

Krüger, Tim

Ambiguitätstoleranz. Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich?

Kassel : kassel university press 2022, 128 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 53)



Quellenangabe/ Reference:

Krüger, Tim: Ambiguitätstoleranz. Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich? Kassel : kassel university press 2022, 128 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 53) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324880 - DOI: 10.25656/01:32488; 10.17170/kobra-202204045972

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324880>

<https://doi.org/10.25656/01:32488>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university
press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

BEITR



BAND 53

AGEZU

Tim Krüger

RKIND

AMBIGUITÄTSTOLERANZ

**Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im
Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden?
Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich?**

ERUND

JUGEN

DIHEO

LOGIE

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze

Band 53

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Tim Krüger

Ambiguitätstoleranz

Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden?

Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich?



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

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

ISBN 978-3-7376-1036-0
DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-202204045972>

©2022, kassel university press, Kassel
<https://kup.uni-kassel.de>

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel
Printed in Germany

Vorwort

In dieser Arbeit handelt es sich um einen wertvollen Beitrag zur Förderung der Ambiguitätstoleranz im Bereich des interreligiösen Lernens an beruflichen Schulen.

Der Verfasser bettet das Thema der Ambiguitätstoleranz differenziert und sensibel in die Bereiche von Schule sowie Individuum ein und ermöglicht dem Lesenden dadurch eine authentische und mehrperspektivische Sicht auf Chancen und Herausforderungen.

Die Arbeit offeriert eine fachtheoretische Grundlage und eine fachdidaktische Umsetzung. Herr Krüger argumentiert vielfältig auf Grundlage von Erkenntnissen der unterschiedlichen Fachdisziplinen in Religionspädagogik, Entwicklungspsychologie, Theologie und Soziologie. Trotz der hohen Informationsdichte verliert die Arbeit nicht an Struktur oder Ziel. Zwischenfazit tragen dazu bei, den Lesenden zum einen die inhaltliche Zuspitzung erneut zu verdeutlichen und Absicht sowie Anliegen des Verfassers erkenntlich werden zu lassen.

Beide Teile dieser Arbeit greifen hervorragend ineinander, ergänzen sich gewinnbringend und verdeutlichen die Relevanz des Themas. Damit macht Herr Krüger deutlich, welches Potential für die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz und im Allgemeinen für das interreligiöse Lernen an beruflichen Schulen liegt. Diese Arbeit zeichnet diesen umsichtigen, differenzierten Blick auf das lernende und fühlende Subjekt – den Menschen – in seiner: ihrer Umwelt aus, worauf Herr Krüger authentisch und realistisch mit einer gelungenen Arbeit Vorschläge für Haltungsweisen gibt.

Ich freue mich sehr, dass diese Arbeit nun veröffentlicht vorliegt.

Möge diese Arbeit Sie, sehr geehrte Leserinnen und Leser, zum Nachdenken inspirieren und zum Ausprobieren eigener Ideen motivieren.

Inhaltsverzeichnis

A) Abbildungsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Ambiguitätstoleranz	9
2.1 Definitionen von Ambiguitätstoleranz	10
2.2 Erscheinungsformungen, Entstehung und Auswirkung von Ambiguitätstoleranz	12
2.3 Ambiguitätstoleranz in der Religion und in der Gesellschaft	14
2.4 Identität und Ambiguitätstoleranz.....	18
2.5 Ambiguitätstoleranz als Diversitäts- und Demokratiekompetenz	26
2.6 Zwischenfazit	33
3. Religiöse Bildung in der Schule.....	36
3.1 Einleitung	36
3.1.1 Gesellschaftliche Herausforderungen.....	37
3.1.2 Zusammenhang von Integration und religiöser Bildung	39
3.1.3 Fokussierung der Schule – Merkmale einer religionssensiblen Schulkultur	41
3.2 Religionsunterricht in der Schule.....	43
3.2.1 Situation des Religionsunterrichtes	43
3.2.2 Ausgangslage an den beruflichen Schulen	45
3.2.3 Religionsunterricht in beruflichen Schulen.....	50
3.2.4 Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichtes.....	51
3.2.5 Lehrplan für Ev. Religionsunterricht an beruflichen Schulen in Hessen.....	53

3.3 Ziele und Herausforderungen des Religionsunterrichtes	56
3.3.1 Bildungsziele des Religionsunterrichtes	56
3.3.2 Kompetenzbildung	58
3.3.3 Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel.....	59
3.3.4 Zusammenhang von Pluralitätsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Ich-Identität, Perspektivenwechsel, Handlungskompetenz und Ambiguitätstoleranz	62
3.3.5 Wahrnehmung der Religion und der Gesellschaft von Jugendlichen.....	64
3.4 SHELL Jugendstudie (2019)	66
3.4.1 Erkenntnisse der Studie.....	66
3.4.2 Fazit der SHELL Studie (2019) und Legitimation der Lernsituation	67
3.5 Interreligiöses Lernen	67
3.5.1 Ev. Religionsunterricht und der Bezug zur interreligiösen Bildung.....	67
3.5.2 Christlich-theo. Legitimation des interreligiösen Lernens	73
3.5.3 Interreligiöse Kompetenz nach Willems (2011)	73
3.5.4 Religionsdidaktische Folgerungen	77
3.6 Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für Kapitel 4.....	84

4. Unterrichtsentwurf zur Förderung von Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen	86
4.1 Überblick über die Unterrichtssequenz.....	87
4.1.1 Unterrichtssequenz: "Religiöse Konflikte"	87
4.1.2 Beschreibung der Unterrichtsstunde "Gedruckte Pistole als Tatwaffe"	92
4.2 Lehr- und Lernvoraussetzungen	94
4.2.1 Allgemeine Lernvoraussetzungen	94
4.2.2 Spezielle Merkmale der Lerngruppe.....	95
4.3 Sachanalyse.....	96
4.3.1 Eigener Bezug und Standpunkt zum Thema.....	96
4.3.2 Analyse des Themas auf fachwissenschaftlicher Ebene.....	97
4.3.3 Theologische Legitimation des Themas	98
4.4 Didaktische Überlegungen	98
4.4.1 Unterrichtsprinzip – Interreligiöses Lernen	98
4.4.2 Bezug zum Lehrplan für evangelische Religion und zur Fachdidaktik.....	102
4.4.3 Aktuelle Relevanz für die Lernenden.....	110
4.5 Angesprochene Kompetenzen	111
4.5.1 Fachliche Kompetenzen	112
4.5.2 Überfachliche Kompetenzen.....	113
4.6 Methodische Überlegungen	114
4.7 Geplanter Unterrichtsverlauf	116
5. Reflexion der Arbeit und Fazit.....	118
B) Literaturverzeichnis.....	122
C) Danksagung	127

A. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	20 Kompetenzen des CDC-Modells.	S. 27
Abb. 2:	Religion. Die soziale Situation in Deutschland.	S. 40
Abb. 3:	Eurobarometer-Umfrage Schüler*innen in Religions- und Religionsersatzunterrichten im Schuljahr 2020/2021.	S. 47
Abb. 4:	Evangelische Religionsunterrichte nach konfessioneller Zusammensetzung für das Schuljahr 2021/2022.	S. 48
Abb. 5:	Evangelischer Religionsunterricht für das Schuljahr 2021/2022. Berufsschule Teilzeit.	S. 49
Abb. 6:	http://www.charisbartsch.de/ .	S. 93
Abb. 7:	Lernen als Wissenskonstruktion und Verhaltensänderung.	S. 99
Abb. 8:	Interreligiöses Lernen im engeren und weiteren Sinne.	S. 100

1) Einleitung

Was bringt der Menschheit die nächste Corona Welle? Kommt noch eine neue Virusvariante? Welche Auswirkung haben die Covid-Impfungen auf den menschlichen Organismus in fünf, zehn oder zwanzig Jahren? Welche technischen Neuerungen, welche Chancen, welche Kriege oder welche weiteren Krankheiten entstehen aus der wachsenden Globalisierung und Vernetzung der Welt? Was für Auswirkungen hat der Klimawandel auf Gesellschaft und Menschheit?

Was wird die neue Bundesregierung erreichen? Welche Programmpunkte kann sie in welchem Maß umsetzen? Wie geht es den Bürgerinnen und Bürgern damit?

Welche Gewissheit gibt uns eine Transzendenz, die die Menschen rational nicht erklären können?

All diese Fragestellungen haben etwas gemeinsames. Sie besitzen jeweils auf ihre eigene Art und Weise ein gewisses Maß an Unvorhersehbarkeit.

Die Beantwortung dieser komplexen Fragen wird in absehbarer Zeit – wenn überhaupt – kaum möglich sein. Und wenn Antworten gegeben werden, sind sie kaum eindeutig, allgemein gültig oder die Zeit überdauernd valide. Der Mensch muss daher mit der Ungewissheit leben, dass auf diese Fragen keine eindeutigen Lösungen zu erwarten sind.

Jedoch unterscheiden sie sich darin, wie sie mit ungewissen, ungeklärten Situationen umgehen. Einige sehen die Unvorhersehbarkeit als interessante, reizende Herausforderung, der sie sich gern stellen. Andere verdrängen die Fragen, glauben an plumpe Antworten bzw. „Fake News“, da sie sich nicht mit der Komplexität auseinandersetzen wollen und einfache Antworten akzeptieren.

Die beschriebenen Menschengruppen besitzen ein unterschiedliches Maß an Ambiguitätstoleranz. Welche der skizzierten Gruppen eine ausgeprägte und welche eine eher geringe Toleranz für Ambiguitäten besitzt, darauf wird – so viel darf vorweggenommen werden – in dieser Masterarbeit eine eindeutige Antwort gegeben. Wichtiger – und daher auch das Kernthema der

vorliegenden Arbeit – ist jedoch, wie Ambiguitätstoleranz, das heißt, die Toleranz Uneindeutigkeit zu ertragen, überhaupt ausgebildet und aufgebaut werden kann.

Für dieses Vorhaben wird zunächst erklärt, was Ambiguitätstoleranz auszeichnet und warum diese wichtig ist. Danach wird ein Angebot unterbreitet, wie Ambiguitätstoleranz von Auszubildenden an einer beruflichen Schule durch ein interreligiöses Lernsetting im Evangelischen Religionsunterricht gefördert werden kann. Zudem werden Chancen und Herausforderungen erörtert, die der Religionsunterricht an Berufsschulen in diesem Zusammenhang bietet.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wird zunächst erklärt, warum die Ambiguitätstoleranz wichtig ist, wie sie sich zeigt, wie sie entsteht und was sie kennzeichnet.

Hierfür wird die Toleranz für Ambiguität aus der Perspektive von verschiedenen, wissenschaftlichen Disziplinen beleuchtet und möglichst genau definiert. Mit diesem Wissen kann dann die Verbindung zum Schulunterricht geknüpft werden. Im dritten Kapitel wird der Religionsunterricht an beruflichen Schulen untersucht. Dafür werden gesellschaftliche und rechtliche Grundlagen geschildert, Ziele der religiösen Bildung aus Sicht des hessischen Kultusministeriums dargelegt und die gegenwärtige Ausgangslage im Klassenzimmer beleuchtet. Hier stehen folgende Fragen im Fokus: Wie setzen sich Lerngruppen in der Berufsschule zusammen? Welche verschiedenen Bildungszweige existieren im Kontext der Berufsschule? Was denken die Lernenden über ihren Glauben? Auf diese Fragen werden im dritten Kapitel Antworten gefunden.

Mit Hilfe einer Literaturanalyse wird versucht, die Situation im Religionsunterricht der beruflichen Schulen möglichst präzise darzustellen.

Im dritten Kapitel wird außerdem noch eine Einführung in das interreligiöse Lernen gegeben, um anschließend in Kapitel vier genauer untersuchen zu können, wie ein interreligiöses Lernsetting zur Förderung von Ambiguitätstoleranz beitragen kann und welche Chancen bzw. Herausforderungen diese Form von Religionsunterricht bietet. Schließlich

wird auf Basis des zweiten und dritten Kapitels der Versuch unternommen, einen Unterricht zu gestalten, der mithilfe des interreligiösen Lernens die Ambiguitätstoleranz von Auszubildenden fördert.

Im fünften und letzten Kapitel werden die erarbeiteten Erkenntnisse kritisch reflektiert, mit eigenen Erfahrungen diskutiert, ein Ausblick gegeben sowie offene und vertiefende Fragen als Impuls für weitere Ausarbeitungen angeführt.

2) Ambiguitätstoleranz

In diesem Kapitel soll unter Berücksichtigung verschiedener Wissenschaftsbereiche der Leitbegriff „Ambiguitätstoleranz“ definiert und erläutert werden. Danach wird versucht, die Entstehung, die Auswirkungen und die Erscheinungsformen von Ambiguität und ihrer Toleranz zu erklären. Im Anschluss wird dann das Verhältnis von Religion und Ambiguitätstoleranz untersucht, um anschließend die Aus- und Wechselwirkungen der Ambiguitätstoleranz auf Identitätsbildung festzustellen. Abschließend wird dargestellt, warum Ambiguitätstoleranz eine wichtige Kompetenz ist und warum diese Voraussetzung für eine demokratische Grundordnung ist.

Vorbemerkung: Zur Verwendung der Begriffe Ambiguität und Toleranz

Vorweg ist klarzustellen, dass verschiedene Begriffe für Ambiguität und Toleranz benutzt werden. Dieses Vorgehen resultiert aus der Lesbarkeit und der Vermeidung von überflüssigen Wortwiederholungen. An mancher Stelle muss allerdings ein Begriff doppelt verwendet werden, um den Sinn definitiv und eindeutig wiederzugeben. Der Mehrdeutigkeit des Begriffs „Ambiguität“ ist es zu verdanken, dass in passenden Textpassagen auch verwandte Wörter wie Widerspruch, Uneindeutigkeit, Konflikt, Unterschiede, Ungleichheiten oder Unstimmigkeit verwendet werden können. Benutzte Synonyme für „tolerieren“ lauten aushalten, ertragen, dulden.

2.1 Definitionen von Ambiguitätstoleranz

Eine allgemeingültige, exakte Definition, wie es von physikalischen Gesetzmäßigkeiten bekannt ist, wird hinsichtlich der Bestimmung von Ambiguitätstoleranz nur begrenzt möglich sein. Daher werden sozial- sowie politikwissenschaftliche und psychologische Dimensionen berücksichtigt, um dem Schlüsselwort eine Gestalt zu geben und seine Charakteristika abzubilden.

Der Duden (2021) definiert Ambiguität als „Mehrdeutigkeit oder Doppeldeutigkeit“ und Toleranz als „dulden, zulassen, gelten lassen (obwohl es nicht den eigenen Vorstellungen o.Ä. entspricht)“ (ebd., o.S.). Zusammengenommen beschreibt der Duden demnach die Ambiguitätstoleranz als das Zulassen von Doppeldeutigkeit.

Im Lexikon der Psychologie (Wirtz, 2021) wird erklärt, dass „ambiguitas“ ursprünglich aus der lateinischen Sprache kommt und ins Deutsche mit „Doppelsinn“ übersetzt werden kann. Dem Lexikon zufolge bedeutet Ambiguitätstoleranz „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis nehmen und ertragen können“ (Dorsch, 2021, o.S.).

Der Begriff „Ambiguitätstoleranz“ wurde erstmals 1949 von der Psychoanalytikerin Else Frenkel-Brunswik benutzt (vgl. Lenz, 2020, S. 13). Sie beschreibt „tolerance vs. intolerance of ambiguity“ (ebd., 1949, S. 113) als grundlegende Variablen der emotionalen sowie der kognitiven Lebensorientierung eines Menschen (vgl. ebd., S. 113). „The existence of ambivalence in a person and the further fact of this person's ability to face his or her ambivalences toward others must be considered an important variable“ (ebd., S. 115). Eine ambiguitätsintolerante Person tendiert demnach zu Schwarz-Weiß-Denken, zu überschnellen Wertungen und zur Ablehnung von Menschen. Eine solche Person strebt nach eindeutiger, uneingeschränkter Akzeptanz (vgl. ebd., S. 115).

Benjamin Scheller und Christian Hoffarth (2018) interpretieren Frenkel-Brunswiks Ausführungen folgendermaßen: Die Ambiguitätstoleranz dient zur Beschreibung, wie Menschen mit ambigen – also doppeldeutigen –

Situationen umgehen. Diese Situationen sind von Inkongruenz bzw. Komplexität gekennzeichnet. Personen mit niedriger Ambiguitätstoleranz reagieren auf uneindeutige Situationen mit Stressbefinden, Unwohlsein oder Angst. Daraus folgt, dass sie ambige Situationen vermeiden und voreilige Entscheidungen treffen. Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz empfinden Ambiguität als interessante und angenehme Herausforderung (vgl. Scheller & Hoffarth, 2018, S. 1).

Frenkel-Brunswiks Ansatz wurde anschließend ausdifferenziert und erweitert, sodass die Umwelt einer Person ebenfalls miteinbezogen wird, was zu weiteren Disziplinen überleitet (vgl. Bauer, 2019, S. 17).

Sozialwissenschaftlerin Claudia Lenz (2020) definiert Ambiguitätstoleranz als „die Fähigkeit, mit Uneindeutigkeit und Unsicherheit konstruktiv umzugehen“ (ebd., S. 12). Die Autorin sieht diese Fähigkeit als essenziell an, wenn die Demokratiekompetenz gestärkt werden soll. Gerade in der Zeit der COVID-19 Pandemie werden die Menschen mit Zukunftsängsten, persönlichen Einschränkungen und limitierter demokratischer Entscheidungsfindung konfrontiert. Hinzu kommt die Unvorhersehbarkeit der Situation, da die wissenschaftlichen Erkenntnisse bisher noch begrenzt sind. Vor diesem Hintergrund werden die Bürgerinnen und Bürger von eindeutigen Informationen angezogen, die ihnen Abhilfe von den Zumutungen der Pandemie beschaffen, selbst wenn es „Fake News“ sind. Mittels erschaffener Feindbilder oder unwahren Schuldzuweisungen werden Menschen Orientierungen geboten, die ihnen ein sicheres Gefühl vermitteln. Eine kritische Prüfung von einprägsamen, populistischen Meldungen benötigt allerdings die Bereitschaft sowie die Fähigkeit, Uneindeutigkeiten und Ungewissheiten eine gewisse Zeit zu tolerieren (vgl. ebd., S. 12f.).

Carolin Kiehl und Barbara Schnerch (2018) beziehen sich in ihrem Artikel ebenfalls auf Frenkel-Brunswik und verstehen unter Ambiguitätstoleranz das Leben mit Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten. Weiterführend ist es für die beiden Autorinnen die Fähigkeit, konträre Positionen anzuerkennen und sie zu bekräftigen (vgl. Kiehl & Schnerch, 2018, S. 115f.).

Im Lexikon für Psychologie und Pädagogik (Stangl, 2021) wird Frenkel-Brunswiks Konzept als eine Charaktereigenschaft vieler Menschen beschrieben, die sich in der Intoleranz gegenüber Ambiguität ausdrückt. Sie können Mehrdeutigkeiten oder Gegensätze nicht aushalten. Perspektivenwechsel werden dadurch blockiert, was wiederum zu unflexiblen und unreflektierten Einstellungen bzw. Ansichten führt. Komplexe Sachverhalte werden abgewehrt und Zwischentöne ausgeblendet, weil sie zu Irritationen führen. Diese Abwehrtendenz führt zu einer negativen, ablehnenden Haltung gegenüber kulturell fremden Verhaltensweisen, Traditionen und Sachverhalten. Menschen mit einer geringen Ambiguitätstoleranz wägen selten Informationen und Alternativen ab. Wenn sie skeptisch gegenüber Neuartigem sind, ziehen sie es vor, an bekannten Dingen festzuhalten, weil sie schnelle, simple Klarheiten suchen. Diese Eigenschaft verleitet zur Verwendung von Stereotypen, weil diese einen einfachen Erklärungsansatz liefern (vgl. Stangl, 2021, o.S.).

Lenz (2020) erwähnt zudem, dass die zuvor beschriebene Abwehrhaltung „auch aus einer Überforderung angesichts der Komplexität und Dynamik sich rasch verändernder, moderner Gesellschaften entsteht“ (ebd., S. 13). Die eigenverantwortlichen, freien Entscheidungen, die dem modernen Menschen zustehen, sind hinsichtlich der möglichen Überforderung durch die vielen Einflüsse eine Herausforderung (vgl. ebd.). Orientierungspunkte, die in der Vergangenheit als Anwerthilfen dienten, können bei den gegenwärtigen Mehrdeutigkeiten der modernen Gesellschaft nur begrenzt helfen (vgl. ebd., S. 14).

2.2 Erscheinungsformungen, Entstehung und Auswirkung von Ambiguitätstoleranz

Nachdem nun Ambiguitätstoleranz definiert wurde, wird im Folgenden versucht, die Entstehungsweisen, die Auswirkungen und die Erscheinungsformen von Ambiguität und ihrer Toleranz zu erklären.

Islamwissenschaftler Thomas Bauer (2019) behauptet, dass der Begriff „Ambiguität“ im deutschen Sprachgebrauch eher unbekannt ist. Er hält ihn

allerdings für notwendig als Beschreibung „für alle Phänomene der Mehrdeutigkeit, der Unentscheidbarkeit und Vagheit, mit denen Menschen fortwährend konfrontiert werden“ (ebd., S. 13). Als Beispiel für eine bewusste, ambige Formulierung führt Bauer (2019) den ersten Satz des ersten Artikels unseres Grundgesetzes an: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (GG, Art. 1, Abs. 1). Durch seine Deutungsoffenheit ist der Satz nicht an konkrete Vorstellungen von „Würde“ gebunden und bleibt dadurch zeitlos (vgl. Bauer, 2019, S. 13). Um zu zeigen, dass Ambiguität niemals komplett beseitigt werden kann, bemüht Bauer (2019) das Beispiel des Mindestalters für den Erwerb von Alkohol. Selbst wenn eine pauschale, eindeutige Altersgrenze festgelegt wird, bleibt noch die Vagheit beim Verkauf. Erkennt die verkaufende Person, dass die Käuferin oder der Käufer noch nicht alt genug ist? Lässt sich die Verkaufsperson den Ausweis zeigen? Der Autor (2019) stellt auch dann in Frage, dass das Mindestalter zwingend überschritten ist. Für ihn bleibt ein gewisses Maß an Unsicherheit (vgl. ebd., S. 14). Bauer erwägt damit womöglich, dass sich Jugendliche den Personalausweis nur von einer ähnlich aussehenden, älteren Person geliehen haben könnten, um sich alkoholische Getränke kaufen zu können. Auf die eindeutige Altersgrenze folgt demnach menschliche Vagheit.

„Sobald man Ambiguität an einem Ende zurückdrängt, entsteht sie an einem anderen Ende und in oft unerwarteter Form wieder neu. Es ist also Menschenschicksal, mit Ambiguität leben zu müssen. Vernünftig ist es zu versuchen, Ambiguität auf ein lebbares Maß zu reduzieren, ohne dabei zu versuchen, sie gänzlich zu eliminieren“ (ebd., S. 15).

Menschen tendieren von Natur aus dazu, ambige, vage, widersprüchliche, mehrdeutige Situationen zu umgehen. Sie besitzen daher eine Neigung zur Ambiguitätsintoleranz und bevorzugen zweifelsfreie Antworten, anstatt Ungewissheit zu tolerieren. Wird ein ambiger Zustand durchbrochen, entsteht

jedoch nicht zwangsläufig Eindeutigkeit, da sich – wie am Beispiel des Alkoholverkaufs deutlich wird – wiederum neue Ambiguitäten ergeben. Bauer (2019) empfiehlt einzelnen Personen und Gesellschaften daher, auf ein angemessenes Maß von Ambiguität abzu zielen. Er denkt, dass heutzutage zu wenig Ambiguitätstoleranz existiert, worin er die Probleme der heutigen Welt vermutet (vgl. ebd., S. 15f.).

Auf ambige Situationen nicht zu reagieren, ist auch eine Option, die in früheren Zeiten vorkam. Bauer (2019) führt dafür das Beispiel katholischer Missionare im 17. Und 18. Jahrhundert in Persien an. Zu dieser Zeit schlossen sich armenische Volksgruppen der katholischen Kirche an. Dazu gehörte auch eine sehr einflussreiche Familie, die Handelspunkte in Asien sowie Europa besaß und als schützende Kraft der armenischen, christlichen Gruppen fungierte. Bei diesen Menschen war es üblich, dass Heranwachsende im Kindesalter verheiratet werden, was allerdings in der katholischen Kirche verboten war (Anm.: und ist). Dies stelle ein Dilemma für die Kurie in Rom dar, die die neu missionierten Armenier nicht wieder verlieren wollte. Sie teilte ihren Missionaren daher offiziell mit, nicht zu reagieren – ein Unentschieden. Die heutige, zur Eindeutigkeit strebende Gesellschaft kann diesen offengelassenen Beschluss kaum verstehen bzw. aushalten (vgl. Bauer, 2019, S. 21f.).

2.3 Ambiguitätstoleranz in der Religion und in der Gesellschaft

Damit sich Religionen entwickeln können, wird ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz vorausgesetzt. Thomas Bauer (2019) nennt für diese Behauptung zwei Ursachen. Zunächst basiert Religion auf dem Glauben an etwas, das transzendent ist und das alles übersteigt, was für den Menschen rational nicht erkennbar ist. Deshalb bleibt immer ein Rest an Uneindeutigkeit, an Vagheit, an Mehrdeutigkeit bzw. an Ambiguität (vgl. ebd., S. 33f.). Der zweite Grund, weshalb Ambiguitätstoleranz für das Entstehen und Fortbestehen von Religion notwendig ist, liegt in dem Fakt, dass Religion hauptsächlich Kommunikation ist bzw. aus ihr besteht. Sie zeigt sich in der Kommunikation zwischen Menschen auf horizontaler Ebene und zumindest

in den Offenbarungsreligionen zwischen Menschen sowie der Transzendenz in einer Vertikalen. Dabei wird angenommen, dass sich das Göttliche den Menschen offenbart und mit ihnen kommuniziert. Diese Kommunikation findet schließlich, umrahmt von verschiedenen, historischen Kontexten, ihren Ausdruck in der Verschriftlichung. Die Tora, der Koran, die Evangelien, verschriftlichte Traditionen von Urgemeinden und Überlieferungen über predigende Personen besitzen jeweils ein hohes Maß an Ambiguität, weil sie hochkomplex sind sowie vom Glauben und Religion handeln. Wie diese Schriften interpretiert werden und wie der Umgang mit ihnen ist, ist stark daran gebunden, inwieweit die Leserschaft Ambiguität toleriert (vgl. Bauer, 2019, S. 35). Anhand des Islams lässt sich gut demonstrieren, wie stark ein Text von der Ambiguitätstoleranz seiner Rezipientinnen und Rezipienten abhängig ist. Thomas Bauer (2019) erörtert die Entwicklung des Umgangs mit dem Koran. Die heilige Schrift des Islams wurde in vielen Varianten übermittelt, doch anstatt eine einheitliche, allgemeingültige Version anzufertigen, wurde ein Kompromiss gefunden. Dass unterschiedlich gut erhaltene Texte nicht zugleich hilfreich sind, um den Korantext wiederzugeben, war offensichtlich. Daher wurden die sieben bis zehn besten Texte für die Liturgie und die Auslegung des Rechts benutzt. Die restlichen Überlieferungen sollten von der Forschung konserviert und kommentiert werden. Auf diese Weise entstand keine Vereinheitlichung, sondern der Text blieb ambig, ohne vor Vielfalt an Bedeutung zu verlieren. Bei der Koranexegese nahmen gelehrte Personen von vornherein an, dass mehrere Auslegungen korrekt sein könnten. Eigene Interpretationen dienten als Ergänzung und nicht als Ersatz. Heutzutage herrscht jedoch – losgelöst von der islamischen Glaubensrichtung – die Mentalität, dass das Wort Gottes eindeutig und somit jeder Vers exakt eine Auslegung besitzt (vgl. ebd., S. 35f.). Muslimische Juristinnen und Juristen sahen die Scharia, das Gesetz Gottes, bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts als nicht exakt definiert an, weshalb sie es vermieden, drakonische, körperliche Strafen zu erlassen. Bis in das späte zwanzigste Jahrhundert waren Steinigung wegen Ehebruch äußerst rar und Hinrichtung wegen homosexueller Handlungen in

beidseitigem Einverständnis existierten nicht. Wenn die al-Qa'ida, die Taliban oder der IS Menschen hinrichten, ist dies ein Zeichen für das Nichtvorhandensein von Ambiguitätstoleranz. Sie erfinden eine neue, eindeutige, totalitäre Ideologie des Islams, in der Zweifel, Mehrdeutigkeit oder Vagheit keinen Platz haben. Die Religion verliert durch das Schwinden von Ambiguitätstoleranz ihre Ausgeglichenheit (vgl. ebd., S. 36f.). Diese ausgeglichene Mitte wird von Menschen gestärkt, denen bewusst ist, dass Transzendenz keine sicheren Erkenntnisse liefert. Wenn diese Menschen weniger werden, schwindet auch das Bewusstsein darüber, dass religiöse Schriften interpretiert werden müssen und dass Antworten lediglich auf Wahrscheinlichkeiten beruhen, nur begrenzte Gültigkeit besitzen und niemals eine allgemeingültige Wahrheit aussagen.

Die Folgen von steigender Intoleranz gegenüber Ambiguität ist die Abwertung von Mehrdeutigkeit, Vielfalt und Ungewissheit. Gleichzeitig wirken konkrete Zahlen, klare Grenzen oder eindeutige Wahrheiten anziehend, auch wenn sie nur exakt zu sein scheinen. Diese Anziehungskraft besitzt z.B. der kapitalistische Markt, der seine Angebote auf den Cent genau platziert. Religionen werden dadurch unwichtiger, weil sie weniger Eindeutigkeit versprechen, und schließlich werden sie gleichgültig. Auf der anderen Seite kann das Fehlen von Ambiguitätstoleranz aber auch zum Fundamentalismus führen (vgl. Bauer, 2019, S. 37f.). Gleichgültig eingestellte Personen halten sich von ambigen Situationen fern, wohingegen fundamentalistische Personen ambige Sachverhalte verschweigen. Allerdings werden sie zwangsläufig mit Ambiguität konfrontiert, weshalb im Fundamentalismus eine Entscheidungsgewalt – eine politische oder religiöse Autorität – ernannt wird, welche die eindeutige Lösung kennt und herbeiführt. Daraus folgt, dass ausschließlich noch eine Interpretation eines religiösen Textes als korrekt anerkannt wird und alle anderen Auslegungen werden als abtrünnig oder ketzerisch verurteilt (vgl. ebd., S. 39).

Westliche, demokratische Gesellschaften zeichnen sich durch Pluralismus, Heterogenität, Ambivalenz und Mehrdeutigkeit aus. Diese Eigenschaften helfen dabei, einen Konsens in einer demokratischen Gesellschaft zu

erzielen, die durch wechselseitige Beziehungen mit anderen Gesellschaften auf globaler Ebene interagiert (vgl. Kiehl & Schnersch, 2018, S. 114). Ein interessanter Aspekt in diesem Zusammenhang stammt von Donald Levine (1985). Er stellte die These auf, dass sich Kulturen dadurch unterscheiden, in welchem Maß sie gedankliche und sprachliche Ambiguität zulassen bzw. inwiefern Gedankenvielfalt sowie Meinungsäußerungen in einem Kulturkreis erlaubt und akzeptiert sind (vgl. ebd., S. 21).

Heutzutage entfremden und isolieren sich Menschen zunehmend, wodurch sie selbst wachsende Verantwortung für ihren Umgang mit Wissen und Nichtwissen tragen. Denn Wissen wird zum einen durch eigene Erfahrungswerte und zum anderen durch Feedback von anderen Menschen aufgebaut (vgl. Kiehl & Schnersch, 2018, S. 114).

Wenn die Vorstellungen einer Person und die Realität, die ihr widerfährt, nicht miteinander übereinstimmen, können Irritationen und Verwirrung entstehen. Werden keine Lösungen oder Antworten für diese inneren Konflikte gefunden, bleibt ein Gefühl, das in der Sozialpsychologie als kognitive Dissonanz bezeichnet wird. Das menschliche Streben nach dem Verstehen der Mitwelt wird in dieser Situation nicht befriedigt, weshalb die Person durch ein inneres, unangenehmes Ungleichgewicht Druck verspürt (vgl. Kiehl & Schnersch, 2018, S. 115).

In der modernen Gesellschaft sind Mehrdeutigkeiten und Widersprüche unumgänglich, wodurch eine Person das Gefühl von Dissonanz permanent begleitet. Mögliche Lösungen liegen darin, sich zu isolieren und zu entfremden, um nicht mit mehrdeutigen Situationen oder Sachverhalten konfrontiert zu werden. Eine weitere Möglichkeit liegt darin, sich der Verantwortung zu entziehen und der Mitwelt zu übertragen, denn eventuell löst sich das Problem dann ohne eigenen Aufwand. In diesem Fall wird aber die Mündigkeit abgelegt. Dissonanzen lassen sich nur schwer komplett und nachhaltig beseitigen, weil keine einfachen Lösungen auf mehrdimensionale Probleme existieren (vgl. Kiehl & Schnersch, 2018, S. 115).

Vor diesen Hintergründen ist es nachvollziehbar, dass viele Menschen eindeutige Antworten als reizvoll empfinden, wenn das Gefühl der Dissonanz

damit beendet werden kann. Daher ist ein wichtiger Aspekt der Ambiguitätstoleranz, dass sich Personen bewusst darüber sind, dass Informationen oder Wissen nicht endgültig sind. Neue Informationen können alte Sachverhalte ergänzen oder komplett ersetzen. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden widerlegt und von anderer Seite gleichzeitig als korrekt angesehen, sodass sie sich scheinbar widersprechen. Daraus folgt eine Unvorhersehbarkeit für das individuelle, menschliche Handeln, besonders aber auch für das politische und soziale Agieren im Kollektiv. Digitalisierung, Globalisierung Klimawandel und die Alterung der Gesellschaft lassen die Zukunft unvorhersehbarer werden. Um in diesem Umfeld handlungsfähig zu bleiben, wird Ambiguitätstoleranz benötigt (vgl. Lenz, 2020, S. 14).

Lenz (2020) merkt an, dass es Menschen in sicheren, gut situierten und sozial integrierten Lebenssituationen womöglich leichter fallen kann, sich gegenüber Unsicherheiten zu öffnen und sie zu tolerieren. Auf der anderen Seite kann sich auch genau das Gegenteil ergeben, wenn die persönliche Komfortzone gar nicht erst verlassen wird (vgl. Lenz, 2020, S. 19).

2.4 Identität und Ambiguitätstoleranz

Wie im Verlauf des folgenden Abschnitts dargelegt wird, funktioniert die Interaktion zweier oder mehrerer Menschen nicht, wenn sie keine eigene Identität besitzen. Die Ausführungen verdeutlichen daher die Auswirkung der Ambiguitätstoleranz auf die Identität einer Person. Dabei steht die Ambiguitätstoleranz in wechselseitigen Verbindungen zu weiteren Fähigkeiten, welche ebenfalls zur Identitätsbildung beitragen. Der Abschnitt soll außerdem Auskunft darüber geben, wo und wie Ambiguitätstoleranz aus soziologischer Perspektive verortet wird, welche Rolle Ambiguitätstoleranz bei der Identitätsbildung einnimmt und welche weiteren identitätsfördernden Fähigkeiten neben ihr existieren. Insbesondere in Kapitel drei wird es um die Initiierung von Interaktionsprozessen im Rahmen von Lernsettings gehen. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Informationen wissenswert, damit nachvollzogen werden kann, welche inneren Prozesse und

zwischenmenschlichen Mechanismen bei den Auszubildenden durch das Lernsetting in Kapitel 4 angesprochen werden.

Identität (nach Lothar Krappmann, 2016)

Damit Menschen erfolgreich miteinander interagieren können, benötigen sie laut Soziologe und Pädagoge Lothar Krappmann (2016) eine Ich-Identität (vgl. ebd., 132). Er sieht Ich-Identität als Balanceakt, den eine Person leisten muss. Sie muss gleichzeitig sowohl eigene Erwartungen als auch abweichende Erwartungen der beteiligten Person berücksichtigen, damit sie erfolgreich miteinander interagieren können. Ebenfalls müssen die Interessen möglicher weiterer interagierender Personen bedacht werden, die eventuell im gegenwärtigen Moment nicht anwesend sind. Während der Balanceakt vollzogen wird, um eine Identität aufzubauen, kommt außerdem hinzu, dass eigene Erwartungen und Bedürfnisse verdeutlicht werden müssen (Anm.: Beispiel: Geschäftsgespräch → Interesse der Firma vertreten, eigene Erwartungen wahren sowie Erwartungen der beteiligten Person berücksichtigen). „Die Leistung, die das Individuum als Bedingung der Möglichkeit seiner Beteiligung an Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu erbringen hat, wird [...] mit der Kategorie der Identität bezeichnet“ (ebd., S. 207).

Krappmann (2016) benennt gesellschaftliche und individuelle Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit eine Person die Ich-Identität ausbilden kann. Auf gesellschaftlicher Seite setzt er flexible Normensysteme voraus, die ermöglichen, dass sich eine Person individuell entfalten kann und dabei nicht das Gefühl hat, dafür sanktioniert zu werden. Auf der individuellen Seite wird von einer Person verlangt, dass sie „sowohl aktive Fähigkeiten, wie Antizipation von Erwartungen anderer, Interpretation von Normen und Präsentation eigener Erwartungen, als auch passive, wie Toleranz für Erwartungsdiskrepanzen und für unvollständige Bedürfnisbefriedigung, besitzt“ (ebd., S. 132).

Diese Fähigkeiten behandelt Krappmann (2016) ausführlich in Kapitel vier seines Buches und bezeichnet insgesamt vier Fähigkeiten, die die

Ausbildung der Ich-Identität ermöglichen. Die identitätsfördernden Fähigkeiten lauten (1) Rollendistanz, (2) Empathie, (3) Ambiguitätstoleranz und (4) Identitätsdarstellung (vgl. S. 132 – 173). Im Folgenden wird nun genauer auf diese Fähigkeiten eingegangen.

(1) Rollendistanz

Grundlegend für die Ausbildung einer eigenen Identität, ist die „Rollendistanz“. Sie befähigt eine Person erst dazu, Normen und Rollenerwartungen zu erkennen, auszuwählen, zu reflektieren und zu interpretieren (vgl. ebd., S. 133). Die Person muss die Erwartungen anderer Menschen erkennen und anschließend eigene Intentionen deutlich machen können (vgl. ebd., S. 142).

(2) Empathie

Krappmann (2016) beschreibt Empathie, die er auch als „role taking“ bezeichnet, als Fähigkeit, die es einer Person ermöglicht, die Erwartungen einer anderen Person während eines gemeinsamen Kommunikationsprozesses zu adoptieren. In diesem Prozess nimmt die Empathie eine Kontrollfunktion ein, wobei sie nicht nur eine rein kognitive Fähigkeit darstellt, denn sie wird ebenso von affektiv-motivationalen Aspekten beeinflusst. Während des Kommunikationsprozesses scheint Sympathie zur anderen Person vorteilhaft dafür zu sein, die Reaktion und Erwartung dieser Person zu antizipieren (vgl. ebd., 142f.).

(3) Ambiguitätstoleranz

Die beiden vorigen Fähigkeiten nützen einer Person dabei, neue bzw. fremde und auch situationsbedingte sowie widersprüchliche Mitteilungen zu erkennen und selbst auszudrücken. Die Empathie und die Rollendistanz können deshalb auch belastend wirken, wenn sich die Person abweichenden, inkongruenten Erwartungen oder Nachrichten ausgesetzt sieht. Üblicherweise stimmen Normen und Erwartungen nicht vollständig überein (vgl. ebd., S. 150). Damit der Interaktionsprozess fortgeführt werden kann

und ein Konsens erreicht wird, müssen gegenseitige Erwartungen aneinander angepasst werden. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die jeweiligen Bedürfnisse und Erwartungen nicht mehr vollumfänglich, sondern nur noch teilweise befriedigt werden. Die beteiligten Personen sind daher sowohl dazu gezwungen, mit den positiven Aspekten des Interaktionsprozesses umzugehen als auch die unbefriedigten Erwartungen sowie Bedürfnisse auszuhalten und zu tolerieren.

Alle beteiligten Personen einer Interaktion müssen in jeder Situation versuchen, ihre Identität zu wahren und sie zu zeigen, um ihre Besonderheit zu demonstrieren. Wenn es einer Person in einem gemeinsamen Interaktionsprozess gelingt, die Abweichungen ihrer eigenen, individuellen Bedürfnisse und Erwartungen auszudrücken, entwickelt sie ihre Identität, auf deren Grundlage die Interaktion wiederum erst aufgebaut ist. Damit die Interaktion, die der Bedürfnisbefriedigung dient, funktioniert, muss die Person gleichzeitig darauf achten, dass andere beteiligte Personen ihre Ich-Identität entfalten können. Deshalb müssen Personen daran interessiert sein, unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse zu kommunizieren, damit die Ich-Identitäten inkongruent sind.

„Ohne Interaktion kann es [Anm.: das Individuum/ eine Person] keine Befriedigung seiner Bedürfnisse erhoffen; ohne die einander eingeräumte Möglichkeit zur Wahrung einer Ich-Identität gibt es keine Interaktionen; somit aber muß [sic] sich das Individuum prinzipiell mit Divergenzen und Inkompatibilitäten abfinden. Sie [...] sind Bestandteile jeglicher Interaktionsbeziehungen“ (ebd., S. 151).

Mit Ambiguitätstoleranz ausgestattet, ist es einer Person möglich, an Interaktionen teilzunehmen und währenddessen ihre Ich-identität zu artikulieren. Zugleich ist Ambiguitätstoleranz wiederum eine Konsequenz erfolgreicher Bewahrung der Ich-Identität, da die Person durch ihre Ambiguitätstoleranz sicher ist, dass sie mehrdeutige Sachverhalte ausbalancieren und dadurch Ängste abschwächen kann (vgl. ebd., S. 155).

„Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muß [sic] auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen interpretierend nebeneinander dulden. Die Fähigkeit, dies bei sich und bei anderen, mit denen Interaktionsbeziehungen unterhalten werden, zu ertragen, ist Ambiguitätstoleranz“ (ebd., S. 155).

Wenn kein Rollenzwang bzw. keine Erwartungshaltung existiert, Normen erst interpretiert und anschließend verinnerlicht werden können, wird jeder Person ein größerer Interaktionsspielraum zugestanden. Je weniger eine Person von ihren Rollen eingeengt ist, desto wichtiger ist die Ambiguitätstoleranz, weil sie es dann besser aushalten kann bzw. weil sie es wagt, spontan starre, eingeschliffene Rollen zu verlassen. Daran anknüpfend kann sie selbst divergente, verschiedenartige Erwartungen und Bedürfnisse in eine Interaktion einbringen und die Reaktion der beteiligten Personen ertragen.

Krappmann (2016) beschreibt zwei Möglichkeiten, wie eine Person den Problemen, denen sie durch ambige, unklare Situationen ausgesetzt ist, entkommen kann. Die erste Möglichkeit besteht darin, die Unstimmigkeiten zu verdrängen. Dabei passt die Person ihre Bedürfnisse an, berücksichtigt sie nicht mehr oder ordnet sie unter und beseitigt auf diese Weise die Widersprüche. Wenn die Person erfolgreich verdrängt, was sie daran hindert, anderen Normen zu entsprechen, kann sie sich komplett an den Erwartungen der anderen Personen orientieren (vgl. ebd., S. 155). Werden jedoch Bedürfnisse zu häufig unterdrückt oder nicht erfolgreich verdrängt, können neurotische Störungen vorkommen.

Die zweite Möglichkeit beinhaltet ebenfalls die Vermeidung von Ambiguität. Der Unterschied zur ersten Möglichkeit besteht darin, dass die Person ihre eigenen Bedürfnisse nicht unterordnet, um anderen nachzukommen, sondern die Person vereinfacht mehrdeutige Auffassungen so weit, bis sie als eindeutig aufgefasst werden. Dabei sind die Erwartungen der anderen

Personen für sie wenig relevant. Das Verständnis für die Identität der beteiligten Person fehlt in diesem Fall, wodurch ein Beziehungsabbruch hingenommen oder sogar forciert wird. Auf diese Weise kann die Person ihrem eindeutig-gemachten Weg folgen. Krappmann (2016) gibt an, dass viele Forschungen zeigen, dass autoritäre Charaktere die zweite Möglichkeit wählen (vgl. ebd., S. 156f.). Diese Ausführungen erinnern stark an Bauers Ideen, die bereits auf Seite 16. beschrieben wurden. Bauer (2019) ordnete die Auswirkungen fehlender Ambiguitätstoleranz zwei Charakteren zu. Jene Personen, die einen Hang zur Gleichgültigkeit aufgrund von Vielfalt besitzen und jenen, die zum Fundamentalismus neigen. Beide Möglichkeiten sind laut Krappmann (2016) Abwehrmechanismen, mit denen sich die Person vor Unsicherheiten, Frustrationen oder Ängsten, die sich ihr durch ambige, mehrdeutige Situationen ergeben, zu schützen (vgl. ebd., S. 158).

Am Beispiel der Geschlechterrollenidentifikation von Frau und Mann erklärt Krappmann (2016), wie ein Kind Ambiguitätstoleranz entwickeln kann. Wenn das Kind die beiden, sich ergänzenden, aber unvereinbaren Rollen verinnerlicht und die ihm „verbotene“ Rolle ebenfalls denken kann, ist es dazu fähig, die eigene Geschlechtsrolle erfolgreich auszufüllen und besitzt so ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz (vgl. ebd., S. 165). Dazu passt „das Konzept des „starken“ Gewissens, das sich ebenfalls dadurch auszeichnet, daß [sic] es auch nicht zugelassene Alternativen in die Handlungsstrategie erlaubt“ (ebd., S. 166). Eine Person, die im Alltag mit fremden Erwartungen bzw. Bedürfnissen konfrontiert wird, kann durch die Verinnerlichung beider Geschlechterrollen die Ambiguität tolerieren, die ihr begegnet. Das äußert sich darin, dass sie sich in ambigen Situationen nicht zurückzieht oder inaktiv wird (vgl. ebd., S. 166).

Krappmann (2016) mutmaßt daher, dass die Ambiguitätstoleranz der wichtigste Faktor bei der Identitätsbildung ist, da eine Person permanent widersprüchliche und konkurrierende Identifikationen bei der Bildung ihrer Identität zusammenführen muss.

Damit eine Person in und zwischen den Mehrdeutigkeiten einer gegenwärtigen Interaktion sowie einer weiteren, folgenden Interaktion

abwägen kann und handlungsfähig bleibt, benötigt sie Ambiguitätstoleranz. Unterschiede und Ungleichheiten zwischen Bedürfnissen sowie Erwartungen entstehen permanent, sodass eine Person in Interaktionsprozessen permanent dazu gezwungen ist, sich mit den Dissonanzen zwischen eigenen Erfahrungen und aktuellen Sachlagen zu befassen. Sie muss also ständig Sollwerte ihrer Erwartungen und Ist-Zustände der momentanen Situation abgleichen. Wenn die Person Handlungsalternativen übergeht, Dissonanzen unbeachtet lässt und Mehrdeutigkeiten leugnet, entgeht ihr die Chance, eine gesonderte und individuelle Position in Konflikten einzunehmen oder abzubilden.

Krappmann (2016) plädiert dafür, dass Kinder mit geringen Fähigkeiten bei der Behauptung ihrer Identität immer wieder mit ambigen, widersprüchlichen Situationen konfrontiert werden sollen.

Zudem hält der Autor fest, dass Ambiguitätstoleranz mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und der Sicherung der Ich-Identität zusammenhängt. Er vermutet, dass Kinder durch die Weiterentwicklung kognitiver Fähigkeiten und der damit verbesserten Strukturierung ihrer Wahrnehmung befähigt werden, ihre persönliche Identität in ambigen Situationen zu artikulieren (vgl. ebd., S. 167).

(4) Identitätsdarstellung

Auch wenn eine Person die vorigen drei identitätsfördernden Fähigkeiten Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz besitzt, bedeutet das nicht automatisch, dass sie ihre ausbalancierte Ich-Identität auch artikulieren kann. Bestehen darin Defizite, wird ihre Identität für die Person selbst und für die im Interaktionsprozess Beteiligten unwirksam (vgl. Krappmann, 2016, S. 168). Die sprachliche Vermittlung von Informationen, die die eigene Identität demonstrieren, ist ein wichtiger Faktor. Dabei geht es nicht nur um explizite Aussagen, sondern um eine ganzheitliche Selbstdarstellung während des Interaktionsprozesses. Es geht darum, während eines Gesprächs oder einer Diskussionsrunde eine Position einnehmen, sie zeigen und auch äußern zu können.

Dafür muss die Person zunächst für sich selbst sicherstellen, dass sie „mehr“ ist oder kann, als ihr der gegenwärtige Augenblick ermöglicht, dazustellen. Sie möchte dann ihr Potenzial zeigen, wofür sie sie anschließend ausdrücken muss, was sie explizit „mehr“ kann. Krappmann (2016) listet Mittel zur Selbstdarstellung auf. „Ironie, Witz, Humor sind Mittel, die daraus ihre Kraft beziehen, daß [sic] das Individuum, das sie einsetzt, mehrere oder mehrdeutige Bezugspunkte für Interpretationen hat, zwischen denen es springt“ (ebd., S. 170). Dadurch kreiert die Person Mehrdeutigkeit, Fragwürdigkeit und Distanz, was die Beteiligten wiederum prüfen und verstehen müssen. Wenn die Person sich den eben genannten Mitteln der Selbstdarstellung bedient, bedeutet das nicht, dass sie z.B. durch Ironie die Interaktion abwerten und sich zurückziehen will. Die Situation wird zwar relativiert, die erzeugte Distanz ist allerdings nicht mit einem Rückzug vergleichbar (vgl. ebd., S. 170). Das wird deutlich, wenn weitere Mittel der Selbstdarstellung hinzugefügt werden. Eine Person kann ebenfalls Distanz aufbauen, indem sie sich komplett an die Normen und Verhaltensweisen einer Rolle hält. Dann demonstriert die Person, weshalb sie die Erwartungen anerkennt und warum sie für eine Aufgabe zu hundert Prozent Einsatz zeigt. Damit steuert die Person ein „mehr“ an Informationen zur Interaktion bei (vgl. ebd., S. 170f.). Eine Person, die ihre Normen komplett vertritt, bringt dadurch einen Mehrwert in die Diskussion ein, weil die beteiligten Personen die neuen Informationen und ihre Erwartungen wiederum abgleichen können. „Nicht dort, wo sich Individuen an vorgegebenen Normen unreflektiert orientieren, treten Menschen besonders intensiv in Beziehung, sondern in Interaktionen, die gestatten, das besondere Verhältnis der Interaktionspartner zu Erwartungen aufgrund balancierender Identitäten aus immer neuen Blickwinkeln zu bestimmen“ (Krappmann, 2016, S. 171). Es kann allerdings dazu kommen, dass die Person eine Interaktion beendet, weil sie ihre Identitätsbalance bewahren möchte. Das passiert eben dann, wenn Dissonanzen zwischen Erwartungen und Bedürfnissen nicht überbrückt werden können oder wollen (vgl. ebd., S. 171).

Hinsichtlich der Mittel der Selbstdarstellung ist zu beachten, dass es vorkommen kann, dass Personen nur noch scheinbar in ihrer Ich-Identität agieren. Dann handeln sie in Routinen oder folgen Modetrends, ohne dass eine Identität vorhanden ist. Die Selbstdarstellungsmittel müssen demnach ähnlich wie die Identität balanciert werden, um nicht in Entleerung oder Unverständlichkeit zu verfallen. Während seiner Identitätsdemonstration bewegt sich ein Mensch daher zwischen der Erklärung seiner Identität und der Gefahr, in Gewohnheiten zu verfallen oder unreflektiert populistische Parolen wiederzugeben.

„Jede im Rahmen einer Interaktion formulierte Identität ist ein Beitrag, den die anderen Beteiligten bei ihrer Interpretation der Situation berücksichtigen müssen“ (Krappmann, 2016, S. 171). Aus der Perspektive einer anderen Person ist die Identität der Person, auf die sie schaut, eine Sammlung von Erwartungen und Bedürfnissen, die die Identitätsbildung und die Identitätsbalance der betrachtenden Person beeinflusst. Diese Beeinflussung ist eine Komponente jedes Interaktionsprozesses (vgl. ebd., S. 171). Das ermöglicht jeder Person durch die Art ihrer Selbstdarstellung, andere Personen in Rollen zu drängen, woraus auch die Gefahr zur Manipulation entstehen kann (vgl. ebd., S. 172).

2.5 Ambiguitätstoleranz als Diversitäts- und Demokratiekompetenz

Da Diversität und Interreligiösität unbestreitbar und untrennbar miteinander verbunden sind, bergen auch die im folgenden Abschnitt erwähnten Ausführungen zur Demokratiekompetenz großes Potential für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit.

Kiehl und Schnerch (2018) erörtern, dass die Ambiguitätstoleranz für eine demokratische Gesellschaft essenziell ist, und stellen eine Verbindung zu Mündigkeit auf, die mit der Ambiguitätstoleranz einhergeht (vgl. ebd., S. 115f.). „Wenn also Mündigkeit ein zentrales Bildungsziel der Schule ist, dann ist Schule auch der Ort, an dem junge Menschen und künftige Bürger*innen Ambiguitätstoleranz entwickeln sollen“ (ebd., S. 116). Es stellt sich demnach

die Frage, wie die Toleranz gegenüber Ambiguität in der Schule vermittelt werden kann. Die beiden Autorinnen behaupten, dass der Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen nicht nur ein Element der Demokratiedidaktik ist. Vielmehr tritt Ambiguität in jeder zwischenmenschlichen Beziehung in Erscheinung und ist daher auch ein Merkmal in allen anderen Didaktiken, in der gesamten Schulkultur sowie in der Beziehung zwischen Gemeinwesen und Schule (vgl. ebd., S. 116).



Abb.1: 20 Kompetenzen des CDC-Modells

(Council of Europe, 2016, S. 7; eigene Hervorhebung).

Mit Abbildung 1 präsentiert der Europarat (2016) sein Modell mit zwanzig Kompetenzen, „die die Lernenden erwerben sollen, wenn sie sich effektiv an der Kultur der Demokratie beteiligen und friedlich mit anderen in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften leben möchten“ (Council of Europe, 2016, S. 5). Im Bereich „Einstellungen“ einer Person ist die „Toleranz für Mehrdeutigkeit“ abgebildet. Sie beinhaltet, unsicheren und widersprüchlichen Situationen positiv zu begegnen sowie konstruktiv zu gestalten (vgl. Council of Europe, 2016, S. 10).

Wie bereits zuvor durch Krappmann (2016) erörtert wurde, gehören Unsicherheiten und Unvorhersehbarkeiten zu menschlichen Interaktionen und damit auch zur menschlichen Existenz. Lenz (2020) nimmt diese Aspekte auf und behauptet, dass sie vor allem in pluralistischen, demokratischen

Gesellschaften zum Vorschein kommen, weshalb sie gleichzeitig als Merkmale von Demokratie betrachtet werden können. Wie mit dem Modell des Europarats gezeigt wurde, zielt auch Lenz (2020) darauf ab, dass die Menschen Toleranz benötigen, um vielfältigen Meinungen, widersprüchlichen Interessen, unterschiedlichen Lebensweisen, kulturellen Zugehörigkeiten und mannigfaltigen Identifikationen in der Gesellschaft zu begegnen sowie mit anderen Menschen interagieren zu können. Sie betrachtet es demnach als ähnlich essenziell für jegliche Interaktionsprozesse wie Krappmann (2016). Trotz aller unterschiedlichen Wahrnehmungen basiert Demokratie darauf, dass Andersartigkeit als gleichwertig anerkannt wird. Wenn Fremdes als Bedrohung wahrgenommen wird, folgt eine ablehnende und möglicherweise feindselige Haltung. Hier zeigt sich die Ambiguitätstoleranz einer Person, wenn sie vom Fremden etwas in sich selbst erkennt und ertragen kann. Darüber hinaus benötigen die Menschen in einer Demokratie die Kompetenzen, Unabgeschlossenheit und Mehrdeutigkeit ertragen zu können sowie konstruktiv mit der Ambiguität umzugehen (vgl. Lenz, 2020, S. 15). Diese Idee ähnelt stark der oben erwähnten Ausführung zur Toleranz von Mehrdeutigkeiten des Europarates (2016).

Lenz (2020) bezeichnet Ambiguitätstoleranz aus den zuvor genannten Gründen als Grundlage von Diversitäts- sowie Demokratiekompetenz und sie listet Dimensionen auf, die diese Kompetenzen unter anderem kennzeichnen (ebd., S. 16):

- „Anerkennung von und Offenheit für die divergierenden **Sichtweisen, Interessen** und **Argumente von anderen**,
- **Kompromissbereitschaft** als Modus der Entscheidungsfindung und Einigung,
- Bereitschaft zur Änderung **eigener Standpunkte**,
- Aushalten und Anerkennung des/ der **Verschiedenen als gleichwertig**,
- Wertschätzen des **Nichtverstehens** als Ausgangspunkt für **neue Einsicht**,

- Bereitschaft zur **Änderung bestehender Deutungsmuster** und Einstellungen“
(ebd., S. 16).

Lenz (2020) fragt sich im nächsten Schritt, wie Demokratiebildung dazu beitragen kann, Ambiguitätstoleranz aufzubauen. Hierfür fokussiert sie sich auf die Mündigkeit. Auf die Dimensionen der Ambiguitätstoleranz bezogen, beinhaltet Mündigkeit die Eigenschaften, selbständig sowie unabhängig zu denken, eigenverantwortlich zu handeln und Verantwortung für die eigene Eingeschränktheit zu übernehmen. Hinzu kommt die Verantwortung gegenüber der Mitwelt, womit Mündigkeit eine Eigenschaft besitzt, die nicht nur die eigene Person berührt. Daraus folgt zusätzlich, dass mit auftretenden Konflikten, Dilemmata bzw. Differenzen bewusst und reflektiert umgegangen wird. Lenz (2020) fordert daher für die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz im schulischen sowie außerschulischen Bereich, dass eine Bildungsorientierung entsteht, „die sämtliche Aspekte des Lernprozesses und dessen institutionelle Rahmenbedingungen umfasst“ (ebd., S. 16). Für diese Bildungsorientierung nennt die Autorin sechs essenzielle Punkte.

(1) Ambiguitätstoleranz ist eng mit abwertenden sowie anerkennenden Mechanismen und mit der Identitätsbildung verbunden. Daher führt Lenz (2020) an, dass eine lernende Person erfahren muss, dass der Umgang mit Diversität und die Gleichwertigkeit von Andersartigem Selbstverständlichkeiten sind. Auf Basis dieser Erfahrung können sich Lernende zwischen Widersprüchen und Ambiguitäten orientieren und handlungsfähig bleiben.

(2) Die Auszubildenden müssen an reellen, demokratischen Prozessen teilhaben, damit sie zum einen lernen, mit den Chancen sowie den Herausforderungen, die durch die Entscheidungsfindung und die Meinungsbildung entstehen, umzugehen. Zum anderen fördert die Teilhabe an demokratischen Prozessen das Tolerieren von verschiedenen Interessen und befähigt zur Kompromissbildung. Zudem werden auf diese Weise das Debattieren und das Argumentieren miteingeschlossen. Schulische und außerschulische Lernumgebungen können für demokratische Prozesse

Raum bieten und darüber hinaus können die Lernenden die Erfahrungen anschließend reflektieren sowie aufarbeiten.

(3) Kritisches Denkvermögen ist ebenfalls ein zentrales Element von Ambiguitätstoleranz, weil die Menschen „Fake News“ identifizieren müssen, die ihnen von der Vielzahl an Medien heutzutage zugetragen werden. „Kritisches Denken muss Kriterien für Wahrheits- und Plausibilitätsansprüche anwenden und zugleich in der Lage sein, die Begrenztheit dieser Kriterien zu reflektieren“ (Lenz, 2020, S. 17).

(4) Das Erlernen von Ambiguitätstoleranz erfordert die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Empathie, ohne dabei die eigenen Erfahrungen außer Acht zu lassen. Wie diese Fähigkeiten miteinander verbunden sind, wurde zuvor auf den Seiten 19ff. ausführlich mit Krappmann (2016) dargelegt.

(5) Die Verwendung von moralischen Dilemmata hält Lenz (2020) für ein sehr effektives Mittel, um Ambiguitätstoleranz auszubilden. Jeder Mensch sieht sich mitunter Fragen und Entscheidungen ausgesetzt, deren Beantwortung gegen eigene, moralische Grundsätze verstößt oder unangenehme Auswirkungen verursacht. In schulischen und außerschulischen Kontexten können sowohl fiktive als auch reale Dilemmata thematisiert und reflektiert werden. Damit können im gemeinsamen Austausch Handlungsalternativen diskutiert und den auftretenden Herausforderungen begegnet werden (vgl. ebd., S. 18).

(6) Für den Aufbau von Ambiguitätstoleranz ist die Auseinandersetzung mit fremden Subjekten unabdingbar. Aus der Position heraus, dass die Erfahrungen von Mitmenschen, die Mitmenschen selbst oder ein Medium, welches andersartige Inhalte transportiert als gleichwertig akzeptiert werden, können Gespräche erfolgen, in denen eigene und fremde Grenzen erforscht, erweitert oder aufgelöst werden. In einem anerkennenden und vertrauensvollen Rahmen können Gespräche geführt werden, in denen sich die Beteiligten auf mutmaßlich Andersartiges oder Fremdes einlassen können und anschließend eventuell fremde Elemente, Ansichtsweisen und Aspekte in die eigene Lebenswelt übernehmen. Auf diese Weise können ebenfalls Standpunkte und Erfahrungen ausgetauscht werden, die sich als

Gemeinsamkeiten herausstellen. Weil dabei Grenzen neu definiert, Ansichten geändert und eine Neuorientierung stattfindet, sind Gespräche dieser Art risikobehaftet. An dieser Stelle ist die Lehrperson gefordert, die dafür Sorge trägt, dass ein sicheres, vertrauensvolles Klima vorhanden ist. Zudem muss sie einschätzen können, wie weit sie die Lernenden mit fremden Inhalten konfrontiert und herausfordert.

Die Ausführungen von Kiehl und Schnerch (2018) gehen in eine ähnliche Richtung. Sie fragen sich, „inwieweit Pluralität und Vielfalt innerhalb der Bildung ihre Entsprechung finden können“ (ebd., S. 111). Die beiden Autorinnen sehen gesellschaftliche Diskrepanzen als Aufgabe, die in der Schule in ihrer Funktion als Sozialinstanz behandelt werden müssen (vgl. ebd.). Dabei betrachten sie die Mündigkeit jedes Einzelnen als umfassende Kompetenz für Demokratiebildung, weshalb sie auch in der Schule eine wichtige Rolle einnimmt (vgl. ebd. S. 111f.). „Das kritische Reflektieren von Zusammenhängen – als mündiger Umgang mit Wissen – wird dabei zur Kernkompetenz“ (ebd., S. 112).

Die Schule ist nicht nur ein Ort für die Wissensvermittlung, die Lernenden eignen es sich auch an und setzen es produktiv ein. Die Notwendigkeit einer kritischen Betrachtung der Realität basiert auf den Eigenschaften der Selbstwirksamkeit, Handlungsfähigkeit und Kritik, für die in der Schule die Basis geschaffen wird (vgl. ebd., S. 112).

Gleichzeitig treffen in der Schule verschiedene Menschen auf-, kommunizieren mit- und stehen in einem Beziehungsgeflecht zueinander. Durch die gängigen Schulprinzipien wie Zuordnung und Selektion der Lernenden wird der Raum für Widersprüche eingegrenzt. Abhilfe schafft eine Schulkultur, welche auf demokratischen Grundsätzen basiert, wo Widersprüche und Mitgestaltung aller Beteiligten ermöglicht werden (vgl. Kiehl & Schnerch, 2018, S. 113). Gesellschaftliche Anforderungen werden in der Schule allerdings nicht ausreichend behandelt.

Ohne explizit auf das Schulleben einzugehen, kennzeichnet die Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe (2020) die Vielfalt der Gesellschaft durch einen Pluralismus der Werte, der mit der Akzeptanz gegenüber

fremden Perspektiven und Meinungen verknüpft ist. „Eine demokratische Gesellschaft kann diejenigen, die ihre grundlegenden Institutionen in Frage stellen, nicht als legitime Gegner behandeln“ (ebd., S. 158). Dieses Spannungsverhältnis bedarf jedoch einen „konfliktualen Konsens“ (ebd.), welcher sich in gemeinsamen ethisch-politischen Werten der Gleichheit und der Freiheit aller Menschen äußert. Meinungsverschiedenheiten werden bei der Auslegung dieser Werte benötigt. Es gilt, eine Abgrenzung zwischen jenen Menschen zu ziehen, die die Werte ablehnen und Personen, die die Werte akzeptieren, „aber für widerstreitende Interpretationen kämpfen“ (ebd.).

Kiehl und Schnerch (2018) schlagen vor, dass schulische Curricula „Konflikthaftigkeit“ als Lerngegenstand beinhalten. Wenn in der Schule soziale Diversität erlebt werden kann, können die Grundlagen für Ambiguitätstoleranz und Mündigkeit vermittelt werden. Der Unterricht als Teilsystem der Gesellschaft benötigt den Raum und die Zeit, nachhaltig kontroverse Diskussionen zu ermöglichen, sodass sich daraus sozialer Zusammenhalt entwickeln kann. Um eine gesellschaftliche Realität in der Schule zu erschaffen, ist es naheliegend, wenn das Lernen in außerschulischen Kontexten beziehungsweise im sozialen Raum stattfindet. Hier können dann Erfahrungen abstrahiert und informell erlernt werden. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis kann beispielsweise in einer Lernform wie dem Projektunterricht erfolgen. Methodisch kann eine Debatte dazu dienen, ein breitgefächertes Spektrum vielfältiger Perspektiven darzustellen (vgl. Kiehl & Schnerch, 2018, S. 117).

Wird der Sozialraum als Lernsetting gedacht, wird ermöglicht, dass sich beispielsweise im imaginären Raum der Kunst oder im fiktionalen Raum der Literatur Widersprüche entwickeln, wodurch der Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und Perspektiven gefördert und Mündigkeit ausgebildet wird. Mit der Einbeziehung von Kunst und Literatur in andere didaktische Bereiche wird damit die Gelegenheit geboten, politische Bildung anzustoßen (vgl. Kiehl & Schnerch, 2018, S. 118).

2.6 Zwischenfazit

Auf Grundlage der bisherigen Ausführungen kristallisieren sich folgende Informationen heraus, die den weiteren Überlegungen der Arbeit zuträglich sind und deshalb im Folgenden kompakt zusammengeführt werden sollen.

Um die Ambiguitätstoleranz zu beschreiben, kann vom „Zulassen von Mehrdeutigkeit“ gesprochen werden. Sie beinhaltet zugleich in positiver Weise mit widersprüchlichen und unsicheren Situationen konstruktiv umzugehen sowie zu gestalten. Diese Situationen können dann als interessante Herausforderung betrachtet werden. Die Gefahr von einer geringen Ambiguitätstoleranz liegt darin, dass komplexe Diskussionen oder Sachverhalte dazu führen, dass sich die ambiguitätsintolerante Person aus Stress oder Angst zurückzieht und einfachen – vielleicht populistischen – Informationen Glauben schenkt. Sie schafft es nicht, unvorhersehbare Situationen zu ertragen, um diese angemessen zu reflektieren. Was oftmals folgt, ist eine Abwehrhaltung oder eine Abwertung gegenüber fremden Menschen, Kulturen und Glaubensgemeinschaften. Die Globalisierung mit ihren vielen neuen Entwicklungen ist in dieser Hinsicht keine Erleichterung. Menschen isolieren sich zunehmend und gleichen ihre Informationen weniger mit anderen Personen ab, was das Ausbilden von Ambiguitätstoleranz weiter erschwert. Zudem legen Menschen durch ihre Isolierung und dem Ausweichen von komplexen Sachverhalten ihre Mündigkeit ab. Der Weg des geringsten Widerstands wird gewählt.

Durch die Ausführungen von Thomas Bauer (2019) konnten Beispiele eingebracht werden, wie und wo sich Ambiguität und ihre Tolerierung konkret zeigen. Er empfiehlt, dass die hohe Ambiguität der komplexen, modernen Gesellschaft auf ein angemessenes Maß reduziert wird. Seiner Meinung nach muss nicht jeder Sachverhalt „vereindeutigt“ werden.

Weil Religionen auf Transzendenz basieren, die nicht eindeutig erklärbar ist, entstehen im Glauben daran zwangsläufig Uneindeutigkeiten. Darüber hinaus entstanden Schriften über die jeweilige Transzendenz, die in einem zugehörigen historischen Kontext angefertigt wurden und wiederum

interpretiert werden müssen. Aus Interpretationen von komplexen Schriften oder Informationen folgen jedoch weitere Mehrdeutigkeiten. Wenn dann nur noch eine Interpretation erlaubt wird, liegt ein Mangel an Ambiguitätstoleranz vor, der z.B. zu fundamentalistischen Ansichten führt.

Durch die Ausführungen von Lothar Krappmann (2016) wurde dargelegt, dass Menschen eine Identität benötigen, um an einer Diskussion, einem Dialog oder einem Gespräch teilzunehmen. Dieses Erkenntnis und die daraus folgenden Informationen werden vor allem vor dem Hintergrund der Lernsituation wichtig, die im vierten Kapitel der Arbeit vorgelegt wird und den interreligiösen Dialog thematisiert. Mit Krappmann (2016) wurden vier identitätsfördernde Fähigkeiten beschrieben, wobei die Ambiguitätstoleranz eine signifikante Rolle einnimmt. Sie, die Rollendistanz, die Empathie und die Identitätsdarstellung sind laut Krappmann (2016) überhaupt erst die Garanten, um einen Interaktionsprozess bzw. einen Dialog erfolgreich zu gestalten. Er geht davon aus, dass die Steigerung der kognitiven Fähigkeiten einer Person dazu führt, dass sie ihre Wahrnehmung besser strukturieren kann und dadurch ihre Identität in mehrdeutigen Situationen leichter äußern kann.

Eine Person, die an einem Dialog beteiligt ist, muss etwas von ihr offenlegen, damit der Dialog funktioniert. Die Gesprächspartnerinnen und Partner gleichen die preisgegebenen Informationen ab und zeigen wiederum ihre Position dazu. Es kann dazu kommen, dass ein Dialog beendet wird, weil die Unterschiede zu groß sind, sodass eine Fortführung keinen Mehrwert darstellen würde und die eigene, innere Balance gefährdet.

Hinsichtlich der schulischen Bildung soll beachtet werden, dass die Gleichwertigkeit von Unterschieden zwischen Menschen eine selbstverständliche Erfahrung für Lernende sein muss. Ein demokratisches Schulsystem wird dafür vorgeschlagen, welches kritisches Hinterfragen fördert. Ein Schulsystem, das auf hierarchischen Verhältnissen basiert und auf selektive Förderung setzt, lässt wenig Gelegenheiten für Widersprüche zu.

Im Unterricht können zusätzlich moralische Dilemmata dazu beitragen, Ambiguitätstoleranz zu fördern. Damit werden Lernende mit moralischen Grundsatzentscheidungen konfrontiert, auf die es keine eindeutige Antwort gibt. Die Basis für den Aufbau von Ambiguitätstoleranz bildet jedenfalls die Auseinandersetzung mit Fremd- oder Neuartigem. Das können Menschen, verschriftlichte Erfahrungen oder jegliche Arten von Medien sein, die andersartige Informationen transportieren. Die Lehrperson hat Sorge zu tragen, dass die Diskussionen in einem vertrauensvollen Klima stattfinden. Das Verbinden von Schule und sozialem Raum kann einen Mehrwert darstellen, damit Lernende die Gelegenheit bekommen, mit den Widersprüchen, der Mehrdeutigkeit und der Ambiguität der realen Welt konfrontiert zu werden. Auf diese Weise erfahren Schülerinnen und Schüler, mit mehrdeutigen Situationen umzugehen und diese zu tolerieren. Dabei stehen Lernende – und das ist nicht nur auf den Schulunterricht einzugrenzen – in einem Wechselspiel mit ihrer Mitwelt.

Am Beispiel der Geschlechterrollenidentifikation von Krappmann (2016), welches auf Seite 23 der Arbeit beschrieben wurde, ist meinem Erachten nach gut nachzuvollziehen, warum auch interreligiöses Lernen dazu beitragen kann, die Ambiguitätstoleranz von Menschen zu stärken.

Auch wenn Geschlechterrollenidentifikation und Glaubenszugehörigkeit grundsätzlich verschiedene Sachverhalte sind und es in nichtfanatischen, nichtradikalen Glaubenszugehörigkeiten keine „verbotenen“ Glaubensrichtungen geben sollte, so ist meiner Meinung nach anzunehmen, dass interreligiöses Lernen – wie auch das Erlernen der Geschlechteridentifikation – dazu beitragen kann, Ambiguitätstoleranz auszubilden. Im interreligiösen Lernsetting treffen nicht vorsätzlich Mann und Frau aufeinander, sondern beispielsweise christliche und muslimische Menschen. Wenn nun die Person in der christlichen Rolle die muslimische Rolle verinnerlicht hat und mitdenken kann, so wird sie zunächst befähigt, die eigene christliche Identität zu leben und die verschiedenartigen Bedürfnisse oder Erwartungen der muslimischen Person zu tolerieren. Dass sie in diesem Beispiel Ambiguitätstoleranz ausgebildet hat, wird dann deutlich, wenn sie

z.B. in einen neuen interreligiösen Interaktionsprozess mit einer jüdischen Person tritt. Sie braucht sich darin nicht zurückzuziehen oder inaktiv zu werden, wenn sie mit neuartigen Gepflogenheiten konfrontiert wird und hält diese Mehrdeutigkeiten aus.

3) Religiöse Bildung in der Schule

Mit dem Wissen über Ambiguitätstoleranz werden in diesem Kapitel der Religionsunterricht an beruflichen Schulen (BRU) und das interreligiöse Lernen behandelt. Auf diese Weise soll ermöglicht werden, diese drei Thematiken im vierten Kapitel miteinander zu verbinden.

Zunächst geht es darum, gesellschaftliche Herausforderungen zu beleuchten und diese mit religiöser Bildung zu verknüpfen, um anschließend auf die Situation des Religionsunterrichtes in der Schule einzugehen. Dafür werden rechtliche Grundlagen erörtert, Ziele des hessischen Kultusministeriums (HKM) vorgestellt und die Sichtweise der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zur Situation an Schulen bzw. im Religionsunterricht (RU) beleuchtet. Anhand der SHELL Jugendstudie wird dann erläutert, wie Jugendliche über Religionen und Diversität denken. Daran anknüpfend werden mittels Fachliteratur zum BRU weitere Aspekte hinsichtlich der Situation an Berufsschulen benannt und Formen des RU vorgestellt.

Zuletzt wird der Bezug zum interreligiösen Lernen hergestellt. Anhand einer Studie sowie durch das Zusammentragen von Expertenwissen soll präsentiert werden, was interreligiöses Lernen auszeichnet, was es in Lerngruppen der beruflichen Schulen bewirken kann und wie es umgesetzt werden kann. Die konkrete Umsetzung für eine komplette Unterrichtssequenz folgt in Kapitel 4.

3.1 Einleitung

Im folgenden Abschnitt werden gesellschaftliche Herausforderungen aufgezeigt und Zusammenhänge zwischen religiöser Bildung, Integration und Schule hergestellt.

3.1.1 Gesellschaftliche Herausforderungen

Viele rasante Entwicklungen wie die Digitalisierung der Berufs- und Lebenswelt, die Globalisierung sowie die Pluralisierung beeinflussen das Miteinander in der Menschheit und das Leben jedes einzelnen. Hinzu kommt laut Schweitzer et al. (2017) eine steigende Anzahl migrierender Menschen, die auch international für Diskussionen sorgt und woraus Reaktionen und Phänomene wie Abgrenzung, Rechtsradikalismus, Nationalismus, Populismus und Angst entstehen. Diese Tendenzen führen zu einer zunehmenden Spaltung der Gesellschaft und der Staaten. Unterschiedliche ethnische, kulturelle, soziale, religiöse und nationale Gruppen treffen aufeinander, wobei die Frage offen ist, ob sie bereit und fähig sind, respektvoll sowie friedlich miteinander zu leben (vgl. ebd., S. 33). Wie sich die deutsche Bevölkerung hinsichtlich ihrer Glaubenszugehörigkeit zusammensetzt, wird mit Abbildung 2 auf Seite 40 veranschaulicht.

„Integration ist eine Aufgabe, die auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu bewerkstelligen ist – auf der politischen, ökonomischen und sozialen. Aufgabe des Bildungssystems ist es in diesem Zusammenhang, alle Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildende auf die Herausforderungen vorzubereiten, die sich aus dem Miteinander verschiedener Kulturen und Religionen ergeben“ (Schweitzer et al., S. 34).

Schweitzer et al. (2017) betonen, dass der RU in diesem Kontext eine besondere Rolle einnimmt. Zunächst bietet er Raum, um das Wissen über die verschiedenen Religionen zu vermitteln. Darüber hinaus schafft er die Gelegenheit, dass Schülerinnen und Schülern nach dem Prinzip der Subjektorientierung lernen und ihren Standpunkt sowie ihre Überzeugung auszudrücken. Da sie im Alltag permanent mit fremden und neuen Haltungen konfrontiert werden, ist diese Eigenschaft essenziell. Das gilt in besonderer Weise für das moderne Berufsleben, in dem die Fähigkeit, die Pluralität in das persönliche Denken und Agieren zu integrieren, eine zentrale Kompetenz

darstellt. „Diese Pluralitätsfähigkeit macht interreligiöse Bildungsanstrengungen notwendig“ (ebd.). Die Menschen – nicht nur in Deutschland – stehen vor einer Aufgabe, die eine Erweiterung ihrer Perspektive mit sich bringt, denn die letzten Jahrzehnte konnten sie ihren Blick auf die jeweilige nationale Gesellschaft als homogene Gruppe beschränken. Dieser Blick muss in der Gegenwart erweitert werden, indem die globale Gesellschaft soziologisch in den Fokus rückt. Die globale Gesellschaft ist in sich verschieden, was anhand der Religionen deutlich wird. Diese drücken sich in den Gesellschaften aus und erschaffen in ihnen jeweils eigene Identitäten. „Als ‚das Christentum‘, ‚das Judentum‘ oder ‚der Islam‘ etc. erscheint eine Religion demnach nur abstrakt. Konkret nach einer Religion zu fragen [sic] heißt deshalb immer, nach ihrem Ort, ihrer Verortung und ihrer kontextuellen Einbettung zu fragen“ (ebd., S. 34f.). Dieser Ratschlag von Schweitzer et al. (2017) ist für das interreligiöse Lernen bereits an dieser Stelle hervorzuheben.

Aus der Überschrift der Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ lässt sich die Intention ableiten, die den evangelischen RU als Orientierungshilfe in der pluralistischen Gesellschaft sieht und gleichzeitig soll der RU Schulen dabei unterstützen, pluralitätsfähig zu sein.

Die EKD (2014) stellt fest, dass „die eigentliche Herausforderung der Kirche im Blick auf ihre Bildungsverantwortung und ihr pädagogisches Handeln die religiöse und weltanschauliche Pluralität [ist], die gerade auch in der Schule in den letzten zwanzig Jahren erheblich zugenommen hat“ (ebd., S. 7f.). Die Schule ist verpflichtet, eigene Identitäten und Gemeinsamkeiten zwischen allen Unterschieden zu stärken, wozu der RU maßgeblich beitragen kann. Damit er zukunftsfähig ist und weiterhin ein ordentliches Unterrichtsfach bleibt, müssen konfessionelle Grenzen abgebaut werden. Darüber hinaus soll der Dialog mit muslimischen Glaubenden geführt werden und die atheistischen Positionen müssen in den Blick genommen werden (vgl. ebd., S. 8).

3.1.2 Zusammenhang von Integration und religiöser Bildung

Religiöse Bildung wirkt integrativ in der Gesellschaft, weil sie als Persönlichkeitsbildung auf religiöse Mündigkeit abzielt und damit die Basis schafft, dass die Schülerinnen und Schüler eine Identität ausbilden und sich verständigen können. Dieser Aspekt lässt sich noch weiter ausführen, wenn die demografische Entwicklung in Deutschland hinzugezogen wird. Schweitzer et al. (2017) behaupten, dass weitere Migration notwendig ist, um die freien und freiwerdenden Arbeitsplätze zu besetzen. Sie führen weiter aus, dass die Geburtenrate von Menschen mit Migrationshintergrund deutlich höher ist als von Menschen ohne Migrationshintergrund. Daraus folgt, dass der Anteil der Lernenden mit anderen Prägungen in Zukunft weiter zunimmt. Am Beispiel von Baden-Württemberg, wo der Migrantenanteil mehr als einem Viertel der Bevölkerung kennzeichnet, ist zu sehen, dass nicht nur in der Berufswelt, sondern im gesamtgesellschaftlichen Leben Integrationsleistungen vollbracht werden müssen (vgl. Schweitzer et al., 2017, S. 40f.). Der RU leistet hierzu seinen Beitrag, denn er wirkt in der Berufsschule auf der mikrosozialen Ebene, auf der der Staat keinen Zutritt hat. Im RU der Berufsschule werden menschliche Interaktionen initiiert. Dort wird ermöglicht, diese Begegnungen sowie die auftretenden Haltungen zu reflektieren und nach Ursprüngen der Verhaltens- und Argumentationsweisen zu suchen. Sofern der dialogische Charakter des RU gewahrt und die Persönlichkeit der beteiligten Person geachtet wird, werden im RU Grundfeste des Zusammenlebens entwickelt und gelebt. Es geht demnach nicht zuvorderst um eine überstrapazierte Wissensvermittlung über andere Religionen, sondern um das Trainieren von gesellschaftsfördernden Verhaltensweisen und Haltungen, die dem Miteinander und dem eigenen Leben dienen (vgl. Schweitzer et al., 2017, S. 41).

Schweitzer et al. (2017) halten demnach fest, „dass interreligiöse Bildung weit über den Binnenraum des Klassenzimmers hinaus bedeutsam ist“ (ebd., S. 42). Dass dies auch in der Öffentlichkeit angekommen ist und im sich Bildungsziel „Pluralitätsfähigkeit“ äußert, belegen Schweitzer et al. unter

anderem mit der Denkschrift der EKD (2014), die in dieser Arbeit ebenfalls beleuchtet wird.

Die Pluralität in der Schule ist neben den diversen religiösen und weltanschaulichen Richtungen auch gekennzeichnet durch verschiedene Nationalitäten, Multikulturalität, unterschiedlichen Wertorientierungen und Erziehungsstilen (vgl. EKD, 2014, S. 15). Wie bereits erwähnt, ist die Berufsschule ein Spiegelbild der gesellschaftlichen Heterogenität.

Daher sollen im Folgenden regionale Unterschiede bei Konfessionszugehörigkeiten betrachtet werden, um daraus Handlungsempfehlungen für einen RU zu generieren.

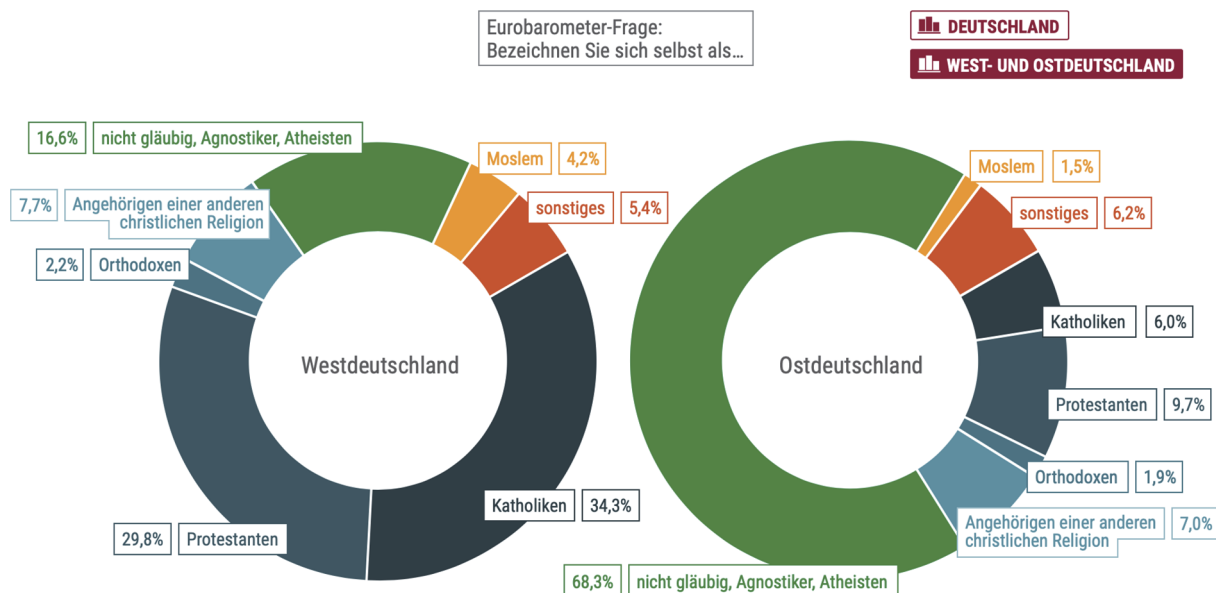


Abb. 2.: Religion. Die soziale Situation in Deutschland. Eurobarometer-Umfrage (BPB, 2018, o.S.).

Datenquelle: Europäische Kommission: Eurobarometer Spezial 484 (12/2018).

Angaben in Prozent der Bevölkerung, West- und Ostdeutschland, 2018.

Abbildung 2 zeigt die Religionszugehörigkeit der deutschen Bevölkerung basierend auf den Ergebnissen einer Eurobarometer-Umfrage der Europäischen Kommission, die von der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) visualisiert wurden.

Im Jahr 2018 wurden Menschen in Deutschland befragt, zu welcher Religion sie sich zugehörig fühlen. Unterschiede sind zwischen West- und

Ostdeutschen erkennbar. Im Westen sind 16.6% aller Menschen nicht gläubig, agnostisch oder atheistisch wohingegen dieser Anteil in Ostdeutschland 68,3 Prozent einnimmt. Zu erwähnen sind auch die unterschiedlichen Anteile christlicher und muslimischer Personen. Im Westen gibt es deutlich mehr Menschen, die sich dem Christentum zugehörig fühlen. Konfessionsübergreifend sind es 64,1 Prozent, wohingegen es in Ostdeutschland 15,7 Prozent sind. Der muslimische Anteil liegt in Ostdeutschland bei 1,5 Prozent und in Westdeutschland bei 4,2 Prozent (vgl. BPB, 2020, o. S.).

Neben der religiösen Vielfalt wird vor allem deutlich, dass regionale Unterschiede existieren, welche bei der Planung und Durchführung von RU berücksichtigt werden müssen.

3.1.3 Fokussierung der Schule – Merkmale einer religionssensiblen Schulkultur

Die Schule ist ein Ort, an dem automatisch Pluralität entsteht. Die Schülerinnen und Schüler können sich nicht – wie vom RU – von der Schule abmelden. Sie sorgen mit ihren verschiedenen Weltanschauungen oder unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen unabsichtlich dafür, dass Vielfalt an der Schule entsteht. Sie können sich der Ambiguität nicht entziehen, sondern müssen sich mit den vielfältigen Weltanschauungen arrangieren und lernen, mit ihnen umzugehen (vgl. EKD, 2014, S. 106).

Gesellschaftliche Entwicklungen werden in der Schule abgebildet. Dabei ist festzuhalten, dass sich die Gesellschaft zunehmend ausdifferenziert. Migration und Mobilität führen zu einer religiösen bzw. weltanschaulichen Vielfalt, die sich in unterschiedlichen Normen, Lebensstilen und Bezugssystemen äußert. Dies kann zu Spannungen, zu Widersprüchen und Konflikten beim Zusammenleben führen (vgl. ebd., S. 108f.).

Wenn es darum geht, dass die Lernenden ihre eigene Position und Überzeugung demonstrieren, ist es häufig so, dass viele Schülerinnen und Schüler meinen, Religion sei eine private Angelegenheit. Das führt dazu, dass sie angesichts der hohen Anzahl an individuellen Einstellungen zu einer

gleichgültigen, relativistischen Haltung neigen. Abgesehen davon besitzen viele Heranwachsende aufgrund von defizitärem Wissen oder mangelnder Erfahrung kaum einen eigenen Standpunkt oder bauen ihn sich aus individuellen Fragmenten zusammen. Für sie ist der erste Schritt, eine eigene Position auszubilden (vgl. ebd., S. 109).

Die Behauptung, dass sich Lernende aufgrund einer überfordernden Vielfalt der Gleichgültigkeit hingeben, erinnert stark an die Ausführungen im zweiten Kapitel, in denen ein Mangel an Ambiguitätstoleranz dazu führt, sich der Vielfalt durch Relativismus zu entziehen.

Die EKD (2014) betont, dass das Überwältigungsverbot beachtet werden muss. Weder Lehrkräfte noch Jugendliche dürfen andere Personen zu weltanschaulich begründeten oder religiösen Ansichten und Handlungen zwingen. Niemand darf eine andersdenkende Person religiös oder moralisch unter Druck setzen, diffamieren oder Gewalt androhen, geschweige denn anwenden (vgl. ebd., S. 110).

Weiterhin beschreibt die EKD (2014) eine anzustrebende Schulkultur folgendermaßen: „Eine »dialogische Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt« schließt [...] ein, dass die Mannigfaltigkeit religiöser und weltanschaulicher Orientierungen zur Geltung kommt, deren lebensbedeutsame Relevanz bewusst gemacht und der Umgang miteinander in respektvoller Verständigung eingeübt wird“ (ebd., S. 111). Dabei meint Kultur nicht nur einen bereits bestehenden sozialen Raum mit Werten, Erfahrungen und Handlungen, sondern sie umfasst gleichermaßen die Gestaltung dieses Raums. Indem die beteiligten Lehrpersonen, Lernende und Eltern in diesem Raum interagieren, gemeinsame Ziele verfolgen und im Dialog bleiben, um ihn lern- und lebensförderlich zu gestalten, entwickelt sich eine Schulkultur. Das pädagogische Ziel von ihr muss sein, dass Differenzen nicht gegeneinander, sondern füreinander benutzt werden, um eine gemeinsame Wirklichkeit zu erschaffen. Diese religionssensible Schulkultur sorgt dafür, dass die beteiligten Personen nicht trotz ihrer weltanschaulichen und religiösen Überzeugung, sondern mit ihrer weltanschaulichen und religiösen Überzeugung gewürdigt werden (vgl. ebd.).

3.2 Religionsunterricht in der Schule

In diesem Kapitel geht es darum, die Ausgangslage vom RU genau darzustellen, damit ein ganzheitlicher Überblick entsteht.

3.2.1 Situation des Religionsunterrichtes

Der RU ist gegenwärtig durch eine Ambivalenz gekennzeichnet. Auf der einen Seite verhilft die gesteigerte Multireligiosität zu einem höheren interreligiösen Interesse, auf der anderen Seite wird der RU besonders hinsichtlich seiner Konfessionalität in Frage gestellt. Von der Öffentlichkeit wird oftmals Ethikunterricht gefordert, weil dieser die allgemeinen Elemente der Religionen abdeckt.

In Deutschland fällt der RU in einigen Bundesländern und manchen Schularten entgegen rechtlicher Bestimmungen zugunsten der sogenannten PISA-Fächer häufig oder sogar komplett aus (vgl. EKD, 2014, S. 25f.). Die Eigenverantwortlichkeit der Schulen führt dazu, dass bestimmte Bereiche der Bildung vernachlässigt werden. Wenn beispielsweise das Schulprofil einen naturwissenschaftlich-mathematischen Charakter besitzt und Lehrkräfte fehlen, wird am RU gespart.

Dem gegenüber steht die in vielen Bundesländern insgesamt steigende Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die am evangelischen RU teilnehmen. Es ist zu beobachten, dass zum Zeitpunkt der Anfertigung der Denkschrift im Jahr 2014 deutlich mehr Jugendliche am evangelischen RU partizipieren, die der evangelischen Kirche nicht angehören (vgl. ebd. S. 26f. & S. 81). Aktuellere Zahlen berichtet die Süddeutschen Zeitung (2020). Sie beschreibt eine ähnliche Tendenz wie die Denkschrift für das Schuljahr 2019/2020. In Rheinland-Pfalz (RLP) nimmt demnach ein Viertel der Lernenden am evangelischen RU teil, ohne die Kirchenzugehörigkeit zu besitzen. Im katholischen RU sind es noch 16,2 Prozent. In RLP ist ebenfalls ein Anstieg derjenigen Schülerinnen und Schüler zu verzeichnen, die am Ethikunterricht teilnehmen. Hier beträgt der Anteil 10,8 Prozent, was insgesamt einen Rückgang der Teilnahme am konfessionellen RU zur Folge hat, weil die rheinland-pfälzische Landesregierung vorgibt, dass Lernende am

Ethikunterricht teilnehmen, wenn sie nicht am konfessionellen RU partizipieren (vgl. dpa, 2020, o.S.). Aktuelle Zahlen für die Stadt Kassel werden an späterer Stelle abgebildet.

Für die Situation an Schulen lässt sich aufgrund der Aussagen in der Denkschrift der EKD (2014) und des Artikels in der Süddeutschen Zeitung (2020) die Tendenz ableiten, dass zwar eine steigende Anzahl von Jugendlichen ohne Kirchenzugehörigkeit am evangelischen RU teilnimmt, zumindest in Rheinland-Pfalz kommt es aber aufgrund des ethischen Ersatzunterrichts zu rückläufigen Zahlen von Schülerinnen und Schülern im RU.

Der wachsende Anteil von Ganztagsangeboten an Schulen sorgt dafür, dass Schulen einen zentraleren Stellenwert im Leben der Heranwachsenden einnehmen. Kinder- und Jugendarbeit, die Freizeitaktivitäten darstellten, müssen ebenfalls in den Schulalltag integriert werden (vgl. EKD, 2014, S. 27). Dieser Aspekt ist deshalb wichtig, weil er inhaltlich den Ausführungen aus Kapitel 2 ähnelt, in denen eine Verknüpfung von Sozialraum und Schule vorgeschlagen wurde (s. S. 32). Auf diese Weise sollen Ambiguitäten erfahrbar gemacht, die dazu führen, Toleranz auszubilden.

Als Herausforderung für Schule und RU muss zudem der demographische Wandel betrachtet werden. In einigen Schulen in Deutschland stellen christliche Kinder der EKD (2014) zu Folge die Minderheit dar. „Unter solchen Voraussetzungen wird es deutlich schwieriger, ein angemessenes religionsunterrichtliches Angebot zu gewährleisten. Zugleich sind die betroffenen Schulen angesichts einer in der Bevölkerung zunehmenden Heterogenität besonders auf Bildungsangebote angewiesen, die den Umgang mit Gemeinsamkeit und Differenz einüben“ (ebd., S. 28).

Dieses Zitat aus der Denkschrift der EKD (2014) fasst gut zusammen, was in heterogenen Schulen wichtig ist. Der Umgang mit Gemeinsamkeiten und Differenzen muss eingeübt werden, also auch der Umgang mit verschiedenen Erwartungen und Bedürfnissen, die einer Person in Interaktionen mit anderen Menschen begegnen. Dieser Aspekt gleicht den Ausführungen zur Ambiguitätstoleranz. Überall dort, wo Menschen mit

Mehrdeutigkeiten, ambigen Sachverhalten oder Widersprüchen konfrontiert werden, müssen sie lernen, mit Gemeinsamkeiten und Differenzen umzugehen, also Ambiguitätstoleranz einüben. Dieses Zitat zeigt in vortrefflicher Weise, dass dies auch in der Schule notwendig ist.

Laut des Rates der EKD (2014) wirkt sich die geringe Zusammenarbeit der katholischen und der evangelischen Kirche hinsichtlich des Schulunterrichts negativ auf die Akzeptanz des christlichen RU aus. Gemeinsame Richtlinien konnten nur in weniger Bundesländern vereinbart werden. Der Schulpraxis ist zu entnehmen, dass Schülerinnen und Schüler jeglicher Religions- und Konfessionszugehörigkeit in vielen Bundesländern zusammen unterrichtet werden. Dies geschieht ohne die erforderliche Zustimmung der Kirchen und ist oftmals wenig förderlich, weil die Absichten des Dialogs nicht angesprochen werden und religiöse Unterschiede und Gemeinsamkeiten verblassen (ebd., S. 28f.).

3.2.2 Ausgangslage an den beruflichen Schulen

Die Ausführungen der EKD (2014) über die Ausgangslage an Schulen werden von einem Artikel der Religionspädagogin Monika Tautz (2018) gestützt. Die gesellschaftliche Pluralität ist vor allem in den berufsbildenden Schulen und in den Grundschulen stark vertreten. Die Vielfalt resultiert aus den verschiedenen Schulformen und aus den Lernenden, die die Berufsschule besuchen. Eine Aufnahme in beruflichen Schulen kann grundsätzlich auf zwei Arten erfolgen.

Zum einen stellen die verschiedenen Ausbildungsberufe Gründe dar, um in die Berufsschule zu gehen. Das duale Ausbildungssystem in Deutschland sieht vor, dass Auszubildende ein bis zwei Tage pro Woche oder wochenweise in Blöcken in der Schule theoretische Kenntnisse erlangen und die restliche Zeit im Ausbildungsbetrieb praktische Erfahrung sammeln.

Die andere Art auf die beruflichen Schulen zu gehen, besteht in der Möglichkeit der berufsbildenden Zweige. Hier können Schülerinnen und Schüler in sogenannten Vollzeitklassen einen Real- oder Hauptschulabschluss nachholen, die Fachoberschulreife erwerben und mit

beruflichen Schwerpunkten akzentuierte Abiturprüfungen ablegen (vgl. Tautz, 2018, S. 1). Zu dieser Vielfalt kommt seit einigen Jahren das Programm „Integration durch Anschluss und Abschluss (InteA)“ des Hessischen Kultusministeriums (HKM, o. J.) hinzu, welches ein verpflichtendes Angebot für 16- bis 18-jährige Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger darstellt, die die deutsche Sprache kaum oder gar nicht sprechen. In diesen Intensivklassen mit sozialpädagogischer Unterstützung an beruflichen Schulen bekommen sie die Chance, innerhalb von zwei Jahren einen anknüpfenden Bildungsgang zu besuchen oder einen Zugang zur Arbeitswelt zu bekommen (vgl. HKM, o.J., o.S.).

Die verschiedenen Zugänge zu beruflichen Schulen erzeugen eine große Vielfalt mit einer Schülerschaft, die sich aus allen Gesellschaftsschichten zusammensetzt. Zudem können sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Nationalitäten, der ethnischen und sozialen Herkunft sowie in ihrer Religionszugehörigkeit unterscheiden. Normalerweise sind Lernende an einer beruflichen Schule zwischen 15 und 22 Jahren alt, vereinzelt können Auszubildende auch deutlich älter sein. Aufgrund dieser Faktenlage empfiehlt Tautz (2018), dass eine differenzierte Vorgehensweise bei der Beschreibung der beruflichen Schulen vorgenommen wird. Darüber hinaus sollte nicht angenommen werden, dass die Multikulturalität und die Multireligiosität automatisch zu einem offenen, achtsamen Umgang miteinander führen. Wie auch schon von der EKD (2014) beschrieben, treffen die Schülerinnen und Schüler mit ihren verschiedenen Merkmalen relativ unvorbereitet in den beruflichen Schulen zusammen (vgl. Tautz, 2018, S. 1f.).

Das Statistikreferat des HKM hat die aktuellen Zahlen (2021) der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt, die hessenweit einen Religions- oder Ethikunterricht an beruflichen Schulen besuchen.

Schüler*innen¹ in Religions- und Religionsersatzunterrichten im Schuljahr 2020/2021 ¹ in beruflichen Bildungsgängen an öffentlichen Schulen ² nur Pflichtangebote				
Schulformgruppe	Anzahl gesamt	darunter Teilnehmer*innen am Religions- oder Religionsersatzunterricht		
		Ethik	Religion - evangelisch	Religion - katholisch
berufliches Gymnasium	13.774	44,3%	33,9%	19,6%
Berufsfachschule	18.901	21,6%	36,4%	14,8%
Berufsschule	102.010	10,0%	35,5%	16,4%
Fachoberschule	17.039	17,7%	29,2%	10,0%
Fachschule	10.914	2,4%	9,2%	5,0%
Praxis und Schule	581	47,7%	26,7%	12,9%
Seiteneinsteiger	1.866	6,0%	6,9%	

Abb. 3: Schüler*innen in Religions- und Religionsersatzunterrichten im Schuljahr 2020/2021 (Statistikreferat des HKM, 2021, o. S., persönliche Korrespondenz).

Abbildung 3 benennt zum einen in übersichtlicher Weise die vielfältigen Schulformen, die an einer Berufsschule existieren können. Zum anderen wird deutlich, dass in beruflichen Schulen in Hessen neben den zwei christlichen Unterrichtern noch Ethikunterricht erteilt wird. Es existieren demnach insgesamt drei verschiedene Religionsunterrichte an beruflichen Schulen, die die Vielfalt an religiösen Zugehörigkeiten nicht widerspiegeln. Daraus folgt, dass Lerngruppen eine große Heterogenität aufweisen. Der Nachweis wie plural die Glaubenszugehörigkeiten sind, wurde in Abbildung 2 erbracht.

Weitere Aufschlüsse über die Heterogenität des evangelischen RU lässt sich Abbildung 4 entnehmen, Die vorläufigen Daten für das aktuelle Schuljahr 2021/22 entstammen dem Hessischen Schulinformationssystem (HESIS) bzw. der Statistikstelle des HKM.

Evangelische Religionsunterrichte nach konfessioneller Zusammensetzung für das Schuljahr 2021/2022

KS - SSA für den Landkreis Kassel und die Stadt Kassel

	gesamt	Unterrichte mit Schüler*innen mit ausschließlich den genannten Konfessionen				
		ev.	ev. und kath.	ev. und konfessionslos ¹	ev., kath. und konfessionslos ¹	ev., kath., sonstige und konfessionslos ¹
Grundschule	548	2	7	0	1	37
Haupt-, Real-, Mittelstufenschule und Förderstufe	152	5	1	1	2	30
Förderschule	65	8	6	0	0	6
Integrierte Gesamtschule	194	1	0	0	5	42
Gymnasium bis Stufe 10	209	10	5	1	2	27
Gymnasiale Oberstufe	93	6	6	0	7	13
Berufliches Gymnasium	25	0	0	0	1	4
Berufsschule Teilzeit	314	1	0	1	2	111
Berufsschule Vollzeit	98	0	0	0	0	40
Seiteneinsteiger in Intensivklassen	19	0	0	0	0	5
Gesamt	1.717	33	25	3	20	315

¹ Vom Religionsunterricht abgemeldete Schüler*innen werden in der Landesschulstatistik als "konfessionslos" geführt und sind hier entsprechend mit eingerechnet.

Abb. 4: Evangelische Religionsunterrichte nach konfessioneller Zusammensetzung für das Schuljahr 2021/2022 (Statistikreferat HKM, 2021, persönliche Korrespondenz; eigene Hervorhebung).

Abbildung 4 zeigt die Anzahl der evangelischen Religionsunterrichte in Stadt und Landkreis Kassel im Vergleich zu anderen Schulformen. Fokussiert die Schulform „Berufsschule Teilzeit,“ womit die Auszubildenden eines dualen Ausbildungsberufs betrachtet werden (Hervorhebung).

Neben der Grundschule existieren an der „Berufsschule Teilzeit“ die meisten evangelischen RU, was der ersten Spalte zu entnehmen ist („gesamt“). Die zugehörigen Spalten weisen die starke Heterogenität im RU nach. In der zweiten Spalte („ev.“) ist zu sehen, dass lediglich eine Lerngruppe existiert, die ausschließlich evangelische Schülerinnen und Schüler beinhaltet. Gleiches gilt, wenn konfessionslose hinzugezogen werden (Spalte 4; „ev. und konfessionslos¹“). Es existiert kein evangelischer Kurs in und um Kassel, der ausschließlich evangelische und katholische Lernende beinhaltet (Spalte 3; „ev. und kath.“). Werden christliche sowie konfessionslose Auszubildende betrachtet, existieren zwei Unterrichte (Spalte 5; „ev., kath., und konfessionslos¹“). In Spalte 6 kommen schließlich noch „sonstige“ hinzu. Dabei handelt es sich dann um 111 evangelische Unterrichte, die aus Lernenden der verschiedenen christlichen Glaubensrichtungen sowie

Konfessionslosen zusammengesetzt sind. Werden nun alle genannten Unterrichte von der Gesamtanzahl von 314 evangelischen RU abgezogen, verbleiben 199 Unterrichte für Stadt und Landkreis Kassel, die demnach Auszubildende anderer Religionen beinhalten müssen, weil in der Statistik ausschließlich christliche Konfessionen erwähnt werden. Etwas weniger als zwei Drittel aller evangelischen RU in der Region sind also nicht auf christlicher Basis. Es existiert sogar nur ein evangelischer RU, der rein aus evangelischen Lernenden besteht.

HESIS - Hessisches Schulinformationssystem
 Religion - Gesamtübersicht
 Berichts-ID: STA-023
 Parameterliste: Evangelischer Religionsunterricht für das Schuljahr 2021/2022

vorläufige Daten



Evangelischer Religionsunterricht

für das Schuljahr 2021/2022

Berufsschule Teilzeit

	Anzahl Klassen	Anzahl ev. RU	Anzahl der evangelischen Schüler*innen										Schüler*innen mal Wochenstunden						Schüler*innen mit anderer Konfession im ev. RU	Schüler*innen ohne Konfession im ev. RU
			gesamt	im ev. RU		ohne ev. Angebot		in Ethik		im kath. RU		ohne jegliches Angebot (ev./kath.)		Soll	Ist (evangelische Schüler*innen)		Ist (alle teilnehmenden Schüler*innen)			
				Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%		Std.	Std.	%	Std.		
KS	525	314	4.399	2.669	60,7	1.730	39,3	145	3,3	814	18,5	932	21,2	4.357	3.275	75,2	7.120	163,4	2.929	200

Abb. 5: Evangelischer Religionsunterricht für das Schuljahr 2021/2022. Berufsschule Teilzeit (Statistikreferat HKM, 2021, persönliche Korrespondenz; eigene Bearbeitung).

Abbildung 5 beleuchtet die 314 evangelischen Religionsunterrichte im Stadt- und Landkreis Kassel genauer. Insgesamt befinden sich aktuell 4.399 evangelische Auszubildende in den 525 Teilzeitklassen der Berufsschulen. Von ihnen nehmen 2.669 Lernende am evangelischen und 814 am katholischen RU sowie 145 am Ethikunterricht teil. Die beiden rechten Spalten zeigen, dass sich 2.929 Schülerinnen und Schüler anderer Konfession sowie 200 ohne Konfession im evangelischen RU befinden.

Die Abbildungen 3 bis 5 heben die besondere Stellung des RU in den beruflichen Schulen hervor, indem sie die heterogene Zusammensetzung ausdrücken. Hinzu kommt, dass sich die Abbildungen 4 und 5 nur auf den evangelischen RU für die Schulform „Berufsschule Teilzeit“ beziehen. Im Alltag der beruflichen Schulen begegnen sich noch vermehrt Jugendliche mit diversen Hintergründen, wie die Beschreibung der InteA Klassen zeigte.

Im Folgenden wird auf die aktuelle Situation des RU eingegangen, indem gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen und Folgen der modernen Gesellschaftszusammensetzung für den RU benannt werden. Zudem werden Leitgedanken für den evangelischen RU dargelegt, Bildungsziele konkretisiert und der Charakter eines modernen RU beschrieben.

Die Themen Pluralität, Vielfalt und schließlich auch die persönliche Identität werden ebenfalls behandelt, wodurch sich ein Bezug zur Ambiguitätstoleranz entwickelt.

Ein Hauptbildungsziel, welches die EKD (2014) beschreibt, ist die Ausbildung der Pluralitätsfähigkeit. Auf welche Weise diese Fähigkeit mit den Facetten des RU, mit persönlicher Identität und mit Ambiguitätstoleranz zusammenhängt, soll im Folgenden erörtert werden. Diese Ausführungen dienen dazu, im vierten Kapitel, ein didaktisch fundiertes, auf die aktuelle Situation bezogenes, interreligiöses Lernsetting zu entwickeln.

3.2.3 Religionsunterricht in beruflichen Schulen

Das Schulfach Religion wird an beruflichen Schulen überwiegend im Klassenverband und konfessionell unterrichtet, wobei die Lehrperson keine neutrale Position vertritt. Der RU wird sinngemäß des dritten Absatzes des siebten Artikels des Grundgesetzes als konfessionell betrachtet, wenn die Glaubensinhalte der betreffenden Religionsgemeinschaft den Unterrichtsgegenstand darstellen. Diese Form der Durchführung stößt auf Kritik, weil auf der einen Seite Lehrpläne fehlen, welche eine interkonfessionelle sowie eine interreligiöse Ebene beinhalten. Auf der anderen Seite wird ein Angleichen der konfessionellen Unterschiede befürchtet (vgl. Tautz, 2018, S. 2).

Die Zusammensetzung der einzelnen Lerngruppen an Berufsschulen schwankt regional. Häufig ist es der Fall, dass christliche oder muslimische Lernende sowie diejenigen, die keiner Religion oder Konfession angehören den größten Teil der Teilnehmer stellen (vgl. Tautz, 2018, S. 2). Hier

bestätigen sich die eingangs des Kapitels recherchierten Daten, wonach sich die Heterogenität der Gesellschaft in der Berufsschule widerspiegelt.

Tautz (2018) meint, dass Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit die Bedeutsamkeit von interreligiösem Lernen in der Berufsschule wahrnehmen, da in ihr auch zweckrationales Handeln benötigt und ausgebildet wird. Religiöse Bildung an sich bekommt in dem Zusammenhang eher eine untergeordnete Rolle zugesprochen. Dabei gibt es gute Argumente, um interreligiöses Lernen theologisch und anthropologisch zu begründen. „Denn religiöse Bildung ist Teil von Bildung allgemein, die auch im Interesse einer pluralen und demokratischen Gesellschaft über Ausbildung hinausgeht“ (Tautz, 2018, S. 4).

Damit der Unterricht erfolgreich kompetenzorientiert gestaltet ist, muss religiöse Bildung nicht nur im Alltag der Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden, sondern auch in gesellschaftlichen und beruflichen Situationen (vgl. ebd.). Dafür bietet sich die Berufsschule ganz besonders an, weil hier Lernsettings gestaltet werden können, die einen beruflichen Bezug besitzen. Tautz (2018) hebt damit die Bedeutung des RU an der Berufsschule besonders hervor.

3.2.4 Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichtes

Der bereits erwähnte siebte Artikel des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland regelt das Schulwesen. Der Artikel bestimmt, dass der Staat die Aufsicht über das komplette Schulwesen besitzt. Im dritten Absatz wird die rechtliche Stellung des Religionsunterrichts (RU) festgehalten (vgl. GG, Art. 7, Abs. 3).

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen“ (GG, Art. 7, Abs. 3).

Das Grundgesetz sichert damit den RU an jeder öffentlichen Schule. Andere Unterrichtsfächer werden nicht erwähnt, was die besondere Stellung des RU in Deutschland herausstreicht. Der zweite Absatz des Artikels lässt erziehungsberechtigten Frauen und Männern die Wahl, ob ihre Kinder am RU teilnehmen oder nicht (vgl. GG, Art. 7, Abs. 2). Die EKD (2014) betont, dass Artikel 7 vor dem Hintergrund der Glaubens- und Gewissensfreiheit verstanden werden muss, die im vierten Artikel verankerten sind. Niemand – auch nicht der Staat – darf Glaubensgemeinschaften diskriminieren, denn die Religionsfreiheit ist ein Grundrecht. Der Staat untersteht dabei dem Neutralitätsgebot, was eine Staatskirche ausschließt. Die Religionsfreiheit umfasst ebenfalls, dass die Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik Deutschland keine Religionszugehörigkeit besitzen müssen (vgl. GG, Art. 4). Der RU konstituiert die Möglichkeit der freien Religionsausübung in der Schule (vgl. EKD, 2014, S. 39).

Aus einem Erlass des HKMs für den RU an öffentlichen Schulen wird die Teilnahmereglung für den RU deutlich. „Zur Teilnahme an einem Religionsunterricht verpflichtet sind – vorbehaltlich einer Abmeldung – diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche der Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören, deren Bekenntnis der betreffende Religionsunterricht folgt“ (HKM, 2020, S. 1; Nr. I, Satz 1).

Der Erlass regelt ebenfalls, dass RU an einer Schule durchgeführt werden muss, wenn mindestens acht Lernende „zu einer pädagogisch und schulorganisatorisch vertretbaren Lerngruppe zusammengefasst werden können“ (HKM, 2020, S. 4; Nr. V, Satz 1). Es ist demnach auch möglich, schulform- oder jahrgangsübergreifend RU zu planen (vgl. ebd.).

Zudem wird festgehalten, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Religionszugehörigkeit, für die kein RU an der betreffenden Schule existiert, an einem RU teilnehmen können, der nicht ihrem Bekenntnis entspricht, wenn die jeweiligen Kirchen und Religionsgemeinschaften damit einverstanden sind (vgl. HKM, 2020, S. 5; Nr. VI, Satz 5).

Falls aus Gründen eines Lehrkräftemangels, des Lerngruppengröße oder anderen schulorganisatorischen Umständen kein konfessioneller RU eingerichtet werden kann, können die Lernenden am RU der jeweiligen Konfession teilnehmen, deren Unterricht realisiert werden kann. Dafür muss die Schulleitung die Genehmigung der beiden Kirchen und der Lehrkräfte beantragen, welche vorher von der Schulaufsichtsbehörde geprüft wird. Nach erfolgreicher Genehmigung müssen die Schülerinnen und Schüler über die freiwillige Teilnahme in Kenntnis gesetzt werden. Die inhaltliche Basis wird durch den jeweiligen Lehrplan gestellt, wobei die Themen so ausgewählt werden sollen, dass konfessionelle Besonderheiten thematisiert werden. Auf diese Weise wird darauf abgezielt, dass ein gegenseitiges Verstehen gefördert wird (vgl. ebd., S. 6; Nr. VII).

3.2.5 Lehrplan für Ev. Religionsunterricht an beruflichen Schulen in Hessen

Im Zentrum des BRU stehen die Lernenden, die mit ihrer heterogenen Mitwelt interagieren, wobei eine wechselseitige Beziehung entsteht. Der Anspruch des HKM ist es, dass sich die Auszubildenden religiös orientieren und ausdrücken können. Außerdem lernen sie, nach evangelischen Werten zu handeln und zu urteilen. Zur Urteilsfähigkeit zählt ein kritisches Hinterfragen vorgegebener Normen. Mit diesen Kompetenzen ausgestattet, können sie sich auf die schnellen, gesellschaftlichen Änderungen einstellen und werden befähigt, neue Herausforderungen zu bewältigen. Sie sollen auf die Dynamiken der modernen Zeit couragiert reagieren können und handlungsfähig bleiben, damit sie sich nicht resigniert anpassen oder sich fraglos hingeben. Das HKM (2016) drückt es durch den evangelischen Theologen Wilfried Härle folgendermaßen aus. Die Auszubildenden sollen befähigt werden, „die Zeichen ihrer Zeit zu erkennen, auf die rasch wechselnden, unvorhersehbaren Herausforderungen der Zeit so zu reagieren, dass sie kompetent und kritisch mit ihnen umgehen können und nicht durch fraglose Anpassung oder mutlose Resignation zum Spielball des Zeitgeistes werden [...]“ (Wilfried Härle, zitiert durch das HKM, 2016, S. 1).

Der BRU unterstützt die Lernenden außerdem, globale Zusammenhänge zu durchdringen, wodurch er gleichzeitig Hilfestellung bei der Identitätsbildung und der Orientierung in der Gesellschaft bietet (vgl. HKM, 2016, S. 1).

Schon auf der ersten Seite des Lehrplans für Ev. Religion an beruflichen Schulen (HKM, 2016) lassen sich starke Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Kernthemas der vorliegenden Arbeit finden. Wie im zweiten Kapitel dargelegt, ist eine individuelle Identität notwendig, damit die Auszubildenden ihren Standpunkt präsentieren können, nach eigenen Maßstäben handeln und urteilen können. Der BRU zielt darauf ab, dass ihre Identität mit evangelischen Grundfesten gestützt wird. Aus dem zweiten Kapitel ist außerdem bekannt, dass für die Ausbildung einer eigenen Identität Ambiguitätstoleranz benötigt wird, die sich hier vor allem auch im Zitat von Wilfried Härle zeigt, wonach „unvorhersehbare Herausforderungen“ erst einmal toleriert werden müssen, um sich zu informieren und um sich nicht resigniert zu isolieren oder eben in eine fundamentale Richtung zu entwickeln.

An dieser Stelle soll auch erwähnt werden, dass der Rahmenlehrplan für evangelische Religion an beruflichen Schulen (HKM, 2016) an den besonderen Aufbau der berufsschulischen Curricula allgemein angepasst wurde. Er gliedert sich deshalb in übergeordnete Lernbereiche, welche durch mehrere zugehörige Lernbausteine konkretisiert sind. Durch diese Strukturierung ist er kompetenzorientiert ausgelegt und zielt damit auf die Ausbildung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz ab. Abgesehen davon erfüllt er mit diesem Aufbau die Anforderungen des Hessischen Schulgesetzes und auch des Kompetenzmodells der gymnasialen Oberstufe (vgl. HKM, 2016, S. 2).

Der Lehrplan fokussiert sich auf vier fachspezifische Kompetenzen, die im evangelischen RU ausgebildet werden sollen. (1) Mit der Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit sollen Auszubildende befähigt werden, Religion wahrzunehmen und religiöse Sprache zu deuten. (2) Sie sollen Urteilsfähigkeit gewinnen, die auf einer christlichen Perspektive basiert. (3) Mit der Dialogfähigkeit werden sie befähigt, aus christlicher Sichtweise an

Diskursen teilzunehmen und (4) die Gestaltungsfähigkeit hilft den Auszubildenden dabei, religiöse Gestaltungsformen zu verstehen und sich darin auszudrücken. Damit erlangen sie ebenfalls die Möglichkeit, sich eigene Zugänge zur Religion zu kreieren. Beispielweise werden sie befähigt über Andachten zu reflektieren und selbst religiöse, künstlerische und mediale Ausdrucksformen zu gestalten, was sich in einem Schulgottesdienst zeigen könnte (vgl. ebd., S. 3f.). Der evangelische RU soll die Lernenden unterstützen, „sich in der religiösen Pluralität der modernen Welt zu orientieren, eigene religiöse Überzeugungen zu gewinnen, darüber auskunfts- und dialogfähig zu sein sowie in den privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Lebensbereichen ethisch verantwortlich zu urteilen und zu handeln“ (ebd., S. 3).

Der curriculare Aufbau mit den fünf übergeordneten Lernbereichen gilt für die Zeit der Ausbildung. Die wiederum fünf konkretisierenden Lernbausteine, die jeweils ein eigenes Themenfeld darstellen, sind passend zum Lehrplan des katholischen BRU, wodurch die Kommunikation der Lehrkräfte auf Fachkonferenzen erleichtert werden soll.

Die Lebenssituation der Lernenden ist der didaktische Orientierungspunkt des BRU. Private, berufliche und gesellschaftliche Zusammenhänge werden mit den Lernbausteinen angesprochen, sodass eine Verbindung zwischen persönlichen Erfahrungen der Auszubildenden und Elementen des christlichen Glaubens hergestellt wird. Dies führt zu einem dialogischen BRU, in dem lebensweltliche Bezüge der Lernenden mit der biblisch-theologischen Tradition verknüpft werden. Auf diese Weise sollen vielfältige, religiöse Lebensentwürfe, Perspektiven und Ausdrucksformen der gegenwärtigen Kulturen erörtert werden sowie religiös-ethische Problemstellungen in Politik, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. ebd., S. 5f.).

In welchem Lernbereich und mit welchem Lernbaustein das interreligiöse Lernsetting, das zur Förderung der Ambiguitätstoleranz beitragen soll, umgesetzt wird, ist Inhalt des vierten Kapitels. Dann wird ebenfalls

beschrieben, welche Kompetenzen aus dem Lehrplan neben der Ambiguitätstoleranz noch angesprochen werden sollen.

Die Ziele des Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht korrespondieren auch mit den Kompetenzen eines Rahmenlehrplans im technischen Bereich der Berufsschule. Dafür wird exemplarisch der Rahmenlehrplan der Industriemechanikerinnen und Industrie-mechaniker herangezogen. Aus diesem geht vor allem die Handlungskompetenz hervor. Sie ist auch in jedem anderen Rahmenlehrplan einer Ausbildung enthalten, weil sie die Fach-, Sozial sowie Selbstkompetenz umfasst (vgl. KMK, 2018, S. 4).

Die Fachkompetenz ist in diesem Fall technisch geprägt, allerdings spricht der BRU die Sozial- und die Selbstkompetenz an, die mit dem technischen Fachunterricht ebenfalls gefördert werden sollen, sodass auf diese Weise eine Symbiose zwischen den beiden Unterrichtsfächern entstehen kann.

3.3 Ziele und Herausforderungen des Religionsunterrichtes

In diesem Unterkapitel werden vor allem Bildungsziele und Kompetenzen beleuchtet, die mit dem RU angestrebt werden. Außerdem werden die Verbindungen der einzelnen Ziele zu den Kompetenzen hergestellt.

3.3.1 Bildungsziele des Religionsunterrichtes

Lehrkräfte, Eltern und die Öffentlichkeit sehen in der Möglichkeit, dass der RU zur konfessionellen Zusammenarbeit und zum interreligiösen Lernen ausgestaltbar ist, die Bestätigung für seine Pluralitäts- und Reformbarkeit. „Man sieht darin einen deutlichen »Mehrwert« an religiösen Lernprozessen, weil sowohl die religiöse Identitätsbildung unterstützt als auch die Dialogfähigkeit gestärkt wird“ (EKD, 2014, S. 82). Die EKD legitimiert mit dem Zitat das interreligiöse Lernen. Wie zuvor bereits angedeutet, wird im vierten Kapitel ein interreligiöses Lernsetting gestaltet, mit dem versucht werden soll, die Ambiguitätstoleranz von Auszubildenden im evangelischen RU der Berufsschule auszubilden.

Die Schule soll dazu dienen, dass Heranwachsende lernen, gesellschaftsfähig zu leben. Der RU unterstützt sie dabei, indem er Raum für Fragen nach dem Sinn lässt und den Jugendlichen ermöglicht, eine Vorstellung davon zu gewinnen, wie ein eigenverantwortliches Leben aussehen kann (vgl. EKD, 2014 S. 8f.).

Zur aktuellen heterogenen Lage in der Schule kommt eine religiöse und weltanschauliche Pluralität, die gerade im RU behandelt werden kann (vgl. ebd., S. 11).

„Die Fähigkeit, sich konstruktiv mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität

auseinanderzusetzen, beruht auf der Einsicht in Gemeinsamkeiten, die alle Menschen einschließen, aber auch auf dem Bewusstsein der bleibenden Bedeutung unterschiedlicher Lebensorientierungen und Glaubensüberzeugungen“ (EKD, 2014, S. 12).

Die EKD benennt hiermit eine Grundlage interreligiösen Lernens – die Fokussierung auf Gemeinsamkeiten bei bestehenden Unterschieden – die an späterer Stelle noch durch weiteres Expertenwissen bestätigt wird.

Ein Bildungsziel der EKD (2014) ist, die Pluralitätsfähigkeit zu stärken. Dafür ist die doppelte Orientierung an gemeinschaftlichen und unterschiedlichen Elementen der Schülerinnen und Schüler grundlegend. Darüber hinaus soll mit dem RU erreicht werden, dass die Lernenden sprachfähig werden und sich religiös orientieren können. Außerdem soll er interkulturelle sowie interreligiöse Kompetenzen ausbauen und den Zusammenhang von Religion und Rationalität verdeutlichen (vgl. ebd., S. 12).

Die EKD (2014) sieht den evangelischen RU als „dialogisch offenes pädagogisches Angebot und strebt ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften an“ (ebd., S. 13).

Die EKD (2014) betont, dass die dargestellte Heterogenität positiv wahrzunehmen und die Schule mit passenden Förderungsmöglichkeiten darauf einzustellen ist (vgl. ebd., S. 17). Durch die verschiedenen

Ausprägungen von Heterogenität, die in der Schule zusammenkommen, wird den Schülerinnen und Schülern gleichzeitig die Chance gegeben, Toleranz zu entwickeln und Grenzen zu kennenzulernen (vgl. ebd., S. 18). Dazu gehört auch die stärker werdenden atheistischen Positionen, die den RU insgesamt eher negativ und als Hürde sehen, um Mündigkeit zu erlernen. Dabei sehen atheistische Menschen die lebensbejahende und Vertrauen schenkende Bedeutung von Religiosität nicht. Dies beeinflusst jedoch nicht, dass sie genauso in der Schule akzeptiert werden wie andere Glaubenshaltungen auch (vgl. ebd., S. 20).

3.3.2 Kompetenzbildung

Der RU soll dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eine religiöse Identität ausbilden können. Zugleich wird theologisch sowie pädagogisch unterstrichen, „dass Identität kein Lern- oder Bildungsziel sein kann“ (EKD, 2014, S. 42). Der Beitrag des RU zur Ausbildung einer religiösen Identität besteht aus dem persönlichen Wissen über eine bestimmte Religion und aus der Befähigung, sich vom eigenen Glauben ausgehend, zwischen der religiösen Vielfalt orientieren zu können.

Darüber hinaus gehört Kommunikation als unverzichtbares Element dazu, um ein Miteinander auch über Grenzen der Religionen hinweg zu ermöglichen. Hierzu äußert sich vor allem Artikel 4 des Grundgesetzes, der – wie eingangs des Kapitels erwähnt – die Glaubens- und Gewissensfreiheit garantiert. Glaube bleibt in der Kommunikation mit Menschen anderer Überzeugungen stets eine freie Entscheidung (vgl. ebd., S. 43f.).

Die Fähigkeit einen Dialog führen zu können, setzt eine gesicherte religiöse Identität voraus. Eine instabile religiöse Identität kann zu Unsicherheit und Isolierung führen. Es gilt daher, die Entwicklung der religiösen Identitätsbildung zu unterstützen und gleichzeitig die Pluralitätsfähigkeit zu fördern. Ohne Identität kann keine Kommunikation stattfinden (vgl. ebd. S. 45).

Aus diesem Abschnitt lassen sich wiederum starke Parallelen zum zweiten Kapitel erkennen. Die EKD hat erkannt, dass auf der Basis einer gefestigten

Identität erst Interaktionen bzw. Dialoge stattfinden können. Die Ausführungen zu Krappmann (2016) (s. S. 19ff. der MA) ergaben ganz ähnliche Erkenntnisse. Für ihn ist auch eine Ich-Identität maßgeblich, um mit anderen Personen in einen Dialog treten zu können. Mit dem RU soll demnach die Ausbildung einer religiösen Identität gefördert – nicht als Ziel forciert – werden, indem theologisches Fachwissen und Orientierung angeboten werden, sodass mit einem gefestigten Standpunkt in einen interreligiösen Dialog getreten werden kann. Hinsichtlich des im vierten Kapitel folgenden interreligiösen Lernsettings müssen diese Elemente bedacht werden.

3.3.3 Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel

Mit der Pluralitätsfähigkeit sollen Gemeinsamkeiten und die Toleranz im Umgang mit Unterschieden gestärkt werden. Der evangelische RU bietet Raum, um sich mit eigenen Lebenserfahrungen, dem christlichen Glauben, biblischen Hintergründen und ethischen Folgen auseinanderzusetzen. Dabei muss im Blick behalten werden, dass Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für Menschen anderer Religionen und auch ein Verständnis für Menschen ohne Religionszugehörigkeit aufbauen. Die durch den RU entwickelte Glaubensorientierung der Lernenden dient als Basis für die Pluralitätsfähigkeit (vgl. EKD, 2014, S. 54f.).

Die EKD (2014) unterscheidet bei den negativen Resultaten, die der Umgang mit Pluralität hervorruft, zwischen „resignativem Rückzug ins Private, das Schutz vor allzu großer Vielfalt verspricht, oder einem Relativismus, der die Unterschiede vergleichgültigt und damit zu entschärfen sucht, bis hin zu aggressiven Formen von Selbstbehauptung durch Abwertung anderer“ (ebd., S. 56). Dieses Zitat spiegelt die Erkenntnisse aus dem zweiten Kapitel wider, als beschrieben wurde, wie Menschen mit Ambiguitäten umgehen. Beispielweise betonen Bauer (2019) und Krappmann (2016), dass eine zu hohe Belastung durch Mehrdeutigkeiten zu Isolierung oder zu Verleugnung führen kann, da sich Menschen ambigen Situationen entziehen wollen. Das kann zur Folge haben, dass eine Person offen für fundamentalistische und

unreflektierte Ansichten ist, weil die Toleranz für Ambiguität fehlt (s. S. 23). Und genau an dieser Stelle setzt auch die Denkschrift der EKD (2014) wieder ein, um die Pluralitätsfähigkeit pädagogisch und bildungspolitisch zu begründen. Die Pluralitätsfähigkeit beinhaltet demnach Toleranz und Respekt, um das Leben in der Gesellschaft funktionieren zu lassen. Weitere Werte wie Freiheit, Anerkennung und Gerechtigkeit müssen die Schülerinnen und Schüler ebenfalls erlernen, um sich selbst orientieren und darüber hinaus in der vielfältigen Gesellschaft bewegen zu können (vgl. ebd., S. 56f.).

Aus theologischer Perspektive wurde kulturelle, religiöse oder gesellschaftliche Pluralität lange Zeit überwiegend als Gefahr für die Kirche betrachtet. „Pluralismus galt als Gegenteil klarer Glaubensüberzeugungen, die sich in dieser Sicht dadurch auszeichnen, dass sie von vornherein auf eine nichtpluralisierbare, vor allem nicht vieldeutige Wahrheit ausgerichtet sind“ (ebd., S. 57). Zu diesem Zitat kann mit den Erkenntnissen aus dem zweiten Kapitel argumentiert werden, dass es scheint, als hätte die Kirche nur wenig Ambiguitätstoleranz besessen. Tatsächlich geht der Rat der EKD in seiner Denkschrift (2014) darauf ein, indem er zugibt, dass in dieser antipluralistischen Haltung die Vorstellung einer homogenen Gesellschaft zum Tragen kommt. „Diese Vorstellung wird heute in der Theologie weder als realistisch noch als wünschenswert angesehen“ (ebd.). Die moderne Sichtweise der Kirche und der Theologie betrachtet den Pluralismus als Chance, den christlichen Weg als freiheitliche Lebensorientierung zu offerieren. Die EKD (2014) führt hierzu den Umgang Jesu mit Samaritanern an, der als Ursprung von Toleranz im Christentum dienen kann. Abgesehen davon können die vier Evangelien selbst hinzugezogen werden, um die positive Haltung des Christentums gegenüber Pluralismus zu begründen, denn die Evangelien weisen durchaus Unterschiede auf, welche Vielfalt erzeugen (vgl. ebd., S 57f.).

Im Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Religionszugehörigkeiten wird in der Theologie eine gegenseitig anerkennende Haltung mit Bewahrung der Unterschiede angestrebt, wobei

Toleranz die Grundlage des Miteinanders in der Vielfalt bildet (vgl. ebd., S. 59).

Das theologische Bildungsverständnis mit Hinblick auf die Pluralität ist davon geprägt, dass sich Bildung am Menschen orientiert, denn die zugesprochene Würde Gottes kann weder schöpfungs- noch rechtfertigungstheologisch angezweifelt werden. „Die Würde der Person, die mit der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26f.) dem Menschen unverlierbar geschenkt wird, begründet die Freiheit zu einer Subjektwerdung, die auch die Möglichkeit zur Distanzierung von allen gesellschaftlichen Rollen einschließt“ (ebd., S. 59f.). Eine Person besitzt in der Bildung die Chance, sich frei zu entscheiden, die eigenen Potenziale zu entfalten. Dies ist aufgrund des Zuspruchs der bedingungslosen Annahme „durch Gott in der Liebe und Gerechtigkeit Jesu Christi, die jeder Bevormundung durch Autoritäten sowie jeglicher Funktionalisierung oder Manipulierung widerspricht“ (ebd., S. 60).

Pluralitätsfähigkeit ist klar abzugrenzen von Relativismus bzw. von Gleichgültigkeit und von Elementen eines exklusivistischen, fundamentalistischen Denkens, um sich Pluralität zu entziehen (vgl. ebd.).

Der zur Pluralität befähigende RU soll nicht dazu führen, Differenzen zu steigern oder erst entstehen zu lassen. Vor allem sollen zunächst Gemeinsamkeiten aufgedeckt und gestärkt werden. Gleichzeitig sollen Unterschiede wahrgenommen und hinterfragt werden, sodass dadurch ein toleranter, respektvoller Umgang mit ihnen erlernt werden kann. Auf diese Weise können Vorurteile vermieden oder abgebaut werden (vgl. ebd., S. 64). Pluralitätsfähigkeit soll nicht mit Anpassungsbereitschaft verwechselt werden, denn zu ihr gehört stets eine kritische Urteilsfähigkeit. Die EKD (2014) betont dahingehend, dass demokratisch-politische sowie ethische Kriterien miteinbezogen werden, denn religiöse Ansichten müssen immer ihre Auswirkung auf Politik und Ethik mitbedenken (vgl. ebd., S. 68). Dazu kann Abbildung 1 (s. S. 27) erneut betrachtet werden. Sie fasst Werte, Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten für demokratische, politische, religiöse sowie ethische Bereiche zusammen.

Pluralitätsfähigkeit als Kompetenz kann durch zugehörige Teilkompetenzen ausgebaut werden, die so präzisiert werden müssen, dass sie die Pädagogik ansprechen kann. Die EKD (2014) fordert für diese Aufgabe die empirische Bildungsforschung und die wissenschaftliche Religionspädagogik zur Kooperation auf, um ein Kompetenzmodell aufzustellen, welches der Pädagogik dabei hilft, die Pluralitätsfähigkeit zu stärken (vgl. ebd., S. 69). Die vorliegende Abschlussarbeit kann als kleiner Beitrag zu eben aufgestellter Forderung verstanden werden, indem sie im weiteren Verlauf ein Kompetenzmodell von Willems (2011) und eine empirisch angelegte Interventionsstudie von Schweitzer et al. (2017) enthält. Außerdem gilt es an späterer Stelle noch, den Zusammenhang zwischen Pluralitätsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz zu klären.

3.3.4 Zusammenhang von Pluralitätsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Ich-Identität, Perspektivenwechsel, Handlungskompetenz und Ambiguitätstoleranz

Die EKD (2014) fügt ihrer Denkschrift selbst den Versuch eines Kompetenzmodells an, der allerdings kein empirisch validiertes Modell ersetzen soll. Dennoch soll es hier Erwähnung finden, denn es wird zu sehen sein, dass sie mit ihrem Versuch nicht weit von Willems Konzeption (2011) (s. S. 73 ff. der MA) abweicht. Insgesamt stellt die EKD (2014) sechs Teilkompetenzen vor, die zu Pluralitätsfähigkeit beitragen sollen.

Die Schülerinnen und Schüler besitzen...

- ...Fachwissen über Religionen und Weltanschauungen,
- ...die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Richtungen einzuordnen und zu verstehen,
- ...die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel,
- ...die Fähigkeit, empathisch, tolerant, respektvoll und offen zu agieren,
- ...die Fähigkeit, sich bewusst zu sein über die eigene Orientierung und hinsichtlich der Gemeinsamkeiten sowie Differenzen anderer Orientierungen,
- ...die Fähigkeit zur religiösen Urteilsfähigkeit

Mit diesen Teilkompetenzen erwerben die Lernenden die übergeordneten Fähigkeiten wie Handlungs- sowie Partizipationskompetenz, die sich zusammen als religiöse Dialogfähigkeit äußern (vgl. EKD, 2014, S 70).

Aus dem zweiten Kapitel sind die vier identitätsfördernden Fähigkeiten nach Krappmann (2016) bekannt. Die Rollendistanz, die Empathie, die Ambiguitätstoleranz und die Identitätsdarstellung dienen dem Aufbau und dem Erhalt einer Ich-Identität. Hier entstehen zusammen mit den bekannten Ausführungen von Claudia Lenz (2020) Parallelen zu dem bereits vorgestellten Kompetenzmodell der EKD (2014). Lenz (2020) forderte eine Bildungsorientierung, welche auf die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz abzielt. Für die Autorin zählen der Perspektivenwechsel und die Empathie unweigerlich als Basisfähigkeiten für die Ambiguitätstoleranz. Nicht verwunderlich ist es daher, dass Ambiguitätstoleranz im nächsten Schritt von der EKD (2014) ausgeführt wird.

„Weiterhin ist an Persönlichkeitseigenschaften zu denken, die herkömmlicherweise vor allem mit dem Prozess der Identitätsbildung assoziiert werden. Dies gilt insbesondere für die *Ambiguitätstoleranz*, die sich auf den Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen oder Anforderungen bezieht“ (EKD, 2014, S. 71). Divergierende Erwartungshaltungen können beispielsweise in den Wahrheitsansprüchen der einzelnen Glaubensüberzeugungen schnell zu Spannungen führen (vgl. ebd.).

An dieser Stelle kann schließlich die Verbindung zwischen der Pluralitätsfähigkeit, die sich auf religiös-weltanschauliche Heterogenität bezieht, und der Ambiguitätstoleranz geknüpft werden. Die EKD betrachtet die Ambiguitätstoleranz demnach als eine Teilkompetenz bzw. als Persönlichkeitseigenschaft, die zur Pluralitätsfähigkeit beiträgt. Die EKD sieht es also als gesichert an, dass Ambiguitätstoleranz einen besonderen Beitrag dazu leistet, pluralitätsfähig agieren zu können.

„Für die praktisch-pädagogische Unterstützung der Ausbildung von Pluralitätsfähigkeit als Kompetenz sowie der genannten Teilkompetenzen stehen zum Teil bewährte pädagogische und religionspädagogische

Möglichkeiten zur Verfügung, etwa aus dem Bereich des interkulturellen und des interreligiösen Lernens“ (ebd., S. 72).

Die EKD (2014) hält fünf Aspekte für zentral, die hinsichtlich eines erfolgreichen, pluralitätssensiblen RU beachtet werden müssen. Zunächst spricht sie die steigende Anzahl von nicht-evangelischen Schülerinnen sowie Schülern an, die am evangelischen RU teilnehmen. Als zweites Element benennt sie die konfessionelle Zusammenarbeit, die sich im dritten Punkt zum interreligiösen Lernen erweitert. Viertens thematisiert sie die Kooperation mit dem Ethikunterricht und zuletzt sind fächerübergreifende Themen beachtenswert, die die Unterrichtsfächer miteinander verbinden (vgl. ebd., S. 80f.).

3.3.5 Wahrnehmung der Religion und der Gesellschaft von Jugendlichen

Jugendliche beschreiben ihre religiöse Einstellung häufig als gleichgültig, weil Glauben ähnlich persönlich erachtet wird wie der Geschmack von Essen. Demnach kann jede Person für sich selbst glauben, was sie oder er sympathisch findet. Diese Haltung führt in der Schule dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich gar nicht erst fragen, welche religiösen Gemeinsamkeiten oder Unterschiede überhaupt existieren. Auf der anderen Seite wird durch konfessionelle Kooperationen im RU und in interreligiösen Lernsettings deutlich, dass Heranwachsende sehr offen gegenüber Vielfalt und neugierig auf andere Religionen sind. Vor allem Jugendliche verlangen dann vertrauenswürdige Informationen. Um von den Lernenden nicht abgelehnt zu werden, muss der RU deshalb über christliche Grenzen hinweg informieren und auch beinhalten, wie Religionen miteinander verbunden sind bzw. zueinander stehen. Ein Perspektivenwechsel ist grundsätzlich notwendig, wenn Heranwachsende inmitten der religiösen und weltanschaulichen Pluralität Orientierungsfähigkeit erlernen sollen. Dafür benötigen sie zugleich religiöse Bildung (vgl. ebd., S. 24f.). Der Perspektivenwechsel wird an späterer Stelle noch genauer thematisiert. Hiermit wurde seine besondere Stellung zunächst angedeutet.

Tautz (2018) erörtert die entwicklungsbedingten Voraussetzungen, die junge Menschen an einer beruflichen Schule entwickeln. Das Jugendalter und somit auch das Alter während einer beruflichen Ausbildung ist gekennzeichnet durch eine Distanzierung von bisherigen Vorbildern und einer Verunsicherung hinsichtlich der Lebensperspektive. Jugendliche benötigen im komplexen Geflecht von Multikulturalität, Multireligiosität, vielfältigen Lebensweisen und übergeordneter kultureller Systeme Unterstützung, um ihre Identität auszubilden sowie sich persönlich weiterzuentwickeln (vgl. Tautz, 2018, S. 5). Siegler et al. (2016) beziehen sich auf eine Studie von Conway und Holmes aus dem Jahr 2004 und bestätigen die Behauptung von Tautz (2018), dass die eigene Identitätsfindung während der Adoleszenz eine große Rolle spielt. Ältere Menschen berichteten den Forschenden, dass ihre „Erinnerungen aus der zweiten Lebensdekade in erster Linie von Identitätssuche, der Rollenkonfusion und der Festigung der eigenen Identität [geprägt sind]“ (Siegler et al., 2016, S. 320).

Der Perspektivenwechsel als Teilfähigkeit für interreligiöse Kompetenz ist ein wichtiger Bestandteil in der Entwicklung sozial-kognitiver Strukturen. Tautz (2018) argumentiert, dass diese Fähigkeit, die vor allem am Arbeitsplatz junger Menschen bedeutungsvoll ist, nicht ausreichend beachtet wird. Die vielen Perspektivenwechsel, die vor allem die Interaktion mit Personen in der Arbeitswelt und generell mit Personen anderer Herkunft und anderen Alters mit sich bringen, resultieren in einem Anregungspotential für Schülerinnen und Schüler der Berufsschulen. Die wachsende Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird dadurch gleichzeitig wichtig für den RU (vgl. Tautz, 2018, S. 5).

3.4 SHELL Jugendstudie (2019)

In diesem Kapitel werden zuerst Erkenntnisse der Jugendstudie abgebildet, die anschließend mit der Lernsituation, die in Kapitel 4 folgt, verbunden werden.

3.4.1 Erkenntnisse der Studie

Die Shell Jugendstudie (2019) liefert Erkenntnisse darüber, wie Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 12 und 25 Jahren in Deutschland aufwachsen und was sie über Religion, Gesellschaft und Politik denken. Im Kontext der vorliegenden Arbeit werden vor allem die Ergebnisse im Bereich Glauben und Religion dargelegt.

Seit der Jahrtausendwende nimmt der Glaube von christlichen Jugendlichen ab. Für 39 Prozent der katholischen und für fast ein Viertel der evangelischen Heranwachsenden ist der Glaube noch wichtig. Ein anderes Bild zeichnet sich bei den Muslimen in diesem Alter. Bei ihnen liegt der Anteil von denjenigen, denen Gott wichtig ist, bei etwa drei Vierteln.

Die Relevanz der Kirche bei den christlichen Jugendlichen ist insgesamt konträr zum Anteil derjenigen, die den Glauben für wichtig halten. Konfessionsübergreifend bewerten 69 Prozent der Heranwachsenden die Existenz der Kirche mit „gut“.

Wird der Freundeskreis beleuchtet, zeigt sich, dass etwa nur ein Fünftel der Jugendlichen deutscher Abstammung einen gleichen Anteil an Freunden mit bzw. ohne Migrations-hintergrund hat. Bei Migranten hingegen sind es 51 Prozent (vgl. Albert et al., 2019, S. 26).

Zwanzig Prozent der befragten Jugendlichen würden es nicht gern sehen, wenn sie neben einer geflüchteten Familie wohnen würden (vgl. ebd., S. 18). Dagegen bewerten allerdings 57 Prozent positiv, dass Deutschland geflüchtete Menschen aufnimmt (vgl. ebd., S. 16). Der gleiche Anteil gab an, dass sie Angst vor zunehmenden Verfeindungen zwischen Menschen mit unterschiedlicher Einstellung haben. Zudem gaben 52 Prozent der Befragten an, dass sie wachsende Ausländerfeindlichkeit fürchten, wobei ein Drittel weitere Migration verunsichert (vgl. ebd., S. 15).

3.4.2 Fazit zur SHELL Studie (2019) und Legimitation der Lernsituation

Die Erkenntnisse der Shell Jugendstudie (2019) unterstützen die Thematisierung der Förderung von Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen an beruflichen Schulen von Grund auf. Es ist zu beobachten, dass viele Unsicherheiten bei den Jugendlichen bestehen. Diese Zweifel und eventuell daraus resultierenden Ängste beziehen sich in den Recherchen der SHELL Studie auf den Umgang mit geflüchteten Menschen. Entweder verunsichert die Jugendlichen die Situation der Migration an sich oder die wachsende Feindlichkeit gegenüber ausländischen Menschen führt zu Furcht vor noch mehr Auseinandersetzungen.

Daran anknüpfend ist die weiterhin zunehmende Pluralität der Bevölkerung ein wichtiges Argument zur Thematisierung von Ambiguitätstoleranz und Interreligiosität. Auf diese Weise sollen die Schülerinnen und Schüler für verschiedene Weltanschauungen und Glaubensrichtungen im konfessionsübergreifenden Religionsunterricht der Berufsschule sensibilisiert werden, wodurch Ängste sowie Hemmungen abgebaut werden, religiöse Vielfalt als Gewinn betrachtet wird und ein respektvoller Umgang miteinander initiiert werden kann.

3.5 Interreligiöses Lernen

In diesem Abschnitt soll das interreligiöse Lernen beleuchtet und für den BRU legitimiert werden.

3.5.1 Ev. Religionsunterricht und der Bezug zur interreligiösen Bildung

Einer der ersten Anhaltspunkte für „interreligiöses Lernen“ lässt sich Schweitzer et al. (2017) zufolge in die 1970er Jahre datieren. In der damaligen Zeit wurden insbesondere die Fremdheit und Exotik anderer Religionen betont, wie am Beispiel eines häufig verwendeten Schulbuches deutlich ist. Es titulierte „große fremde Religionen“.

In den 1980er und 1990er Jahren erlebte die Religionspädagogik einen wesentlichen Wandel. Fortan wurden die Inhalte der Weltreligionen im RU nicht mehr allein dargestellt, sondern es ging „um das Erlernen einer neuen

Beziehung zu Menschen anderer religiöser und kultureller Herkunft, die vor allem durch Achtung und Anerkennung geprägt ist (Schweitzer et al., 2017, S. 37).

Schweitzer et al. (2017) tragen zusammen, dass die Hermeneutik des interreligiösen Lernens durch eine wechselseitige Wahrnehmung und Achtung der Differenzen sowie der Gemeinsamkeiten geprägt ist. Konkret geht es um die Wahrnehmung fremder religiöser Zeugnisse und fremder Personen. Außerdem beinhaltet interreligiöses Lernen, dass die beteiligten Personen religiöse Phänomene deuten und sich trotz anhaltender Fremdheit respektieren. Die konkrete Begegnung und die Notwendigkeit zur existenziellen Auseinandersetzung sind weitere Elemente des interreligiösen Lernens (vgl. ebd.). Im interreligiösen Bildungsprozess ist es essenziell, die Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen, mit ihren Haltungen, mit ihren Ansichtsweisen, mit ihren Auffassungen über sich und andere, mit ihren Menschen- und Weltbildern wahrzunehmen und als Ursprung des Lehr-Lernprozesses zu betrachten. Zwischen diese Aspekte mischen sich verschiedene Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Antisemitismus oder Antiislamismus, Angst und Abwehr gegenüber fremden Menschen bzw. unbekannten Situationen und Vorurteile (vgl. Schweitzer et al., 2017, S. 38). Zwar wird mittlerweile vielerorts interkulturelles Lernen dafür genutzt, den multikulturellen Strömungen in der Schule zu begegnen, häufig wird dabei jedoch die religiöse Dimension vergessen. „Teilweise wird einfach davon ausgegangen, dass Religion eben ein Teil der Kultur sei oder als Privatangelegenheit keiner wissenschaftlichen Thematisierung bedürfe“ (EKD, 2014, S. 20). Allerdings kann die Religion nicht vernachlässigt werden, wenn im interkulturellen Lernen anerkennend mit fremden Menschen interagiert werden soll. Hinzu kommt, dass die Heranwachsenden bei der Identitätsfindung gehindert werden, wenn religiöse Elemente in der interkulturellen Bildung vorenthalten werden. Sie können dann im Alltag mit fremden Menschen keine Bestätigung finden, weshalb sie sich möglicherweise zurückziehen und von der Gesellschaft isolieren. Dies kann

einen Prozess in Gang setzen, der zu fundamentalistischen Ansichten führt (vgl. ebd., S. 21).

Die EKD (2014) bezeichnet den engen Zusammenhang zwischen Religion und Ethik geschichtlich als allgemeinbekannte Tatsache und auch heutzutage werden Werte häufig religiös begründet. Wo allerdings keine religiösen Überzeugungen in der Gesellschaft vorherrschen, wird eine Begründung von Werten schwierig. An dieser Stelle kann interreligiöses Lernen demonstrieren, wie die Religionen in der Bevölkerung Werte achten und begründen. Dazu gehört allerdings zwangsläufig, dass eine religiöse Wertorientierung kritisch hinterfragt wird, da sie teilweise antidemokratische Systeme hervorbringt. Pädagogisch muss im Dialog sachlich und inhaltlich valide erörtert werden können, wie viel Toleranz möglich ist.

Grundsätzlich ist von höchster Bedeutung für eine Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am gesellschaftlichen Leben. Dafür sind die religiösen Lebensweisen in der Gesellschaft unbedingt miteinzubeziehen, sodass Heranwachsenden überhaupt ermöglicht wird, die eigene Religionsfreiheit zu erfahren (vgl. ebd., S. 21f.).

Aus religionspädagogischer Perspektive sollen im RU auch interreligiöse Kompetenzen vermittelt werden. Die heterogene Gesellschaft und das Streben nach einem Dialog zwischen den Religionen lassen interreligiöses Lernen als geeignet erscheinen, um im RU Anwendung zu finden. Zwei Positionen sind in dieser Hinsicht zu unterscheiden. Zum einen wird auf die religiöse Vielfalt hingewiesen und dafür plädiert alle konfessionellen Bildungsgrenzen aufzuheben, weil durch eine möglichst hohe Diversität ein großer Erfahrungsaustausch stattfinden kann. Zum anderen wird angeführt, dass weiterhin differenzierte Bildungsangebote notwendig sind, da universeller Unterricht die reale, gelebte Multireligiosität nicht ausreichend abbildet. Die einzelnen, getrennten religiösen Unterrichtsfächer sollen dann zusammenarbeiten. Die EKD (2014) bewertet diese Möglichkeit trotz möglichen organisatorischen Mehraufwandes als das Modell, welches den dialogischen Charakter des interreligiösen Lernens am ehesten sicherstellt

und die jeweiligen Merkmale aller beteiligten Personen und Glaubensgemeinschaften bewahrt (vgl. ebd., S. 29f.).

Die EKD (2014) verteidigt damit den konfessionellen Unterricht und bestärkt diese Ansicht weiter, indem sie betont, dass er transparent ist. Alle am Bildungsprozess beteiligten Personen können sich darauf verlassen, dass sich der evangelische RU auf das Evangelium Jesu Christi stützt und nicht von individuellen Anschauungen geprägt ist. Diese konfessionelle Bindung ist kein Gegensatz zur Dialogfähigkeit mit anderen Glaubenseinstellungen, sondern das evangelische Selbstverständnis zeichnet sich gerade durch eine dialogische Offenheit aus. Eine relativierende Haltung schmälert dagegen die Erfolgchancen eines Dialogs, da dann keine divergenten Positionen vertreten werden (vgl. ebd., S. 45f.). Diese Haltung der EKD geht ebenfalls mit den erörterten Ausführungen von Krappmann (2016) einher. Besitzt eine Person nichts, was sie auszeichnet und was sie in eine Interaktion bzw. einen Dialog einbringen kann, was sie präsentieren will, so ist die dialogische Situation wenig erfolgsversprechend und nicht befriedigend für die beteiligten Personen.

Laut EKD (2014) kann die Kooperation mit einem islamischen oder einem jüdischen RU nicht wie die Zusammenarbeit mit dem katholischen RU auf der Basis des gemeinsamen Christentums erfolgen. Hier ist zwischen ökumenischer sowie interreligiöser Verbindung zu trennen und vor allem durch die Wahrnehmung der Differenzen auszugestalten. Beispielsweise müssen das Gottesverständnis und die historischen Umstände der Religionen getrennt betrachtet werden. Der RU soll nicht dafür herangezogen werden, auf noch offene, theologische Fragen Antworten zu finden, allerdings, soll auch nicht darauf verzichtet werden, vorläufige Antworten zu geben (vgl. ebd., S. 49).

Die EKD stimmt damit mit Schweitzer et al. (2017) überein, wie im späteren Text ersichtlich wird.

Werden Lernende ohne Konfessionszugehörigkeit oder atheistischer Überzeugung hinzugezogen, muss erörtert werden, wie mit ihnen in einen Dialog getreten werden kann. Der Rat der EKD (2014) schlägt vor, dass es

im RU darum gehen muss, diesen Jugendlichen eine tolerante Haltung zu vermitteln sowie über religiöse und weltanschauliche Grenzen hinweg, ethische Werte zu kommunizieren (vgl. ebd., S. 30f.). Um einen lebendigen Austausch zu ermöglichen, wird das Beispiel von Projektwochen angeführt, in denen Ethik- und Religionsunterricht einen gemeinsamen Raum zum Dialog ermöglichen (vgl. ebd., S. 32). An späterer Stelle wird die interreligiöse Kompetenz noch exakter beschrieben.

Die EKD (2014) beschreibt, dass die Lehrpläne so formuliert sind, dass Verbindungen zu anderen Religionen herstellbar sind. Das bedeutet, dass die interreligiöse Begegnung zuvorderst durch Abstraktion der religiösen Elemente in den Unterricht transportiert wird. Es muss also nicht zwangsläufig zu einer Zusammenkunft von Auszubildenden verschiedener Glaubenszugehörigkeiten kommen, um interreligiös zu lernen. Für die EKD (2014) ist hauptsächlich die Tatsache wichtig, dass kein exklusivistisches Dogma vermittelt wird, das die eigene Religion über andere stellt. Die Thematisierung von Wahrheitsansprüchen darf in den Lernprozess integriert werden, sofern dieser von gegenseitiger Anerkennung, Respekt und Toleranz geprägt ist. Die EKD (2014) benennt darüber hinaus Möglichkeiten und Formen des RU, in denen interreligiöse Begegnungen stattfinden. Zunächst können temporäre Kooperationen zwischen den unterschiedlichen RU forciert werden, sodass beispielsweise islamischer und evangelischer RU zusammenarbeiten. In Berufs- und Förderschulen sieht die EKD (2014) vor allem die Möglichkeit einer permanenten Vermischung im Klassenverband. Mit dem „Hamburger Weg“ benennt sie eine weitere Form interreligiösen Lernens, welchen sie als programmatisches Angebot beschreibt, an dem Heranwachsende unabhängig von der Religion, der sie angehören, teilnehmen (vgl. ebd., S. 85f.).

Den Möglichkeiten interreligiöses Lernen durchzuführen, folgen jedoch einige Problematiken.

- Die Einladung einer Person anderer Glaubenszugehörigkeit, der Besuch einer Synagoge oder einer Moschee können bereichernd sein,

sind für sich allerdings keine authentische Begegnung, weil sie nur punktuell sind.

- In Berufsschulen ist der RU überwiegend ein konfessionell-kooperativer Unterricht, woran z.B. muslimische Auszubildende freiwillig teilnehmen können.
- Der „Religionsunterricht für alle“ des Hamburger Wegs steht unter evangelischer Obhut, weshalb er aus rechtlicher Sicht ein Minimum an evangelischen Elementen vermitteln muss. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler sind ausschließlich freiwillig dabei.

Ein wichtiger Aspekt von interreligiösem Lernen besteht darin, dass die elementaren Merkmale der einzelnen Religionen berücksichtigt werden. Hier reicht es nicht aus, wenn über ethische Standards im Allgemeinen gesprochen wird. Das Konzept eines interreligiösen Lernsettings muss vielmehr einen permanenten Perspektivenwechsel beinhalten (vgl. EKD, 2014, S. 86f.).

Die Lernenden können durch die Thematisierung des Fremden ihre eigene Position erkennen bzw. verstehen und bekommen die Möglichkeit, sich für Neues zu öffnen und offen zu bleiben. Dieser Aspekt wird im Lernsetting in Kapitel 4 umgesetzt.

Wenn in einem Bundesland beispielsweise ein islamischer RU existiert, kann zudem eine Kooperation angestrebt werden, damit ein paralleles Dasein einen Schnittpunkt findet. Abgesehen davon kann ein Team-Teaching von Lehrkräften unterschiedlicher Glaubenszugehörigkeiten gewinnbringend sein (vgl. ebd., S. 87f.).

Die EKD (2014) nennt eine Reihe von Vorschlägen wie fächerübergreifende Themen verschiedene Unterrichtsfächer verbinden können. Gerade in der Sekundarstufe II und in den beruflichen Schulen lassen sich durch Inhalte wie Schöpfung und Evolutionstheorie, Glaube und Naturwissenschaft, Ethik und Religion in der Arbeitswelt, Wirtschaft und Religion sowie Themen zu Menschenbildern oder Wahrnehmung und Deutung von Wirklichkeit einige Anknüpfungspunkte finden. Dabei werden interdisziplinäre Verbindungen

hergestellt und gleichzeitig die Pluralitätsfähigkeit gestärkt. Leider ist eine fächerübergreifende Kooperation eher eine Seltenheit (vgl. ebd., S. 89f.).

3.5.2 Christlich-theologische Legitimation des interreligiösen Lernens

Einem christlich profilierten RU stellt sich die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler „in ihrer vorgängigen und unveräußerlichen Würde wahrzunehmen, die in der Gottebenbildlichkeit grundgelegt ist“ (Schweitzer et al., 2017, S. 38). Für den RU und für das interreligiöse Lernen stellt die Würde mit ihrer Begründung aus der Gottebenbildlichkeit den theologischen Ausgangspunkt dar – ohne sie permanent zu thematisieren. Vor allem in den heterogenen Lerngruppen der Berufsschulen können im RU nicht immer vordergründig christliche Elemente behandelt werden. Mit dem Bezug zur Würde bleibt die grundsätzlich christliche Ausrichtung des RU auch als interreligiöses Lernen bestehen (vgl. ebd.).

3.5.3 Interreligiöse Kompetenz nach Willems (2011)

Im folgenden Abschnitt wird die Konzeption interreligiöser Kompetenz von Religionspädagoge Joachim Willems (2018) erörtert. Diese wird inkludiert, weil sie die Aspekte von Lenz (2020) und Krappmann (2016) aus dem zweiten Kapitel sowie das Kompetenzmodell der EKD (2014) aus diesem Kapitel in differenzierter Weise unter dem Stichwort „interreligiöse Kompetenz“ anschaulich zusammenfasst. Zu sehen ist, dass sich einige aus den vorigen Kapiteln erarbeitete Aspekte in ähnlicher Form wiederfinden, wodurch sie bestätigt und gestärkt werden. Die Ausführungen von Willems (2011) fokussieren Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen als Zielgruppe (vgl. ebd., S. 115). Bezüglich seiner Konzeption müssen zunächst zwei Aspekte geklärt werden.

(1) Interreligiosität und Kultur

Erstens behauptet Willems (2011), dass „das Interesse am Interreligiösen [...] eine gewisse Sicht von Religion als Kultur [impliziert]. Denn in interreligiösen Überschneidungssituationen tritt Religion wesentlich *als Kultur* in Erscheinung [...]“ (ebd., S. 17). Willems zieht dafür die Definition von Kultur

des Sozialpsychologen Wayne Weiten (2010) heran. Er definiert Kultur als „the widely shared customs, beliefs, values, norms, institutions, and other products of a community that are transmitted socially across generations“ (ebd., S. 25). Demnach setzt sich Kultur aus weit verbreiteten Erzeugnissen einer Gemeinschaft zusammen, die in der Gesellschaft über Generationen hinweg weitergegeben werden. Zu diesen Erzeugnissen zählt er unter anderem Bräuche, Überzeugungen, Werte, Normen und Institutionen.

(2) Überschneidungsformen und Formen des interreligiösen Kontakts

Zweitens spricht Willems (2011) in seinen Ausführungen häufig von interreligiösen Überschneidungssituationen, von denen er drei unterscheidet. Die erste Überschneidungssituation kennzeichnet sich dadurch, dass fremde Zeichen- und Symbolsysteme nicht erkannt werden und es dadurch auch zu keinen Problemen bei der Interaktion kommt.

Die zweite Überschneidungssituation beschreibt Willems (2011), indem eine Person auf eine fremde Person trifft und feststellt, dass viele Erwartungen divergierend sind, weil sie andere Normen und Standards nicht kennt. Die Zeichen- und Symbolsysteme des Gegenübers unterscheiden sich so stark von den eigenen Systemen, dass die Person sich nicht verstanden oder missverstanden fühlt. Hier ist ein erster Lösungsansatz, dass die kulturellen Attribute nicht gleichzeitig auf die Person übertragen werden. Willems (2011) bezeichnet dies als Attributionsfehler.

Als dritte Überschneidungssituation führt der Autor „die ‚erfolgreiche‘ bearbeitete interkulturelle Überschneidungsfunktion [an]“ (ebd., S. 77). Dabei werden eigene kulturelle Hintergründe reflektiert, fremde Erwartungen, Handlungs- sowie Denkweisen wahrgenommen und verstanden, sodass sie schließlich anerkannt und respektiert werden können. Im besten Fall entstehen dann Synergien durch die Interaktion (vgl. ebd, S. 76f.). Aufgrund der Erkenntnisse von Krappmann (2016) aus Kapitel 2 kann hier angeführt werden, dass die dritte Überschneidungssituation eine gelungene Interaktion ist, in der sich das Individuum ausdrücken konnte und Bedürfnisse der Ich-Identitäten ausbalanciert sind.

Willems (2011) spezifiziert die Formen des interreligiösen Kontakts und unterteilt sie ebenfalls in drei Kategorien.

Demnach können interreligiöse Kontakte in formellen Dialogveranstaltungen wie beispielsweise in christlich-islamischen Gesprächskreisen oder in christlich-jüdischen Dialoggruppen auftreten.

Die Kontakte können aber auch informeller Form sein, wenn sich z.B. Bewohnerinnen und Bewohner eines Hauses treffen und ihre Religionszugehörigkeiten während der Interaktion bedeutsam sind bzw. werden.

Zuletzt können die Kontakte noch aus einer Konfrontation mit Medien resultieren, die nicht auf einem persönlichen Kontakt beruhen, sondern fremde religiöse Inhalte transportieren.

Wichtig ist, dass es bei den ersten beiden Formen des Kontakts zu „Critical Incidents“ zwischen den beteiligten Personen kommen kann. Bei „Critical Incidents“ gelangen die Personen nach einer möglichen Phase des gegenseitigen Verständnisses an einen Punkt, an dem die Reaktion des Gegenübers überrascht oder nach den eigenen Kriterien keinen Sinn mehr ergibt (vgl. ebd., S. 77f.).

Nachdem die zwei Aspekte – die Beziehung von Kultur und Interreligiosität sowie die Beschreibungen von Überschneidungssituationen und interreligiösen Kontaktformen – erörtert wurden, kann die Konzeption interreligiöser Kompetenz erfolgen.

Willems (2018) gliedert die interreligiöse Kompetenz in drei Teilkompetenzen (A – C) auf.

A) Die interreligiöse Deutungs- und Urteilskompetenz unterteilen sich in folgende Fähigkeiten:

- Interreligiöse Überschneidungssituationen sowie die möglicherweise folgenden „Critical Incidents“ müssen wahrgenommen werden.
- Die Ursachen für eventuell auftretende, interreligiöse Missverständnisse müssen erkannt werden.
- Persönliche, spontane Interpretationen müssen erklärt und reflektiert werden können.

- Ideen bzw. Hypothesen über fremde religionskulturelle Weltanschauungen müssen von einer Person erbracht werden können. Dazu gehören Perspektivenwechsel und Empathie.
- Diese Hypothesen müssen hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit selbst eingeschätzt werden können.
- Zuletzt gehört die Fähigkeit dazu, „interreligiöse Überschneidungssituationen unter anderen Gesichtspunkten als religiösen zu betrachten und passende Zuordnungen zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen zu reflektieren" (ebd., S. 168).

B) Die interreligiöse Partizipations- und Handlungskompetenz sind durch folgende Fähigkeiten spezifiziert:

- Interreligiöse Gespräche müssen geführt werden können.
 - Dazu gehört, die eigene weltanschauliche und religiöse Sichtweise in interreligiösen Überschneidungssituationen präsentieren zu können und sie während der Interaktion mit Glaubenden anderer Überzeugungen reflektieren zu können. Auch medial verbreitete, fremde Inhalte müssen durchdrungen werden können.
 - Zur Befähigung interreligiöse Gespräche zu führen, gehört weiter, dass die Position der beteiligten Person wahrgenommen und durch empathische Fragen erschlossen wird.
 - Frustrations- und Ambiguitätstoleranz zählen ebenfalls zu den Fähigkeiten, die Willems (2011) hinzuzieht, um einen interreligiösen Meinungs Austausch durchzuführen.
 - Zudem kommt die Fähigkeit zur Metakommunikation, die dazu dient, dass die beteiligten Personen ihre aufgestellten Hypothesen weiter interpretieren können und über „Critical Incidents“ sprechen können.

- Zur Partizipations- und Handlungskompetenz zählt auch, dass alternative Handlungsweisen zu „Critical Incidents“ entdeckt, reflektiert und durchgeführt werden können.

C) Zu den interreligiös relevanten Kenntnissen gehören:

- Die interagierenden Schülerinnen und Schüler benötigen Wissen über andere Religionen und Konfessionen, denen sie begegnen.
 - Das heißt, sie kennen Heilige Schriften, religiöse Rechte und Glaubensbekenntnisse, also normative Grundlagen.
 - Sie kennen historische Entwicklungen von Theologien und Institutionen.
 - Sie wissen um die vielfältigen Lebensweisen und Ausdrucksformen der Religionen heutzutage.
- Zudem benötigen die Schülerinnen und Schüler Wissen darüber, wie sich Religion zur aktuellen Gesellschaft, zur Politik, zur Kunst, zu den Medien, zum Recht, zur Moral und zur Wirtschaft verhält (vgl. ebd., S. 168f.).

Vor allem die Handlungskompetenz (s. weiter oben Punkt B), zu der – wie bereits belegt – eine Berufsausbildung laut Rahmenlehrplan befähigen soll, ragt deshalb in der Konzeption von Willems (2011) zur interreligiösen Kompetenz heraus. Seiner Konzeption zur Folge ist Ambiguitätstoleranz eine Teilkompetenz der Partizipations- und Handlungskompetenz, die zur Teilnahme an interreligiösen Gesprächen befähigt. Damit ist auch von dieser Seite bewiesen, dass Ambiguitätstoleranz zur interreligiösen Kompetenz beiträgt.

Laut Tautz (2018) kann interreligiöses Lernen durch seinen dialogischen Charakter eingesetzt und als Unterrichtsprinzip umgesetzt werden, wenn der RU auf die zuvor genannten Kompetenzen abzielt, weil dann Form und Inhalt des Unterrichts zusammenpassen (vgl. ebd., S. 4f.).

3.5.4 Religionsdidaktische Folgerungen

Vor einem halben Jahrhundert waren die Anforderungen an die Religionsdidaktik grundlegend verschieden. Damals war der RU ein Angebot

für getaufte Jugendliche in der Schule. Heutzutage sind Lernende Teil des RU, die keine oder andere Glaubens-zugehörigkeiten besitzen. Zu dieser Tatsache kommt hinzu, dass die religiöse Sozialisation häufig von individuellem Glauben geprägt ist und sich weniger der Kirche zuwendet (vgl. EKD, 2014, S. 91).

Da es beim interreligiösen Lernen immer wieder dazu kommt, dass die Verhältnisse der Wahrheitsansprüche oder der Weltanschauung zwischen den Glaubensrichtungen bestimmt werden, ist eine enge, kritische und konstruktive Kooperation von Systematischer Theologie sowie Religionspädagogik notwendig. Die Schulleitungen sind außerdem aufgefordert, die Organisation hinsichtlich fächerübergreifender Angebote zu unterstützen, bei denen ein mehrseitig dialogisch offener RU besonders zur Geltung kommen kann (vgl. ebd., S. 94f.).

Die positive Religionsfreiheit – d.h. im schulischen Kontext die Möglichkeit zur Teilnahme am RU – muss ebenso bestehen bleiben wie die Entscheidung zur Teilnahme an alternativen Formen des Unterrichts (vgl. ebd., S. 96).

Damit kooperativer RU mit anderen Glaubensrichtungen gelingen kann, müssen auch Lehrkräfte darauf vorbereitet werden. „Kooperative Lehrveranstaltungen im Rahmen des Religionslehramtsstudiums sind deshalb ausdrücklich zu begrüßen“ (ebd., S. 102). Darüber hinaus soll die Forschung in der Religionspädagogik aktiv sein, um den RU weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

Die Subjektorientierung, also die Fokussierung des RU auf die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lebenswelt als didaktische Grundlage interreligiösen Lernens, hat zur Folge, dass die didaktische Planung interreligiös relevante Alltagssituationen im Ausbildungsbetrieb beinhalten muss. Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler auf Interreligiosität am Arbeitsplatz vorbereitet werden, damit sie diese Situationen einordnen und entsprechend agieren können. Die Inhalte müssen bekenntnisfähig sein. Das bedeutet, dass sie zum einen auf kirchliche Traditionen zurückzuführen sein müssen und zum anderen in besonderer Weise an die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler anknüpfen müssen (vgl. Tautz, 2018, S. 5f.).

Interreligiöses Lernen in der Schule besitzt im erweiterten Sinn auch einen Mehrwert für die Integration von migrierten Menschen, weil sie über die Ebene der rein kognitiven Bearbeitung fremder Religionen hinausgeht, indem sie emotionale Elemente und Begegnungen in der Praxis miteinbezieht. Allerdings sind Begegnungen mit Menschen anderer weltanschaulicher und religiöser Überzeugungen nicht automatisch förderlich für den Abbau von Vorurteilen und Spannungen. Für das interreligiöse Lernen mit Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen sind reflexive Bildungsprozesse essenziell, die die widersprüchlichen, ambigen Situationen zwischen den beteiligten Personen im Miteinander aufarbeiten. Dazu gehören Fachwissen über die jeweiligen Religionen sowie die Bereitschaft, eigene Gefühle und Einstellungen herauszufordern bzw. sich emotional auf Fremdes einzulassen. Dafür gilt es, konkrete Lernsituationen zu gestalten, um ebendiese Herausforderungen gemeinsam erproben zu können (vgl. Tautz, 2018, S. 6).

Wie bereits erwähnt, hält die EKD (2011) Begegnungen mit andersgläubigen Menschen im Unterricht oder Besuche von Moscheen und Synagogen für zu punktuell. Tautz (2018) bringt hier allerdings hinsichtlich der Begegnungen noch mit ein, dass sie einen Mehrwert besitzen, wenn sie angemessen aufgearbeitet und reflektiert werden.

Subjektivierung der Arbeitswelt

In der Arbeitswelt, in die die Auszubildenden eintreten, ist laut Schweitzer et al. (2017) der Trend einer zunehmenden Subjektivierung erkennbar (vgl. ebd., S. 40). Das heißt, dass die eine lebenslange Tätigkeit verdrängt wird und an ihre Stelle Berufsbilder treten, die individuellere Profile besitzen. Arbeitsaufgaben wachsen mit den steigenden Anforderungen, wodurch die Arbeitskräfte ihr berufliches Portfolio definieren. Daraus folgt eine Wertschätzung, weil die Möglichkeit der Selbstverwirklichung gegeben wird, indem berufliche Vorstellungen miteingebracht werden können. Gleichzeitig steigt jedoch auch der Druck, weil auf die Individualisierung der Aufgaben eine höhere Verantwortlichkeit folgt. Demnach muss jede arbeitende Person vor allem im Dienstleistungssektor größere Verantwortung übernehmen und

mehr Entscheidungen treffen. Daraus folgt, dass sie bessere Kenntnisse über alltägliche Lebenshintergründe ihrer Kundinnen und Kunden haben muss. Hier wird Wissen über religiöse und kulturelle Merkmale des fremden Gegenübers in beruflichen Interaktionen wichtig, um sich im Dialog gegenüber fremden Hintergründen bewusst verhalten zu können (vgl. Schweitzer et al., 2017, S. 40). Die Subjektorientierung und das interreligiöse Lernen als didaktische Prinzipien des Unterrichtsentwurfes in Kapitel 4 begegnen der Subjektivierung der Arbeitswelt, indem die Auszubildenden selbstständig lernen, im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen und befähigt werden, auf individuelle Kundenwünsche zu reagieren, weil sie die heterogenen Hintergründe der Kundschaft kennen.

Methodische Zugänge

Tautz (2018) schlägt einige Methoden vor, die vor allem das Erlernen eines Perspektivenwechsels initiieren und ihn anschließend reflektieren lassen. So können beispielsweise die Erstellung von Standbildern, Rollenspiele oder bibliodramatische bzw. bibliologische Aufgabenstellungen förderlich sein. Zudem verweist Tautz (2018) auf die angloamerikanische interkulturelle Trainingsmethode „Critical Incidents“. Dabei werden extrem erfolgreiche bzw. extrem problematische interkulturelle Interaktionen benutzt, damit sich Lernende in ihnen verorten können, um so kognitiv und emotional angesprochen zu werden. Was folgt, ist eine gemeinsame kritische Reflexion der bewältigten Interaktion (vgl. ebd., S. 7). Das „Critical Incidents“-Training kann als Anwendung von Fallbeispielen verstanden werden (vgl. Knapp, o. J., o. S.). Aus dem zweiten Kapitel kommt die Empfehlung von Claudia Lenz (2020) hinzu. Sie hält Dilemma Geschichten für ein effektives Mittel, um explizit Ambiguitätstoleranz einzuüben.

Empirische Untersuchungen des interreligiösen Lernens im Religionsunterricht

Dieser Abschnitt soll das interreligiöse Lernen als didaktisches Unterrichtsprinzip in der Praxis beleuchten. Schweitzer et al. (2017) tragen

die wenigen vorhandenen, empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit interreligiösen Lernens zusammen und stellten fest, dass trotz der teilweise von religionsdidaktischen Fachleuten konzipierten interreligiösen Unterrichtseinheiten gemischte Ergebnisse hinsichtlich ihrer Effektivität zu sehen sind (vgl. ebd., S. 47f.). „Insofern ist davon auszugehen, dass eine direkte Ableitung von Wirkungen aus entsprechenden Intentionen auch im Falle interreligiösen Lernens nicht möglich ist [...]“ (ebd., S. 48). Somit kann es auch passieren, dass gewünschte Ziele wie der Aufbau von Ambiguitätstoleranz und Dialogfähigkeit teilweise nicht erreicht werden. Aus diesen Gründen sind weitere empirische Forschungen zum Mehrwert von interreligiöser Bildung notwendig (vgl. ebd.). Weiterhin muss hier ergänzt werden, dass „nicht alles, was im Religionsunterricht gelernt wird und gelernt werden soll, empirisch überprüft werden [kann]“ (ebd., S. 57). Beispielsweise können individuelle Glaubensüberzeugungen oder auch die im RU wichtigen Beziehungen zwischen den Lernenden und der Lehrperson sowie den Lernenden unter sich nicht im Sinn einer Leistungsbewertung gemessen werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus können auch die Partizipations- und die Handlungskompetenz, wie sie z.B. mit dem Kompetenzmodell von Willems (2011) oder der EKD (2014) vorgestellt wurden, im schulischen Kontext nicht valide überprüft werden (vgl. Schweitzer et al., S. 60).

Schweitzer et al. (2017) verwenden für eine eigene Studie zwei verschiedene religionsdidaktische Ansätze, um deren Effektivität einschätzen zu können. Zum einen wird ein themenbezogener Ansatz benutzt, in dem allgemeine Herausforderungen für die Gesellschaft bzw. zukünftig wichtige Problematiken behandelt werden. Zum anderen wird ein lebensweltbezogener Ansatz angewendet, der das Prinzip der Subjektorientierung beinhaltet und an konkrete berufliche Situationen anknüpft, die den Auszubildenden begegnen können. Dabei sind die Ansätze nicht komplett voneinander abzugrenzen, denn beispielsweise können allgemeine Umweltprobleme Jugendliche ebenfalls in ihrem Lebensweltbezug ansprechen (vgl. ebd., S. 52f.). Wie die beiden Ansätze umgesetzt wurden, soll nicht weiter ausgeführt werden, weil es in den

Ausführungen um Ausbildungen im kaufmännischen Bereich sowie im Bankwesen geht. Ihre Erwähnung dient lediglich dazu, die grundsätzlichen didaktischen Möglichkeiten zu benennen, die für das Lernsetting im vierten Kapitel in Frage kommen.

Beide Ansätze können in den Untersuchungen von Schweitzer et al. (2017) hinsichtlich des Fachwissens über Religionen eine nachhaltige Zunahme bei den Auszubildenden verzeichnen. Sowohl die Lerngruppe, der auf Basis von allgemeinen Themen Wissen zugänglich gemacht wurde als auch der Lerngruppe, der aus lebensweltlichen Bezügen Wissen zugänglich gemacht wurde, verfügte im Anschluss an die interreligiöse Lerneinheit über mehr Wissen.

Bei der Überprüfung der Perspektivenübernahme war es weniger eindeutig. Es musste ungeplant differenziert werden zwischen Perspektivenübernahme im Beruf und im Privatleben. So konnte der themenbezogene Unterricht keinen Mehrwert für die berufliche Perspektivenübernahme ausbilden. Auf der anderen Seite konnten deutliche Effekte auf beide Formen der Perspektivenübernahme mit dem Unterricht verzeichnen, der sich didaktisch am Subjekt orientiert, also einen Lebensweltbezug herstellte. Dies jedoch auch nicht in allen Ausbildungsgruppen und auch nicht immer nachhaltig.

Zudem wurden religionsbezogene Einstellungen gemessen, hierbei ergaben sich keine Änderungen ebendieser durch die beiden Unterrichtsansätze.

Der Wissenszuwachs an sich mag für interreligiöses Lernen zunächst keinen Erfolg darstellen. Sobald es nicht nur „träges Wissen“ ist – wie im Fall der Studie von Schweitzer et al. (2017), sondern auch Prozesse des Verstehens miteinbezieht, ist es ein Gewinn, denn der Zuwachs eines gesicherten Wissens fördert dann die Perspektivenübernahme.

Ein zu starker bzw. enger Lebensweltbezug kann allerdings auch dazu führen, dass die transportierten Inhalte und Aufgaben bei den Schülerinnen und Schülern auf Ablehnung stoßen, weil sie aufgrund ihrer Vorerfahrungen den Sinn der fremden Inhalte von vornherein in Frage stellen. Dann ist eine Perspektivenübernahme nicht feststellbar. Es existiert also ein optimaler Punkt zwischen einem zu starken und einem zu schwachen Bezug zur

Lebenswelt der Lernenden. Dabei ist zu beachten, dass der optimale Punkt von Lerngruppe zu Lerngruppe unterschiedlich ist.

Grundsätzlich lässt sich eine positive Tendenz hinsichtlich der Stärkung der Perspektivenübernahme durch interreligiöses Lernen verzeichnen (vgl. Schweitzer, 2017, S. 134f.).

Durch die Erkenntnisse von Schweitzer et al. (2017) kann gefolgert werden, dass der durch interreligiöses Lernen hervorgerufene, positive Effekt auf die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels auch eine positive Auswirkung auf den Ausbau der Ambiguitäts-toleranz haben muss. Der Zusammenhang von Perspektivenwechsel und Ambiguitäts-toleranz wurde bereits erläutert.

Schweitzer et al. (2017) halten Fallbeispiele für förderlich. Sie haben zum einen den Vorteil, Lebenssituationen zu beinhalten und zum anderen ermöglichen bzw. fordern sie einen Perspektivenwechsel, weil sie über die einfache Wissensabfrage hinausgehen (vgl. ebd., S. 136).

Hinsichtlich der nicht erfolgten religionsbezogenen Einstellungsänderungen der Jugendlichen durch das interreligiöse Lernsetting lässt sich schließen, dass dies einen längeren Zeitraum als die beanspruchten sechs Unterrichtsstunden umfasst. Allerdings sollten zumindest dann erste kumulative Veränderungen feststellbar sein. Dieser Einwand lässt sich wiederum durch einen kritischen Schwellenwert widerlegen, sodass erst nach einer gewissen Erfahrung im Unterricht eine Einstellungsänderung gestartet wird (vgl. Schweitzer et al., 2017, S. 136).

Der kritische Schwellenwert kann möglicherweise als Kreis betrachtet werden, der durchbrochen werden muss. Perspektivenwechsel und Ambiguitätstoleranz müssen sich erst gegenseitig stärken. Erst wenn eine Toleranz gegenüber ambigen Situationen aufgebaut wurde, können auch nachhaltig andere Positionen eingenommen werden.

Wenn der RU für Schülerinnen und Schüler jeder Glaubensrichtung offen ist, bringt dies laut Schweitzer et al. (2017) ein großes Wissensungleichgewicht mit. Werden Themen des Islams behandelt, besitzen muslimische Lernende Vorteile und umgekehrt. Schweitzer et al. (2017) fordern deshalb individualisierte Anspruchsniveaus in einem gemeinsamen RU. Ist dies nicht

möglich, halten sie – auch aufgrund anderer, nicht genannter Gründe – getrennte religiöse Unterrichte für sinnvoller, die durch interreligiöse Kooperationen ergänzt werden (vgl. ebd., S. 138).

3.6 Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für Kapitel 4

Ausgehend von der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird im folgenden Abschnitt versucht, Zusammenhänge zur Ambiguitätstoleranz, zur Handlungskompetenz und zur interreligiösen Kompetenz herzustellen.

Bei Willems (2011) ist der Perspektivenwechsel eine Teilkompetenz der Deutungs- und Urteilskompetenz, die EKD (2014) sieht ihn als Teil der Pluralitätsfähigkeit und fordert, dass der Perspektivenwechsel durch interreligiöse Lernsettings permanent initiiert wird. Tautz (2018) beschreibt, dass der Perspektivenwechsel durch die vielen Interaktionen in der Berufs- und Lebenswelt der Auszubildenden angeregt wird.

Aus Kapitel 2 ist bekannt, dass Lenz (2020) ihn sowie Empathie zu den Basisfähigkeiten für die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz zählt. Im Lexikon für Psychologie und Pädagogik (Stangl, 2021) wird beschrieben, dass der Perspektivenwechsel blockiert wird, wenn keine Ambiguitätstoleranz ausgebildet wurde. Krappmann (2016) benennt ihn nicht explizit, jedoch ist sie bei ihm Teil der Empathie, welche er auch als „role taking“ bezeichnet.

Als Ausblick soll erwähnt werden, dass die noch folgenden Ausführungen von Schweitzer et al. (2017) die Perspektivenübernahme ebenfalls als Basiskompetenz für interreligiöses Lernen sehen.

Für die vorliegende Arbeit und ihrem Bezug zur Ausbildung von Ambiguitätstoleranz durch ein interreligiöses Lernsetting ist daher ein Dreischritt auf dem Weg zur interreligiösen Kompetenz erkennbar. Ohne Perspektivenwechsel ist die Förderung von Ambiguitätstoleranz nicht möglich, gleichzeitig wird der Perspektivenwechsel blockiert, wenn keine Ambiguitäten toleriert werden können. Dies erscheint wie ein Kreislauf, der mit interreligiösen Lernsettings angesprochen und durchbrochen werden kann, denn – wie mit Tautz (2018) belegt – wird der Perspektivenwechsel der Auszubildenden auch permanent in Alltags- und Arbeitswelt initiiert. Ist es

einmal gelungen, eine Perspektive zu wechseln, kann durch das aufgebaute Mindestmaß der Fähigkeit weiter Ambiguitätstoleranz erlernt werden.

Ambiguitätstoleranz befähigt zur Teilnahme an interreligiösen Gesprächen, indem sie Partizipations- und Handlungskompetenz stärkt. Bei der EKD (2014) führt die Ambiguitätstoleranz – wie auch bei Krappmann (2016) – zu einer Stärkung der Identität und der damit verbundenen Handlungskompetenz, denn ohne eine stabile Identität, die durch die Orientierung an (religiösem) Fachwissen gefunden wurde, ist kein (religiöser) Dialog möglich. Für die EKD (2014) sind dies Teilaspekte der Pluralitätsfähigkeit.

Das Hessische Kultusministerium und die Evangelische Kirche in Deutschland haben erkannt, dass der Umgang mit der wachsenden Vielfalt in der Bevölkerung gestärkt werden muss. Sie setzen sich dafür ein, dass der RU zur Pluralitätsfähigkeit in Schulen beiträgt. Schülerinnen und Schüler sollen sich in der multireligiösen Welt orientieren können.

Im interreligiösen Lernen ist es nicht ausreichend, wenn nur Wissen über die verschiedenen Religionen vermittelt wird. Es ist wichtig, einen Dialog zwischen den Schülerinnen und Schülern und den verschiedenen interreligiösen Lerninhalten zu initiieren.

Die Forderung von Lenz (2020) (s. S. 29ff.) und die vier identitätsfördernden Fähigkeiten von Krappmann (2016) (s. S. 19ff.) finden sich in den Ausführungen der EKD in anderer Gestalt wieder.

Die Ausführungen der EKD (2014), von Tautz (2018), von Willems (2011) und von Schweitzer et al. (2017) zeigen vor allem eins: Die Notwendigkeit einer Stärkung der Pluralitätsfähigkeit in der gegenwärtigen, vielfältigen Gesellschaft. Diese Notwendigkeit gilt vor allem für die Berufsschule, in der sich die heterogene Gesellschaft in besonders hohem Maß spiegelt. Für das Vorhaben diese Notwendigkeit umzusetzen, ist interreligiöses Lernen als Unterrichtsprinzip grundsätzlich anwendbar wie mit Tautz (2018) und gerade auch Schweitzer et al. (2017) erörtert wurde. Dass dabei zunächst von der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ausgegangen wird, ist kein Abbruch der eigentlichen Thematik der vorliegenden Arbeit, denn die Ambiguitätstoleranz

stellt eine Teilkompetenz der Pluralitätsfähigkeit bzw. der Handlungskompetenz dar und baut in einem wechselseitigen Verhältnis auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auf.

Auf Basis der bereits zuvor erläuterten Heterogenität der Lerngruppen in beruflichen Schulen „besteht ein besonderes Interesse daran, Möglichkeiten des interreligiösen Lernens im BRU zu erkunden und zu entwickeln und dabei auch die Wirksamkeit unterschiedlicher Vorgehensweisen im Blick zu haben“ (Schweitzer et al., 2017, S. 55).

Für Kapitel vier bleibt festzuhalten, dass in den vorigen zwei Kapiteln die theoretischen Grundlagen zur Ambiguitätstoleranz, zur Ich-Identität, zur Lage an den beruflichen Schulen, zum interreligiösen Lernen und allen Zusammenhängen dieser Unterthematiken erbracht wurden. Unter Berücksichtigung dieser Informationen ist im vierten Kapitel ein Konzept für ein interreligiöses Lernsetting entwickelt worden, mit dem die Ambiguitätstoleranz gestärkt werden soll.

4) Unterrichtsentwurf zur Förderung von Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen

In diesem Kapitel werden die gewonnen Erkenntnisse genutzt, um ein interreligiöses Lernsetting für den RU an beruflichen Schulen zu gestalten, welches einen Perspektivenwechsel ermöglicht und die Ambiguitätstoleranz fördert.

Dafür werden konkrete Inhalte, Methoden, Sozialformen, Materialien, Medien, Handlungsprodukte und Kompetenzen beschrieben, die das interreligiöse Lernsetting bereithält und auf die es abzielt.

In Kapitel 3 wurde der Mehrwert und der Einsatz des interreligiösen Lernens in den beruflichen Schulen erläutert und die Verbindung zum Perspektivenwechsel bzw. zur Ambiguitätstoleranz hergestellt. Dadurch wurde die Verwendung des interreligiösen Lernens als Unterrichtsprinzip legitimiert. In diesem Kapitel wird es daher aus didaktischer Sicht noch einmal genauer erklärt.

Für den Aufbau des Kapitels wurde die bekannte Gliederung eines Unterrichtsentwurfs verwendet.

4.1 Überblick über die Unterrichtssequenz

Die Sequenz besteht aus sechs Unterrichtsstunden á 45 Minuten, die durch den Stundenplanentwurf der Schulleitung zu Doppelstunden zusammengefasst worden sind.

Dieses Unterkapitel dient dazu, einen ersten Überblick über die Unterrichtssequenz zu bekommen und es beinhaltet das Arbeitsblatt für die gestaltete Unterrichtsstunde. Auf diese Weise sollen die gestalterischen Ideen nachvollzogen werden können.

4.1.1 Unterrichtssequenz: „Religiöse Konflikte“

Wie mit den Abbildungen 3 bis 5 gezeigt wurde, findet in den beruflichen Schulen in Hessen sowie in Stadt und Landkreis Kassel überwiegend ein evangelischer RU statt. Auch wenn an ihm Auszubildende diverser Religionszugehörigkeiten teilnehmen, muss er rein rechtlich auf dem Lehrplan für evangelische Religion (HKM, 2016) basieren.

Vom Lehrplan werden Lernbereich 3 „Glauben und Wissen“ und Lernbaustein 3.5 „Visionen haben“ ausgewählt, weil sie Anknüpfungspunkte für das Thema der Lerneinheit „Religiöse Konflikte“ bieten. Die ausgestaltete Lernsituation trägt den Titel „Gedruckte Pistole als Tatwaffe“ und nimmt die ersten neunzig Minuten der Unterrichtssequenz ein. In der darauffolgenden Doppelstunde wird weiteres Wissen aufgebaut, das das interreligiöse Lernsetting unterstützt, damit die Auszubildenden auf den Besuch eines Experten für die Scharia in der letzten Stunde des RU vorbereitet werden.

Der Lernbereich 3 mit dem zugehörigen Lernbaustein 3.5 ist aufgrund der steigenden Heterogenität der Gesellschaft geeignet, um die Auszubildenden für die unterschiedlichen Bräuche, Glaubensrichtungen und Wertevorstellungen zu sensibilisieren. Er ermöglicht einen Austausch über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in einem interreligiösen Lernsetting. Diese Intention wird im weiteren Verlauf des Kapitels weiter legitimiert.

Zunächst werden dafür die Inhalte der Unterrichtssequenz in tabellarischer Form angeführt. Die Tabelle ist auf der nächsten Seite zu finden. Auf diese Weise soll ein erster Überblick über das interreligiöse Lernsetting entstehen.

Stunde	Inhalt (Lehrer-Schülerverhalten)	Methoden	Materialien / Medien	Sozialform	Phase	Sonstige Informationen	Angesprochene Kompetenzen
1.+2. Std.	- Lehrperson (LP) begrüßt Schülerinnen und Schüler (SuS), leitet Sequenz „Religiöse Konflikte“ ein und stellt das Stundenthema „Gedruckte Pistole als Tatwaffe“ vor. - LP lädt SuS ein, den Dialog nachzuspielen. - SuS denken über die Problematik nach und geben sie in eigenen Worten wieder. - SuS recherchieren bekannte „religiöser“ Konflikte und Ursachen. - SuS denken sich eigene Fragen aus, deren Antworten ihnen im Gespräch mit Ulrike und Bernd weiterhelfen. - SuS schreiben das Gespräch anhand ihrer gewonnenen Informationen fort.	Religionsraum (Tischanordnung in U-Form) ← Rollenspiel ← Think-Pair-Share (Think) ← Pair ← Pair ← Pair	Aufgabenblätter Zettel / Stift / Tablets, evtl. Forschungstagebuch	Plenum Plenum Einzel PartnerIn	Aktivierung Religionskundlicher Modus Konstruktion	Thema: „Gedruckte Pistole als Tatwaffe“	Wahrnehmen, Lesekompetenz, Sozialkompetenz, Kommunikationskompetenz Selbstkompetenz Schreibkompetenz, Abstraktions-, Reflexionsfähigkeit, Religionskunde, Perspektivenwechsel, interreligiöse Kompetenz Ambiguitätstoleranz, Urteilsfähigkeit,

Stunde	Inhalt (Lehrer-Schülerverhalten)	Methoden	Materialien / Medien	Sozialform	Phase	Sonstige Informationen	Angesprochene Kompetenzen
	- Diskussionsimpulse z.B.: Wo können diese Werte im Alltag wiedergefunden werden? Üben sie Menschen oder Religionen aus?	← Impulse auf Karten ← Ergänzung der Mindmap	Impulskarten Tafel	Plenum	Ergebnissicherung	Sicherung durch Foto der Mindmap und Hochladen in Moodle Kurs	Selbstkompetenz, Kreativität, Dialogfähigkeit, Pluralitätsfähigkeit, Perspektivenwechsel, Ambiguitätstoleranz
Stunde	Inhalt (Lehrer-Schülerverhalten)	Methoden	Materialien / Medien	Sozialform	Phase	Sonstige Informationen	Kompetenzen
5.+6. Std.	- LP begrüßt SuS und stellt den Scharia-Experten vor. In Absprache mit ihm sind verschiedene Formen des Unterrichts möglich. - Interreligiöser Besuch und Kontakt.	Plenum ← Vortrag/ Präsentation/ Fallbeispiele etc. ← eine offene Fragerunde sollte ermöglicht werden.	Scharia und Experte	Plenum Evtl. Kleingruppen	Interreligiöser Kontakt, interpersonaler Modus	Thema: „Die Scharia“ Komplettierung des interreligiösen Lernens nach Leimgruber (2007) bzw. Sajak (2018).	Kommunikationskompetenz, Pluralitätsfähigkeit, Perspektivenwechsel, Ambiguitätstoleranz, Selbstkompetenz, Dialogfähigkeit, Selbstkompetenz, Kreativität, Dialogfähigkeit.

4.1.2 Beschreibung der Unterrichtsstunde „Gedruckte Pistole als Tatwaffe“

Die isoliert betrachtete und detailliert beschriebene Unterrichtsstunde wird zu Beginn der Unterrichtssequenz durchgeführt und nimmt deshalb die ersten neunzig Minuten ein. Die Lernsituation ist angelehnt an die Gestaltung einer Unterrichtssequenz von Schweitzer et al. (2017, S. 191 – 232).

Die Auszubildenden erhalten ein Aufgabenblatt, welches ein Gespräch am Arbeitsplatz beinhaltet. Zwei Personen („Bernd“ und „Ulrike“) unterhalten sich am Arbeitsplatz über einen fiktiven Amoklauf, der mit einer selbstständig angefertigten, 3D-gedruckten Pistole verübt wurde. Die Tat scheint religiös motiviert zu sein. Dass der 3D-Druck von Waffen keine Utopie ist, zeigt der angegebene Artikel.¹ In dem fiktiven Dialog zwischen Ulrike und Bernd werden Christentum sowie Islam konkret angesprochen. Außerdem wird behauptet, dass *die* Religionen immer nur Krieg hervorbringen.

Um die Jugendlichen zu aktivieren, werden sie mit der ersten Aufgabenstellung eingeladen, das Gespräch mit verteilten Rollen im Plenum zu lesen. Anschließend können sie sich Stichpunkte notieren und versuchen die Problematik des Gesprächs in eigenen Worten wiederzugeben. Damit kann in Aufgabe 2 ein erster Meinungsaustausch erfolgen. In der dritten Aufgabe erweitern die Auszubildenden ihren Blick und suchen weitere „religiöse Konflikte“. Dafür stellt die Lehrkraft Tablets zur Verfügung, die dafür genutzt werden können, um im Internet zu recherchieren. Mit Aufgabe 4 sollen die Auszubildenden dazu ermutigt werden, die Perspektive einer dritten Person einzunehmen, die das Gespräch mithört und einsteigt. Dafür müssen sich die Lernenden in die Situation hineinversetzen und darüber nachdenken, welche Informationen sie für das weitere Gespräch benötigen. Schließlich werden sie in Aufgabe 5 gebeten, den Dialog weiterzuschreiben. Ihre Ausführungen werden am Ende im Plenum durchgespielt und diskutiert.

¹ Klaus, Julia (2021); *Netzwerk verbreitet Waffen-Pläne für 3D-Druck*; Mainz; ZDF.

Online verfügbar unter:

<https://www.zdf.de/nachrichten/digitales/waffen-3d-drucker-deterrence-dispensed-106.html>

Zuletzt abgerufen am 11. Januar 2022.

Lernbereich 3 & Lernbaustein 3.5
 Unterrichtsprinzip: Interreligiöses Lernen

Thema: „Religiöse“ Konflikte
 Lernsituation: „Gedruckte Pistole als Tatwaffe“

In der Kantine eines regionalen Unternehmens, das auf 3D-Druck spezialisiert ist, kommt es in der Mittagspause zum Gespräch zwischen Ulrike und Bernd:



Abb. 6: ©Charis Bartsch

B: „Hast du die Zeitung gelesen? Letzte Woche ist wieder ein Typ Amok gelaufen, der hat einfach seine Pistole gezückt und geschossen...“

U: „Nein, ...habe ich nicht gelesen, so etwas lese ich schon gar nicht mehr. War die Tat rassistisch motiviert?“

B: „Wahrscheinlich ja. Nach Angaben der Polizei wurden vier muslimische Personen vor einer Moschee erschossen und drei weitere verletzt.“

U: „Die die Waffengesetze sind auch einfach zu locker.“

B: „So einfach ist es diesmal nicht, der Typ hat sich seine Waffe mit einem 3D-Drucker zu Hause selbst gedruckt und wollte sie laut seiner ersten Aussage testen. Dazu hatte er scheinbar etwas gegen den Islam.“

U: „Oh man, die Religionen bringen aber auch immer nur Krieg hervor...“

B: „Ob Christentum oder Islam, die nehmen sich doch alle nichts...“

U: „Irgendwie habe ich das Gefühl, dass Religionen eher Gewalt fördern, oder?“

B: „Vielleicht sollten wir uns auch mal eine Pistole drucken...“

Aufgaben

- Sprechen Sie den Dialog mit verteilten Rollen.
- Beschreiben Sie die Problematik, über die Ulrike und Bernd reden, in eigenen Worten.
- Nennen Sie kriegsrische Konflikte, die heutzutage mit Religion zu tun haben. Versuchen Sie, die Rolle der Religion in den Konflikten zu erklären. Recherchieren Sie ggfs. im Internet
- Stellen Sie sich vor, Sie kommen mit den beiden ins Gespräch. Welche Informationen benötigen Sie, um Ulrike zu antworten? Tragen Sie die Infos zusammen.
- Formulieren Sie das Gespräch mit Ihrer Beteiligung weiter und diskutieren Sie es im Plenum.

4.2 Lehr- und Lernvoraussetzungen

Im folgenden Abschnitt werden fiktive, aber realitätsnahe und repräsentative Rahmenbedingungen beschrieben, die das Lernsetting kennzeichnen.

4.2.1 Allgemeine Lernvoraussetzungen

Fokussiert wird die Schulform „Berufsschule“, weil sie in Hessen mit großem Abstand die meisten Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen umfasst. Es handelt sich dabei um Lernende, die eine duale Ausbildung absolvieren. Da der Verfasser dieser Masterarbeit als Hauptfach Metalltechnik belegt, fällt die Wahl auf technische Ausbildungsberufe. Dadurch wird der Bezug zum späteren Berufsleben als Lehrkraft an einer technischen Berufsschule hergestellt.

Zum Schuljahresbeginn wird klar, dass nicht mehr als acht katholische oder muslimische Jugendliche eine Ausbildung beginnen. Daher wird an dieser Schule nur ein konfessioneller evangelischer RU realisiert werden können, weil die Mindestzahl der Teilnehmenden für einen konfessionellen katholischen oder islamischen RU nicht überschritten wird (s. HKM, 2020, Nr. V, Satz 1 oder S. 38 der MA).

Aufgrund einiger Abmeldungen von evangelischen Lernenden vom RU befinden sich insgesamt zehn Schülerinnen und Schüler in dieser religiösen Lerngruppe, die alle unterschiedliche, technische Ausbildungen absolvieren. Drei von ihnen werden als Mechatroniker ausgebildet und fünf als Industriemechaniker bzw. als Industriemechanikerin – unter ihnen ist eine weibliche Auszubildende. Zwei Werkzeugmechaniker komplettieren die religiöse Lerngruppe.² Sie sind zwischen 16 und 22 Jahren alt und befinden sich im ersten Ausbildungsjahr. Die Auszubildenden arbeiten insgesamt in drei verschiedenen industriellen Betrieben in der Region, sodass sie sich teilweise auch am Arbeitsplatz wiedersehen.

² Die Verteilung auf die Ausbildungsberufe erfolgte auf Basis der Daten auf den Seiten 10f. des statistischen Berichts für die Auszubildenden in Hessen.

Hier nachzulesen: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BII5_j20.pdf
[Zuletzt abgerufen am 06. Januar 2022].

Je ein muslimischer und ein alevitischer Schüler melden sich für den RU an, zudem nehmen zwei konfessionslose Auszubildende teil und jeweils drei katholische sowie drei evangelische Lernende.³ Für zwei der christlichen Schülerinnen und Schüler sowie für den muslimischen Schüler ist Gott wichtig.⁴ Trotz des geringen Anteils derjenigen, die an einen Gott glauben, ist aufgrund der freiwilligen Teilnahme davon auszugehen, dass sie sich mit Transzendenz, religiösen Werten und ihren Mitmenschen beschäftigen. Alle Auszubildenden vertreten ihre Ansichten zu religiösen Themen gemäßigt und sind weder radikal noch fundamentalistisch einzustufen. Sie sind in Deutschland geboren und beherrschen die deutsche Sprache. Unter ihnen befindet sich eine Person, die ein Studium abgebrochen hat. Drei weitere besitzen das Abitur, ein Schüler besitzt einen Hauptschulabschluss und die restlichen fünf Lernenden können einen Realschulabschluss vorweisen. Das Leistungsniveau reicht demnach vom Hauptschulabsolventen bis zum Studienabbrecher. Vier Personen der Lerngruppe wollen nach der Berufsausbildung eine Weiterbildung zum Meister oder zum Techniker in ihrem Bereich beginnen.

4.2.2 Spezielle Merkmale der Lerngruppe

Die sozialen Strukturen, in denen sich die Lernenden bewegen, lassen sich von einem bürgerlich-traditionellen Milieu bis hin zu Lebenswelten mit akademischen Hintergründen vermuten.

Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist unterschiedlich. Teilweise werden Aufgaben eigenständig bearbeitet und gelöst, teilweise müssen die Auszubildenden häufig aufgefordert und motiviert werden. Außerdem unterscheidet sich die Lerngruppe in der Bearbeitungsgeschwindigkeit der Aufgaben. Einige Auszubildende sind häufig früher fertig als andere.

³ Die Anteile wurden aus den Daten der Religionszugehörigkeiten für Westdeutschland errechnet (s. Abb. 2, S. 25).

⁴ Die Anteile wurde aus den Ausführungen zur SHELL Jugendstudie errechnet (s. S. 66).

Alle kennen Sozialformen wie Einzel-, Partner- sowie Gruppenarbeit und ihnen ist der Einsatz verschiedener Medien wie Bildkarten, Plakaten oder Beamer bekannt.

Darüber hinaus sind sie mit Unterrichtselementen und Methoden wie Brainstorming, Clustern, Expertenrunden, Zeitwächtern und Stationenlernen vertraut. Der Einsatz von Fallbeispielen ist ebenfalls bereits in ihrer Bildungslaufbahn vorgekommen.

4.3 Sachanalyse

In diesem Abschnitt des Entwurfs werden fachwissenschaftliche Grundlagen, der Bezug zur Theologie sowie die persönliche Motivation zu Anfertigung der interreligiösen Unterrichtsstunde dargelegt und mit den Inhalten der Sequenz verknüpft.

4.3.1 Eigener Bezug und Standpunkt zum Thema

Wie auch in den Kapiteln 2 und 3 häufig erwähnt, geht es in einem Gespräch bzw. in der Interaktion mit anderen Menschen darum, eine eigene Position zu präsentieren, damit es eine zufriedenstellende Interaktion wird. Dies gilt verständlicherweise ebenfalls für die Lehrkraft. Aus diesem Grund erkläre ich im folgenden Abschnitt die Wahl des Themas aus eigener Perspektive.

In den Medien kommt es immer wieder zur Fokussierung des Islams, in dessen Namen Gewalt verübt wird. Dass ein Teil der Bevölkerung mit fortdauernder Berichterstattung alle muslimischen Menschen mit dem „gewalttätigen“ Islam in Verbindung bringt, ist meines Erachtens keine große Überraschung. Wie die Recherchen zur Ambiguitätstoleranz aufdeckten, neigen Menschen dazu, Situationen zu vereinfachen, wenn sie ihnen zu komplex erscheinen. Differenzierte Beurteilungen gewalttätiger Auseinandersetzungen setzen jedoch die Erarbeitung einiger Hintergrundinformationen voraus. Deshalb wird häufig der einfachste Weg gewählt und eine Religion stellvertretend für einen Anschlag oder ein Attentat verantwortlich gemacht.

Natürlich rufen Terrorgruppen auch Anschläge im Namen einer Religion aus, jedoch muss die Faktenlage ebenfalls untersucht werden, wofür das folgende Unterkapitel dient.

Mein Anliegen ist daher, dass die Unterrichtsstunde dabei hilft, dass die Auszubildenden eine differenzierte, tolerante Haltung entwickeln, damit weniger Verurteilungen und Verallgemeinerungen stattfinden.

4.3.2 Analyse des Themas auf fachwissenschaftlicher Ebene

In folgenden Abschnitt sollen die wissenschaftlichen Grundlagen zum Thema „religiöse Konflikte“ geklärt werden, damit die Lehrperson über fundiertes Wissen im Unterricht verfügt und ihre Rolle als Lernbegleiter angemessen ausfüllen kann.

Religiöse Kriege wurden zunächst mit der Differenzthese erklärt. Sie besagt, dass gewaltsame Konflikte unausweichlich sind, wenn sich Menschen verschiedener Religionszugehörigkeiten nicht einig sind, welche Religion die absolute Wahrheit beinhaltet. Diese These konnte schnell widerlegt werden. Das Aufeinandertreffen von Menschen mit verschiedenen Glaubenszugehörigkeiten, religiöser Grundsätze bzw. Praktiken ist kaum eine Ursache von Gewalttaten. Meistens geht es um politische Macht und ökonomische Ressourcen bei gleichzeitig defizitären staatlichen Institutionen. Religiöse Differenzen können in diesem Kontext in Wechselwirkung mit anderen Aspekten wie verschiedene Ethnizitäten den Konflikt verstärken.

Die Religionszugehörigkeit dient häufig als signifikantes Beschreibungsmerkmal, wenn kollektive Identitäten konstruiert werden. Die Religion wird von einer Gruppe dazu genutzt, sich selbst zu charakterisieren und abzugrenzen. Dies gilt auch für ihre Mitglieder: Folgen sie nicht dem „richtigen“ Glauben, werden sie nicht akzeptiert. Gleichzeitig werden religiöse Differenzen dazu missbraucht, Feindbilder aufzubauen, indem andere Religionen als Gegner ausgerufen werden. Dafür benötigen diese Gruppen eine politische, intellektuelle und gesellschaftliche Führungsperson, die die Religion instrumentalisiert (vgl. Baumgart-Ochse, 2016, o. S.).

4.3.3 Theologische Legitimation des Themas

In diesem Abschnitt wird das Thema der Unterrichtsequenz „Religiöse Konflikte“ mit theologischen Aspekten untermauert.

Der Bezug zur christlichen Theologie erfolgt aus der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26f.), dem Tötungsverbot (Ex 20,13; Dtn 5,17), der Bergpredigt (Mt 5,1 – 7,29), dem Gebot der Nächstenliebe (Lev 19,18) und aus der Goldenen Regel (Mt 7,12; Lk 6,31).

Die Gottebenbildlichkeit verleiht, wie durch die EKD (2014) in Kapitel 3 erörtert wurde, dem Menschen seine unverlierbare Würde, wodurch ein Mord ausgeschlossen wird und das Thema der Lerneinheit „Religiöse Konflikte“ aus evangelischer Sicht begründet ist. Gleiches gilt für das Tötungsverbot. Die Ebenbildlichkeit bestärkt außerdem auch die Durchführung des interreligiösen Lernens, was auf Basis der in Kapitel 3 (s. S. 73) erwähnten Ausführungen von Schweitzer et al. (2017) deutlich wurde. Das Gebot der Nächstenliebe, die Goldene Regel und die Bergpredigt komplettieren mit ihren Richtlinien für gesellschaftliches Handeln die Legitimation, indem sie jeweils beide Aspekte zugleich ansprechen – Thema der Lerneinheit und interreligiöses Setting.

4.4 Didaktische Überlegungen

Im Folgenden wird die Intention der Unterrichtsstunde dargelegt. Dafür werden die religionsdidaktischen Grundlagen erklärt und erläutert, warum das Thema für die Lerngruppe gewählt wird. Hier wird spezifiziert, was im dritten Kapitel durch Tautz (2018) noch allgemein gehalten wurde.

Zunächst wird das interreligiöse Lernen als Unterrichtsprinzip genauer beschrieben und anschließend folgen weitere didaktische Überlegungen.

4.4.1 Unterrichtsprinzip – Interreligiöses Lernen

Zum Unterrichtsprinzip „interreligiöses Lernen“ sind bereits im dritten Kapitel einige Grundgedanken erörtert worden. An dieser Stelle sollen sie weiter verdeutlicht werden, um die Unterrichtseinheit didaktisch zu legitimieren.

Mit dem interreligiösen Lernsetting sollen die Auszubildenden zum einen dazu motiviert werden, sich mit dem eigenen, individuellen Glauben auseinanderzusetzen. Davon ausgehend wird ihnen ermöglicht einen eigenen Standpunkt einzunehmen, der in der interreligiösen Lernsequenz mit dem Besuch eines Experten für die Scharia gefestigt und/ oder angepasst werden kann.

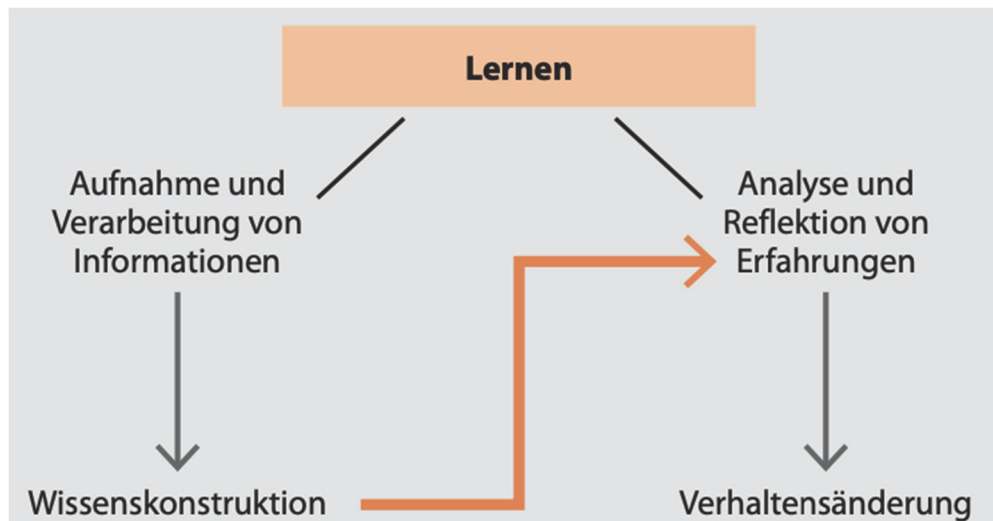


Abb. 7: Lernen als Wissenskonstruktion und Verhaltensänderung (Sajak, 2018, S. 24).

Religionspädagoge Clauß Peter Sajak (2018) bezieht die zwei Elemente des Lernbegriffs aus der Psychologie – Informationsverarbeitung und Wissensaufbau durch Erfahrungen – auf das interreligiöse Lernen. Abbildung 7 visualisiert den Lernprozess mit den zwei Elementen. Nach der Konstruktion von Wissen und der Analyse sowie der Reflektion der Erfahrungen tritt eine Verhaltensänderung ein.

Sajak (2018) beschreibt, dass es im interreligiösen Lernprozess „zum einen um den *Aufbau von Wissen* über den fremden Glauben und die andere Weltanschauung gehen muss (1.), zum anderen [...] um *die Erfahrungen der Begegnung mit Andersgläubigen* (2.)“ (ebd., S. 24).

Der Prozess benötigt daher religionskundliche Inhalte und die Begegnung mit andersgläubigen Personen, denn interreligiöse Bildung beinhaltet Lernen „mit und über Menschen anderer Religionen“ (ebd.). Die Begegnung kann

beispielsweise durch Exkursionen, Besuche und fächerverbindende Projektarbeit vollzogen werden (vgl. ebd.).

Aus Kapitel 3 ist bekannt, dass Interreligiosität zudem durch mediale Inhalte in den Unterricht transportiert werden kann (s. S. 75). Dies bestätigt Sajak (2018) ebenfalls, indem er von „Zeugnissen fremder Religionen“ (ebd., S. 26) spricht, die durch eine differenzierte Betrachtung zum interreligiösen Lernen beitragen. Das kann im konfessionellen und auch im klassenübergreifenden Unterricht stattfinden (vgl. ebd.). Dieser Aspekt ist wichtig, weil die angefertigte Unterrichtseinheit zwar einen abschließenden Unterrichtsbesuch umfasst, die vorangehenden Unterrichtsstunden werden allerdings mit medial vermittelten interreligiösen Inhalten bzw. Zeugnissen aufbereitet. Es soll nicht darum gehen, eine Projektwoche oder eine kooperative Projektarbeit mit anderen Religionsunterrichten auszuarbeiten. Der Grund liegt auf der Hand, wenn Abbildung 3 aus dem dritten Kapitel betrachtet wird. Außer den drei Formen – evangelischer, katholischer und Ethikunterricht – existiert kein anderer RU an beruflichen Schulen in Hessen, mit dem eine Kooperation möglich ist.

Sajak (2018) bezieht sich auf die Ausführungen von Stephan Leimgruber (2007, S. 20f.), der die Verbindung der zwei eben genannten Dimensionen des interreligiösen Lernens – Wissenskonstruktion und Begegnung – herstellte, um folgende Darstellung anzufertigen.

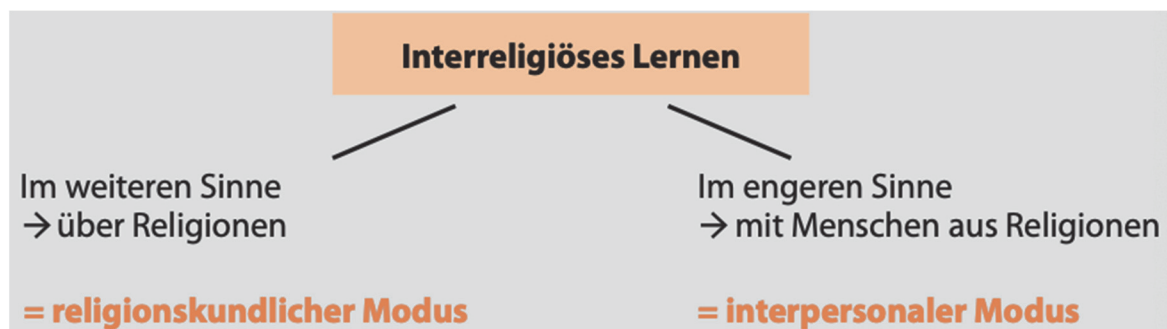


Abb. 8: Interreligiöses Lernen im engeren und weiteren Sinne (Sajak, 2018, S. 26).

In Abbildung 8 ist in übersichtlicher Weise dargestellt, dass das interreligiöse Lernen „im weiteren Sinne“ die religionskundlichen Inhalte umfasst. Dazu gehören „Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige

betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden“ (Leimgruber, 2007, S. 20).

Auf der rechten Seite der Abbildung 8 ist der interpersonale Modus abgebildet. Das interreligiöse Lernen „im engeren Sinne“ vollzieht sich „durch das Gespräch in direkten Begegnungen. Im Zentrum steht der Dialog, in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig respektieren und zu verstehen versuchen“ (Leimgruber, 2007, S. 21). Dabei geht es um das Zusammensein, während Unterschiede respektiert werden.

Erst wenn beide Dimensionen ausgefüllt werden, kommt es zu einem erfolgreichen Lernprozess. Bevor eine Exkursion und ein Besuch durchgeführt werden können, müssen sie durch den religionskundlichen Teil vorbereitet werden. Dieser kann wiederum durch die praktische Begegnung reflektiert und analysiert werden (vgl. Sajak, 2018, S. 26f.).

Bezogen auf den Unterrichtsentwurf bedeutet dies, dass mit den Aufgaben 3 bis 5 religionskundliche Inhalte erarbeitet werden, die in der zweiten Doppelstunde ausgebaut und gefestigt werden. Der interpersonale Modus wird erst am Ende der Lerneinheit angesprochen, wenn ein Experte für die Scharia in den RU kommen wird.

Zusammengefasst gehören zum interreligiösen Lernen als Unterrichtsprinzip eine bewusste Wahrnehmung von fremden Elementen und Personen. Darüber hinaus beinhaltet es eine Begegnung mit Menschen anderer Religionen sowie eine differenzierte Auseinandersetzung damit.

Bei der interreligiösen Kompetenz geht es um „Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler sich das Wissen um und über den eigenen Glauben, die eigene Religion, aber eben auch die Glaubensvorstellungen und Lebenspraktiken von Menschen anderer Religionen erschließen und aneignen können“ (Sajak, 2018, S. 30).

Andreas Obermann (2005) festigt und erweitert bisherige Erkenntnisse, indem er die Ziele des interreligiösen Lernens benennt. Er zählt neben dem Wissen über fremde Lehren (kognitive Kompetenz), ein dialogisches Begegnungslernen (Kommunikations- und Integrationskompetenz) sowie die Deutungs- und Wahrnehmungskompetenz zu Zielen des Unterrichts.

Außerdem streicht Obermann den dialogischen Charakter des interreligiösen Lernens heraus, indem er beschreibt, dass Vermittlung und Aneignung der Unterrichtsinhalte über den Dialog erfolgen. Der Dialog ist damit gleichzeitig Weg und auch ein Ziel des interreligiösen RU (vgl. ebd., S. 484).

Zudem muss an dieser Stelle auf eine weitere Intention hingewiesen werden, die im dritten Kapitel bereits in anderem Kontext erörtert wurde. Schweitzer et al. (2017) betonen, dass eine Religion zunächst nur abstrakt erscheint. Sich konkret mit ihr auseinanderzusetzen, bedeutet, nach den jeweiligen Umgebungen und den individuellen Situationen zu fragen, in denen sie ausgeübt und sichtbar wird. Dadurch wird offensichtlich, dass Pluralität vor allem auch in den Religionen deutlich wird. Beispielsweise präsentiert eine christliche Person nie das ganze Christentum, sondern erschafft aus ihrer Individualität heraus eine Pluralität im Christentum (vgl. ebd., S. 34f.).

Das interreligiöse Lernsetting wird nach Leimgruber (2007) bzw. Sajak (2018) im engeren Sinn komplettiert, indem in der letzten Doppelstunde der Experte für die Scharia in den RU kommt. Die zwei Doppelstunden zuvor dienen dem interreligiösen Lernen im weiteren Sinn.

Die interreligiösen Aspekte werden demnach mit der kreierten Unterrichtseinheit durch das vermittelte Religionswissen („im weiteren Sinne/ religionskundlicher Modus“), dem dialogischen Charakter des RU nach Obermann (2005) und dem Besuch des Experten („im engeren Sinn/ interpersonalen Modus“) ganzheitlich angesprochen.

4.4.2 Bezug zum Lehrplan für evangelische Religion und zur Fachdidaktik

Der Lehrplan „Evangelische Religion“ für „Berufliche Schulen des Landes Hessen“ dient der Sequenz als Basis. Das übergeordnete Thema der Lerneinheit „Religiöse Konflikte“ findet sich im Lernbereich 3 „Glauben und Wissen“ mit dem zugehörigen Lernbaustein 3.5 „Visionen haben“ wieder (vgl. HKM, 2016, S. 36). Der Lernbaustein thematisiert unter anderem „blinden Terrorismus, grausame Kriege und Bürgerkriege“ (HKM, 2016, S. 36) und stellt die Frage: „Bleibt nicht als einzige Option nur der Rückzug, die

Verweigerung, sich auf die Welt und seine Mitmenschen einzulassen?“ (ebd.). Gerade dieses abwehrende Verhalten wurde durch Krappmann (2016), Lenz (2020) und Bauer (2019) im zweiten Kapitel mit ambiguitätsintoleranten Menschen in Verbindung gebracht. Die Frage nach einer gerechten Welt wird in dem Lernbereich gestellt. Durch den Inhalt des Unterrichtsentwurfs und der Möglichkeit zum Perspektivenwechsel wird diese Frage unter interreligiösen Gesichtspunkten behandelt. Weitere anknüpfende Themen können das „Theodizee Problem“, „Gottesbilder“ oder das „Menschenbild in der Bibel“ sein.

Die vorgestellte Unterrichtseinheit wird weiter legitimiert, indem sie nach dem Prinzip der Subjektorientierung direkt an die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler anknüpft und ihnen gleichzeitig moralische Standards aufzeigt. Die Einheit hilft ihnen dabei, ihren beruflichen und privaten Alltag so zu gestalten, dass sie der religiösen Vielfalt angemessen begegnen können. Außerdem bietet das Thema die Chance, dass sich die Lernenden mit ihrer eigenen Lebenseinstellung auseinandersetzen und ihre Identität ausprägen (vgl. HKM, 2016, S. 1).

Das Gleichheitsgebot, welches in der Kultuurministerkonferenz (KMK) im Jahr 2004 festgehalten wurde, fordert gleiche Bildungschancen für alle Lernenden, unabhängig davon, in welchem Bundesland sie wohnen (vgl. KMK, 2004, S. 10). Um die Durchlässigkeit zu weiteren Bildungswegen für die Auszubildenden zu wahren, ist eine Vergleichbarkeit mit anderen Curricula anzustreben (vgl. ebd., S. 5 & 10). Neben den rechtlichen Aspekten ist dies ein weiterer Grund, warum der evangelische Rahmenlehrplan zugrunde liegt. Er gewährt die benannte Durchlässigkeit.

Allgemeine Bildungsziele, die von der KMK (2004) ausgearbeitet wurden, umfassen z.B. vernetztes Denken oder lebenslanges Lernen, damit die Heranwachsenden im späteren Arbeitsleben proaktiv handeln können (vgl. ebd., S. 7 f.). Die Thematik zielt auf einen verantwortungsbewussten, kritischen Umgang mit (selbstgedruckten) Waffen und auf Entscheidungen ab, die auf religiösen Grundfesten basieren. Dadurch können die Auszubildenden die genannten Bildungsziele erreichen.

Darüber hinaus empfiehlt die KMK (2004), dass pädagogische Elemente vermittelt werden, damit eine friedliche Völkerverständigung, ethische Werte und eine kritische Urteilsbildung gefördert werden (vgl. ebd., S. 6 ff.).

Entwicklungspsychologischer Stand der Auszubildenden

Um die Lerneinheit weiter didaktisch zu untermauern, wird der entwicklungspsychologische Stand der fiktiven Lerngruppe betrachtet. Auch wenn in Kapitel 3 mit Tautz (2018) schon benannt wurde, dass sich die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im Jugendalter entwickelt, soll dies im Folgenden präzisiert werden, denn die „Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist für interreligiöses Lernen ein zentrales Anliegen, gerade auch dann, wenn es um das Widerständige, das Befremdete am Fremden geht“ (Tautz, 2015, S. 6). Zudem werden weitere entwicklungspsychologische Modelle und Voraussetzungen beschrieben, sodass ein ganzheitlicher Überblick über die kognitiven Fähigkeiten der jungen Erwachsenen entsteht.

Zunächst ist zu beachten, dass Religiosität in verschiedenen Lebensabschnitten einzelner Personen eine individuelle Rolle spielt. Kenntnisse über psychoanalytische (Erikson) bzw. kognitiv-strukturelle (Oser/Gmünder, Fowler) Entwicklungsmodelle sind für eine Einschätzung des Entwicklungsstandes sinnvoll, allerdings sind sie in ihrer Exaktheit beschränkt (vgl. Kunstmann, 2010, S. 81).

Auch Piagets Stufenmodell weist laut Siegler et al. (2016) einige Schwächen auf, wird aber dennoch als wichtige Entwicklungstheorie angesehen. Das Modell wird auf Basis der Ausführungen von Siegler et al. im Folgenden kurz skizziert, um ein Bewusstsein für kognitive Fähigkeiten zu bekommen, die im Unterricht angesprochen werden können.

Das Stufenmodell ist in vier Stadien untergliedert, die mit dem Älterwerden aufeinander aufbauen. Die höchste Stufe, das formal-operative Stadium, erreichen Kinder schon mit Vollendung des 12. Lebensjahres. Damit sind sie fähig, hypothetisch zu denken und abstrakte Zusammenhänge zu erschließen. In den vorigen Phasen lernen sie unter anderem, ihre körperlichen Aktivitäten zu kontrollieren, ihre Vorstellungen und Ideen zu

artikulieren sowie logische Schlüsse ziehen zu können (vgl. Siegler et al., 2016, S. 149).

Piagets Stufenmodell ist auch deshalb wichtig, weil Psychologe und Sonderpädagoge Robert L. Selman (1984) sie verwendete, um fünf Niveaus des Perspektivenwechsels aufzustellen (vgl. Tautz, 2015, S. 5).

Auf der Niveaustufe 0, welche Selman (1984) im Alter von drei bis acht Jahren verortet, ist keine Perspektivenübernahme möglich, weil das Kind eine rein egozentrische Sicht besitzt (vgl. Selman, 1984, S. 50).

Ab Niveau 1, das von fünf bis neun Jahren datiert ist, beginnt der Perspektivenwechsel. Das Kind kann nun die eigene von der anderen Perspektive unterscheiden, es bleibt aber bei einer subjektiven Interpretation von der eigenen Seite aus (vgl. ebd., S. 51f.).

Niveaustufe 2, in der das Kind zwischen sieben und zwölf Jahre alt ist, befähigt dazu, die Perspektive der anderen Person für sich selbst zu übernehmen und die wechselseitige Beziehung zu erkennen.

Auf Niveaustufe 3 kann die Perspektive einer dritten übergeordneten Person eingenommen werden. Auf diese Weise ist es dem Kind, das nun etwa zehn bis 15 Jahre alt ist, möglich, eine Außenperspektive auf sich selbst und auf die andere Person einzunehmen. Dadurch kann es die Perspektiven koordinieren und einschätzen.

Letztendlich erreicht ein Mensch ab einem Alter von frühestens zwölf Jahren die vierte Niveaustufe und ist dazu fähig, unbewusst wirkende, psychische Vorgänge zu erfassen sowie zwischenmenschliche Perspektiven vernetzen zu können (vgl. ebd., S. 53f.).

Mit dem Gespräch auf dem Arbeitsblatt sowie der Fortführung des Dialogs zwischen den fiktiven Charakteren Bernd und Ulrike soll mindestens der Perspektivenwechsel auf Niveaustufe 3 angeregt werden. Wenn Auszubildende aus einer Metaperspektive auf den Dialog schauen können und die Positionen von Bernd und Ulrike nachvollziehen bzw. einnehmen können, wird eine Perspektivenübernahme ermöglicht, die ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz voraussetzt und diese stärkt. Nicht nur mit den zwei fiktiven Personen werden Perspektiven angeboten, sondern es werden auch

durch die transportierten Inhalte des Gesprächs Aspekte eröffnet, die in der Diskussion im Unterricht zu weiteren Standpunkten führen können und Ambiguitätstoleranz benötigen.

Die Lernsituation bietet zwei verschiedene Anknüpfungspunkte. Zunächst ist der religiöse Aspekt zu nennen. Einzelne Attentäter werden repräsentativ für ganze Religionen herangezogen. Es heißt demnach, *das* Christentum, *der* Islam bzw. *die* Religionen tragen die Schuld. Es existieren Menschen, die mit ihrem Glauben Gewalttaten rechtfertigen, allerdings werden dann die Religionen wahrgenommen und die Frage entsteht, ob sie Gewalt fördern.

Der zweite Anknüpfungspunkt besteht in der letzten Aussage Bernds, in der persönliche Allmachtfantasien hinzukommen. Was wäre mit dem Besitz einer Pistole möglich? Die Person hat die Macht zwischen Leben und Tod zu entscheiden.

In Aufgabe 4 sollen die Lernenden selbst darauf kommen, welche Informationen sie für ein aufklärendes Gespräch mit Bernd und Ulrike benötigen. Wissenswerte Aspekte für den Einstieg, die Antwort auf Ulrikes Frage und die Fortsetzung des Gesprächs lauten:

- Sind Religionen die Ursache für die „religiösen“ Auseinandersetzungen?
- Was ist in den verschiedenen heiligen Schriften über gewalttätiges und friedliches Zusammenleben zu finden?
- Was denken muslimische, christliche, jüdische, buddhistische etc. Menschen über Gewalt?
- Wie erleben die Auszubildenden im Alltag diese Menschen? (Sofern sie wissen, dass sie eine Glaubenszugehörigkeit besitzen).

Mit diesen Informationen können die Auszubildenden den Dialog selbst fortsetzen (Aufgabe 5).

Neben der Verallgemeinerung der „gewalttätigen“ Religionen kann hinterfragt werden, inwiefern 3D-Druck privaten Personen zugänglich sein soll, was Unternehmen dazu sagen und was staatliche Interessen bei der Waffenherstellung sind.

Das fiktive Gespräch mit der Thematik einer selbstgedruckten Pistole und dem Attentat im Glaubenszusammenhang bietet viele Ambiguitäten, über die diskutiert werden können.

Ein Perspektivenwechsel kann immer nur in eine Person hinein erfolgen, es ist unmöglich sich in eine Religion hineinzusetzen. Demnach kann die Perspektive einer muslimischen Person eingenommen werden, aber nicht die Perspektive des Islams (vgl. Tautz, 2015, S. 6).

Die Heranwachsenden sollen mit dem Dialog auf dem Arbeitsblatt emotional und kognitiv aktiviert werden. Gudjons (2001) meint, dass „Jugendliche [...] in abstrakten Begriffen denken [können], [...], sie beginnen, zwischen dem, was man wirklich ist, und dem, was man sein könnte, präziser zu unterscheiden [...]“ (ebd., S. 8). So bestätigt auch Gudjons, dass Lernende in diesem Alter in der Lage sind, Perspektiven zu wechseln und die eigene Sicht zu reflektieren (vgl. ebd.).

Die Auszubildenden interessieren sich für Themen, die sie konkret beschäftigen. Der RU bietet ihnen die Chance, ihr Lebensfragen zu behandeln. Ihre Fähigkeiten zum Fantasieren und zum Perspektivenwechsel führt dazu, dass sie sich über das eigene Verhalten Gedanken machen können, wodurch sie zunehmend kritische Positionen vertreten und erörtern können (vgl. Gudjons, 2001, S. 8).

Die Grundzüge des Konstruktivismus werden mit dem selbstständigen, teilhabenden, auf die Lernenden zentrierten, aktiven und mediengestützten Unterrichtshandeln deutlich, wobei die Lehrperson die Rolle des Lernbegleiters einnimmt (vgl. Reich, 2005, S. 5f.).

Soziokulturelle Theorien besagen, dass Lernende mit ihrer Umgebung in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Sie beeinflussen ihre kulturelle Mitwelt und werden gleichzeitig von ihr geformt. Beeinflussende Faktoren sind dabei andere Personen, „Symbolsysteme, Gebrauchsgegenstände, Fähigkeiten und Werte“ (Siegler et al., 2016, S. 144). Demzufolge soll auch die Unterrichtssequenz aus möglichst vielen Elementen bestehen, die die Auszubildenden aktivieren, um sich ihr Wissen selbst konstruieren zu können. Dies geht auch mit den zuvor formulierten Zielen der KMK (2004)

einher, wonach sie zum vernetzten Denken und zum lebenslangen Lernen befähigt werden sollen.

Die besagten Theorien stützen den Unterrichtsinhalt zusätzlich, denn die Lernenden recherchieren „religiöse Konflikte“ eigenständig und eignen sich selbstorganisiert Wissen an. Sie reflektieren ihre Fortsetzungen des Dialogs im gemeinsamen Austausch, wodurch unterschiedliche Positionen entstehen, sowie eigene Positionen bekräftigt und angepasst werden können. Dadurch ertragen sie verschiedene Perspektiven und steigern ihre Ambiguitätstoleranz.

Somit wird auch das individuelle Gedankenspektrum der Lernenden erweitert. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, andere Standpunkte zu verstehen, einzunehmen und die eigene Urteilsfähigkeit zu schärfen, wodurch ein respektvolles, tolerantes Miteinander initiiert wird. Dies sind insgesamt die Grundlagen, mit denen personale, soziale und fachliche Kompetenzen angesprochen werden und auch Ambiguitätstoleranz ausgebaut wird.

Monika Tautz (2018) fordert, für Auszubildende eine interreligiös relevante Alltagssituation im RU herzustellen. Dadurch bekommen sie die Möglichkeit, auf die Interreligiosität in der Berufswelt vorbereitet zu werden, um diese Situationen reflektieren und angemessen handeln zu können. Die Inhalte müssen zudem bekenntnisfähig sein, wodurch sie an kirchliche Traditionen anknüpfen müssen (vgl. ebd., S. 5f.). Die biblischen Zugänge wurden bereits dargestellt und mit dem fiktiven Dialog auf dem Arbeitsblatt wird eine interreligiös relevante Lebenssituation kreiert.

Mit Kiehl und Schnerch (2018) wurde in Kapitel 2 erörtert, dass Mündigkeit und Ambiguitätstoleranz vermittelt werden können, wenn in der Schule soziale Diversität erlebt werden kann. Sie forderten, dass der Unterricht als Teilsystem der Gesellschaft Raum und Zeit bereitstellen muss, um nachhaltige, kontroverse Diskussionen zu ermöglichen. Zudem stellten sie das Lernen im außerschulischen Kontext bzw. im sozialen Raum in den Vordergrund. Da Unterrichten im aktuellen Schulsystem jedoch kaum außerhalb der Schule stattfindet, schlugen Kiehl und Schnerch (2018) vor,

dass der soziale Raum als Lernsetting gedacht werden kann und im fiktionalen Raum der Literatur verschiedene Meinungen und Widersprüche generiert werden, die toleriert werden müssen. Dies ist ein weiterer Aspekt, der die Durchführung der Unterrichtsstunde legitimiert.

Im dritten Kapitel wurde zudem die Subjektivierung der Arbeitswelt erwähnt (s. S. 79), woraus eine Vervielfältigung der Arbeitsaufgaben folgt. Um diesen Situationen gewachsen zu sein, die auch oftmals interreligiöse Kompetenzen verlangen, wird in der Unterrichtseinheit auf das bereits bekannte Prinzip der Subjektorientierung, als didaktische Grundlage gesetzt.

Die gesammelten Gründe stärken den Einsatz des Themas im interreligiösen RU. Sie bedienen in vielerlei Hinsicht zuvor genannte Aspekte und lassen sich ebenfalls gut im Lernbaustein 3.5 „Visionen haben“ unterbringen:

- Aufgabe 1 des Arbeitsblattes soll die Lernenden durch das Vorlesen in verteilten Rollen aktivieren.
- Aufgabe 2 dient der Aktivierung bereits bekannter Kenntnisse und der ersten Übernahme von Perspektiven.
- Aufgabe 3 und 4 tragen zum Wissensaufbau über heilige Texte, Werte und Verhaltensweisen der Religionen bei, die das Zusammenleben der Menschen regeln.
- Aufgabe 5 zielt auf eine Perspektivenübernahme ab, in der mehrere Standpunkte und Inhalte koordiniert werden müssen und somit Ambiguitätstoleranz erfordert. Die Aufgaben bauen damit aufeinander auf.

Durch den dialogischen Charakter und die vielen offenen Gespräche im Plenum werden sowohl die leistungsschwächeren als auch die leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe aktiviert. Zusätzlich werden Gedanken in Zweiergruppen (Pair-Phase) geteilt, was zu einem Wissensaustausch führt und auch die Bearbeitungsgeschwindigkeit der langsameren Auszubildenden wird damit aufgefangen.

Aufgrund der zusammengetragenen Informationen kann bei jungen Erwachsenen vorausgesetzt werden, dass sie das fiktive Gespräch der Lernsituation abstrahieren sowie reflektieren können. Sie entwickeln anhand

der Aufgabenstellung die Fähigkeit, aus verschiedenen Perspektiven auf das Thema zu schauen, womit die Ambiguitätstoleranz ebenfalls gefördert wird. Mit dem Thema der Stunde „Gedruckte Pistole als Tatwaffe“ sollen die technischen Auszubildenden in ihrem Arbeitsbereich angesprochen werden und dadurch, dass die Lerngruppe mit zehn Personen eher klein ist, werden auch diejenigen miteinbezogen, die sich sonst gern etwas zurückhalten. Das Ziel der Unterrichtsstunde ist, dass die Lernenden eine Religion nicht pauschal als Ursache für Gewalt verantwortlich machen, sondern differenziert hinterfragen. Dafür benötigen sie ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

4.4.3 Aktuelle Relevanz für die Lernenden

Im dritten Kapitel wurde mit Tautz (2018) gezeigt und durch Gudjons (2001) in diesem Kapitel bestätigt, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im Jugendalter entsteht. Dennoch hängt die Ausprägung dieser Fähigkeit von einem gewissen Maß an Ambiguitätstoleranz ab, was mit dem Lexikon für Psychologie und Pädagogik (Stangl, 2021) im zweiten Kapitel dargelegt wurde. Auf Basis des Konzepts von Frenkel-Brunswik wird dort beschrieben, dass Menschen mit einer Intoleranz gegenüber Ambiguitäten Mehrdeutigkeit oder Gegensätze nicht aushalten können, weshalb ein Perspektivenwechsel blockiert wird. Ambiguitätsintolerante Menschen vermeiden mehrdeutige Situationen und neigen dazu, eine Abwehrhaltung einzunehmen (s. S. 12). Daher ist es gut vorstellbar, dass dann auch die Perspektive nicht gewechselt wird bzw. werden kann. Wenn der Unterricht erreicht, dass Jugendliche einen Perspektivenwechsel vollziehen, wird – wie bereits erörtert – gleichzeitig die Toleranz gegenüber Ambiguitäten gestärkt, weil sie zwar voneinander abhängig sind, aber auch aufeinander aufbauen.

Die zunehmende Relevanz der Ambiguitätstoleranz in der heterogenen Gesellschaft wurde ausführlich dargelegt. Mit dem interreligiösen Lernsetting besteht auch die Intention, ausgehend von der Mikroebene „Klassenzimmer“ Ambiguitätstoleranz in die Gesellschaft zu tragen, denn wie mit Schweitzer et

al. (2017) bereits dargelegt, geht interreligiöse Bildung über den Binnenraum „Klassenzimmer“ hinaus.

Die Auszubildenden sollen durch das Thema „religiöse Konflikte“ und das interreligiöse Lernsetting auf die vielen Unabsehbarkeiten vorbereitet werden, denen sie durch die oftmals widersprüchlichen Interaktionen in der Arbeitswelt mit der vorgesetzten Person, dem Kollegium oder der Kundschaft ausgesetzt sind.

In industriellen, technischen Berufen kommen häufig heterogene Arbeitsgruppen zusammen, in denen die Auszubildenden eine gestärkte interreligiöse Kompetenz und eine gesteigerte Ambiguitätstoleranz benötigen. Zudem wollen einige von ihnen eine Weiterbildung zum Techniker oder Meister absolvieren, wodurch sie selbst Arbeitsgruppen führen und mit der Diversität ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umgehen müssen.

Wie erwähnt, sind einige Auszubildende der Lerngruppe weniger gläubig. Durch die Vermittlung von religionskundlichem Fachwissen in den ersten beiden Unterrichtsstunden bekommen sie die Chance, ihren eigenen, religiösen Standpunkt auszuprägen, die eigene Religiosität zu hinterfragen und durch die fremden, neuen Inhalte zu erweitern.

Zuletzt ist noch der technische Aspekt für die Auszubildenden zu erwähnen. In ihrem Arbeitsleben ist es möglich, dass sie mit additiven Fertigungsverfahren an ihren Arbeitsplätzen konfrontiert werden. Möglicherweise bedienen sie selbst einen 3D-Drucker, weshalb das Lernsetting auch an technisch-ethische Fragestellungen der Ausbildung anknüpft.

4.5 Angesprochene Kompetenzen

Der Lehrplan für evangelische Religion für Berufsschulen sieht vor, dass die Lernenden sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen weiterentwickeln. Diese werden im Folgenden beleuchtet.

4.5.1 Fachliche Kompetenzen

Fachliche Kompetenz 1 – Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit

Die Auszubildenden gehen essenziellen Fragen nach, die „Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens“ (HKM, 2016, S. 3) beinhalten. Auf diese Weise werden sie auf religiöse Elemente im Alltag aufmerksam und erkennen deren Inhalte. Vor allem werden ihnen durch die Beschäftigung mit friedensstiftenden Textstellen der heiligen Schriften grundlegende Werte des Zusammenlebens deutlich, die in den verschiedenen Religionen praktiziert werden.

Fachliche Kompetenz 2 - Urteilsfähigkeit

Die Auszubildenden urteilen aus christlicher und interreligiöser Perspektive über „Glaubenskriege“ und „religiöse“ Attentate, indem sie lernen, gemäß einer modernen Auslegung der relevanten Textstellen in Thora, Koran und Bibel zu entscheiden. Zur Urteilsfähigkeit zählt auch ein kritisches Hinterfragen vorgegebener Normen, damit sie „nicht durch fraglose Anpassung oder mutlose Resignation zum Spielball des Zeitgeistes werden“ (Wilfried Härle, zitiert durch das HKM, 2016, S. 1). Ambiguitätstoleranz trägt auch zur Urteilsfähigkeit bei, weil ein kritisches Hinterfragen das Ertragen mehrerer Standpunkte beinhaltet, bis valide Informationen vorliegen.

Fachliche Kompetenz 3 - Dialogfähigkeit

Die Lernenden können sich in gesellschaftliche Diskussionen einbringen und können einen Standpunkt im Zusammenhang mit „religiösen“ Konflikten aus christlicher und interreligiöser Perspektive darlegen. Sie lernen andere Ansichten kennen und werden mit dem Wissen über friedensstiftende Elemente befähigt, die Rollen zu tauschen und konstruktiv zu argumentieren (vgl. HKM, 2016, S. 4 & S. 36). Der dialogische Charakter des interreligiösen Lernens trägt zusätzlich zur Ausbildung der Dialogfähigkeit bei.

Fachliche Kompetenz 4 – Religiöse Gestaltungsformen verstehen und sich darin ausdrücken

Sie formulieren auf Basis der erarbeiteten heiligen Texte und der Fortsetzung des Gesprächs zwischen Ulrike und Bernd eigene Visionen und Hoffnungen (vgl. HKM, 2016, S.3 & S. 36).

Außerdem besteht ein weiterer Nebeneffekt darin, dass die Auszubildenden beispielsweise Kernaussagen wie die „Goldene Regel“ außerhalb des Klassenraums weitertragen, wodurch die Inhalte nachhaltig wirken. Dieser positive Effekt leitet zu den überfachlichen Kompetenzen weiter.

4.5.2 Überfachliche Kompetenzen

Der RU soll dazu führen, dass die Lernenden sich religiös orientieren bzw. ausdrücken können. Außerdem lernen sie interreligiöse Werte kennen und können nach ihnen urteilen und handeln. Mit diesen Kompetenzen ausgestattet, können sie sich auf die schnellen, gesellschaftlichen Änderungen einstellen und können auf neue, widersprüchliche, ambige Herausforderungen angemessen reagieren.

Nach dem Prinzip der Subjektorientierung stehen die Lernenden im Zentrum des berufspädagogischen RU. Sie interagieren mit ihrer heterogenen Mitwelt, sodass eine wechselseitige Beziehung entsteht. In diesem Zusammenhang wird die Bildung von interreligiösen Kompetenzen ebenso maßgeblich wie das Verstehen der Verbindung von Religion und Rationalität. Auszubildende sollen befähigt werden, ihr Leben selbst zu gestalten und ihre Handlungen verantworten zu können (vgl. HKM, 2016, S. 1).

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird gefördert, um sensibel mit den vielfältigen gesellschaftlichen Strömungen umgehen zu können, sodass keine exklusivistischen Ideologien entstehen. Andere Sichtweisen machen den Lernenden bewusst, dass sich ihr Leben nicht allein durch weltliche, rationale Dinge erklären lässt, sondern, dass dafür eine Transzendenz nötig ist.

Die Selbstständigkeit der Auszubildenden soll durch das interreligiöse Lernsetting ebenfalls ausgebaut werden (vgl. ebd., S.2). Vor allem in Aufgabe

4 müssen sie selbstständig auf wissenswerte Fragen kommen, damit sie Informationen recherchieren, die sie im fiktiven Gespräch mit Ulrike und Bernd voranbringen.

Darüber hinaus ist die Handlungskompetenz zu erwähnen, die in jedem Rahmenlehrplan einer Ausbildung festgehalten ist und die Fach-, Sozial sowie Selbstkompetenz umfasst (vgl. KMK, 2018, S. 4).

Durch das Diskutieren der Gesprächsfortsetzungen im Plenum wird außerdem die Metakognition (vgl. Sloane, 1999, S. 65) und die Sozialkompetenz (vgl. Reich 2005, S. 7 f.) gefördert. Zusätzlich bildet der Diskurs im Plenum gegenseitiges Verständnis und Rücksichtnahme aus.

Mit der abschließenden Diskussion der aufbereiteten interreligiösen Unterrichtsstunde entstehen verschiedene Sichtweisen und Widersprüche, wodurch weitere Perspektivenwechsel provoziert werden und Ambiguitätstoleranz eingeübt wird. Wie gezeigt wurde, wirken sich diese Kompetenzen auf die übergeordnete Pluralitätsfähigkeit ebenfalls positiv aus.

4.6 Methodische Überlegungen

Die übergeordnete Methodik ist angelehnt an ein Fallbeispiel, in dem ein Gespräch zwischen zwei Personen beschrieben wird. Diese Lernsituation mit interreligiösen Zugängen am Arbeitsplatz stellt die Basis der entworfenen Unterrichtsstunde dar.

Die Auszubildenden werden aktiviert, indem der Dialog mit verteilten Rollen vorgelesen wird. Die anknüpfenden Aufgaben dienen dem Wissensaufbau und der Positionierung zum Thema, indem die Lernenden fachkundliche Inhalte der angesprochenen Religionen recherchieren und bearbeiten.

Die Think-Pair-Share Methode kommt zum Einsatz, indem die Lernenden zunächst allein über die Problematik des Themas nachdenken (Aufgabe 2). Anschließend können sie die Recherchen zu „religiösen“ Konflikten und die Erarbeitung von relevanten Informationen zur Gesprächsfortsetzung in Partnerarbeit durchführen (Aufgabe 3 & 4). Zuletzt teilen sie ihre Ergebnisse im Plenum.

Die Aufgaben bauen somit methodisch aufeinander auf. Erst erfolgt eine Aktivierung für das Thema, anschließend wird durch eigenes Hinterfragen und anschließendes Recherchieren notwendiges Wissen aufgebaut, welches schließlich einem Austausch und einer Debatte dienen soll.

Nach Kiehl und Schnerch (2018) kann eine Debatte dazu dienen, vielfältige Perspektiven abzubilden. Aus diesem Grund wird Raum für eine Diskussion über die angesprochenen Thematiken gegeben.

Die Ergebnisse werden gesichert, indem die Fortsetzungen der Dialoge in den Moodle Kurs der Lerngruppe hochgeladen werden. Sie dienen gleichzeitig als Handlungsprodukt.

4.7 Geplanter Unterrichtsverlauf

Phase / Zeit	Lehr-Lern-Interaktion	Sozialform/Methode	Material / Medien	Ziel / Kompetenzen
Einstieg 8.00 – 8.05 Uhr	LP hat bereits vor Beginn der Stunde den Raum vorbereitet (Sitzordnung in U-Form und Aufgabenblätter bereitgelegt). Begrüßung und Bitte an die SuS, das Blatt zu betrachten.	Vortrag der LP im Plenum, Einleitung in das Thema „religiöse Konflikte“ & „Gedruckte Pistole als Tatwaffe“	Aufgabenblätter	
Inhaltlicher Überblick 8.05 – 8.10 Uhr	LP erläutert den Plan und die Ziele der Unterrichtsstunde.	Vortrag der LP, Plenum		
Aktivierung 8.10 – 8.15 Uhr	LP lädt SuS ein, den Dialog in verteilten Rollen zu sprechen.	Plenum, Rollenspiel		Lesekompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Selbst
Einarbeitungsphase 8.15 – 8.30 Uhr	LP gibt SuS Zeit, über Problematik nachzudenken und eigene Worte zu finden.	Einzel, Think-Phase	Zettel / Stift/ evtl. Forschungstagebuch	Selbst-, Schreibkompetenz, Abstraktions-, Reflexionsfähigkeit
Erarbeitungsphase 8.30 – 8.45 Uhr	LP initiiert Aufgabe 3. Recherche aktueller „religiöser“ Konflikte und Ursachen	Pair-Phase und Plenum	Tablets zum Recherchieren	Sozial-, Kommunikations-, Medienkompetenz, Religionskunde

Phase / Zeit	Lehr-Lern-Interaktion	Sozialform/Methode	Material / Medien	Ziel / Kompetenzen
Erarbeitungsphase 8.45 – 9.05	LP initiiert Aufgabe 4. SuS versuchen durch Hineinversetzen in die Situation des Dialogs, auf die Fragen zu kommen, die sie beantworten müssen, um den Dialog interreligiös positiv zu gestalten.	Pair-Phase	Tablets zum Recherchieren	Selbst-, Schreibkompetenz, Abstraktions-, Reflexionsfähigkeit, Religionskunde, Perspektivenwechsel, interreligiöse Kompetenz Ambiguitätstoleranz, Urteilsfähigkeit, Pluralitätsfähigkeit
Ergebnissicherung 9.05 – 9.25 min	LP initiiert Aufgabe 5. Die SuS schreiben ihre Antworten so auf, dass das Gespräch mit ihnen weitergeführt werden kann. Erneutes Vorlesen.	Share-Phase, Plenum, Rollenspiel	Handlungsprodukt: Fortsetzungen der Dialoge werden in den Moodle Kurs hochgeladen	Selbst-, Schreibkompetenz, Abstraktions-, Reflexionsfähigkeit, Kreativität, Lesekompetenz
Abschlussphase 9:25 – 9:30	Ausblick auf nächste Stunde, Verabschiedung	Plenum		

5) Reflexion der Arbeit und Fazit

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass vielerorts Bemühungen unternommen werden, die zu einem konfliktfreien Miteinander in der modernen Gesellschaft beitragen. Die schnellen Veränderungen der heutigen Zeit, die durch die Digitalisierung und technologischen Wandel, Globalisierung, Klimawandel und Migration angetrieben werden, benötigen eine immer stärker werdende Toleranz gegenüber vielfältigen Einflüssen, auf die es keine eindeutige Antwort gibt.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit lassen keinen Zweifel daran, dass interreligiöses Lernen Potenzial besitzt, um Ambiguitätstoleranz zu fördern. Für den RU an beruflichen Schulen trifft dies in besonderer Weise zu, weil sie ein Spiegelbild der heterogenen Gesellschaft sind. An ihr kommen gezwungenermaßen Menschen vieler verschiedener Ethnien, Religionen, Kulturen und Nationen zusammen. Sie sind zudem familiär unterschiedlich aufgewachsen, geprägt und eingestellt.

Die Grundlagen für das Verstehen der Ambiguitätstoleranz wurden in Kapitel 2 geschaffen. Dort wurde deutlich, dass sie eng mit der Perspektivenübernahme verbunden ist und einen großen Teil zur eigenen Identität beiträgt, durch die überhaupt erst ein zufriedenstellender, funktionierender Dialog oder eine gelungene Interaktion möglich sind. Mittlerweile wird sie deshalb auch als wichtige Teilkompetenz betrachtet, um eine Demokratie erfolgreich zu erhalten. Im religiösen Zusammenhang trägt sie zur Handlungskompetenz und damit zur Pluralitätsfähigkeit bei.

Im dritten Kapitel wurde die heterogene Gesellschaft in Deutschland beschrieben. Davon ausgehend konnte die Situation an den beruflichen Schulen und im RU wiedergegeben werden. Rechtliche Grundlagen für die Durchführung des RU wurden dargestellt. Durch diese Aspekte wurde zum interreligiösen Lernen übergeleitet und dessen Mehrwert herausgearbeitet. Es zeigte sich, dass mit interreligiösem Lernen eine Perspektivenübernahme initiiert werden kann, die zur Ambiguitätstoleranz beiträgt. Dadurch kann

schließlich die Pluralitätsfähigkeit ausgebaut werden, die ein friedliches Miteinander fördert.

Die Literatur zum Thema „interreligiöses Lernen“ ist jedoch wesentlich vielfältiger als sie im Umfang dieser Arbeit beschrieben und zusammengefasst werden kann. Interreligiöse Bildung muss jedoch lebendig werden und nachhaltig wirken können, wofür ihr Bekanntheitsgrad in der Gesellschaft gesteigert werden muss und auch die Umsetzung in der Schule muss vorangetrieben werden. Zu dieser Intention trägt der Unterrichtsentwurf im vierten Kapitel bei. Bildungspolitik und religiöse Institutionen stehen jedoch ebenso in der Pflicht, die Grundlagen für die Umsetzung zu schaffen, denn die rechtliche Seite des RU lässt nur eingeschränkte Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen zu, wie es im engeren und im weiteren Sinn verstanden wird.

An dieser Stelle muss der theoretische Charakter der gestalteten Unterrichtseinheit erwähnt werden. Es gilt, wie auch von den Experten und Expertinnen einhellig gefordert, dass Religionspädagogik und Forschung verstärkt zusammenarbeiten, um praktische Erkenntnisse zum interreligiösen Lernen und damit auch zur Einübung von Ambiguitätstoleranz zu erlangen. Denn es ist unweigerlich möglich, über das Angebot eines Perspektivenwechsels auch die Ambiguitätstoleranz zu stärken.

Gelingt dies, werden Abwehrverhalten und Isolation oder das Bedürfnis, schnelle, einfache Lösungen für jede Situation zu bekommen, abgemildert. Auf dieser Grundlage kann ein „Aufeinanderzugehen“, ein konfliktfreies Miteinander und ein respektvoller Dialog stattfinden. Das muss nicht frei von Kritik oder widersprüchlichen Meinungen sein, vielmehr ist das Gegenteil die Intention: Es geht darum, auch Unterschiede zu akzeptieren und zu würdigen. Die förderlichste Form des RU ist nach den Meinungen der hier verwendeten Fachkräfte tendenziell ein konfessioneller Unterricht, von dem eine Kooperation mit anderen religiösen Unterrichten ausgeht. Auf diese Weise wird jeweils die eigene Basis am besten profiliert, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Dialog wahrgenommen und behandelt werden können.

Die Situation an beruflichen Schulen ist besonders, vor allem an ihnen steht der RU vor tiefgreifenden Herausforderungen. Die Chance sollte genutzt werden, um Veränderungen zu initiieren, die interreligiöses Lernen fokussieren, ohne die jeweilige religiöse Basis außer Acht zu lassen. Denn es zeigte sich, dass sich viele junge Menschen ihren Glauben sehr individuell selbst konstruieren. Im RU müssen daher Standpunkte angeboten werden, die den Auszubildenden zeigen, nach welchen religiösen Werten sie schon handeln und welche noch in ihre Handlungsstrukturen hinzukommen könnten. Interreligiöses Lernen ist für dieses Vorhaben geeignet, da es im religionskundlichen Modus Wissen vermittelt, sodass eigene Positionen gefestigt oder modifiziert werden und im interpersonalen Modus werden die Standpunkte erprobt, angepasst und toleriert.

Die Erkenntnisse wurden demnach in einem Unterrichtsentwurf in Kapitel 4 zusammengebracht, um ein interreligiöses Lernsetting für den evangelischen RU an beruflichen Schulen zu gestalten, mit dem durch die Initiierung eines Perspektivenwechsels auch die Ambiguitätstoleranz gefördert wird. Dass die Einübung der Ambiguitätstoleranz im Kontext der beruflichen Bildung gewinnbringend ist und erfolgreich funktionieren kann, erscheint nach den zusammengetragenen Informationen möglich und stellt ein wichtiges Vorhaben dar, das es anzustreben gilt.

Die beruflichen Schulen können einen guten Indikator darstellen, wie interreligiöses Lernen funktionieren kann. Von allen Fachleuten wurden weitere Forschungen gefordert, damit – und dazu ist er fähig – der RU mit interreligiösen Aspekten an den beruflichen Schulen einen besonderen Mehrwert für die Gesellschaft bereitstellt. Denn die Heterogenität der deutschen Bevölkerung wird weiter steigen, wodurch das Kennenlernen anderer Gepflogenheiten und Sichtweisen unausweichlich ist. Auf persönlicher Ebene wird dafür die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Ambiguitätstoleranz und Pluralitätsfähigkeit benötigt. Zunächst sind jedoch ein darauf ausgerichteter Lehrplan, die rechtliche Seite, das Lehrpersonal und die institutionellen Rahmenbedingungen notwendig, sodass interreligiöse Kompetenzen in die Bevölkerung transportiert werden können.

Durch die steigende Heterogenität der Bevölkerung ist es von spezieller Bedeutung, für die vielfältigen Prägungen zu sensibilisieren. Als Lehrkraft für evangelischen RU ist dennoch im Blick zu behalten, dass Religiosität (nur) eine von vielen Facetten ist, die im Zusammenleben der Menschen bedeutsam ist, dabei ist meiner Meinung nach die Form des RU in den beruflichen Schulen zunächst zweitrangig. Interreligiöses Lernen kann im konfessionellen oder im konfessionell-kooperativen RU, im Ethikunterricht oder anderen Möglichkeiten durchgeführt werden, sofern die Lehrpläne darauf ausgerichtet sind.

B. Literaturverzeichnis

- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; Schneekloth, Ulrich; Leven, Ingo; Wolfert, Sabine; Utzmann, Hilde; (2019); *Die 18. Shell Jugendstudie*; in: Deutsche Shell Holding GmbH (Hrsg.) (2019); Jugend 2019; Weinheim; Beltz Verlag.
Online verfügbar unter: https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf
Zuletzt abgerufen am 2. Januar 2022.
Autorinnen und Autoren werden unter dem folgenden Link aufgeführt:
<https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/autoren.html>
- Bauer, Thomas (2019); *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*; Ditzingen; Reclam.
- Baumgart-Ochse, Claudia (2016); *Religionskonflikte zu Beginn des 21. Jahrhunderts*;
Online verfügbar unter:
<https://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/228710/religionskonflikte-zu-beginn-des-21-jahrhunderts>
Zuletzt abgerufen am: 11. Januar 2022.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2020); *Religion. Die soziale Situation in Deutschland. Eurobarometer-Umfrage. Bonn*.
Datenquelle: Europäische Kommission: Eurobarometer Spezial 484 (12/2018).
Online verfügbar unter:
<https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion>
Zuletzt abgerufen am 06. Januar 2022
- Choijsacki, Sven & Namberger, Verena (2013); *Von Konflikt zum Krieg: Ursachen und Dynamiken*; in: Schmidt, Manfred G.; Wolf, Frieder; Wurster, Stefan (Hg.); Studienbuch Politikwissenschaft; Wiesbaden; SpringerVS; S. 495–520.
- Conway, Martin A. & Holmes, Alison (2004); *Psychosocial stages and the accessibility of autobiographical memories across the life cycle*; in: Journal of Personality 72; University of Durham; S.461-480.
- Council of Europe (2016); *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Kurze Zusammenfassung*; Straßburg; Council of Europe.
Online unter:
<https://rm.coe.int/16806ccc0b>
Zuletzt abgerufen am: 25. Dezember 2021.
- dpa (2020); *Religionsunterricht: Jeder Fünfte ohne Kirchenzugehörigkeit*; in: Süddeutsche Zeitung online vom 10. August 2020; München; Süddeutsche Zeitung GmbH.
Online verfügbar unter:
<https://www.sueddeutsche.de/bildung/bildung-mainz-religionsunterricht-jeder-fuenfte-ohne-kirchenzugehoerigkeit-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-200810-99-106426>
Zuletzt abgerufen am: 27. Dezember 2021.
- Dudenredaktion (2021); *Ambiguität*; Bibliographisches Institut; Berlin; Dudenverlag.
Online unter:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Ambiguitaet>
Zuletzt abgerufen am: 25. November 2021.

- Dudenredaktion (2021); *tolerieren*; Bibliographisches Institut; Berlin; Dudenverlag.
Online unter:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/tolerieren>
Zuletzt abgerufen am: 26. November 2021.
- Evangelische Kirche Deutschland (EKD) (2014); *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Denkschrift des Rates der EKD* (1. Aufl.). München; Gütersloher Verlagshaus.
Online verfügbar unter:
https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/20141106_denkschrift_evangelischer_religionsunterricht.pdf
Zuletzt abgerufen am 25. Dezember 2021.
- Frenkel-Brunswik, Else (1949); *Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable*; in: Journal of Personality, Volume 18, Issue 1; U.S.A. & Canada (verschiedene Orte); Wiley; S. 108 –143.
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG); *Artikel 7*; Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz; Bundesamt für Justiz.
Online verfügbar unter:
https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html
Zuletzt abgerufen am 25. Dezember 2021.
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG); *Artikel 4*; Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz; Bundesamt für Justiz.
Online verfügbar unter:
https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_4.html
Zuletzt abgerufen am 25. Dezember 2021.
- Gudjons, Herbert (2001); „*Ich will halt anders sein wie die anderen.*“ *Neue Befunde zur Pubertät*; in: Pädagogik 53. Jg., Heft 7-8 (2001); Weinheim; Beltz; S. 6 – 11.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2016); *Berufliche Schulen des Landes Hessen. Lehrplan. Religion (evangelisch)*. Wiesbaden.
Online verfügbar unter:
https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lp-ev.religion_2016_-_berufliche_schulen.pdf
Zuletzt abgerufen am 26. Dezember 2021.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2020); *Erlass des Hessischen Kultusministeriums über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden.
Online verfügbar unter:
<https://www.kirchenrecht-ekhn.de/pdf/48047.pdf>
Zuletzt abgerufen am 04. Januar 2022.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (o.J.); *Schulisches Gesamtsprachförderkonzept. Sprachförderung*; Wiesbaden.
Online verfügbar unter:
<https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Sprachkompetenz/Schulisches-Gesamtsprachfoerderkonzept>
Zuletzt abgerufen am 31. Dezember 2021.

- Kiehl, Carolin & Schnerch, Barbara (2018); *Demokratiekompetenzen auf dem Prüfstand – Schule als Erfahrungsraum für Mündigkeit und Ambiguitätstoleranz?*; Wissen schafft Demokratie. Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft. Schwerpunkt gesellschaftlicher Zusammenhalt (Bd. 3); Jena; Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft/ Berlin; Amadeu Antonio Stiftung; S. 110–121.
- Knapp, Annelie (o. J.); *Critical Incidents in der Kommunikation an Hochschulen*; Forschungsprojekt MuMiS Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium; Universität Siegen.
Online verfügbar unter:
<https://www.uni-kassel.de/mumis/www.mumis-projekt.de/mumis/index.php/ci-methode.html>
Zuletzt abgerufen am 05. Januar 2022.
- Krappmann, Lothar (2016/ 1971); *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (12. Aufl.); Veröffentlichung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung; Stuttgart; Klett-Cotta.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004); *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*; München; Luchterhand.
Online verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf
Zuletzt abgerufen am 07. Januar 2022.
- Kulturministerkonferenz (KMK) (2018). *Rahmenlehrplan Industriemechaniker*; Berlin.
Online unter:
<https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Industriemechaniker-IH04-03-25-idf-18-02-23.pdf>
Zuletzt abgerufen am 01. Januar 2022.
- Kunstmann, Joachim (2010); *Religionspädagogik: Eine Einführung* (2. Aufl.); Tübingen; Narr Francke Attempto Verlag & UTB.
- Leimgruber, Stephan (2007); *Interreligiöses Lernen* (2. Edition); München; Kösel-Verlag.
- Lenz, Claudia (2020); *Ambiguitätstoleranz – ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften*; in: Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa (Hg.) (2020); Educational Briefing 2020. Gleichheit, Unterschiedlichkeit und Haltung für den Umgang mit Diversität in Bildungsprozessen; Projekt Understanding Europe; Berlin; S. 12–20.
- Levine, Donald N. (1985); *The Flight from Ambiguity. Essays in Social and Cultural Theory*; Chicago; The University of Chicago Press.
- Mouffe, Chantal (2020/2007); *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion* (8. Aufl.); Frankfurt am Main; Suhrkamp Verlag; deutsche Übersetzung aus dem Englischen von Niels Neumeier; Originaltitel *On the Political* (2005); London, New York; Routledge, Taylor and Francis Group.
- Obermann, Andreas (2005); »Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett« – *Entwürfe eines interreligiösen Religionsunterrichts an der Berufsschule*; in: Schreiber, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.) (2005); Handbuch Interreligiöses Lernen; Gütersloh; Gütersloher Verlagshaus; S. 476 – 485.

- Reich, Kersten (2005); *Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis*; in: Schulmagazin 5 – 10, 73 (2005): Hannover; Friedrich Verlag; S. 5 – 12.
- Rubens, Annik (2020); Slow German Dialog; Poing.
Online verfügbar unter:
<https://slowgerman.com/2020/02/25/sg-dialog-10-jobsuche/>
Zuletzt abgerufen am 13. Januar 2022.
- Sajak, Clauß Peter (2018); *Interreligiöses Lernen; Theologie kompakt*; Darmstadt; WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Scheller, Benjamin & Hoffarth, Christian (2018); *Ambiguität und die Ordnungen des Sozialen im Mittelalter: Zur Einführung*; Beiheft zu: Baumgärtner, Ingrid; Conermann, Stephan; Honegger, Thomas; Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung (Bd. 10); Berlin/ Boston; De Gruyter; S. 1–10.
- Schweitzer, Friedrich; Bräuer, Magda; Boschki, Reinhold (2017); *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze (Band 10)*; in: Schweitzer, F.; Bräuer, M.; Boschki, R.; (Hrsg); Berufsorientierte Religionspädagogik. Glaube – Wertebildung – Interreligiosität; Münster/ New York; Waxmann.
- Selman, Robert L. (1984); *Die Entwicklung des sozialen Verstehens; Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*; Frankfurt am Main; Suhrkamp.
- Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny (2016); *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.); Berlin; Springer Verlag.
- Sloane, Peter F.E. (1999); *Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens*; Markt Schwaben; Eusl.
- Stangl, W. (2021); Stichwort: 'Ambiguitätstoleranz'; Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik; Wien/ Linz/ Freiburg
Online verfügbar unter:
<https://lexikon.stangl.eu/12220/ambiguitaetstoleranz>
Zuletzt abgerufen am 02. November 2021.
- Statistikreferat des Hessischen Kultusministeriums (2021); *Evangelischer Religionsunterricht für das Schuljahr 2021/2022. Berufsschule Teilzeit*. Religion Gesamtübersicht; Hessisches Schulinformationssystem. Wiesbaden.
Zur Verfügung gestellt von Herrn Dorhs, Leiter des Schulreferats der EKKW; persönliche Korrespondenz;
Kontakt Daten unter: <https://ekkw.de/landeskirchenamt/3867.htm>
Zuletzt abgerufen am 06. Januar 2022.
- Statistikreferat des Hessischen Kultusministeriums (2021); *Evangelische Religionsunterrichte nach konfessioneller Zusammensetzung für das Schuljahr 2021/2022*; Religion Gesamtübersicht; Hessisches Schulinformationssystem. Wiesbaden.
Zur Verfügung gestellt von Herrn Dorhs, Leiter des Schulreferats der EKKW; persönliche Korrespondenz;
Kontakt Daten unter: <https://ekkw.de/landeskirchenamt/3867.htm>
Zuletzt abgerufen am 06. Januar 2022.

Statistikreferat des Hessischen Kultusministeriums (2021); *Schüler*innen in Religions- und Religionsersatzunterricht im Schuljahr 2020/2021*;

Zur Verfügung gestellt von Frau Altuntas, Religionsunterricht, Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden.

Kontakt Daten unter: <https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Religionsunterricht>
Zuletzt abgerufen am 06. Januar 2022.

Tautz, Monika (2015); *Perspektivenwechsel*; Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex); Stuttgart; Deutsche Bibelgesellschaft.

Online verfügbar unter:

https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Perspektivenwechsel_2018-09-20_06_20.pdf

Zuletzt abgerufen am 10. Januar 2022.

Tautz, Monika (2018); *Interreligiöses Lernen, Berufsbildende Schule*; Stuttgart; Deutsche Bibelgesellschaft; Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon (WiReLex).

Online verfügbar unter:

https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Interreligi%C3%B6ses_Lernen_Berufsbildende_Schule_2018-09-20_06_20.pdf

Zuletzt abgerufen am 31. Dezember 2021.

Weiten, Wayne (2010); *Psychology. Themes & Variations (8th Edition)*; Belmont, CA; Wadsworth Publishing/ London; Cengage Learning.

Willems, Joachim (2011); *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Wirtz, Markus Antonius (Hg.) (2021); *Ambiguitätstoleranz*; in: Dorsch – Lexikon der Psychologie; Bern; Hogrefe AG.

Online unter:

<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/ambiguitaetstoleranz#search=69ccaf1dfc610d78c4231e698c9d0edb&offset=0>

Zuletzt abgerufen am: 25. November 2021

C. Danksagung

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, um einige Menschen zu erwähnen und ihnen zu danken, die meinen Weg begleitet und geprägt haben.

Zunächst gilt mein Dank meinen beiden Gutachterinnen. Frau Gaida und Frau Freudenberger-Lötz. Vielen Dank, dass sie mir ermöglicht haben, die Abschlussarbeit in der Frist anzufertigen und Dankeschön für die zuvorkommende Betreuung!

Die Art und Weise, wie mich DozentInnen und SekretärInnen insgesamt an der Uni behandeln, ist wundervoll. Ich habe mich sehr gut aufgehoben gefühlt. Danke!

Danke an Herrn Dorhs von der EKKW, Danke an Frau Kick und Frau Altuntas vom HKM für die Bereitstellung der Daten.

Ich möchte meinem Freund Colja danken, der mir wichtige Tipps und Verbesserungsvorschläge für die Arbeit gab – selbst im Urlaub.

Alle meine Freunde! Danke, dass ihr da seid!

Meine Familie! Wie kann ich meinen Dank nur angemessen ausdrücken?

Diese Grundgeborgenheit, mit der ich mein glückliches Leben leben durfte, habe ich euch zu verdanken!

Meine Oma Lina und meine Oma Anne, von Kindesbeinen an habt ihr mit eurer herzlichen Art meine Jugend versüßt.

Meine Godi Renate und mein Pate Adolf, das Gefühl, dass ich immer auf euch zählen kann und konnte, ist unbeschreiblich. Ich fühle mich sehr, sehr gesegnet, so wunderschöne Menschen als Pateneltern zu haben.

Liebe Mama Ulrike und lieber Papa Bernd, euer Stolz erfüllt mich unendlich. Ich hatte so ein glückliches, sorgloses Leben. Ihr seid der Grund für alles, was ich bin.

Unendlicher Dank gebührt euch!

Ich bin unbeschreiblich dankbar, dass ich sie/ euch alle als WeggefährtenInnen begrüßen durfte und hoffentlich noch lange darf!

Herzliche Grüße

Tim Krüger

Kassel, 27. Januar 2022

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchsstelle des Glaubens bei Jugendlichen? Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annikе Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)
- Band 40** Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-
didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Britta Konz
- Band 41** "Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur
Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller
Kerncurricula, 481 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Albrecht, Eva Caroline
- Band 42** Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die
Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring,
Kassel 2019, 534 S., ISBN 978-3-7376-0736-0
Heike Regine Bausch
- Band 43** Do Not Be Concerned Only About Yourself..." Transcendence and Its Importance
for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019, 186 S.,
ISBN 978-3-7376-0436-9
Noemi Bravená
- Band 44** Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische
und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von
Religionslehrkräften, Kassel 2019, 467 S., ISBN 978-3-7376-0768-1
Südland, Annegret
- Band 45** Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener
Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings,
Kassel 2020, 316 S., ISBN 978-3-7376-0902-9
Marie Sophie Kitzinger
- Band 46** Bausteine einer wertschätzenden Schulkultur, Kassel 2020, 124 S., ISBN 978-3-
7376-0917-3
Carlotta Bothe

- Band 47** Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule, Kassel 2021, 537 S., ISBN 978-3-7376-0939-5
Christoph Leurle
- Band 48** Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Kassel 2021, 345 S., ISBN 978-3-7376-0958-6
Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer, Eva Jenny Korneck, Annegret Südland, Georg Wagensommer (Hrsg.):
- Band 49** Bedarfe einer zukunftsfähigen evangelischen Jugendarbeit, fokussiert durch die haupt- und ehrenamtlichen Experten des Handlungsfeldes, Kassel 2021, 311 S., ISBN 978-3-7376-0970-8
Silke Gütlich
- Band 50** Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton. Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden, Kassel 2021, 325 S., ISBN 978-3-7376-0995-1
Julia Drube (Hrsg.)

Seit 1. Januar 2022

**Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie
und andere religionspädagogische Schätze**

- Band 51** Todesvorstellungen und christliche Auferstehungshoffnung im Blickfeld der Jugendtheologie, Kassel 2022, 370 S., ISBN 978-3-7376-0978-4
Kallies-Bothmann, Johanna
- Band 52** Who is my neighbour? 21 Stories of Risk-taking, Rescue and Reflection, Kassel 2022, 124 S., ISBN 978-3-7376-1024-7
Brian Seatter
- Band 53** Ambiguitätstoleranz. Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich? Kassel 2022, 138 S., ISBN 978-3-7376-1036-0
Tim Krüger

Berufliche Schulen spiegeln in besonderer Weise die heterogene Gesellschaft wider. Der Religionsunterricht ist deshalb kaum homogen hinsichtlich der Glaubenszugehörigkeiten der Auszubildenden, weshalb interreligiöses Lernen als Unterrichtsprinzip besonders naheliegt.

In vorliegender Arbeit wird die Ambiguitätstoleranz aus verschiedenen Fachdisziplinen beleuchtet und mit verschiedenen Kompetenzen wie Perspektivenwechsel, Pluralitätsfähigkeit sowie Handlungskompetenz verknüpft. In Verbindung mit der „Ich-Identität“ entsteht dadurch ein Kompetenz-Netz, welches in der Arbeit detailliert beschrieben wird. Ein Unterrichtsentwurf, der die Ausgangslage an beruflichen Schulen, Ambiguitätstoleranz sowie interreligiöses Lernen zusammenbringt, rundet diese Arbeit ab und soll zum eigenen Ausprobieren ermutigen.

ISBN 978-3-7376-1036-0

