierenden Lernens“¹⁵³ zu. Dieses Lernprinzip steht in enger Verbindung zum schülerorientierten Lernen. Denn nur wenn die „Schüler und Schülerinnen Subjekte des Lernprozesses“¹⁵⁴ sind, können sie als ganze Person wahrgenommen werden. Für die Berücksichtigung ihrer individuellen Lernausgangslage hat „die Dimension der Lebensgeschichte bzw. Biogra[f]ie“¹⁵⁵ entscheidende Bedeutung. Für die schülergerechte

¹⁵⁰ Vgl. KIRCHENAMT DER EKD (1994) 9.

¹⁵¹ Ebd. 30.

¹⁵² Ebd. 36.

¹⁵³ Ebd. 54.

¹⁵⁴ Ebd. 50.

¹⁵⁵ Ebd. 50.

Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen gibt die Denkschrift zudem den „Grundsatz alters- und entwicklungsgemäßen Lernens“¹⁵⁶ zu bedenken. Die Herausbildung der eigenen religiösen Identität steht im Kontext „der konkret vorfindlichen Heterogenität der Gesamtschülerschaft“.¹⁵⁷ Die Schule, die ein „Ort interkulturellen Lernens“ geworden ist, fordert den Religionsunterricht auf, „nachdrücklich [...] zu Toleranz, Verständigung und friedlichem Umgang im Klassenraum sowie in- und außerhalb der Schule beizutragen.“¹⁵⁸

Identitätsgewinnung und Verständigung stellen im Religionsunterricht jedoch keine konkurrierende Zielsetzung dar, sondern zwei sich gegenseitig implizierende Aspekte eines Lernprozesses. Kinder und Jugendliche darüber hinaus zu verantwortlichen Bürgern zu befähigen bedeutet, die „soziale[...] Wahrnehmung und Verantwortung auszuweiten, [...] Gemeinsinn und Verständigung zu fördern.“¹⁵⁹ Verständigung beinhaltet drei bedeutsame Ebenen: den individuellen Verstehens- und Verständigungsprozess des Einzelnen mit sich selbst, mit Gesprächspartnern innerhalb der Klasse und mit der Gesellschaft. Zur Veranschaulichung spricht die Denkschrift von „Verständigung in sich ausdehnenden Kreisen“,¹⁶⁰ wobei der Kreis der interkulturellen und interreligiösen Verständigung der umfassendste ist.

4.3.4. Religionsunterricht auf dem Weg zu mehrseitiger Gesprächsfähigkeit und Kooperation – das Konzept einer Fächergruppe

In dem Kapitel „Gestalt und Ort des Religionsunterrichts“ entfaltet die Denkschrift ihre eigentliche schulpolitische Option. „In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen RU für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘. Weder legt er einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch lässt er auseinanderfallen, was sich aufeinander

¹⁵⁶ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 57.

¹⁵⁷ Ebd. 52.

¹⁵⁸ Ebd. 52f.

¹⁵⁹ Ebd. 11.

¹⁶⁰ Ebd. 11.

verwiesen sehen sollte.“¹⁶¹ Die Denkschrift spricht sich für ein dialogtheologisches Modell aus, das ein starkes Pluralismus-Bild vermittelt, d.h. Tiefengegensätze zum Beweggrund für einen Glaubensdialog macht. „[W]as angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation als kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft überhaupt vor uns liegt[, ist]: das Gemeinsame im Differenten zu stärken, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.“¹⁶² Die psychosoziale Entwicklung jedes Individuums vollzieht sich in lebenslanger Arbeit und Kultivierung der Grenze zwischen sich selbst und anderen. Damit Kinder und Jugendliche ihre eigene Identität finden, ist es notwendig, Identität als Mündigkeit und Selbstverständigkeit zu fördern, sie zugleich aber auch in die plurale Welt der Anderen und Fremden einzuführen. Die Bildung einer eigenen, religiösen Identität wird in dem Maße intern beziehungsreicher und bewusst, wie extern größere Pluralität wahrgenommen wird. Somit ist die Verdeutlichung des Komplementärverhältnisses zwischen dem eigenen und dem anderen bzw. dem fremden, die Wandlung in eine begriffene Pluralität, das fruchtbarste Modell dem Pluralismus zu begegnen. Die Forderung nach Dialog und Verständigung im Religionsunterricht beinhaltet, dass die Differenzen der unterschiedlichen Identitäten gelebt und gelernt werden. Ein isoliertes Nebeneinander der Unterrichtsfächer kann nicht zum Erfahren, Üben und Entwickeln aktiver Toleranz beitragen. Den Schlüssel zur Lösung der Aufgabe von Identität und Verständigung sieht die Denkschrift in der Einrichtung eines Lernbereichs mit Fächern, die zur Kooperation verpflichtet sind. Die Erfahrung von religiöser Kontinuität soll sich mit Differenz und Verständigung verbinden. Nur so können Lernwege ermöglicht werden, die an den Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen und zugleich in den gemachten Pluralitätserfahrungen das eigene mit dem fremden komplementär und somit interreligiös verschränken. Die unter der Leitlinie der Verständigung entscheidende Forderung nach Kooperation wird zunächst kirchenamtlich für die „konfessionelle Ko-

¹⁶¹ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 65.

¹⁶² Ebd.

operation“ zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht ausgearbeitet,¹⁶³ dann „aber über die christliche ökumenische Lernaufgabe hinaus abgewandelt auch für das sogenannte interreligiöse Lernen und die ethische Urteilsbildung in weltanschaulich pluralen Gesellschaften“¹⁶⁴ bestimmt. Daraus resultiert für das Curriculum der Gedanke einer „Fächergruppe“, die im kooperativen Verbund die „voneinander unterschiedene[n] Fächer ‚Evangelische Religionslehre‘, ‚Katholische Religionslehre‘, ‚Ethikunterricht‘[...], orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht“¹⁶⁵ umfassen sollte. Das Modell ermöglicht den Wechsel von Integrations- und Differenzierungsphase, wie es der dialektischen Verbindung von „Identität und Verständigung“, dem Titel der Denkschrift, entspricht. Die unterschiedlich profilierten Unterrichtsfächer werden eigenständig unterrichtet, ermöglichen in Phasen gemeinsamen fächerverbindenden Lernens integratives und differenzierendes Lernen und bereichern, stärken und fördern einander auf diese Weise wechselseitig.

Entscheidend ist und bleibt für den Identitätsbildungsprozess das Prinzip des „identifikatorischen Lernens“.¹⁶⁶ Gegenüber einem allgemeinen Religionsunterricht kann das dialogtheoretische plurale Modell der Denkschrift pädagogisch begründet werden, denn „ein konfessionell orientierter Religionsunterricht erlaubt Identifikation.“¹⁶⁷ Besonders fruchtbar ist es für die Schülerinnen und Schüler, wenn die Lehrenden als Vertreterinnen und Vertreter des christlichen Glaubens persönlich ihren Standpunkt vertreten. Die Kinder und Jugendlichen können sich „an einer durchgehaltenen Standpunkthaftigkeit“ reiben. Diesen Prozess der Auseinandersetzung brauchen sie, „um im Wechsel von Ja und Nein herauszufinden, was schließlich ihre eigene Überzeugung sein kann.“¹⁶⁸

¹⁶³ Vgl. KIRCHENAMT DER EKD (1994) 65–72.

¹⁶⁴ Ebd. 73.

¹⁶⁵ Ebd. 80.

¹⁶⁶ Ebd. 56.

¹⁶⁷ Ebd. 60.

¹⁶⁸ Ebd. 58.

Ein staatlicher Pflichtunterricht in weltanschaulich-religiösen Fragen, wie das Unterrichtsfach Lebensgestaltung – Ethik – Religion (LER),¹⁶⁹ beinhaltet die pädagogische Schwäche, dass er „über einen informierenden, beschreibenden und wertneutral vergleichenden Unterricht im wesentlichen nicht hinausgehen darf, obwohl man gerade dies erklärtermaßen möchte.“¹⁷⁰ Distanz zu Religion und Wahrheitsfrage reicht in einer multi-religiösen Gesellschaft jedoch nicht aus. Diese fordert gerade einen lebendigen persönlichen Bildungsprozess in existenziellen Fragen. „Überzeugungen bilden sich nicht im Niemandsland der Gleich-Gültigkeit, sondern in der Begegnung und im Gespräch mit bestimmten Glaubensüberzeugungen und –vorstellungen.“¹⁷¹ Ein starker und tragfähiger Toleranzbegriff sucht nicht auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner eine Verständigung oberhalb bestimmter Standpunkte, sondern ringt um Verständigung durch die Standpunkte hindurch. Die Wahrnehmung der pluralistischen Situation verlangt die bestehenden Gegensätze nicht zu verdrängen, sondern die Pluralität der Herkünfte, Positionen und Weltanschauungen in das gemeinsame Leben zu integrieren. Findet eine diffuse Verschmelzung statt, verflacht der Unterricht und Entscheidungskraft und Urteilsfähigkeit bleiben auf der Strecke.¹⁷²

Spannend wird religiöse Bildung durch Begegnung und lebendige Auseinandersetzung. Religion existiert primär in Gestalt von Personen, die Religion leben und aus ihr handeln. Die personale Dimension, die Authentizität von gelebtem Christsein, ist unverzichtbar. Jede Handlung impliziert die Vermittlung von Werten. Wenn die Lehrperson selbst gläubig ist, „scheint ihr Glaube indirekt durch ihr Tun durch – angefangen mit der fachkundigen Kompetenz, mit der sie den zu erteilenden Stoff für

¹⁶⁹ LER wurde 1996 in Brandenburg aufgrund des Tatbestandes einer weitgehend konfessionslosen Jugend eingeführt, um den Kindern und Jugendlichen ein Minimum religiöser Allgemeinbildung zu ermöglichen und gegen religiöse Intoleranz vorzugehen. Vgl. GRETHLEIN (2005) 69–71.

¹⁷⁰ NIPKOW (1996) 64.

¹⁷¹ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 22.

¹⁷² „Wir können jungen Menschen nicht lediglich ein Potpourri von Weltanschauungen anbieten, ohne Kriterien für die Auswahl und Entscheidung zu vermitteln“, merkt SCHAVAN kritisch an und verdeutlicht, dass Freiheit erst „ihre volle Entfaltung [findet], wenn ich von einem Standpunkt aus entscheide, wenn ich mich zu einem Standpunkt entscheide.“ SCHAVAN (2002) 47.

den Unterricht redlich aufarbeitet und bei seiner Vermittlung auf die in ihm begegnenden Werte aufmerksam macht und sie erörtern lässt, bis hin zu ihrem Einsatz für die Schülerinnen und Schüler, die sie in ihrer jeweiligen Unverwechselbarkeit anzuerkennen und zu fördern bemüht ist.“¹⁷³ So erfahren die Schülerinnen und Schüler religiöse Weltsicht aus erster Hand, „wie ein Christ oder eine Christin aus dem Glauben heraus sein oder ihr Leben in Aufgeschlossenheit für die Herausforderungen der Gegenwart, in intellektueller Redlichkeit und in solidarischer Verbundenheit mit der heranwachsenden Generation lebt und dabei auch den Mut hat, sich nicht dem gesellschaftlichen Mainstream einfach zu unterwerfen.“¹⁷⁴ Angesichts des starken Sogs der heutigen Jugendkonsumwelt auf die Kinder und Jugendlichen kann das lebendige Beispiel der gläubigen Lehrperson befreiend wirken.

4.5. Konsequenzen für kooperatives Lernen im Religionsunterricht

Im Hinblick auf die Frage, „welche wesentlichen Entscheidungen für die Zukunft des Religionsunterrichts in heute schon erkennbarer Weise anstehen und wie darauf [...] reagiert werden soll“,¹⁷⁵ äußert SCHWEITZER zwei notwendige Grundentscheidungen, welche die vorangestellten Erwägungen bestätigen. Die erste Entscheidung, die sich auf die Verfassung des Religionsunterrichts bezieht, plädiert für ein Modell dialogischer Verständigung, wie es die Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ in konvergierenden Argumentationssträngen verdeutlicht. Eine eigenständige, den Grundfragen des Menschseins in der Gegenwart gewidmete Fächergruppe mit einem verfassungskonformen und pluralismusoffenen Religionsunterricht ist ein unverzichtbares Element in einer Schule, die ihren Bildungsauftrag in der pluralistischen Gesellschaft erfüllen will. Das dialogtheologische Modell liefert den für die radikale Pluralität passenden Rahmen, um Kindern und Jugendlichen die Aus-

¹⁷³ METTE (2009) 308.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ SCHWEITZER (2000) 209.

bildung einer eigenen religiösen Identität in Verschränkung mit authentischer Verständigung zu ermöglichen.

Die zweite Grundentscheidung, die in Anbetracht der gesellschaftlichen Pluralität hervorgerufen wird, betrifft die innere Gestalt oder Didaktik von Religionsunterricht. Nach SCHWEITZER kann „[c]hristlicher Religionsunterricht [...] in Zukunft nicht ohne konstitutive Berücksichtigung [der] inneren und äußeren Pluralisierungsprozesse erteilt werden.“¹⁷⁶ Sowohl die Vorgaben der Richtlinien und Lehrpläne als auch die Grundsätze der Denkschrift zum „Lehren und Lernen im Religionsunterricht“ stimmen darin überein, dass die Kinder und Jugendlichen die innere Bedingung des Religionsunterrichts darstellen. Nur eine Gestaltung, an der die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Gedanken konstitutiv beteiligt sind, kann einen individuellen und nachhaltigen Lernprozess ermöglichen.

Kooperatives Lernen ermöglicht den geforderten schülerorientierten Lehr- und Lernprozess. Fest steht zudem, dass Schülerinnen und Schüler einen inhaltlich und methodisch gut durchdachten und durchgeführten Religionsunterricht fordern und Lehrkräfte schätzen, die sich durch „hohes Engagement und häufig gute Laune auszeichnen.“¹⁷⁷ Von Lehrerinnen und Lehrern werden dementsprechend neue fachliche und kommunikative Fähigkeiten gefordert.¹⁷⁸ Durch die Verwendung der auch in den Richtlinien ausdrücklich erwähnten Methode ‚Kooperatives Lernen‘ werden die Lehrkräfte dazu befähigt ihren Schülerinnen und Schülern einen Lernprozess zu ermöglichen, der nachweislich deren Leistungswillen steigert, positive Beziehungen schafft und das psychische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler anhebt.¹⁷⁹

¹⁷⁶ SCHWEITZER (2000) 210.

¹⁷⁷ HAHN (2002) 374. SCHEILKE verdeutlicht zudem anhand der Studien Anton BUCHERS, dass keineswegs angenommen werden darf, „dass ein ‚Lagerfach‘ Religionslehre wirklich geschätzt wird.“ SCHEILKE (2003) 159.

¹⁷⁸ Vgl. KIRCHENAMT DER EKD (1994) 57.

¹⁷⁹ Vgl. JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 17.

5. Kooperatives Lernen

5.1. Definition

Beim kooperativen Lernen arbeiten Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen von mindestens zwei, meist aber drei bis fünf Lernenden zusammen und unterstützen sich gegenseitig, um gemeinsame Lernerfolge zu erzielen.¹⁸⁰ Kooperatives Lernen ist ein aktives, selbstständiges und soziales Lernen.¹⁸¹ Die Schülerinnen und Schüler lernen in einem „von vornherein methodisch strukturierten Prozess so miteinander und voneinander [...], dass jede und jeder sich einbringen kann, niemand ausgegrenzt wird und alle für den Prozess wie für das Ergebnis Verantwortung übernehmen.“¹⁸² Dabei strebt jeder Einzelne nach einem Ergebnis, von dem er selbst und alle anderen Gruppenmitglieder profitieren. Die Lehrperson tritt in den Hintergrund, strukturiert das Lernfeld und ermöglicht den Lernenden einen aktiven, schülerzentrierten Lernprozess.¹⁸³

5.2. Grundgedanken und Ziele des kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen ist der systematische und reflektierte Umgang mit einer alten Konzeption des Gruppenunterrichts. Dass kooperativer Gruppenunterricht zu den traditionellen pädagogischen Methoden zählt, zeigen beispielsweise bereits Aussagen wie „Qui docet discet“ des römischen Philosophen SENECA oder die Beschreibungen von Formen des Gruppenunterrichts in der Didactica Magna des Johann Amos COMENIUS

¹⁸⁰ Vgl. JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 7. 16. 204.

¹⁸¹ Vgl. HASSELHORN/GOLD (2009) 285.

¹⁸² GREEN/GREEN (2007) 19.

¹⁸³ Kooperatives Lernen „folgt einer sozio-konstruktivistischen Auffassung von Lehren und Lernen“, die impliziert, „dass das Wissen nicht vom Lehrer an den Lerner vermittelt, sondern von Individuen in gemeinsamen Aushandlungsprozessen aktiv konstruiert wird.“ BORSCH (2010) 22.

Die eigene Aktivität der Lernenden ist ein grundlegendes Charakteristikum kooperativen Lernens. Aber, so gibt BORSCH zu bedenken, da „der Lerngegenstand maßgeblich von der Lehrperson bestimmt“ wird, sollte kooperatives Lernen nicht einer ideologischen Unterrichtsform zugeordnet werden. Ebd. 23.

(1592–1670).¹⁸⁴ Eine bedeutende Rolle spielten kooperative Unterrichtselemente auch in verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, so dass bei dem verstärkten Aufkommen kooperativer Lehr-Lern-Formen seit den 1970er-Jahren vor allem in den USA und in Israel von einer Wiederentdeckung gesprochen werden muss. In Deutschland entwickelte sich zunächst im Kontext der 68er Bewegung, der Bildungsreform und der sogenannten ‚Kritischen Theorie‘ Theodor Adornos und Jürgen Habermas Interesse an der Vermittlung von Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit in der Schule, welches seit den 90er Jahren wiederholt angestiegen ist.¹⁸⁵ Die deutschen Pädagoginnen und Pädagogen knüpfen dabei an die amerikanisch-kanadische Tradition des ‚Cooperative Learning‘ an, die über Forschungskonzepte und –ergebnisse sowie ein elaboriertes Methodenrepertoire zur Organisation, Strukturierung und Evaluation kooperativer Lernprozesse verfügt.¹⁸⁶ Die neuerliche Begründung der „Renaissance“ kooperativer Lernansätze setzt nach HASSELHORN und GOLD auf drei Ebenen an:

1. Das kooperative Lernen soll dazu beitragen, dass nicht nur kognitive, sondern auch motivationale und emotionale Lernziele erreicht werden.
2. Durch kooperative Lehrformen sollen die Qualität und die Anwendbarkeit des erworbenen Wissens verbessert werden.
3. Die Anwendung kooperativer Lehrformen soll sozialintegrativ und damit gesellschaftspolitisch präventiv wirken, da durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten im Klassenverband der Umgang mit und die Bewältigung von Konflikten zwischen verschiedenen Gruppierungen eingeübt werden.¹⁸⁷

¹⁸⁴ Vgl. JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 90.

¹⁸⁵ So spricht sich UHL-SCHMIDT bereits 1986 deutlich dafür aus, kooperatives Lernen im Religionsunterricht zu nutzen. Sie zeigt anhand eines Unterrichtsbeispiels, wie bei einem traditionellen Thema, dem Vergleich neutestamentlicher Texte zur Auferstehung Christi, „mit dem gemeinsamen Tätigwerden, Forschen und Diskutieren Interesse und Freude wuchsen und eine echte Beziehung zur Sache, der Wunsch nach weiterer Beschäftigung und Auslegung mit ihr entstanden.“ UHL-SCHMIDT (1986) 412f.

¹⁸⁶ Vgl. GREEN/HECKT (2000) 9.

¹⁸⁷ HASSELHORN/GOLD (2006) 285–286. Vgl. BORSCH (2010) 12.

Auf Grundlage der Theorie der sozialen Interdependenz¹⁸⁸ können verschiedene schulische Unterrichtsformen beschrieben und das kooperative Lernen mit seinen besonderen Potenzialen im Kontext der anderen schulischen Lehr- und Lernmethoden verortet werden. JOHNSON und JOHNSON haben die Unterscheidung von drei Arten von Zielstrukturen geprägt: *kompetitive, individualistische und kooperative*.¹⁸⁹ Schulische Lehr-Lern-Situationen unterliegen häufig *kompetitiven Zielstrukturen*, in denen Leistungsbewertung aufgrund des sozialen Vergleichs zwischen den Lernenden vorgenommen wird. Die Lernenden konkurrieren miteinander um die gute Leistungsbewertung, die nur einem zukommen kann. Hier liegt eine negative Interdependenz¹⁹⁰ vor, denn der Erfolg des einen bedeutet den Misserfolg des anderen.

Bei einem Unterricht mit *individualistischer Organisationsform* besteht zwischen den Lernenden keine Interdependenz, denn die Lernenden arbeiten weitgehend in isolierter Einzelarbeit unabhängig voneinander und werden in einer externen Leistungsbewertung nach absoluten oder nach individuellen Maßstäben beurteilt.

Eine *kooperative Zielstruktur* liegt vor, wenn den Schülerinnen und Schülern bewusst ist, dass sie eine Aufgabe nur gemeinsam erfolgreich lösen können. Das grundlegende Prinzip jeglicher Kooperation ist die positive Interdependenz, d.h. die wechselseitige Abhängigkeit und das ‚Aufeinander-Angewiesen-Sein‘ der Lernenden, weil das individuelle Ziel nur erreicht wird, wenn auch alle anderen das Ziel erreichen.

Die Ergebnisse der Gegenüberstellung der drei Lernbedingungen von JOHNSON und JOHNSON zeigen, dass *kooperative Zielstrukturen* sich

¹⁸⁸ Die Theorie der sozialen Interdependenz, die auf den Arbeiten von Kurt KOFFKA und Kurt LEWIN aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts basiert, hat zur Grundannahme, „dass das Ganze stets mehr ist als die Summe seiner Teile.“ Bei einer Gruppe wie beispielsweise einer Lerngruppe, die stets unter dem Einfluss verschiedener äußerer und innerer Kräfte steht, wird davon ausgegangen, dass ihre Mitglieder „in einer Weise wechselseitig voneinander abhängig [sind], dass eine Veränderung des Status oder des Verhaltens eines Gruppenmitglieds immer auch eine Veränderung bei allen anderen nach sich zieht, was als soziale Interdependenz bezeichnet wird.“ BORSCH (2010) 19.

¹⁸⁹ Vgl. JOHNSON/JOHNSON (2004).

¹⁹⁰ Die Terminierung der zwei Formen sozialer Interdependenz als negative und positive Interdependenz geht auf den LEWIN Doktoranden Morton DEUTSCH in den späten 1940er Jahren zurück. Vgl. JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 88.

positiv auf die kognitive, motivationale und emotionale Entwicklung auswirken. Eine kooperative Organisationsform steigert den Leistungswillen, schafft positive Beziehungen und verbessert das psychische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler.¹⁹¹ Überwiegen hingegen *kompetitive Lernsituationen*, kann es sich ungünstig auf die Lernmotivation und auf das soziale Klima in der Klasse auswirken.¹⁹²

Beim kooperativen Lernen arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Partner- oder Gruppenarbeit und konstruieren aktiv neues Wissen. Aber nicht jede Gruppenarbeit ist kooperativ. Um den Risiken herkömmlicher Formen von Gruppenarbeit¹⁹³ entgegenzuwirken, müssen Lernaufgaben, Lernanreize und die Bewertung der Lernleistung in besonderer Weise gestaltet werden.

Zur systematischen Darstellung der Grundvoraussetzungen der Lernkooperation folgt die Fachliteratur geschlossen den *fünf Basismerkmalen* („key concepts“) nach David JOHNSON und Roger JOHNSON, die den Fokus auf die wichtigsten Elemente richten, die bei der Implementierung kooperativen Lernens zu berücksichtigen sind.¹⁹⁴ Unverzichtbare Elemente aller kooperativen Unterrichtsmethoden sind die *positive Interdependenz* und die *individuelle Verantwortlichkeit*. Entscheidende Grundvoraussetzungen sind daneben die *Fähigkeit zur Interaktion*, die *Kenntnis kooperativer Arbeitstechniken* sowie die *Gruppenreflexion*.

¹⁹¹ Vgl. JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 17.

¹⁹² Vgl. BORSCH (2010) 17.

¹⁹³ Es gibt drei gängige Faktoren, die eine effektive Gruppenarbeit verhindern. Der erste ist der Trittbrettfahreneffekt („free rider effekt“), bei dem „einige Gruppenmitglieder die ganze Arbeit verrichten, während der Rest sich einen freien Lenz macht bzw. für die Lösung nicht benötigt wird“. Beim zweiten Effekt, dem Schmarotzer-Effekt („sucker effekt“), bearbeitet bei einer Partnerarbeit einer eifrig die Aufgabe, hat aber aufgrund fehlender Unterstützung immer weniger Motivation, die Arbeit des anderen mit auszuführen. Dieses Verhalten findet vor allem dann statt, „wenn der zunächst motivierte Partner Grund zur Annahme hat, der andere könne mehr leisten, sei aber dazu nicht bereit oder aber, der andere sei unfähig, mehr zu leisten.“ Der dritte Effekt „ganging up on task“ tritt auf, wenn aufgrund mangelnden Interesses der Gruppe ein minimaler Arbeitsaufwand in der Gruppe beschlossen wird. Hat ein Gruppenmitglied wirklich Interesse an der Gruppenaufgabe, muss es sich der niedrigen Arbeitsmoral der Gruppe fügen. WELLENREUTHER (2008) 377.

¹⁹⁴ Vgl. u.a. BORSCH (2010) 28–34. GREEN/GREEN (2007) 76. HASSELHORN/GOLD (2006) 286–288.

Eine kooperative Organisationsstruktur beruht auf *positiver Interdependenz* der Lernenden, sie schafft, so belegen die Forschungsergebnisse, den Rahmen, „in dem unterstützende Interaktion möglich ist.“¹⁹⁵ Alle Mitglieder einer Gruppe können ein angestrebtes Ziel nur gemeinsam erreichen („alle sitzen in einem Boot“). Positive Interdependenz lässt sich nach JOHNSON und JOHNSON durch neun unterschiedliche instruktionale Eingriffe herstellen,¹⁹⁶ von denen sich nach BRÜNING und SAUM Zielinterdependenz, Gruppenbelohnung und –ermutigung und positive Interdependenz durch Ressourcen für unsere Lernkultur als besonders effektiv und passend erweisen.¹⁹⁷ Bei der Realisierung positiver Interdependenz durch die Übernahme arbeitsteiliger Rollen (z. B. Gruppenleiter, „Zeitwächter“ oder „Materialverantwortlicher“) sehen BRÜNING und SAUM „das Problem, dass die Schülerinnen und Schüler manchmal nur noch ihre Rolle erfüllen und sich an der sonstigen Arbeit nicht mehr beteiligen, auch weil es ihnen schwer fällt, sich auf zwei Aufgaben gleichzeitig zu konzentrieren.“¹⁹⁸ Des Weiteren ist es möglich positive Abhängigkeit in der Gruppe durch einen Wettbewerb mit anderen Gruppen, durch eine gemeinsame Gruppenidentität oder durch Simulation einer hypothetischen Situation anhand von Rollen- oder Planspielen hervorzurufen.

Die zweite essenzielle Komponente kooperativen Unterrichts ist die *individuelle Verantwortlichkeit*. Nur wenn der individuelle Beitrag jedes Gruppenmitglieds beim Zustandekommen der kollektiven Gruppenleistung – und damit dessen individuelle Verantwortlichkeit für diese Leistung – erkennbar bleibt, kann der Anonymität in der Gruppe und damit den möglichen Risiken des Trittbrettfahrens der Unwilligen und des ‚Sich-Ausgenutzt-Fühlens‘ der Willigen entgegengewirkt werden.¹⁹⁹ Damit die Leistung der Gruppe gerecht bewertet werden kann und vor allem der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten bei allen Gruppenmitgliedern aktiv gewährleistet ist, sollten kleine Gruppengrößen gewählt,

¹⁹⁵ JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 116.

¹⁹⁶ Vgl. u.a. GREEN/GREEN (2007) 77.

¹⁹⁷ Vgl. BRÜNING/SAUM (2006) 145–148.

¹⁹⁸ Ebd. 148.

¹⁹⁹ Vgl. SOUVIGNIER (2007) 458.

individuelle Lernerfolge festgestellt, unangekündigt mündliche Zusammenfassungen des aktuellen Arbeitsstandes der Gruppe von jedem Gruppenmitglied eingefordert und die Gruppenarbeit fortlaufend beobachtet werden.²⁰⁰ SLAVIN spricht sich vor allem für die Hervorhebung und Herausstellung der individuellen Anteile am Gruppenprodukt aus und damit inbegriffen für die Verbindung von Gruppenbewertungen mit individuellen Belohnungssystemen.²⁰¹

Beim kooperativen Lernen wird zudem auf drei sozial-kohäsive Aspekte besonders großer Wert gelegt: *Förderliche Interaktionen, kooperative Arbeitstechniken und reflexive Prozesse*. Denn nur „in der realen sozialen Interaktion kommen die Vorteile des Gruppenlernens gegenüber dem individualisierten arbeitsteiligen Lernen zum Tragen.“²⁰² In Arbeits-sitzungen, in denen die Lernenden sich ‚face-to-face‘ zusammenfinden, können sie sich wechselseitig erklären und korrigieren, Standpunkte erproben, verteidigen und modifizieren und lernen unterschiedliche Perspektiven zu akzeptieren. Kooperative Lerngruppen bewirken neben schulischer somit auch menschliche Unterstützung, denn „[j]eder Schüler hat jemanden, der sich ihm als Person verpflichtet fühlt.“²⁰³

Das gemeinsame Arbeiten in einem Klima unterstützender Interaktion verlangt von den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an inter-personalen Kompetenzen. In der Anforderung an die Lernenden gleich-zeitig fachliche und soziale Fähigkeiten zu erwerben, zeigt sich die Komplexität kooperativen Lernens gegenüber konkurrierendem oder individuellem Lernen. Die Lernenden müssen befähigt werden *kommunikative Fähigkeiten*, die grundlegende Voraussetzung jeder ko-operativen Zusammenarbeit sind, zu erwerben. Des Weiteren muss ein Vertrauensklima innerhalb der Lerngruppe aufgebaut werden, damit alle

²⁰⁰ Vgl. BORSCH (2010) 30.

²⁰¹ Vgl. SLAVIN (1992) 153–154. SLAVIN intendiert die Bedingungen zu zeigen, unter denen kooperatives Lernen positive Schülerleistungen hervorruft. Eine seiner theoretischen Hauptperspektiven ist die motivationale Perspektive. BORSCH weist darauf hin, dass es allerdings strittig ist, „ob sich Schülerinnen und Schüler im Falle der Gruppenbelohnungen nicht zu sehr an den extrinsisch gesetzten Anreizen orientieren und darüber die kooperativen Aspekte der Lösung des Problems oder der Aufgabe aus den Augen verlieren.“ BORSCH (2010) 30.

²⁰² HASSELHORN/GOLD (2006) 287.

²⁰³ JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 20.

Gruppenmitglieder bereit sind, ihre Informationen und Ideen miteinander zu teilen. Im Idealfall übernehmen alle Lernenden abwechselnd die Gruppenführung und sind dementsprechend aktiv in den Gruppenprozess involviert. Da Kooperation und Konflikte eng miteinander in Verbindung stehen, müssen die Schülerinnen und Schüler einen konstruktiven Umgang mit Kontroversen lernen. Konflikte zwischen verschiedenen Standpunkten können so zu tieferen Einsichten oder zu komplexen Problemlöseprozessen führen. Dafür bedürfen die Schülerinnen und Schüler soziale Kompetenzen wie die „Fähigkeit, vorübergehend die Perspektive des Gegenübers einzunehmen, um so zu verstehen, wie er oder sie zu seinen/ihren Ansichten oder Gefühlen kommt.“²⁰⁴ Wichtig ist zudem, dass die Schülerinnen und Schüler darauf achten Kritik, stets ideen- und nie personenbezogen zu äußern.

Im Anschluss an die Gruppenarbeitsphase ist es erforderlich, dass sich die Lernenden über hilfreiche oder den Lernerfolg beeinträchtigende Gruppenprozesse untereinander austauschen. *Reflexive Prozesse* sind jedoch nur effektiv, „wenn sie in einem persönlichen Rahmen stattfinden und wenn den einzelnen Mitgliedern spezifische Rückmeldungen gegeben werden.“²⁰⁵

Diese erläuterten fünf Basismerkmale kooperativen Lernens bilden die Grundlage aller unterrichtspraktischen Realisierungen kooperativer Lehrmethoden. Werden sie eingehalten, zeigt die Evaluation vier klare Ergebnisse: ein zunehmendes Leistungsniveau, ein wachsendes Selbstwertgefühl, eine größere Akzeptanz und Toleranz von Unterschieden und eine Zunahme positiver Einstellungen zum Lernen.²⁰⁶

5.3. Identität und Verständigung durch kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen im Religionsunterricht bietet eine Antwort auf die innerchristliche Pluralität. Die Analyse der familiären Sozialisation hat gezeigt, dass Kinder und Jugendliche ihre religiösen Vorstellungen entsprechend der ihnen entgegengebrachten vielfältigen Angebote selbst-

²⁰⁴ BORSCH (2010) 33.

²⁰⁵ Ebd. 31.

²⁰⁶ Vgl. BOCHMANN/KIRCHMANN (2006) 17.

ständig konstruieren. Folglich muss der Religionsunterricht sie als selbstbestimmende Gestalter wahrnehmen und ihnen, wie es die Denkschrift der EKD betont, schülerorientierte Lehr- und Lernprozesse ermöglichen. Zunächst soll dargelegt werden, wie durch kooperative Lehr- und Lernformen alle Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht bei der Formung und Weiterentwicklung ihrer religiösen Identität²⁰⁷ unterstützt werden können.

Das Grundprinzip kooperativen Lernens ‚Think – Pair – Share‘ (Denken – Austauschen – Vorstellen) gewährleistet, dass alle Lernprozesse „grundsätzlich eine individuelle Denkzeit“²⁰⁸ beinhalten. Alle Schüler-innen und Schüler werden aktiviert mitzuarbeiten und mitzudenken. Dies ist für den Religionsunterricht erforderlich, da der „Identitätsbildungsprozess des Menschen [...] an seine Aktivität gebunden“²⁰⁹ ist. Der Mensch entwickelt seine Identität einerseits durch die Schlüsselfrage nach seinem Selbstverständnis, die in der modernen Gesellschaft lautet: „Wer bin ich und woher weiß ich, wer ich bin?“²¹⁰ Andererseits „modifiziert [der Mensch] seine Identität permanent mit jeder seiner Aktionen, wobei den Akten der ‚Selbstbetrachtung‘ bzw. ‚Selbstthematizierung‘, die das Denken und Handeln kontinuierlich begleiten, eine besondere Bedeutung in diesem Prozess zukommt.“²¹¹ Kooperative Lehr- und Lernformen implizieren die selbstständige Auseinandersetzung jedes Lerners mit den dargebotenen Lerninhalten. Den Schülerinnen und Schülern wird auf diese Weise die nach SPITZER unabdingbare Vernetzung mit ihren eigenen Erfahrungen ermöglicht, so dass mehr als nur „ein paar ‚Leerformeln‘ hängen bleiben“.²¹² In der aktuellen Hirnforschung steht bezüglich der

²⁰⁷ Die religiöse Identität wird fortwährend von jedem Menschen hergestellt. Die Begleitung im Prozess der Identitätsbildung ist wichtig, da die „Fähigkeit, sich bei der bewussten Identitätsbildung an heterogenen Referenzpunkten zu orientieren, diese für sich zu bewerten und neu zu kombinieren, [...] erst mühsam erlernt werden“ muss. REKUS/TEIBI (2009) 11.

²⁰⁸ BRÜNING/SAUM (2006) 15.

²⁰⁹ REKUS/TEIBI (2009) 11.

²¹⁰ LADENTHIN/SCHULP-HIRSCH (2009) 5.

²¹¹ REKUS/TEIBI (2009) 11.

²¹² SPITZER (2007) 416.

Lerneffizienz fest: „Stoff [...] kann man nicht vermitteln“,²¹³ denn „Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren sich selbst!“²¹⁴ Im Religionsunterricht wird den Schülerinnen und Schülern zur Entwicklung ihrer religiösen Identität „das Fundament für Christsein“ ermöglicht, das vier Faktoren beinhaltet: „Situationsbezogene Kommunikation des Evangeliums Jesu Christi; damit untrennbar verbunden die helfende Zuwendung zu Not leidenden Menschen; die rituelle Feier der besonderen Gemeinschaft mit Jesus Christus; die biografiebezogenen Grundsymbole christlicher Religion.“²¹⁵ Deutlich wird der im Christsein implizierte ökumenische Charakter. Um existenzielle Fragen vor dem Hintergrund der konkreten christlichen Tradition im Religionsunterricht offen zu thematisieren, benötigen die Schülerinnen und Schüler ein gesundes Selbstbewusstsein.²¹⁶ Methoden des kooperativen Lernens fördern „[d]ie eigene Stärke, das Selbstwertgefühl, Unabhängigkeit und Selbstständigkeit“²¹⁷ der Lernenden. Die Schülerinnen und Schüler können beim kooperativen Arbeiten wahrnehmen, dass sie als Person von ihren Mitschülern akzeptiert werden. Empirisch nachgewiesen ist, dass „kooperativ lernende Schüler an den eigenen Wert glauben, davon überzeugt sind, dass andere ihnen gegenüber eine positive Einstellung haben, ihre Eigenschaften wohlwollend mit denen ihrer Klassenkameraden vergleichen und sich für eine fähige, kompetente und erfolgreiche Person halten.“²¹⁸ Kooperatives Lernen fördert „eine demokratische Grundhaltung“, indem es „die Schüler dazu motiviert, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen und sich auf andere statt auf sich selbst zu konzentrieren.“²¹⁹ Auf dieser Basis wird im Religionsunterricht der „für die Werteerziehung grundlegende Bereich positionell [bearbeitet], und damit anschaulich und didaktisch attraktiv, nämlich die Frage nach der Begründung der Werte.“²²⁰

²¹³ SPITZER (2007) 417.

²¹⁴ Ebd.

²¹⁵ GRETHLEIN (2005) 274.

²¹⁶ Vgl. BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006) 20.

²¹⁷ JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 98.

²¹⁸ Ebd. 98.

²¹⁹ Ebd. 206.

²²⁰ GRETHLEIN (2005) 243.

Der Lehrplan sowie die Resultate aus der neuerlichen Kompetenzdebatte zeigen, dass die Forderung, den Schülerinnen und Schülern eigene religiöse Überzeugungen zu ermöglichen, stets verschränkt ist mit dem Anspruch, dass sie auskunfts- und dialogfähig sein sollen. Für den Religionsunterricht ist darüber hinaus konstitutiv, dass das Evangelium, die Grundlage des Faches, auch selbst ein kommunikatives Geschehen ist, denn ‚Evangelium‘ „impliziert [...] eine produktive, wechselseitige Aneignung durch die Kommunikationspartner“.²²¹ „Kommunikation, Kooperation und Sozialverhalten“²²² sind nach BOCHMANN drei Schlüsselbegriffe kooperativen Lernens. Die Verschränkung von Identität und Verständigung, welche die Denkschrift der EKD betont,²²³ spiegelt sich in der Gestaltung kooperativer Lehr- und Lernmethoden wider. Aus der kooperativen Zielstruktur ergibt sich die soziale Interdependenz, das fruchtbare Zusammenspiel von positiver Interdependenz und individueller Verantwortlichkeit, die während des ganzen Lernprozesses transparent bleibt. Für den Identitätsbildungsprozess ist es förderlich, dass die Schülerinnen und Schüler „das eigene Ich auf dem Umweg über die Erfahrung anderer von sich“ erfahren. Zur Entwicklung ihrer persönlichen Identität bedürfen sie daher der „Fähigkeit zu reziproker, wechselseitiger Spiegelung [...], nämlich leibliches Eigenerleben mit Fremderleben des eigenen Erlebens zu verbinden.“²²⁴ Kooperatives Lernen unterstützt die Edukanden ihre personale und soziale Identität auszubalancieren. Die Strukturierung des Unterrichts anhand des Prinzips „Think – Pair – Share“ sieht nach der Einzelarbeitsphase (‚Think‘) den Austausch mit einem Partner oder in der Kleingruppe vor. „Die wechselseitige Ergänzung oder Korrektur, die Vertiefung des eigenen Verständnisses“²²⁵ auf Basis der Ergebnisse aus

²²¹ Die verbalen Vollzüge sind grundlegend, dürfen jedoch die „ethisch-diakonische[n] und rituelle[n] Komponenten mit ihren symbolischen und leiblichen Implikationen“ nicht ausschließen. GRETHLEIN fordert daher stets neben den Zielen und Inhalten auch die Medien und Methoden zu beachten und eigenständig zu reflektieren. GRETHLEIN (2005) 190.

²²² BOCHMANN/KIRCHMANN (2006) 13.

²²³ Im Kapitel ‚Lehren und Lernen im Religionsunterricht‘ werden Identitätsgewinnung und Verständigung „nicht als konkurrierende Zielsetzungen, so da[ss] das eine auf Kosten des anderen ginge, sondern als sich gegenseitig implizierende Aspekte des Lernprozesses verstanden.“ PREUL (1996) 129.

²²⁴ LADENTHIN/SCHULP-HIRSCH (2009) 4.

²²⁵ BRÜNING/SAUM (2006) 16.

der Einzelarbeit ist in der zweiten Phase ‚Pair‘ grundlegend. Hier kann durch das kooperative Lernen „die ganze Bandbreite der biogra[f]ischen Unterschiede der Schüler nicht als Hindernis“²²⁶ verstanden, sondern positiv genutzt werden. Über 180 empirische Studien belegen, dass eine „heterogene Zusammensetzung der Gruppe [...] eine große Bereicherung“ ist und „zu häufigem und fruchtbarem Austausch, angemessener Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte, mehrdimensionalen Sichtweisen, einem gesteigerten Selbstwertgefühl und zu einer Vorfreude auf künftige lohnende und produktive Interaktionen“²²⁷ führt.

Aufgrund der innerchristlich pluralen Ausprägungen lernen die Schülerinnen und Schüler andere Standpunkte kennen und achten. Sie bekommen Raum und Zeit über Sichtweisen nachzudenken, sie zu reflektieren und zu hinterfragen und festigen oder modifizieren gegebenenfalls ihre eigenen Vorstellungen. Kooperatives Lernen ist ein Vermittlungsweg, bei dem alle Lernenden stets „im Vordergrund stehen, in de[m] sie aktiv sind und sich alle mit ihren unterschiedlichen Begabungsschwerpunkten einbringen und respektiert fühlen können.“²²⁸

Im dritten Schritt, der Phase ‚Share‘, werden die Gruppenergebnisse in der Klasse vorgestellt. In dieser Phase ist gerade im Religionsunterricht ein vertrauensvolles Klassenklima mit einer angstfreien, offenen Kommunikationssphäre besonders wichtig, da persönliche Themen und Glaubensvorstellungen ausgetauscht werden. Forschungsergebnisse über kooperatives Lernen zeigen eine Förderung der Schüler-Lehrer-Interaktion. Da kooperative Lehr- und Lernformen alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig aktivieren, kann die Lehrkraft die Lernenden beobachten, ihre Lernausgangslage feststellen und sie individuell betreuen. Zudem wird durch kooperatives Lernen nachweislich „eine vertrauensvolle Basis geschaffen, mit den Schülern auf einer professionellen Ebene zu verkehren.“²²⁹ Den Kindern und Jugendlichen wird ermöglicht, sich zu

²²⁶ BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006) 15.

²²⁷ JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 97.

²²⁸ BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006) 15. „Es ist erwiesen, dass kooperatives Lernen eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit Vielfalt in der Schule ist.“ JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 97.

²²⁹ GREEN/GREEN (2007) 33.

öffnen und auch Schwierigkeiten, die sie außerhalb des Klassenzimmers haben, anzusprechen. Damit die Schülerinnen und Schüler auch untereinander ein gutes soziales Klima entwickeln, zusammenarbeiten und einander schätzen lernen, ist es erforderlich, dass sie über grundlegende soziale Kompetenzen verfügen wie ‚jemandem Hilfe anbieten‘, ‚auf Gefühle anderer Rücksicht nehmen‘, ‚andere Meinungen gelten lassen‘ oder ‚verschiedene Meinungen zu einem Konsens bringen‘.²³⁰ Den Schülerinnen und Schülern ist „[d]as Wissen, wie man erfolgreich mit anderen Menschen umgeht, [...] nicht angeboren.“²³¹ Auch erwerben Kinder und Jugendliche soziale Kompetenzen im Sozialisationsprozess „nicht von allein“, denn „in unserer Gesellschaft und den momentanen Ausbildungsgegebenheiten rangiert Konkurrenz vor Kooperation.“²³² Um die Schülerinnen und Schüler zu einer Verständigung untereinander zu befähigen und ein positives ‚Miteinander-Lernen‘ zu ermöglichen, werden beim kooperativen Lernen Sozialkompetenzen explizit trainiert.²³³ Soziale Kompetenzen können sowohl im Vorfeld des kooperativen Lernprozesses als auch in den Phasen des kooperativen Lernens eingeübt und vertieft werden.²³⁴

Während des kooperativen Arbeitsprozesses lernen die Schülerinnen und Schüler Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und sich in andere Menschen hineinzusetzen.²³⁵ Kooperatives Lernen steht dem durch die Individualisierung bewirkten Egozentrismus entgegen. Damit antwortet diese Lernform auf die Bedürfnisse der pluralistischen Gesellschaft, die „Teamfähigkeit, [...] das Akzeptieren und konstruktive Umgehen mit Unterschieden unbedingt erforder[t].“²³⁶ Kooperativ Lernende entwickeln ein Gefühl von Zusammengehörigkeit, von

²³⁰ Vgl. BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006) 37.

²³¹ JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 119.

²³² GREEN/GREEN (2007) 35. Auch der schulische Unterricht ist von Konkurrenzverhalten geprägt, wenn die Schülerinnen und Schüler „um die Gunst und Anerkennung des Lehrers [wetteifern], und sie [...] diese nur auf Kosten der anderen Schüler gewinnen“ können. WELLENREUTHER (2008) 375.

²³³ Vgl. BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006) 37.

²³⁴ Eine kooperative Methode, welche die Schülerinnen und Schüler explizit zum Erwerb von Sozialzielen befähigt, wird unter Punkt 5.4.4. vorgestellt.

²³⁵ Vgl. JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 98.

²³⁶ GREEN/HECKT (2000) 8.

Toleranz, von gegenseitigem Respekt und Verantwortung für ein größeres Ganzes.²³⁷

Nach GREEN und GREEN handelt es sich beim kooperativen Lernen „um eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung“, die sich im Laufe der Zeit über den Klassenraum hinaus auf die gesamte Schule ausbreiten sollte. Diese fächerübergreifende Vorstellung deckt sich mit dem Konzept der Fächergruppe der EKD-Denkschrift von 1994. Die Schülerinnen und Schüler könnten durch die Verschränkung des Fachunterrichts mit der Kooperation innerhalb der Fächergruppe in vielfältiger Weise in Kommunikation treten, zu der sie im Religionsunterricht befähigt worden sind. Bereits in den Schulalltag implementierte Konzepte heterogener Unterrichtsformen wie das ‚Partnerschaftliche Lernen‘²³⁸ verdeutlichen, wie groß die Chance ist, „die Persönlichkeit durch Beziehungen mit anderen Menschen weiterzuentwickeln.“²³⁹

5.4. Ausgewählte Methoden kooperativen Lernens im Religionsunterricht

5.4.1. Methodische Entscheidungen

Mit Hilfe von Lehrmethoden wird der Unterricht so strukturiert, dass die angestrebten Ziele erreicht werden.²⁴⁰ Der Unterrichtsverlauf samt seiner Ziele und Methoden sollte allen Schülerinnen und Schülern stets transparent vorliegen.

Alle kooperativen Lehrmethoden basieren auf den fünf Grundvoraussetzungen kooperativen Lernens, stammen jedoch aus ganz unterschiedlichen theoretischen Traditionen. Die nach HASSELHORN und GOLD vier wichtigsten theoretischen Modelle zur Erklärung von Leistungs-

²³⁷ Vgl. GREEN/GREEN (2007) 32.

²³⁸ ‚Partnerschaftliches Lernen‘ bezeichnet alters-, klassen und schulartenübergreifenden Unterricht, der das „Aufbrechen der festgefügt Gruppenkonstellation einer Schulklasse“ intendiert. STEINIG/LANG/OVER/WEBER-ENGER (2000) 10.

²³⁹ STEINIG/LANG/OVER/WEBER-ENGER (2000) 10.

²⁴⁰ Methode bezeichnet „das unterrichtliche Instrumentarium, das beim Schüler Lernprozesse initiiert und in Richtung auf ein Ziel führt, das wir als ‚Wissen‘ bezeichnen können.“ HEPTING (2008) 56.

effekten des kooperativen Lernens sind die *Entwicklungsperspektive*, die *Perspektive der kognitiven Elaboration*, die *motivationale Perspektive* und die *Perspektive der sozialen Kohäsion*.²⁴¹ Die *Entwicklungsperspektive* sagt aus, dass bei kollaborativer Aktivität die Verhaltensweisen modelliert werden. Die *Perspektive der kognitiven Elaboration* erklärt die steigenden Leistungszuwächse dadurch, dass, induziert durch die Gruppenarbeit, die zu lernenden Inhalte mit bereits Bekanntem verknüpft und tiefer verarbeitet werden. Die effektivste Elaboration liegt darin, jemandem Lerninhalte zu erklären. Bei der *Motivationstheorie* werden Belohnungs- und Zielstrukturen eingesetzt. Am wirksamsten erweist es sich die Gruppe zu belohnen, in der die individuellen Lernzuwächse bei allen Gruppenmitgliedern am höchsten sind. Aus Sicht der *Perspektive der sozialen Kohäsion* wird die Schulleistung dadurch beeinflusst, dass die Lernenden einander helfen und Erfolg wünschen. Um die Schülerinnen und Schüler zur gegenseitigen Unterstützung anzuregen, sind eine Gruppenaktivitätsbildung und Selbst-Evaluation der Gruppe erforderlich. Positive Interdependenz wird unter der Perspektive der sozialen Kohäsion über zwei Formen, über Aufgabenspezialisierung und über Rollenzuweisungen hergestellt.²⁴² Diese vier theoretischen Perspektiven „fokussieren einander sinnvoll ergänzende Aspekte des Gruppenlernens“,²⁴³ die entsprechend der jeweiligen Lerninhalte und Lerngruppen gewählt werden sollten.

Für alle Standardsituationen des Unterrichts wie Partnerfindung, Gruppenbildung, Aktivierung von Vorerfahrung, Verarbeitung von Informationen, Üben und Selbsteinschätzung gibt es geeignete kooperative Lernarrangements.²⁴⁴ Die Methoden lassen sich jeden Tag „unabhängig voneinander und unabhängig vom restlichen Unterrichtsablauf

²⁴¹ Vgl. HASSELHORN/GOLD (2006) 288–292. SLAVIN geht von sechs Bedingungen aus, unter denen verschiedene Formen des kooperativen Lernens die Schulleistung beeinflussen. Vgl. SLAVIN (1992) 153–163. WELLENREUTHER folgt SLAVIN, hält aber nur drei Erklärungsansätze für wichtig. Vgl. WELLENREUTHER (2008) 389.

²⁴² Das Gruppenpuzzle von ARONSON, das unter 5.4.3 vorgestellt wird, realisiert die sozialkohäsive Perspektive durch Aufgabenspezialisierung.

²⁴³ HASSELHORN/GOLD (2006) 292.

²⁴⁴ BOCHMANN und KIRCHMANN ordnen die kooperativen Lernmethoden übersichtlich den jeweiligen Zielsetzungen des Unterrichts zu. Vgl. BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006) 42–46.

einsetzen.“²⁴⁵ Grundsätzlich gilt, dass jeder Sachverhalt, der eingeführt, erlernt oder geübt werden soll, von den Lernenden mit mehr Assoziationen verbunden und ganzheitlicher verstanden wird, je mannigfaltiger er gemeinsam mit den Mitschülern besprochen, hinterfragt und gegenseitig erklärt wird. Am effektivsten ist es, die Methoden nacheinander einzuführen und stets Transparenz zu schaffen, damit den Schülerinnen und Schülern der Sinn verdeutlicht wird. Anschließend sollte die ausgewählte Methode so lange in unterschiedlichen Arrangements eingeübt werden, bis sie die angestrebten Unterrichtsziele optimal unterstützt.

Um den Schülerinnen und Schülern strukturierte Lernprozesse in einer sicheren Lernumgebung zu ermöglichen, nimmt der Lehrer im Konzept des kooperativen Lernens „die Rolle eines beratenden Moderators [ein], der das Lernen initialisiert, begleitet und unterstützt.“²⁴⁶ Er wählt diejenigen kooperativen Methoden aus, durch die die geplanten Lernziele, inhaltliche sowie soziale, am besten erreicht werden können. Da „das große Potenzial von Partner- und Gruppenarbeit kein ‚Selbstläufer‘ ist“,²⁴⁷ darf sich die Lehrkraft nicht durch die Arbeiten, die generelle Vorzüge kooperativen Lernens darstellen, verleiten lassen, kooperatives Lernen mit außerschulischen Anforderungen zu begründen. SOUVIGNIER betont, es sei stets wichtig „den Einsatz kooperativen Lernens mit Bezug auf konkrete Lernziele zu begründen.“²⁴⁸

Im Folgenden werden drei kooperative Lernarrangements vorgestellt, die sich mit einer entsprechenden Zielsetzung besonders für den Religionsunterricht eignen.

²⁴⁵ BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006). 56.

²⁴⁶ BORSCH (2010) 110.

²⁴⁷ SOUVIGNIER (2007) 464.

²⁴⁸ Ebd.

5.4.2. Placemat

Religiöse Kommunikation kann „nur im Rückgriff auf differenzierte religiöse Begriffe gelingen“.²⁴⁹ Die Sozialisationsbedingungen der modernen pluralen Gesellschaft konfrontieren die Kinder und Jugendlichen mit einer Fülle von Hinweisen auf Religion. Je nachdem welche Impulse sie aus der Umwelt aufnehmen, bilden die Kinder und Jugendlichen religiöse Eigenkonstruktionen. Nicht nur um die Kinder und Jugendlichen zur Kommunikation und zur Beteiligung an gesellschaftlichen Diskursen zu befähigen, sondern auch um ihnen überhaupt einen persönlichen Zugang zur Welt des Glaubens zu ermöglichen, ist es erforderlich ihre subjektiven Begriffe schrittweise anzupassen und zu verallgemeinern.²⁵⁰

Ein induktives Vorgehen im Religionsunterricht ermöglicht, dass die Schülerinnen und Schüler an ihre begrifflichen Eigenkonstruktionen anknüpfen können. Hierdurch wird die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler, ein zentrales Ziel des kooperativen Lernens, erhöht.²⁵¹

Für den Religionsunterricht ergibt sich folgendes Lernziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Begriffe überwinden und an den allgemeinen Gebrauch von religiösen Begriffen anpassen, indem sie ihren eigenen religiösen Begriff zunächst mit den Vorstellungen ihrer Mitschüler vergleichen und anschließend in der gesamten Lerngruppe reflektieren.

Für die Erarbeitung religiöser Begriffe eignet sich die kooperative Methode ‚Placemat‘ (Platzdeckchen) in besonderer Weise. Die didaktische Funktion dieser Methode besteht darin, dass jeder zunächst allein überlegt und sich anschließend mit drei Partnern austauscht. Eingesetzt wird die Methode zur Aktivierung von Vorerfahrungen, zum Abstimmen über wichtige Inhalte und zum Einigen auf einen Konsens. Der Ablauf folgt dem dreischrittigen Prinzip ‚Think – Pair – Share‘, das sich in der grafischen Struktur der Placemats wiederfindet.²⁵² Zunächst

²⁴⁹ HANISCH (2009) 123.

²⁵⁰ Vgl. Ebd. 122f.

²⁵¹ Vgl. BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006) 17.

²⁵² Das Modell eines Placemats ist im Anhang.

werden Gruppen mit jeweils vier Mitgliedern gebildet.²⁵³ Jedes Team legt das Placemat, das es von der Lehrkraft erhalten hat, in die Mitte des Gruppentisches. Entsprechend dem jeweiligen Arbeitsauftrag schreibt jedes Gruppenmitglied in der ersten Phase („Think“) seinen persönlichen Beitrag, d.h. seine Vorstellungen zu dem zu erarbeitenden religiösen Begriff in seinen Bereich auf dem Plakat. In der zweiten Phase („Pair“) sichten und lesen die Lernenden die individuellen Vorstellungen ihrer Gruppenmitglieder durch Drehen des Placemats. Durch den gemeinsamen Austausch kommen sie schließlich zu einem Gruppenkonsens, den sie zum Schluss in die Mitte des Plakats schreiben. Anschließend präsentiert in der dritten Phase („Share“) ein Gruppenmitglied die gemeinsam beschlossenen Hauptgedanken. Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler die Arbeitsergebnisse zu präsentieren steigt dadurch, dass sie dabei auf die Aufzeichnungen im Mittelfeld zurückgreifen und sich auf die Gruppe als „Rettungsanker“ verlassen können.²⁵⁴ Den Lernenden wird es somit ermöglicht unbefangen ihre Potenziale zu entdecken. Für die Entwicklung ihrer religiösen Identität lernen sie ihren eigenen Standpunkt zu vertreten und darüber hinaus andere Vorstellung abzuwägen und mit den eigenen in Beziehung zu setzen. Damit alle Schülerinnen und Schüler am Ende den allgemeinen Gebrauch der religiösen Begriffe kennen, ist es wichtig, dass der Lehrer nach der Präsentationsphase die Ergebnisse zusammenfasst, vernetzt, ergänzt und richtig stellt.

Die kooperative Methode „Placemat“ gilt als besonders effektiv, weil ihre grafische Struktur „den Wechsel von Denken und Austauschen für die Schülerinnen und Schüler anschaulich werden lässt.“²⁵⁵ Jedes Gruppenmitglied hat sein eigenes Feld, das veranschaulicht, dass jeder eigenständig arbeiten soll. Die individuelle Verantwortlichkeit aller Gruppenmitglieder für das Gruppenergebnis bleibt während des gesamten Lernprozesses sichtbar, da jeder Schüler und Lehrer die Felder den ent-

²⁵³ Varianten zur Gruppeneinteilung bieten u.a. GREEN und GREEN oder KLEINDIEK. Vgl. GREEN/GREEN (2007) 56f. KLEINDIEK (2000) 25.

²⁵⁴ Vgl. WEIDNER (1998) 19. Die Präsentation durch die Gruppen dient als Ergebnis-sicherung der Erarbeitungsphase. Mit Hilfe der Präsentation werden die Ergebnisse aller Gruppen gewürdigt, so dass kein Schüler das Gefühl verspüren kann umsonst gearbeitet zu haben.

²⁵⁵ BRÜNING/SAUM (2006) 26.

sprechenden Gruppenmitgliedern zuordnen kann. Durch das gemeinsame Feld in der Mitte werden die Lernenden dazu veranlasst sich vorzulehnen, so dass der Austauschprozess auch körperlich wird. Das hat zudem den Vorteil, dass sie leise miteinander kommunizieren können. Der Arbeitsprozess an einem gemeinsamen Placemat wirkt sich positiv auf die Gruppenidentität aus, da es die Gruppenzugehörigkeit veranschaulicht.²⁵⁶ Ein großes Placemat zentriert und hält zudem die Aufmerksamkeit der Gruppenmitglieder, so dass die Schülerinnen und Schüler zusätzlich motiviert werden.²⁵⁷

5.4.3. Jigsaw (Gruppenpuzzle)

Die EKD-Denkschrift merkt an, dass die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht immer öfter ihre erste Begegnung mit der christlichen Überlieferung erleben. Religionsunterricht wird dadurch „vielfach zu einem Alphabetisierungsproze[ss].“²⁵⁸ Da das „Lernen wichtiger Sachverhalte der Christentumsgeschichte und heutiger Darstellungen des Christentums [...] unerlässlicher Glaubensanlass und ein Aspekt des Glaubensinhalts“²⁵⁹ ist, sollten die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, die Grundelemente des Christentums kennen zu lernen. Zudem ergibt sich aufgrund des religiös-weltanschaulichen Pluralismus die Forderung, dass die Kinder und Jugendlichen außerdem noch elementare Kenntnisse über nicht christliche Religionen erwerben sollten.

Für das Gruppenpuzzle, das BRÜNING und SAUM als die ‚Königsmethode‘ kooperativen Lernens bezeichnen,²⁶⁰ ist kennzeichnend, dass die Lernenden durch ein Verfahren Experten für einen bestimmten Teil eines

²⁵⁶ GREEN/GREEN (2007) 58.

²⁵⁷ Tritt trotzdem unerwünschtes Verhalten innerhalb einer Gruppe auf, nennen JOHNSON, JOHNSON und HOLUBEC Möglichkeiten gezielt darauf zu reagieren. Wenn sich ein Gruppenmitglied nicht beteiligt, kann die positive Interdependenz beispielsweise mit Rollenzuweisungen oder Belohnungen verstärkt werden. Falls es vorkommt, dass ein Schüler alleine arbeitet und die Gruppendiskussion ignoriert, kann sein Verhalten gesteuert werden, indem man die Ressourcen innerhalb der Gruppe begrenzt und die Gruppe zum Beispiel nur einen Marker für das Eintragen des Gruppenkonsenses in das Mittelfeld erhält. Vgl. JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 123.

²⁵⁸ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 54.

²⁵⁹ GRETHLEIN (2005) 192.

²⁶⁰ Vgl. BRÜNING/SAUM (2006) 26.

Sachgebietes werden und sich anschließend wechselseitig unterrichten. Indem die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig etwas erklären müssen, wird ihr Verstehen in hohem Maße gefördert.²⁶¹ Das Gruppenpuzzle, das 1978 von dem Sozialpsychologen Elliot ARONSON entwickelt wurde,²⁶² ist ein kooperatives Lernarrangement, das die sozial-kohäsive mit der motivationalen Tradition und der kognitiven Elaboration verbindet.²⁶³

Die didaktische Funktion liegt darin, dass der Informations- und Wissenserwerb in einem Team gefördert wird. Die Einzelleistungen der Schülerinnen und Schüler werden addiert und einem gemeinsamen Ziel untergeordnet. Die Lernenden übernehmen Verantwortung für andere und helfen bereitwillig. Neben einem höheren Lernerfolg, den das Gruppenpuzzle gegenüber lehrerzentriertem Unterricht erreicht, wird somit das Selbstvertrauen der Lernenden sowie ihre Wertschätzung untereinander gestärkt.²⁶⁴

Im Religionsunterricht empfiehlt sich das Gruppenpuzzle für die Erschließung neuer Themenbereiche. Die Schülerinnen und Schüler werden angeleitet sich anhand von Sachtexten oder Bibelstellen Informationen effektiv anzueignen und diese anschließend an ihre Mitschüler zu vermitteln. Für den Religionsunterricht liegt bei der Verwendung dieser Methode die Besonderheit darin, dass sich thematische Inhalte, die soziale Aspekte beinhalten, wie das Thema „Die Bergpredigt – Leben ohne Ge-

²⁶¹ Das Gruppenpuzzle zählt somit zu den Methoden des ‚Lernens durch Lehren‘. Vgl. BRÜNING/SAUM (2006) 76.

²⁶² Die Entstehungsgeschichte des Gruppenpuzzles verdeutlicht, dass neben einer Verbesserung der Lernleistungen stets auch die sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden gefördert werden sollen. Die Aufhebung der Rassentrennung im Schulsystem des Bundesstaates Texas im Jahr 1971 führte in den Schulen zu offenen Konflikten zwischen den Kindern mit unterschiedlicher ethnischer Abstammung. Die in das Schulsystem neu ‚integrierten‘ Kinder der Minoritäten, hatten mit Ablehnung und Konkurrenz zu kämpfen. Ihr Selbstwertgefühl schwand und ihre schulischen Leistungen nahmen ab. ARONSON wurde zu Rate gezogen und begann zu erforschen, wie in den Klassen wieder eine friedliche Atmosphäre hergestellt werden könnte. ARONSONS Antwort war das Gruppenpuzzle, das durch Aufgabenverteilung und Anstreben eines gemeinsamen Ziels eine Atmosphäre der gegenseitigen Abhängigkeit unter den Schülerinnen und Schülern erzeugte. Vgl. BORSCH (2010) 90f.

²⁶³ Vgl. HASSELHORN/GOLD (2006) 292.

²⁶⁴ BOCHMANN/KIRCHMANN (2006) 67.

walt“ in Klasse 9,²⁶⁵ direkt in der Interaktion unter den Lernenden widerspiegeln können. Empirische Studien belegen, dass das Gruppenpuzzle besonders die sozialen Beziehungen in einer Klasse fördert und ein freundliches Klassenklima schafft. Die positiven Wirkungen, dass die Schülerinnen und Schüler einander zuhören lernen, Fragen stellen, erklären und erklären lassen, reichen nachweislich über den Unterricht hinaus.²⁶⁶

Im Vorfeld teilt der Lehrer das Themengebiet in gleichgroße Teile,²⁶⁷ organisiert *Stammgruppen*, die je nach Klassengröße aus vier bis fünf Kindern bestehen und führt die Themen, Texte und Materialien ein. In den *Stammgruppen* erhält jeder Schüler seinen Teil des Lernstoffs und bearbeitet dieses Viertel oder Fünftel des gesamten Themengebiets selbstständig in Einzelarbeit.²⁶⁸ Anschließend bilden die Lernenden homogene Gruppen, d.h. Gruppen aus Schülerinnen und Schülern, die sich alle mit dem gleichen Teilgebiet beschäftigt haben. In diesen sogenannten *Expertengruppen* arbeiten die Schülerinnen und Schüler zusammen. Sie vergleichen ihre Ergebnisse, diskutieren, stellen sich Fragen, lösen Probleme und können auf diese Weise gegenseitig ihre individuellen Lücken schließen, Sicherheit bekommen und sich als Experten fühlen. Nach dieser Phase kommen die Lernenden wieder in ihren heterogenen *Stammgruppen* zusammen. Ihre Aufgabe besteht nun darin, einander als ‚Lehrende‘ die Informationen aus ihren jeweiligen Teilgebieten zu vermitteln. Indem die Schülerinnen und Schüler einen vollständigen Überblick über den behandelten Lernstoff nur über ihre Mitschüler erhalten können, stehen sie in positiver Abhängigkeit zueinander. Dabei trägt jeder Schüler eine individuelle Verantwortung, denn er muss die Inhalte seines Expertenthemas so weitergeben, dass alle anderen Gruppenmitglieder sie verstehen. Abschließend ist eine Phase der Rückbindung der Gruppenarbeit an den normalen Unterricht mit einer Phase der Sicherung der Er-

²⁶⁵ Vgl. MÖLLER (2008) 25.

²⁶⁶ Vgl. BRÜNING/SAUM (2006) 116. WELLENREUTHER (2008) 387.

²⁶⁷ ARONSON nannte die Methode ursprünglich ‚Laubsägemethode‘ (Jigsaw-Classroom) und veranschaulichte mit dem Titel, dass ein Themengebiet wie mit einer Laubsäge zerteilt wird. Vgl. BRÜNING/SAUM (2006) 111.

²⁶⁸ Dem Gruppenpuzzle liegt somit das dreischrittige Strukturprinzip kooperativen Lernens ‚Think – Pair – Share‘ zugrunde.

gebnisse und der Ergebniskontrolle unbedingt erforderlich. Alle Schülerinnen und Schüler müssen angeregt werden, die einzelnen Teilgebiete zu einem Ganzen zu integrieren.²⁶⁹

Zu beachten ist, dass die kommunikativen und tutoriellen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sehr hoch sind, da sie sich den Lernstoff eigenständig in Kleingruppen erarbeiten und anschließend im Wechsel zwischen Lehrer- und Schülerrolle gegenseitig vermitteln müssen. Sind die Experten nicht in der Lage ihr Wissen in relativ kurzer Zeit weiterzugeben, erhält das Gruppenpuzzle eine wesentliche Schwachstelle. Neuere Forschungen zeigen, dass „die Wirksamkeit von Gruppenarbeit von einer sorgfältigen vorbereiteten und prozessbegleitenden Schulung in pädagogischen und sozialen Kompetenzen ab[hängt].“²⁷⁰ Daher scheint ein begleitendes Training von Interaktionsfähigkeiten wie gegenseitige Hilfeleistung erforderlich.

5.4.4. T-Charts zum Erreichen von Sozialzielen

Schülerinnen und Schüler entwickeln sozial kompetentes Verhalten²⁷¹ nicht, indem man es ihnen aufträgt, sondern „durch Lernprozesse in interaktiven Beziehungen.“²⁷² Soziale Kompetenzen müssen der Lerngruppe erklärt, modellhaft vorgelebt und mit ihnen diskutiert, d. h. in einer Einheit gesondert trainiert werden.²⁷³ Die Verbesserung des sozialen Umgangs ist eine Zielsetzung, die alle Unterrichtsfächer betrifft. Für den Religionsunterricht hat soziales Handeln insofern darüber hinaus „eine besondere Bedeutung [...], als die biblische Botschaft als ein wesentlicher Inhalt selbst lebens- und handlungsrelevant ist, weil Glauben und Leben

²⁶⁹ Vgl. BRÜNING/SAUM (2006) 111–117. BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006) 67–69. Hier finden sich hilfreiche Hinweise zur Durchführung des Gruppenpuzzles, beispielsweise wie gesichert werden kann, dass alle Lernenden die Informationen aufgenommen haben. Zudem werden Varianten des Gruppenpuzzles vorgestellt und Anleitungen zur gezielten Vorbereitung geliefert.

²⁷⁰ WELLENREUTHER (2008) 385.

²⁷¹ Sozial kompetentes Verhalten ist das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“. KANNING (2003) 15. zit. nach FLEISCHER (2007) 211.

²⁷² FLEISCHER (2007) 212.

²⁷³ Vgl. BOCHMANN/ KIRCHMANN (2006) 38. GREEN/GREEN (2007) 93.

nicht zu trennen sind.“²⁷⁴ Soziales Verhalten ist – wie exemplarisch das Doppelgebot der Liebe zeigt (Mt 22,37–39) – ein zentrales Anliegen christlicher Religion.

Die Fachliteratur plädiert in der Regel für ein sechsstufiges Verfahren, in dem die Schülerinnen und Schüler speziell zur Entwicklung von Sozialzielen angeleitet werden.²⁷⁵ Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler abschließend die soziale Fertigkeit automatisch anwenden ohne darüber nachzudenken und diese somit auch auf außerunterrichtliche Aktivitäten übertragen können. Im Mittelpunkt dieser gesonderten Einheit steht die kooperative Methode ‚T-Chart‘, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler Indikatoren für soziale Kompetenzen entwickeln und visualisieren können. T-Charts sind effektive Hilfsmittel, um Schüler-rückmeldungen schnell und übersichtlich abzurufen und zu präsentieren.²⁷⁶

Im ersten der sechs Schritte, die im Folgenden kurz dargestellt werden, muss entschieden werden, welche *sozialen Kompetenzen* in der jeweiligen Lerngruppe trainiert werden müssen. Es gibt eine Vielzahl an Kompetenzen für soziale Interaktion.²⁷⁷ Sie lassen sich nach GREEN und GREEN aufgrund ihrer Anwendung in vier Ebenen einteilen: Formierungs-Kompetenzen,²⁷⁸ Funktions-Kompetenzen,²⁷⁹ Formulierungs-Kompetenzen²⁸⁰ und Katalysator-Kompetenzen.²⁸¹ Nur indem der Lehrer die Lerngruppe intensiv beobachtet, kann er feststellen, ob die Schülerinnen und Schüler soziale Kompetenzen beherrschen. Nimmt die Lehrkraft

²⁷⁴ LEHRPLAN EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II (1999) 22.

²⁷⁵ Vgl. BRÜNING/SAUM (2006) 135–141. Vgl. JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC (2005) 136–143.

²⁷⁶ Ein T-Chart ist eine einfache Blatteinteilung in zwei Spalten. Ein T-Chart zur Sozialkompetenz ‚Kritik in sozial verträglicher Weise äußern‘ befindet sich im Anhang.

²⁷⁷ Vgl. u.a. GREEN/GREEN (2007) 90.

²⁷⁸ Zu Formierungs-Kompetenzen zählen die Fähigkeiten, die benötigt werden eine Gruppe zu organisieren und minimale Verhaltensnormen aufzustellen.

²⁷⁹ Funktions-Kompetenzen umfassen die Fertigkeiten die Gruppenarbeit bei der Erarbeitung der Aufgaben zu koordinieren und dafür zu sorgen, dass alle Gruppenmitglieder effizient zusammenarbeiten.

²⁸⁰ Formulierungs-Kompetenzen bezeichnen die Denkfertigkeiten, welche die kognitiven Prozesse anregen.

²⁸¹ Katalysator-Kompetenzen meinen Reflexionsfertigkeiten, die die Lernenden befähigen sich an fachlichen Konflikten und Kontroversen zu beteiligen.

wahr, dass während der Gruppenarbeitsphasen kein freundliches und partnerschaftliches Klima herrscht, kann sie das Sozialziel ‚Unterstützung und Anerkennung zum Ausdruck bringen‘, das zu den Funktionsfertigkeiten gehört, thematisieren. In einer höheren Jahrgangsstufe kann es sich hingegen anbieten, Sozialziele aus der Rubrik ‚Reflexionsfertigkeiten‘ wie ‚Kritik in sozial verträglicher Weise äußern‘ zu erarbeiten. Ist das für die Lerngruppe erforderliche Sozialziel festgelegt, muss im zweiten Schritt in der Klasse seine *Bedeutsamkeit* geklärt werden. Durch die Beantwortung der Frage: „Warum ist die soziale Fertigkeit wichtig?“ erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass es sinnvoll ist, die Kompetenz zu erwerben. Im dritten Schritt bestimmen die Lernenden mittels der kooperativen Methode ‚T-Chart‘ die *Indikatoren*. Die erste der zwei Spalten erhält die Überschrift ‚sieht aus wie‘, die zweite ‚hört sich an wie‘. Bei älteren Schülerinnen und Schülern eignen sich die Ausdrücke ‚Körpersprache‘ und ‚Verbale Kommunikation‘. Auf die Frage, wie die Kompetenz ‚Kritik in sozial verträglicher Weise äußern‘ visuell beziehungsweise auditiv wahrgenommen werden kann, erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Indikatoren anhand des T-Diagramms. Nach dem Grundprinzip kooperativen Lernens ‚Think – Pair – Share‘ füllen die Schülerinnen und Schüler zunächst das T-Diagramm selbstständig in Einzelarbeit aus, bevor sie sich mit dem Partner austauschen und abschließend im Plenum darüber die Indikatoren zusammentragen.²⁸² Die ausführliche Bestimmung der Indikatoren ist nach Erkenntnissen der Lernforschung besonders wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler ein genaues Bild davon haben, was unter der geforderten sozialen Fertigkeit zu verstehen ist.²⁸³ Die Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler sollten auf einem gemeinsamen T-Chart als Tafelbild oder auf einem Plakat festgehalten werden, auf das am Stundenende zurückgegriffen werden kann. Der folgende vierte Schritt ist die *Demonstration* des ge-

²⁸² Wenn das T-Diagramm durch die Benennung von Gefühlen ergänzt wird, kann den Lernenden zusätzlich der Sinn der sozialen Kompetenz verdeutlicht werden, nämlich, dass sich alle Schülerinnen und Schüler bei der gemeinsamen Arbeit wohl fühlen.

²⁸³ „Kinder brauchen Beispiele, nicht Regeln“, lautet SPITZERS Statement aus seinen Erkenntnissen der Neurobiologie zur Neuroplastizität. Er zieht die Schlussfolgerung, dass „[i]n der Unterstufe [...] daher immer wieder geübt werden [müsse], mit Problemen und Konflikten umzugehen.“ SPITZER (2007) 434.

wünschten Verhaltens. Nur so können die Lernenden ein „inneres Bild von dem verlangten Verhalten“²⁸⁴ erhalten, das für die Umsetzung unbedingt erforderlich ist. Das Ausprobieren und die *Einübung* des Sozialziels findet im fünften Schritt, beispielsweise anhand eines Rollenspiels, statt. Abschließend ist es erforderlich zu reflektieren, wie gut das Sozialziel in der Gruppe realisiert werden konnte. Für die *Reflexion* bietet sich wieder die kooperative Methode ‚T-Chart‘ an, da jeder Lernende zunächst sein eigenes Verhalten betrachtet und in dem Diagramm mit den zwei möglichen Rubriken ‚positiv‘ und ‚negativ‘ übersichtlich darstellen kann. Die klar strukturierten T-Diagramme bewirken zudem eine Konzentration auf die Fragestellung. Nach einer abschließenden Reflexion im Plenum erscheint es sinnvoll das im dritten Schritt gemeinsam erarbeitete T-Chart, welches die Verhaltensweisen deutlich demonstriert, zur Erinnerung im Klassenzimmer aufzuhängen.²⁸⁵ Damit bleibt das Sozialziel als Lernspur im Klassenraum sichtbar und kann in den folgenden Unterrichtsstunden wieder aufgegriffen werden.

²⁸⁴ BRÜNING/SAUM (2006) 137.

²⁸⁵ In der Praxis hat es sich bewährt die Erarbeitung von Sozialzielen als Reihe zu konzipieren und jede Woche ein ‚Sozialziel der Woche‘ festzulegen und dieses anschließend im Klassenraum zu visualisieren. Vgl. KLEINDIEK (2000) 26.

6. Fazit

Die im ersten Teil der Arbeit belegte These, dass Kinder und Jugendliche ihre religiösen Vorstellungen und christlichen Glaubensinhalte eigenständig und individuell konstruieren, hat zur Folge, dass die Religionslehrerinnen und -lehrer ihre Wahrnehmung des religiösen Bildungsprozesses verändern sollten. Die Schülerinnen und Schüler wollen im Religionsunterricht die Erfahrung, dass ihnen ihr Dasein gegeben ist und sie durch etwas bestimmt sind, selbst in persönlicher Erschließung entdecken. Die Lehrkräfte sind gehalten die Weiterentwicklung und Differenzierung der individuellen Religiosität zu fördern. Sie müssen durch Anregungen und Herausforderungen die Kinder und Jugendlichen befähigen, ihren eigenen religiösen Lernprozess zu gestalten. In kooperativen Lehr- und Lernarrangements konstruieren, entdecken und verarbeiten die Lernenden aktiv ihr Wissen. Der Religionsunterricht wird zu einem Kommunikationsraum, in dem es um die Entwicklung von Deutungskomponenten der eigenen Erfahrung von Leben und Welt geht. Kooperative Methoden können, wie die drei aufgeführten Beispiele aus dem kooperativen Methodenrepertoire explizit verdeutlichen, ‚alphabetisierendes Lernen‘ und soziale Erfahrungen im Religionsunterricht verstärken. Christliche Religion gewinnt dadurch den Charakter des Anstoßes, der Herausforderung und des Angebots, an dem sich eigene Konstruktionsprozesse entzünden. Auf diese Weise wird den Lernenden individuell Adaption und Transformation ermöglicht. Indem das Grundprinzip kooperativen Lernens ‚Think – Pair – Share‘ zunächst eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Unterrichtsinhalt fordert, ermöglicht die Religionslehrkraft bei kooperativen Lernprozessen ihren Schülerinnen und Schülern stets an ihre eigenen religiösen Erfahrungen und Vorstellungen anzuknüpfen. Die sich anschließenden gemeinsamen Lernphasen nutzen die biografischen Unterschiede positiv. Ermöglicht wird der freie Umgang mit der innerchristlichen Heterogenität aufgrund eines christlichen Bildungsverständnisses, das den Bedingungen der modernen Gesellschaft entspricht und die persönliche Freiheit, die individuelle religiöse Entwicklung und die unvoreingenommene Wahrheitssuche respektiert.

Die Forschungsergebnisse des Religionsmonitors und der Shell-Studien zeigen, dass das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach freier Selbstbestimmung in der Sekundarstufe II noch zunimmt. Kennzeichnend ist ein Trend der Jugendlichen zu einer Religiosität, die nur noch eine vage erahnte ‚höhere Macht‘ oder ein ‚letztes Ordnungsprinzip‘ kennt. Deutlich wird, dass sie damit für unterschiedlichste andere Interessen instrumentalisierbar sind und weiterhin Unterstützung und Begleitung bei ihrer Identitätsbildung bedürfen.

Der Religionsunterricht soll den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Erfahrungen in Worte zu fassen. Kooperative Lernmethoden implizieren den für den Religionsunterricht erforderlichen dialogischen Charakter und befähigen die Lernenden durch ständige Austauschphasen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu kommunikativen Kompetenzen. Diese sind unentbehrlich für die Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs über Religion ‚nach außen‘. Zum anderen lernen die Schülerinnen und Schüler aber auch sich differenziert zu ihrem Glauben zu verhalten und ihn bewusst zu praktizieren, d.h. die ‚nach innen‘ gerichtete Kommunikation mit sich selbst und die Vergewisserung ihres Glaubens. Die besondere Verbindung des Religionsunterrichts zum kooperativen Lernen liegt darin, dass sein essenzieller Inhalt, die Botschaft des Evangeliums, selbst kommunikativ ist. Kooperative Lernarrangements entsprechen dem hoch kommunikativen Geschehen des Religionsunterrichts.

Während die Schülerinnen und Schüler beim kooperativen Lernen aktiv sind, kann die Religionslehrkraft sie individuell beobachten, ihre konkreten Lebensbezüge entdecken und strukturieren sowie Gruppenbezüge wahrnehmen und darauf reagieren. Die Begutachtung gruppendynamischer Prozesse, vor allem unterschwelliger, ist darüber hinaus wichtig, da sie Einfluss auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler nehmen. Kooperatives Lernen fokussiert Gruppenbildungsprozesse und –strukturen, die das Ausrangieren gegenseitiger Abneigungen in und bei der Gruppenarbeit verhindern beziehungsweise verringern sollen.²⁸⁶ Ein positives Klassenklima, das durch kooperative Lernformen nachweislich bewirkt wird, ist gerade im

²⁸⁶ Vgl. die Entstehungsgeschichte des Gruppenpuzzles von ARONSON unter Fußnote 262.

Religionsunterricht erforderlich, damit sich alle Schülerinnen und Schüler öffnen und sich über ihre religiösen Erfahrungen, die höchst persönlich sind, austauschen können. Die Dimension der Verständigung hat besondere Prägnanz im religionspädagogischen Handeln, denn in ihm liegt die Menschwerdung des Menschen, die Subjektwerdung in Solidarität. Neben der personalen Kompetenz, der Gewinnung der eigenen Identität, ist die zweite Grundkonstante die Beziehung zu anderen Personen. Die Verschränkung von Identität und Verständigung spiegelt sich in der Grundstruktur kooperativen Lernens wider. Stets stehen eigene, reflexive Denkprozesse in Korrelation mit denen der Gruppenmitglieder. Anhand kooperativer Lernarrangements können Kinder und Jugendliche mit der Befähigung zu Identität und Verständigung Schlüsselqualifikationen erwerben, die sie für das Zusammenleben in einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft benötigen. Die Persönlichkeitsentwicklung steht hier im Einklang mit der Stärkung der Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit. Kooperative Methoden sind eine erforderliche Ergänzung zu der von der EKD entwickelten Konzeption der Fächergruppe, denn kooperativ Lernende werden zur Kommunikation befähigt und motiviert. Die erworbenen kommunikativen Kompetenzen benötigen sie für die Verständigung innerhalb der Fächergruppe, die ihnen die Begegnung mit anderen gelebten Überzeugungen ermöglicht.

Die überfachlichen kooperativen Lernformen erhalten für den Religionsunterricht darüber hinaus besondere Brisanz, da sich Religion an sich im Miteinander konkretisiert und der Bereich des sozialen Lernens als Aufgabe im Religionsunterricht an sich inhärent ist. Die Grundeinsichten der theologischen Anthropologie schreiben dem Menschen als dem Ebenbild Gottes eine kommunikative und soziale Verfasstheit zu.²⁸⁷ Persönliche Selbstbestimmung und Selbstverantwortung dürfen nicht individualistisch missverstanden werden, denn zur jüdisch-christlichen Glaubenserfahrung gehören konstitutiv die Gemeinschaft mit Gott und das Bewusstsein der universellen Zusammengehörigkeit aller Geschöpfe.

²⁸⁷ Es zeigt sich schon in der Schöpfungserzählung der Genesis, in der das Wesen des Menschen durch seine Sprachfähigkeit und Sozialität gekennzeichnet wird, dass die soziale Dimension in Religion inbegriffen ist.

Kooperatives Lernen im Religionsunterricht ermöglicht eine Unterrichtsgestaltung, die auf Verständigung angelegt ist und die Unhintergebarkeit der Individualität des Einzelnen mit inhaltlicher Orientierung in Beziehung setzt. Sie erwächst aus dem Prozess der Verständigung und ermöglicht Verständigung angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus der modernen Gesellschaft „in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.“²⁸⁸

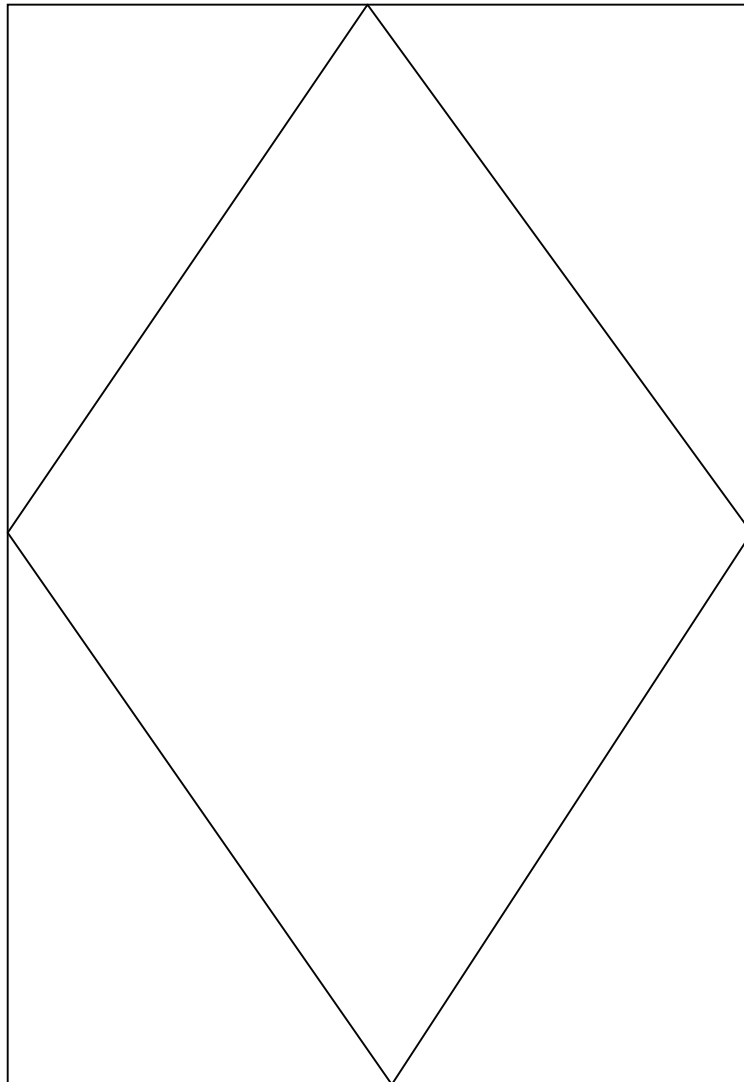
Im Kontext des weltanschaulich-religiösen Pluralismus ist der Religionsunterricht somit bereit für ein gemeinsames Lernen mit den Kindern und Jugendlichen sowie für das Konzept einer Fächergruppe, in der die Identität der Partner gewahrt bleibt. Kooperative Lehr- und Lernformen achten Individualität und Pluralität als Ausdruck geschöpflicher Fülle und menschlicher Freiheit und ermöglichen die in der religiösen und weltanschaulichen Pluralität erforderliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler bei der Ausbildung ihrer religiösen Identität in Verständigung mit heterogenen Glaubensauffassungen.

Zu bedenken bleibt, dass eine Kooperationsstruktur sich in der Lerngruppe nicht von selbst aufbaut, sondern das Ergebnis langfristiger, systematischer und methodisch adäquater Bemühungen ist. Dazu werden Religionslehrerinnen und Religionslehrer benötigt, die sich selbst als Lernende verstehen, neue Lernprozesse zu initiieren wagen, sich selbst zurückziehen können und ihren Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zutrauen.

²⁸⁸ KIRCHENAMT DER EKD (1994) 65.

7. Anhang

Placemat



Für eine effektive Gruppenarbeit eignen sich Placemats im DIN A3 Format.

T-Chart

Soziale Kompetenz: *Kritik in sozial verträglicher Weise äußern*²⁸⁹

Was kann ich dabei ...

... sehen?	... hören?
<ul style="list-style-type: none">• Augen auf den Sprecher gerichtet• Körper dem Sprecher voll zugewandt• „offener“, freundlicher Gesichtsausdruck• Keine herabwürdigende Mimik (Stirnrunzeln, Mundwinkel nach unten)	<ul style="list-style-type: none">• Bis dahin bin ich einverstanden, den nächsten Punkt solltest du noch einmal erklären• Deine Meinung in den und den Punkten kann ich nicht teilen, weil ...• Das ist ein interessanter Standpunkt, ich glaube aber ...• Hier gehen unsere Meinungen auseinander, ich bin der Ansicht, dass ...• Ich denke, du hast bei dem Punkt Folgendes nicht beachtet ...

²⁸⁹ Vgl. WEIDNER (2000) 24.

8. Literatur

- ADAM, Gottfried/LACHMANN, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁵1997.
- ADAM, Gottfried/LACHMANN, Rainer (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht/2. Aufbaukurs, Göttingen 2002.
- ADAM, Gottfried: Ethisches und soziales Lernen, in: BITTNER, Gottfried/ENGLERT, Rudolf/MILLER, Gabriele/NIPKOW, Karl Ernst (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 238–243.
- ADAM, Gottfried: „Wie funktioniert nachhaltige ethische Bildung?“ Überlegungen zu einigen neueren Konzepten ethischen Lernens, in: GRAMZOW, Christoph/LIEBOLD, Heide/SANDER-GAISER, Martin (Hrsg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Festschrift für Helmut HANISCH zum 65. Geburtstag, Leipzig 2008, 19 – 33.
- BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg 2002.
- BAUMANN, Ulrike (Hrsg.): Religions-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007.
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007.
- BEUTEL, Wolfgang: Demokratiepädagogik als Beitrag zur Schulkultur, in: Kirche und Schule 2008, Heft 12, 3–9.
- BITTNER, Gottfried/ENGLERT, Rudolf/MILLER, Gabriele/NIPKOW, Karl Ernst (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002.
- BOCHMANN, Reinhard/KIRCHMANN, Ruth: Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten – Aktive Kinder lernen mehr, Essen 2006.
- BOHINC, Tomas: Soft Skills. Die Schlüssel zum Erfolg in der Fachkarriere, München 2009.
- BÖHM, Günter: Kompetenzorientierung weder Popanz noch Dämon, in: Religion heute 72 (2007), 208–212.
- BOLDT, Uli: Gender und Schule. Zur Arbeit mit den Jungen in der Schule, in: Loccumer Pelikan 2006, Heft 1, 3–7.
- BORSCH, Frank: Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht, Stuttgart 2010.
- BOSOLD, Bernhard: Vier Thesen zum Religionsunterricht, in: BATTKE, Achim/FITZNER,

- Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg 2002, 179–181.
- BOSOLD, Bernhard/BÖHM, Gerhard: Wunsch- und „Denkzettel“, in: BATCKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg 2002, 195–197.
- BRENNER, Dietrich/TENORTH, Heinz-Elmar: Bildung zwischen Staat und Gesellschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), Heft 1, 3–14.
- BRÜNING, Ludger/SAUM, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung, Essen 2006.
- BUCHER, Anton A.: Löst „Spiritualität“ „Religiosität“ ab? Bericht über eine explorative empirische Untersuchung, in: GRAMZOW, Christoph/LIEBOLD, Heide/SANDERGAISER, Martin (Hrsg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Festschrift für Helmut HANISCH zum 65. Geburtstag, Leipzig 2008, 137–148.
- BÜCHNER, Frauke: Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, in: BITTNER, Gottfried/ENGLERT, Rudolf/MILLER, Gabriele/NIPKOW, Karl Ernst (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 376–380.
- CHMIELUS, Stephan: Ohne Tugend geht es nicht. Ein Wort der Kirchen zur Zukunft unseres demokratischen Gemeinwesens, in: Kirche und Schule 2008, Heft 12, 10–11.
- COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.): Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990, Weinheim 1998.
- DOMSGEN, Michael (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.
- DOMSGEN, Michael: Grundlagen und Ziele einer systemischen Religionspädagogik. Einführende Thesen, in.: DOMSGEN, Michael (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 7–26.
- DOMSGEN, Michael: Chancen und Grenzen einer Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Eine Zwischenbilanz, in: DOMSGEN, Michael (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 141–154.
- ELDER, Kurt: Schule und demokratische Identität. Wenn Kinder und Jugendliche nicht lernen, wie es wirklich geht, ..., in: Pädagogik 61 (2009), Heft 11, 36–39.

- FISCHER, Dietlind/ELSENBAST, Volker (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I (Comenius Institut), Münster 2006.
- FISCHER, Wolfgang: Ist Ethik lehrbar?, in: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), Heft 1, 17–29.
- FLEISCHER, Thomas: Soziale Kompetenz entwickeln, in: FLEISCHER, Thomas/GREWE, Norbert/JÖTTEN, Bernd/SEIFRIED, Klaus/SIELAND, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule, Stuttgart 2007, 210–220.
- FOWLER, James W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 2000.
- GABRIEL, Karl: Der Beitrag religiöser Sozialisation zur Identitätsentwicklung, in: GOSSMANN, Klaus/SCHEILKE, Christoph Th. (Hrsg.): Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995, 53–69.
- GANTKE, Wolfgang: Artikel „Pluralismus. Religionswissenschaftlich“, in: RGG⁴ VI (2003) 1400–1401.
- GENSICKE, Thomas: Jugend und Religiosität. Bestandsaufnahme und Tendenzen anhand der 15. Shell-Jugendstudie, in: deutsche Jugend 55 (2007), Heft 10, 415–426.
- GENSICKE, Thomas: Jugendlicher Zeitgeist und Wertewandel, in: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009), Heft 4, 580–595.
- GEPHART, Werner: Artikel „Identität. Religionswissenschaftlich“, in: RGG⁴ IV (2001) 20–21.
- GERLITZ, Peter: Artikel „Pluralismus. Religionsgeschichtlich“, in: TRE XXVI (1996) 717–723.
- GLOY, Karen: Artikel „Identität. Philosophisch“, in: TRE XVI (1987) 25–28.
- GOßMANN, Klaus/ SCHEILKE, Christoph Th. (Hrsg.): Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995.
- GOßMANN, Klaus: Tagungsresümee, in: GOßMANN, Klaus/SCHEILKE, Christoph Th. (Hrsg.): Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995, 175–183.
- GRAMZOW, Christoph/LIEBOLD, Heide/SANDER-GAISER, Martin (Hrsg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Festschrift für Helmut HANISCH zum 65. Geburtstag, Leipzig 2008.
- GREEN, Norm/HECKT, Dietlinde Hedwig: The power of Learning, in: Grundschule 2000,

- Heft 12, 8–9.
- GREEN, Norm/GREEN, Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch, Seelze-Velber 2007.
- GRETHLEIN, Christian: Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005.
- GRETHLEIN, Christian: Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischem Interesse, in: DOMSGEN, Michael (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 73–92.
- GRÖZINGER, Albrecht: Artikel „Pluralismus. Praktisch-theologisch“, in: TRE XXVI (1996) 739–742.
- HABERMAS, Jürgen: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: Merkur 17 (1963), Heft 179–190, 413–427.
- HAHN, Matthias: Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, in: BITTNER, Gottfried/ENGLERT, Rudolf/MILLER, Gabriele/NIPKOW, Karl Ernst (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 373–376.
- HAGIS, Peter: Artikel „Pluralismus. Systematisch-theologisch. 1. Dogmatisch“, in: RGG⁴ VI (2003) 1401–1402.
- HAGIS, Peter: Artikel „Pluralismus. Systematisch-theologisch. 2. Fundamentaltheologisch“, in: RGG⁴ VI (2003) 1402–1403.
- HAGIS, Peter: Artikel „Pluralismus. Systematisch-theologisch. 3. Religionsphilosophisch“, in: RGG⁴ VI (2003) 1403–1404.
- HANISCH, Helmut: Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis, Göttingen 2007.
- HANISCH, Helmut: Begriffskonstruktionen – Voraussetzungen für religiöse Kommunikation, in: DOMSGEN, Michael (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 113–126.
- HASSELHORN, Marcus/GOLD, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, Stuttgart 2009.
- HECKT, Dietlinde Hedwig/GREEN, Norm: Was ist kooperatives Lernen?, in: Grundschule 2000, Heft 12, 27–32.
- HENTIG, Hartmut von: Glaube. Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992.
- HENTIG, Hartmut von: Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar?, in: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009), Heft 4, 509–527.
- HEPTING, Roland: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe

Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn ²2008.

HUBER, Wolfgang: Religion als unaufgebbarer Teil des schulischen Bildungsauftrags. Zwölf Thesen, in: BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg 2002, 37–41.

HUBER, Wolfgang: Glaube ist auch dort wichtig, wo Religion nicht selbstverständlich ist. Ein Kommentar aus evangelischer Perspektive, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 70–75

HUSMANN, Bärbel: Spezifische Methoden für den Religionsunterricht?! Plädoyer für eine Unterscheidung, in: Entwurf 2008, Heft 2, 6–8.

JOHNSON, David W./JOHNSON, Roger T.: Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning, Boston ⁴1994.

JOHNSON, David W./JOHNSON, Roger, T./HOLUBEC Edythe Johnson: Kooperatives Lernen Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte, Mülheim an der Ruhr 2005.

JOYCE, Bruce R./CALHOUN, Emily/HOPKINS, David: Models of learning - tools for teaching. Philadelphia ²2002.

KANNING, Uwe Peter: Diagnostik sozialer Kompetenzen, Göttingen ²2009.

KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hrsg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.

KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hrsg.): Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1995.

KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND/SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, Hannover/Bonn 1997.

KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hrsg.): Religion und Allgemeine Hochschulreife. Bedeutung, Aufgabe und Situation des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur, Hannover 2004.

KIRCHENKANZLEI DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hrsg.): Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung (Pädagogische Forschungen, Veröffentlichung des Comenius-Instituts, 51), Gütersloh 1972, 119–127.

- KLEINDIEK, Gerhard: Kooperatives Lernen von Anfang an, in: Grundschule 2000, Heft 12, 25–26.
- KLESSMANN, Michael: Artikel „Identität. Praktisch-theologisch“, in: TRE XVI (1987) 28–32.
- KOHLBERG, Lawrence: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter, in: DÖBERT, Rainer; HABERMAS, Jürgen; NUNNER-WINKLER, Gertrud: Entwicklung des Ichs, Gütersloh 1977, 225–252.
- KRECH, Volkhard: Exklusivität, Bricolage und Dialogbereitschaft. Wie die Deutschen mit religiöser Vielfalt umgehen, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 33–43.
- LADENTHIN, Volker/SCHULP-HIRSCH, Gabriele: Identitätsprobleme – Pädagogische Schwierigkeiten mit einem Begriff, in: Pädagogikunterricht 2009, Heft 4, 2–7.
- LÄMMERMANN, Godwin: Religionsunterricht mit Herz, Hand und Verstand. Eine Methodenlehre für ganzheitlichen Unterricht, Göttingen 2007.
- LEO, Annika/SEIDEL, Verena: Kooperatives Lernen. Eine Antwort auf Heterogenität im Klassenzimmer, in: Pädagogik 61 (2009), Heft 11, 16–17.
- LUCK, Margarete: Der Religionsunterricht im säkularen Raum der öffentlichen Schule. Eine fiktive Rede für einen fiktiven Kirchentag als Examensklausur, in: Loccum Pelikan 2002, Heft 1, 8–10.
- LÜTZE, Frank: Religiöse Lernprozesse in semiotischer Rekonstruktion, in: DOMSGEN, Michael (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 127–140.
- METTE, Norbert: Artikel „Identität. Praktisch-theologisch“, in: RGG⁴ IV (2001) 25.
- METTE, Norbert: Werte-Bildung durch gelebten christlichen Glauben, in: MOKROSCH, Reinhold/REGENBOGEN, Arnim (Hrsg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009, 306–312.
- METZ, Johann Baptist/KULD, Lothar/WEISBROD, Adolf (Hrsg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg im Breisgau 2000.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Evangelische Religionslehre. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen (Schule in NRW Nr. 3414), Frechen 1993.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES

- LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Evangelische Religionslehre. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (Schule in NRW Nr. 4727), Frechen 1999.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Lehrplan Evangelische Religionslehre für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 2008.
- MOKROSCH, Reinhold/REGENBOGEN, Arnim (Hrsg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009.
- MÖLLER, Martin: RU praktisch fachdidaktisch. Für das Referendariat und die ersten Berufsjahre in der Sekundarstufe, Göttingen 2008.
- NIEHL, Franz Wendel/THÖMMES, Arthur: 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998.
- NIPKOW, Karl Ernst: Die Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht, in: GOßMANN, Klaus/ SCHEILKE, Christoph Th. (Hrsg.): Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995, 153–159.
- NIPKOW, Karl Ernst: Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein, in: Zeitschrift für Pädagogik. 42 (1996), Heft 1, 57–70.
- NIPKOW, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Band 1: Moralphädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- NIPKOW, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- NIPKOW, Karl Ernst: Artikel „Pluralismus. Praktisch-theologisch“, in: RGG VI⁴ (2003) 1405–1406.
- PRÄSES DER SYNODE DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Kundgebung der 9. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 1. Tagung zum Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan 1997, Heft 3, 133–135.
- PREUL, Rainer: Zur Bildungsaufgabe der Kirche. Überlegungen im Anschluss an die Denkschrift „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“, in: Marburger Jahrbuch Theologie 1996, Heft 8 Kirche, 121–138.
- RABENSTEIN, Kerstin/REH, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht, Wiesbaden 2007.
- RATZMANN, Wolfgang: Was Kirche am Lernort Schule zur Gestaltung der Gesellschaft

- beitragen? Theologische Gesichtspunkte, in: GOßMANN, Klaus/ SCHEILKE, Christoph Th. (Hrsg.): Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995, 141–149.
- REKUS, Jürgen/LADENTHIN, Volker: Identität im kulturellen Kontext – eine Unterrichtsreihe, in: Pädagogikunterricht 2009, Heft 4, 12–22.
- REKUS, Jürgen/TEIBI, Katayon: Identität und Bildung, in: Pädagogikunterricht 2009, Heft 4, 8–11.
- ROHRMANN, Tim: Jungen und Mädchen in der Schule, in: FLEISCHER, Thomas/GREWE, Norbert/JÖTTEN, Bernd/SEIFRIED, Klaus/SIELAND, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule, Stuttgart 2007, 221–229.
- RUEP, Margret: Thesen zur Schulentwicklung, in: BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg 2002, 75–76.
- RUPP, Hartmut/MEIER, Gernot: Alina, Tim & Co. Individuelle Religiosität im Religionsunterricht, in: GRAMZOW, Christoph/LIEBOLD, Heide/SANDER-GAISER, Martin (Hrsg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Festschrift für Helmut HANISCH zum 65. Geburtstag, Leipzig 2008, 209–222.
- SAJAK, Claß Peter: Keine Angst vor Standards, in: Katechetische Blätter 133 (2008), Heft 6, 438–446.
- SCHAVAN, Annette: Die Notwendigkeit des Christlichen Religionsunterrichts in der Schule, in: BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg 2002, 42–48.
- SCHEILKE, Christoph Th./SCHWEITZER, Friedrich (Hrsg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999.
- SCHEILKE, Christoph Th.: Von Religion lernen heute. Befunde und Perspektiven in Schule, Gemeinde und Kirche (Schriften aus dem Comenius-Institut, Band 6), Münster 2003.
- SCHMIDT, Günter R.: Christentumsdidaktik. Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule, Leipzig 2004.
- SCHWEITZER, Friedrich: Die Zukunft des Religionsunterrichts, in: Locomer Pelikan 2000, Heft 4, 209–211.
- SCHWEITZER, Friedrich: Artikel „Pluralismus. Systematisch-theologisch. 4. Sozialethisch“,

- in: RGG VI⁴ (2003) 1404–1405.
- SCHWEITZER, Friedrich: Das lernende Subjekt – zwischen Konstruktion und Biographie – Überlegungen zu Sinn und Grenzen systemischer Ansätze in der Religionspädagogik, in: DOMSGEN, Michael (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 93–112.
- SCHWÖBEL, Christoph: Artikel „Pluralismus. Systematisch-theologisch“, in: TRE XXVI (1996) 724–739.
- SIMON, Werner: Religionsunterricht in staatlichen Schulen, in: BITTNER, Gottfried/ENGLERT, Rudolf/MILLER, Gabriele/NIPKOW, Karl Ernst (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 362–368.
- SLAVIN, Robert E.: Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie, in: HUBER, Günter L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 6), Baltmannsweiler 1993, 151–170.
- SOUVIGNIER, Elmar: Kooperatives Lernen, in: WALTER, Jürgen/WEMBER, Franz B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens (Handbuch Sonderpädagogik, Band 2), Göttingen 2007, 452–466.
- SPITZER, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, München 2007.
- STEIN, Margit: Werteerziehung an weiterführenden Schulen in ihrem Zusammenhang mit strukturellen Schulbedingungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009), Heft 4, 562–579.
- STEINIG, Wolfgang/LANG, Ina/OVER, Niovi/WEBER-ENGER, Caroline: Partnerschaftliches Lernen, in: Grundschule 2000, Heft 12, 10–11.
- TENORTH, Heinz-Elmar: Schule – Religion – Zivilreligion. Zur weiteren Problematisierung eines jetzt schon schwierigen Verhältnisses, in: SCHEILKE, Christoph Th./SCHWEITZER, Friedrich (Hrsg.): Religion – Ethik – Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999, 175–185.
- UHL-SCHMIDT, Elfriede: Religionsunterricht als Chance für Kooperatives Lernen und Gruppenunterricht in der Schule von heute, in: WEBER, Alexander (Hrsg.): Kooperatives Lehren und Lernen in der Schule, Heinsberg 1986, 406–414.
- WEIDNER, Margit: Durch Gruppenunterricht zur Teamfähigkeit, in: Praxis Schule 5–10 1998, Heft 5, 16–19.
- WEIDNER, Margit: Gemeinsam zum Schulprogramm. Kooperatives Lernen als zentrales Element der Schulentwicklung, in: Grundschule 2000, Heft 12, 22–24.

- WELLENREUTHER, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 50), Baltmannsweiler ⁴2008.
- WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel ²2002, 17–31.
- WELSCH, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne, Berlin ⁵1997.
- WERMKE, Michael/ADAM, Gottfried/ROTHGANGEL, Martin (Hrsg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006.
- WITTE, Rolf: Die Zukunft ist multiethisch und interkulturell. Kulturelle Vielfalt und interkulturelles Lernen in kulturpädagogischen Praxisfeldern, in: deutsche Jugend 55 (2007), Heft 10, 203–208.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg: Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 44–53.

Internetquellen:

- www.focus.de/schule/lernen/shell_jugendstudie/interview-zur-jugendstudie_aid_24776.html, 19.11.2009.
- <http://www.greens-web.learnline.de/>, 20.11.2009.
- <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/eva/einschaetzung.html>, 20.11.2009.
- http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/forsch_3.pdf, 20.11.2009.
- http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/ger_adding_cl_to_repertoire.pdf, 20.11.2009.
- <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/p21/nrw/graf/se13eh.html>, 20.11.2009.
- www.rpi-loccum.de/lenhard.html 30.11.2009.

9. Stichwortverzeichnis

B

Basiselemente kooperativen Lernens 47–50
Bildungsstandards 29f.
Bricolage 20

C

Comenius-Institut 30

D

Dialog 9, 37, 39, 42
Didaktik 43, 62
Differenz 6, 9

E

EKD 27f., 33–42, 51, 53, 56, 61, 70

F

Fächergruppe 38–40, 56, 70f.

G

Grundgesetz 26–28
Gruppenpuzzle s. Methode

H

Heterogenität 12, 36, 38, 54

I

Identität 12, 17, 19, 20, 25, 26, 31, 37, 39f., 51, 53
Individualisierung 7, 8, 11, 14, 18ff., 25, 37f.
Individuelle Verantwortlichkeit 48f., 60
Interdependenz 45f., 48

J

Jigsaw s. Methoden
Jugend 17–20

K

Kommunikative Fähigkeiten 10f., 14f., 17, 20, 37, 45, 49, 54, 59, 61, 64, 69f.
Kompetenz 30f., 49, 53, 64f., 71
Kooperatives Lernen 26, 32f., 43–70

L

Lehrerrolle 41ff., 54f., 65, 66, 68f., 71
Lehrplan 29–33, 53
Lernorte

- Schule 15, 18, 29, 31
- Gemeinde 15

M

Medien 15f., 20, 25
Methoden 32f., 43, 56, 58

- Jigsaw (Gruppenpuzzle) 61–64
- Placemat 59–61, 72
- T-Chart 64–67, 73

P

Perspektivenwechsel 13, 35, 36
Placemat s. Methoden
Pluralisierung 6–9, 11f., 19f., 25, 28, 31, 34, 26, 39, 54, 70f.

R

Religionsunterricht 12, 16, 25, 28–36, 38ff., 42f., 50
Religiosität 21ff.

S

Säkularisation 24, 34

Selbstverständnis 37f.

Shell-Studie 21–24, 69

Sozialisation

- familiäre 12–17, 50
- religiöse 12, 16ff. 20, 34, 37, 41

Sozialziele 55, 64–67, 70

T

T-Chart s. Methode

Think-Share-Pair 53f., 59f., 66, 68

V

Verständigung 37–40, 70f.

W

Werte 9, 21–24, 26, 33, 41f., 52

Z

Zielstrukturen 46f., 53

Impulse zur evangelischen Religionspädagogik

Identität und Verständigung als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung und Chance

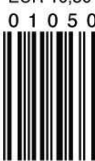
Corinna Ludwig

Wie können Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht befähigt werden, unter den Bedingungen der religiösen und weltanschaulichen Pluralität eine eigene religiöse Identität aufzubauen und in eine dialogische Verständigung mit den anderen und fremden Religionen zu treten? Die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus in einem zukunftsorientierten Religionsunterricht umschließt die Analyse der religiösen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler. Das eigenständige und individuelle Konstruieren der religiösen Vorstellungen und christlichen Glaubensinhalte von Kindern und Jugendlichen hat zur Folge, dass die Religionslehrerinnen und -lehrer ihre Wahrnehmung des religiösen Bildungsprozesses verändern sollten. Am Beispiel des kooperativen Lernens wird aufgezeigt, wie der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern eine eigene Begegnung mit Religion als Erfahrungsmodus von Individualität in Gebundenheit und Aktualität ermöglicht.

ISBN 978-3-8405-0040-4 EUR 10,50



9 783840 500404



0 1 0 5 0