

Leurle, Christoph

Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule

Kassel : kassel university press 2021, XXI, 406, CXXIV S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 47)
- (Dissertation, Universität Kassel, 2021)



Quellenangabe/ Reference:

Leurle, Christoph: Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule. Kassel : kassel university press 2021, XXI, 406, CXXIV S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 47) - (Dissertation, Universität Kassel, 2021) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324949 - DOI: 10.25656/01:32494; 10.17170/kobra-202102233352

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324949>

<https://doi.org/10.25656/01:32494>

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 47

ÄGEZU

Christoph Leurle

RKIND

**INTERRELIGIÖSE LERNPROZESSE BEI
LERNENDEN UND LEHRENDEN FÖRDERN**

**Ein exploratives Design entwickelt
an einer berufsbildenden Schule**

ERUND

JUGEN

DIHEO

LOGIE

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 47

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

Christoph Leurle

Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern

Ein exploratives Design
entwickelt an einer berufsbildenden Schule

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Annegret Reese-Schnitker

Tag der mündlichen Prüfung

29. Januar 2021



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 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.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2021
ISBN 978-3-7376-0939-5
DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-202102233352>

©2021, kassel university press, Kassel
<https://kup.uni-kassel.de>

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions, Kassel

Printed in Germany

Vorwort

Das vorliegende Werk bearbeitet und verschränkt zwei wichtige Themengebiete. Da ist zum einen und ganz im Vordergrund stehend das interreligiöse Lernen, die Begegnung, das Verständnis füreinander, der Abbau von Vorurteilen, der Blick über den Tellerrand. Christoph Leurle hat Großartiges geleistet, als er ein Projekt zum interreligiösen Lernen an seiner Schule so implementierte, dass der Fachbereich Religion fast geschlossen daran teilnahm. Die Schulgemeinschaft hat sich also auf den Weg des interreligiösen Lernens gemacht und die Arbeit berichtet von den Herausforderungen und Chancen sowie den vielen kleinen und großen Erfolgen auf den einzelnen Etappen. Die Unterrichtseinheit zu den Speisevorschriften in den Religionen, die Herr Leurle als Grundlage seiner Dissertation erarbeitet hat, mit seinem Kollegium umgesetzt und ausgewertet hat, ist mittlerweile nicht nur fester Bestandteil des Schulcurriculums geworden, sondern das interreligiöse Lernen hat einen bedeutenden Stellenwert erhalten – und dies, obwohl es im Vorfeld Bedenken und Vorbehalte gab. Neben dem interreligiösen Lernen ist ein weiterer wichtiger Schwerpunkt das selbstgesteuerte, kompetenzorientierte Lernen, das Herr Leurle initiiert und begleitet hat und dessen Effekte er in dieser Arbeit auswertet; auch hier gibt es sehr viel zu entdecken.

Möge dieses Buch zu weiterführenden Einsichten verhelfen und Mut machen, vergleichbare Schritte im eigenen Kontext zu wagen.

Kassel, im März 2021

Petra Freudenberger-Lötz

Einleitende Worte und Danksagung

Mit der Thematik des interreligiösen Lernens und der damit verbundenen religiösen und kulturellen Vielfalt beschäftige ich mich schon seit einigen Jahren. Mein Interesse ist vor allem durch meine Arbeit als Berufsschullehrer nochmals gestiegen. Mir ist insbesondere durch den Religionsunterricht (RU) deutlich geworden, dass dieses Thema in der Schule, insbesondere in der Berufsschule, einen sehr viel höheren Stellenwert besitzen sollte, da im RU eine religiöse und kulturelle Vielfalt vorhanden ist, die unbedingt als Chance gesehen und genutzt werden sollte. Insbesondere seit dem 2015 eine große Zahl an Flüchtlingen nach Deutschland gekommen ist und diese Thematik im RU eine sehr hohe Relevanz besaß, wurde für mich persönlich sichtbar, wie groß zum Teil die Vorurteile und Ängste gegenüber Flüchtlingen gewesen ist. Nicht nur Lernende, sondern ebenfalls Lehrkräfte besaßen Vorurteile und Ängste, vor allem gegenüber dem Islam. Da war für mich klar, dass etwas dagegen gemacht werden muss. Ich sah und sehe mich immer noch in der Verantwortung einen Beitrag dazu zu leisten, das interreligiöse Lernen zu fördern, um ein friedlicheres Zusammenleben in unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Dies hat mich dazu veranlasst, mich innerhalb dieser Arbeit intensiver mit dieser Thematik zu befassen.

Für das Entstehen und den erfolgreichen Abschluss dieser Arbeit haben mich viele Menschen unterstützt. Diesen Menschen möchte ich gerne an dieser Stelle von Herzen danken. Ich danke den Mitgliederinnen und Mitgliedern meines Fachbereichs Religion, ohne deren Teilnahme an dem Schulentwicklungsprojekt diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Ihre Mitarbeit, ihre Anmerkungen, ihre Rückmeldungen und ihr Engagement während des Projektes waren für meine Arbeit eine große Bereicherung und haben wesentlich dazu beigetragen, dass das Projekt so erfolgreich durchgeführt wurde. In diesem Zusammenhang möchte ich ebenfalls meiner Schulleitung danken, dass diese meiner Arbeit sehr positiv und aufgeschlossen gegenüberstand und somit mein Vorhaben unterstützte. Außerdem danke ich auch den Lernenden, die an dem Projekt und der Auswertung teilgenommen haben. Durch die spannenden interreligiösen Dialoge zwischen den Lernenden, ihrem Interesse und ihrem Engagement bei der Erstellung von vielfältigen Lernprodukten konnte das Projekt so erfolgreich umgesetzt werden.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Dokormutter Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, welche mich während meiner Arbeit begleitet und unterstützt hat. Durch ihre motivierenden, ermutigenden und sehr konstruktiven Rückmeldungen hat Sie einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, dass diese Arbeit entstanden ist. Vielen Dank auch an Prof. Dr. Annegret Reese-Schnitker, dass Sie das Zweitgutachten übernommen hat. Mit ihren konstruktiven und kritischen Anmerkungen hat Sie mir wichtige Anregungen für mein zukünftiges Handeln gegeben. Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei Dr. Daniel Fasshauer, welcher meine Arbeit

Korrektur gelesen und mir konstruktive und bereichernde Rückmeldungen und Anregungen gegeben hat.

Und einen ganz besonderen Dank an meine Frau Anna-Lena Leurle, welche während der gesamten Zeit eine große Unterstützung und stets eine treue Begleiterin war und immer noch ist. Sie hat mich immer wieder ermutigt, meine Arbeit fortzusetzen und war auch immer dazu bereit, sich mit mir über meine Arbeit auszutauschen. Da Sie selbst an dem Projekt teilgenommen hat, war Sie ebenfalls sehr gut mit der Thematik vertraut, sodass unsere Gespräche für meine Arbeit sehr bereichernd waren. Darüber hinaus hat Sie meine Arbeit Korrektur gelesen und durch kritische Anmerkungen und Anregungen meine Arbeit vorangebracht. Ohne die Unterstützung meiner Frau wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Vellmar, im Februar 2021

Christoph Leurle

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XIII
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	XV
TABELLENVERZEICHNIS	XXI
1 EINFÜHRUNG	1
1.1 PROBLEMSTELLUNG	1
1.2 GANG DER UNTERSUCHUNG	8
2 RELIGION.....	11
2.1 Aktuelle Entwicklung der Religionen	11
2.2 Definitionen, Begrifflichkeit und Abgrenzung	20
2.2.1 Der Religionsbegriff.....	20
2.2.2 Religiosität.....	25
2.3 Formen	26
3 INTERRELIGIÖSE UND INTERKULTURELLE BILDUNG	27
3.1 INTERRELIGIÖSES LERNEN	28
3.1.1 Die historische Entwicklung interreligiösen Lernens im RU.....	31
3.1.2 Die Relevanz des interreligiösen Lernens	35
3.1.3 Ein systematischer Überblick über mögliche Zugänge für interreligiöses Lernen	40
3.1.4 Vorstellung zweier ausgewählter interreligiöser Lernkonzepte im RU	44
3.1.4.1 Johannes Lähmann	45
3.1.4.2 Stephan Leimgruber	47
3.1.4.3 Kritisches Resümee der vorgestellten interreligiösen Lernkonzepte.....	49
3.2 RELIGIÖSE, INTERRELIGIÖSE UND INTERKULTURELLE KOMPETENZEN	51
3.2.1 Der allgemeine Kompetenzbegriff und die vorherrschende Kompetenzdebatte	51
3.2.2 Religiöse Kompetenzen	54
3.2.3 Interreligiöse Kompetenzen	61
3.2.4 Interkulturelle Kompetenzen	72
3.2.5 Kompetenzen des dialogischen Lernens.....	78
3.2.6 Interreligiöse Kompetenzen an berufsbildenden Schulen	83
3.3 INTERRELIGIÖSE BILDUNG ALS HERAUSFORDERUNG FÜR ANGEHENDE UND BEREITS	
AUSGEBILDETE RELIGIONSLEHRKRÄFTE AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN.....	87
3.3.1 Bedeutung von interreligiöser Bildung an berufsbildenden Schulen	87
3.3.2 Professionalisierung von Lehrkräften.....	89
3.3.2.1 Zur Bedeutung der Religiosität bei Religionslehrkräften.....	89
3.3.2.2 Bedeutung und Auswirkungen für die Religionslehrkräfte	96

3.3.3	Bedeutung und Auswirkungen für die Lernenden	100
3.3.4	Förderungsmöglichkeiten interreligiöser Bildung an berufsbildenden Schulen	103
3.3.4.1	Konstruktivismus	103
3.3.4.2	Ermöglichungsdidaktik	106
3.3.4.3	Individualisiertes Lernen	108
4	SELBSTSTÄNDIGES LERNEN	111
4.1	DEFINITIONEN, BEGRIFFSABGRENZUNG UND MERKMALE	114
4.1.1	Definitionen und Begriffsabgrenzung	114
4.1.2	Merkmale	116
4.2	ANFORDERUNGEN, VORAUSSETZUNGEN UND RAHMENBEDINGUNGEN	117
4.2.1	Anforderungen an die Lehrenden	117
4.2.2	Voraussetzungen der Lernenden	118
4.2.3	Motivation als Grundvoraussetzung	120
4.2.4	Organisatorische und räumliche Rahmenbedingungen	125
4.3	DIE BEDEUTUNG DES SELBSTSTÄNDIGEN LERNENS IN DER BERUFLICHEN BILDUNG ..	126
4.3.1	Die Hattie-Studie	127
4.3.2	Weitere Gründe	129
4.3.3	Ziele	130
4.4	RISIKEN UND POTENTIALE	132
4.5	FÖRDERUNGSMÖGLICHKEITEN VON SELBSTSTÄNDIGEN LERNPROZESSEN AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN	133
4.5.1	Lernstrategien	133
4.5.2	Verschiedene Lernorganisationsformen	137
4.5.3	Sozialformen	142
4.5.4	Methoden und Instrumente	146
5	RELIGION UND ERNÄHRUNG	155
5.1	DIE RELIGIÖS MOTIVIERTE ERNÄHRUNG	156
5.1.1	Die Entstehung von religiös motivierter Ernährung	156
5.1.2	DAS RELIGIÖS MOTIVIERTE ESSEN AUS SOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE	156
5.2	SPEISETRADITIONEN UND SPEISEVORSCHRIFTEN IN DEN MONOTHEISTISCHEN RELIGIONEN	159
5.2.1	GEMEINSAMKEITEN BEI DEN SPEISEGEBOTEN UND SPEISEVERBOTEN	159
5.2.2	SPEISETRADITIONEN IM CHRISTENTUM	160
5.2.3	SPEISETRADITIONEN UND SPEISEGESETZE IM ISLAM	162
5.2.4	SPEISETRADITIONEN UND SPEISEGESETZE IM JUDENTUM	167
6	DIE UNTERRICHTSEINHEIT „DAS ZUSAMMENLEBEN DER RELIGIONEN FÖRDERN“	172
6.1	PLANUNG UND ENTWICKLUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT	172

6.1.1	LERNEN VORBEREITEN UND INITIIEREN	173
6.1.2	LERNWEGE ERÖFFNEN UND GESTALTEN	181
6.1.3	ORIENTIERUNG GEBEN UND ERHALTEN	184
6.1.4	KOMPETENZEN STÄRKEN UND ERWEITERN.....	185
6.1.5	LERNEN BILANZIEREN UND REFLEKTIEREN	186
6.2	VORBEREITENDE MAßNAHMEN FÜR DIE DURCHFÜHRUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT	
	UND DES RELIGIONSPROJEKTES	186
6.3	VORSTELLUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT UND DES RELIGIONSPROJEKTES	188
6.3.1	ÜBERBLICK ÜBER DIE UNTERRICHTSREIHE	188
6.3.2	LERNSTEP 3: SPEISEGESETZE UND SPEISETRADITIONEN IM ISLAM.....	194
6.3.3	LERNSTEP 5: RELIGION IN UNSEREM LEBEN	195
6.3.4	UNTERRICHTSFEEDBACK MITHILFE EINER RATINGKONFERENZ	196
7	EMPIRISCHE STUDIE.....	198
7.1	FORSCHUNGSDESIGN DER STUDIE	198
7.1.1	FORSCHUNGSFRAGEN UND ZIEL DER STUDIE	198
7.1.2	AUSWAHL DER UNTERSUCHUNGSMETHODEN.....	203
7.2	ERHEBUNGSVERFAHREN: SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG DER LEHRKRÄFTE UND	
	LERNENDEN VOR BEGINN DES RELIGIONSPROJEKTES DIVESch.....	205
7.2.1	Aufbau des Lehrerfragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“	205
7.2.2	Aufbau des Schülerfragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“	212
7.2.3	Auswertung des Lehrerfragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“	214
7.2.4	Auswertungdes Schülerfragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“	232
7.2.5	Gegenüberstellung der Ergebnisse	248
7.3	ERHEBUNGSVERFAHREN: SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG DER LEHRKRÄFTE UND	
	LERNENDEN NACH ABSCHLUSS DES RELIGIONSPROJEKTES	250
7.3.1	Aufbau des „Fragebogens zum selbstständigen Lernen“	250
7.3.2	Vorgehensweise der quantitativen Auswertung.....	251
7.3.3	Ergebnisse und Interpretation der Schülerbefragung	252
7.3.4	Ergebnisse und Interpretation der Lehrerbefragung.....	272
7.3.5	Gegenüberstellung der Ergebnisse	277
7.3.6	Kritische Würdigung und Beurteilung der Ergebnisse	280
7.4	ERHEBUNGSVERFAHREN: LEITFADENINTERVIEWS	282
7.4.1	Aufbau des Leitfadeninterviews	282
7.4.2	Vorgehensweise der qualitativen Auswertung der Leitfadeninterviews.....	288
7.4.3	Auswertung der Leitfadeninterviews	290
7.4.3.1	Gelingensbedingungen für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes	291
7.4.3.2	Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzförderungen durch das Religionsprojekt	307
7.4.3.3	Förderung von selbstständigen Lernprozessen durch das Religionsprojekt	310
7.4.3.4	Entwicklung weiterer interreligiöser Unterrichtseinheiten/Religionsprojekte	311
7.4.4	Fazit zur Auswertung der Interviews	315

7.5	ERHEBUNGSVERFAHREN: ERMITTLUNG DES KOMPETENZZUWACHSES DURCH DEN	
	EINSATZ EINES KOMPETENZRASTERS	325
7.5.1	Vorgehensweise.....	325
7.5.2	Ermittlung des Kompetenzzuwachses der Lernenden	326
7.5.2.1	Ermittlung des Kompetenzzuwachses der Lernenden durch Einschätzung der..... Lernenden	326
7.5.2.2	Ermittlung des Kompetenzzuwachses der Lernenden durch Einschätzung der..... Lehrkräfte	363
7.5.2.3	Gegenüberstellung der Ergebnisse.....	368
8	RÜCKBLICK, ERKENNTNISSE UND AUSBLICK.....	369
8.1	RÜCKBLICK	369
8.2	DARSTELLUNG DER WICHTIGSTEN ERKENNTNISSE DIESER ARBEIT	388
8.3	AUSBLICK.....	404
	ANHANG.....	XXII
	LITERATURVERZEICHNIS	CVI

Abkürzungsverzeichnis

AfL	Amt für Lehrerbildung
APrTh	Arbeiten zur Praktischen Theologie
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BRU	Berufsschul-Religions-Unterricht
DiveSch	Dialog verändert Schule
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
EPA	Evangelische Prüfungsanforderungen
fowid	Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland
HIBB	Hamburger Institut für Berufliche Bildung
HKM	Hessisches Kultusministerium
JKBA	Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit
KMK	Kultusministerkonferenz
LThK	Lexikon für Theologie und Kirche
MPC	Multiple-Choice
MNU	Verband zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts
ÖRF	Österreichisches Religionspädagogisches Forum
PTHe	Praktische Theologie heute
ReliS	Religion lehren und lernen in der Schule
RGG	Religion in Geschichte und Gegenwart
RU	Religionsunterricht
SGL	Selbstgesteuertes Lernen
SKOLA	Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung

SOL	Selbstorganisiertes Lernen
SRL	Selbstreguliertes Lernen
SuS	Schülerinnen und Schüler
s	Standardabweichung
s^2	Varianz
$\bar{x}$	Arithmetisches Mittel
VLB	Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern
VZBV	Verbraucherzentrale Bundesverband
ZfR	Zeitschrift für Religionswissenschaft
ZPT	Zentrum für Psychotherapie

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Religionszugehörigkeit in Deutschland - Verteilung in prozentualen.....	
Anteilen (Eigene Darstellung in Anlehnung an fowid 2019: 2).....	5
Abbildung 2: Interreligiöses Lernen im weiteren und engeren Sinne.....	
(Leimgruber 2007: 21).....	47
Abbildung 3: Religiöse Kompetenz nach den baden-württembergischen Bildungsplänen	
2004 (ebd.: 25ff.).....	55
Abbildung 4: Religiöse Kompetenz nach den EPA Evangelische Religionslehre 2006....	
(ebd.: 8f.).....	56
Abbildung 5: Religiöses Kompetenzmodell der EKD von 2010.....	
(Kirchenamt der EKD 2011: 17).	59
Abbildung 6: Interreligiöse Kernkompetenzen nach Leimgruber.....	
(Leimgruber 2007: 100).....	67
Abbildung 7: Lernspirale Interkulturelle Kompetenz (Deardorff 2006: 7; Bertelsmann.....	
Stiftung / Fondazione Cariplo (Hgg.) (2008: 1)).	76
Abbildung 8: SPASS - Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens.....	
(Arnold 2012a: 79).	108
Abbildung 9: Gelingensbedingungen für das Lernen (Eigene Darstellung in Anlehnung	
an Muster-Wäbs / Pillmann-Wesche 2009: 17).....	110
Abbildung 10: Begriffe zum selbstständigen Lernen (Faulstich 2002: 62).	115
Abbildung 11: Selbstgesteuertes Lernen auf dem Kontinuum zwischen absoluter.....	
Autonomie und vollständiger Fremdsteuerung (Pätzold 2008: 6).....	116
Abbildung 12: Motivationsformen in der Selbstbestimmungstheorie.....	
(Quelle: Dreer 2008b: 24).....	122
Abbildung 13: Effektmaß d (Eigene Darstellung in Anlehnung an Steffens 2012: 6).	127
Abbildung 14: Merkmale des Unterrichtstempos (Dreer 2008b: 52).	139
Abbildung 15: Fishbowl-Methode (Eigene Darstellung).	150
Abbildung 16: Auswertung Selbsteinschätzung der Lernenden (Eigene Darstellung).....	177
Abbildung 17: Bewertungskriterien (Eigene Darstellung in Anlehnung an.....	
Nöthen 2005: 87).	181
Abbildung 18: Ergebnisse Ratingkonferenz (Eigene Darstellung).	197
Abbildung 19: Berufserfahrung in Jahren (Eigene Darstellung).....	214
Abbildung 20: Hauptbeweggründe, das Fach Religion zu studieren.....	
(Eigene Darstellung).....	215

Abbildung 21: Was bedeutet Glaube für Sie? - Verteilung in absoluten Zahlen.....	
(Eigene Darstellung).	217
Abbildung 22: Schulische Vorkenntnisse über andere Religionen - Verteilung in.....	
absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).	218
Abbildung 23: Art der Auseinandersetzung mit anderen Religionen - Verteilung in.....	
absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).	220
Abbildung 24: Mit welcher Religion haben Sie sich bisher am meisten beschäftigt -.....	
Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).....	221
Abbildung 25: Wahrnehmung der Religionen bzw. Weltanschauungen - Verteilung in..	
absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).	222
Abbildung 26: Vorwissen über die Speisevorschriften in den monotheistischen.....	
Religionen (Eigene Darstellung).	227
Abbildung 27: Vorerfahrungen der Lehrkräfte im Bereich des selbstständigen Lernens.	
(Eigene Darstellung).	229
Abbildung 28: Themenblock 3: Instrumente und Methoden zur Förderung des.....	
selbstständigen Lernens (Eigene Darstellung).	230
Abbildung 29: Altersverteilung der SuS in Prozent (Eigene Darstellung).	232
Abbildung 30: Ausbildungsbereiche (Eigene Darstellung).	233
Abbildung 31: Religionszugehörigkeit der Lernenden - Verteilung in prozentualen.....	
Anteilen (Eigene Darstellung).	234
Abbildung 32: Religionszugehörigkeit der Eltern - Verteilung in prozentualen Anteilen...	
(Eigene Darstellung).	235
Abbildung 33: Item 7 - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung).....	236
Abbildung 34: Item 8 - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung).....	237
Abbildung 35: Glauben Sie an Gott? - Verteilung in prozentualen Anteilen	
(Eigene Darstellung).	238
Abbildung 36: Beschäftigungsintensität mit ihrer Religion oder ihrem Glauben im letz-..	
ten Monat - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung)....	239
Abbildung 37: Was bedeutet Glaube für Sie? - Verteilung in absoluten Zahlen.....	
(Eigene Darstellung).	240
Abbildung 38: Schulische Vorkenntnisse über andere Religionen - Verteilung in.....	
absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).	241
Abbildung 39: Religionszugehörigkeiten der Freunde oder Bekannten - Verteilung in...	
prozentualen Zahlen (Eigene Darstellung).	242
Abbildung 40: Wie häufig beschäftigen Sie sich in ihrer Freizeit mit anderen	
Religionen? - Verteilung in prozentualen Zahlen (Eigene Darstellung)..	243

Abbildung 41: Art der Auseinandersetzung mit anderen Religionen - Verteilung in.....	
absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).....	244
Abbildung 42: Mit welcher Religion haben Sie sich bisher am meisten beschäftigt -	
Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).	245
Abbildung 43: Wahrnehmung der Religionen bzw. Weltanschauungen - Verteilung in...	
absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).....	246
Abbildung 44: Themenblock 3: Instrumente und Methoden zur Förderung des.....	
selbstständigen Lernens (Eigene Darstellung).	247
Abbildung 45: Altersverteilung der SuS in Prozent (Eigene Darstellung).....	253
Abbildung 46: Gesamtergebnis - Kategorie „Anwendungsorientierung“.....	
(Eigene Darstellung).....	253
Abbildung 47: Gesamtergebnis: Kategorie „Erwerb von Kompetenzen“.....	
(Eigene Darstellung).....	255
Abbildung 48: Gesamtergebnis: Kategorie „Reflexion“ (Eigene Darstellung).....	256
Abbildung 49: Gesamtergebnis: Kategorie „Selbstständiges Lernen“.....	
(Eigene Darstellung).....	257
Abbildung 50: Gesamtergebnis - Kategorie „Sozialformen" (Eigene Darstellung).....	258
Abbildung 51: Gesamtergebnis - Kategorie „Individualisierte Lernzugänge".....	
(Eigene Darstellung).....	259
Abbildung 52: Gesamtergebnis - Kategorie „Wahldifferenzierter Unterricht".....	
(Eigene Darstellung).....	260
Abbildung 53: Gesamtergebnis - Kategorie „Individuelles Lern- und Arbeitstempo.....	
(Eigene Darstellung).....	262
Abbildung 54: Gesamtergebnis - Kategorie „Lehr- und Lernzeit / Strukturierung".....	
(Eigene Darstellung).....	263
Abbildung 55: Gesamtergebnis - Kategorie „Lernaufgaben" (Eigene Darstellung).	264
Abbildung 56: Gesamtergebnis - Kategorie „Lernmaterialien" (Eigene Darstellung).....	265
Abbildung 57: Gesamtergebnis - Kategorie „Lernstrategien" (Eigene Darstellung).....	266
Abbildung 58: Gesamtergebnis - „Offene Lernformen" (Eigene Darstellung).....	267
Abbildung 59: Gesamtergebnis - Kategorie „Methoden / Instrumente“.....	
(Eigene Darstellung).....	268
Abbildung 60: Gesamtergebnis - Kategorie „Lernumgebung" (Eigene Darstellung).	269
Abbildung 61: Gesamtergebnis - Kategorie „Bewertung" (Eigene Darstellung).	270
Abbildung 62: Gesamtergebnis Schülerbefragung - Mittelwerte aller Kategorien.....	
(Eigene Darstellung).....	271
Abbildung 63: Gesamtbetrachtung Schülerbefragung (Eigene Darstellung).....	272

Abbildung 64: Gesamtergebnis Lehrerbefragung – Mittelwerte aller Kategorien.....	
(Eigene Darstellung)	273
Abbildung 65: Gesamtbetrachtung Lehrerbefragung (Eigene Darstellung)	276
Abbildung 66: Mittelwerte aller Kategorien - Vergleich Schüler- / Lehrerbefragung.....	
(Eigene Darstellung)	277
Abbildung 67: Mittelwerte aller Kategorien - Vergleich Schüler- / Lehrerbefragung.....	
(Eigene Darstellung)	279
Abbildung 68: Interviewauswertung – Inhaltliche Kategorisierung.....	
(Eigene Darstellung)	290
Abbildung 69: Ergebnisse – kulturelle und religiöse Menschenbilder.....	
(Eigene Darstellung)	328
Abbildung 70: Ergebnisse – Wer bin ich? (Eigene Darstellung)	329
Abbildung 71: Ergebnisse – Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den.....	
Religionen (Eigene Darstellung)	330
Abbildung 72: Ergebnisse – Die religiöse Vielfalt innerhalb der Lerngruppe.....	
(Eigene Darstellung)	330
Abbildung 73: Ergebnisse – Die Bedeutung der eigenen religiösen und kulturellen.....	
Wurzeln (Eigene Darstellung)	331
Abbildung 74: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 1-5 - Schülerbefragung.....	
(Eigene Darstellung)	332
Abbildung 75: Ergebnisse – Die historischen Speisetraditionen im Christentum.....	
(Eigene Darstellung)	333
Abbildung 76: Ergebnisse – Die Gründe für die Aufhebung der Speisegebote im.....	
Christentum (Eigene Darstellung)	333
Abbildung 77: Ergebnisse – Die Bedeutung des Fastens im Christentum.....	
(Eigene Darstellung)	334
Abbildung 78: Ergebnisse – Die Schöpfungsverantwortung im Christentum.....	
(Eigene Darstellung)	334
Abbildung 79: Ergebnisse – Die Verknüpfung der Schöpfungsverantwortung mit der....	
industriellen Fleischproduktion (Eigene Darstellung)	335
Abbildung 80: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 6-10 - Schülerbefragung.....	
(Eigene Darstellung)	337
Abbildung 81: Ergebnisse – Die Bedeutung des Essens für die verschiedenen.....	
Religionen (Eigene Darstellung)	337
Abbildung 82: Ergebnisse – Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisevorschriften im....	
Judentum (Eigene Darstellung)	339

Abbildung 83: Ergebnisse – Die Speisegesetze im Judentum (Eigene Darstellung).	340
Abbildung 84: Ergebnisse – Erstellung eines jüdischen Menüs (Eigene Darstellung).....	341
Abbildung 85: Ergebnisse – Die Bedeutung des Fastens im Judentum.....	
(Eigene Darstellung).....	342
Abbildung 86: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 12-15 –Schülerbefragung.....	
(Eigene Darstellung).....	343
Abbildung 87: Ergebnisse – Die Speisegesetze im Islam (Eigene Darstellung).....	344
Abbildung 88: Ergebnisse – Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisevorschriften im....	
Islam (Eigene Darstellung).	345
Abbildung 89: Ergebnisse – Die Bedeutung des Fastens im Islam.....	
(Eigene Darstellung).....	346
Abbildung 90: Ergebnisse - Erstellung eines islamischen Menüs (Eigene Darstellung).	347
Abbildung 91: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 16-19 – Schülerbefragung.....	
(Eigene Darstellung).....	347
Abbildung 92: Ergebnisse - Erstellung eines interreligiösen Kochbuches.....	
(Eigene Darstellung).....	348
Abbildung 93: Ergebnisse - Gestaltung einer Feier mit Speisen für eine interreligiöse... Lerngruppe (Eigene Darstellung).....	349
Abbildung 94: Ergebnisse – Interreligiöse Dialoge über die Speisetraditionen in den.... monotheistischen Religionen führen (Eigene Darstellung).....	351
Abbildung 95: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 11 und 20 bis 22 -.....	
Schülerbefragung (Eigene Darstellung).....	353
Abbildung 96: Gesamtergebnis: Überblick über den Erwerb der fachlichen.....	
Kompetenzen - Schülerbefragung (Eigene Darstellung).	353
Abbildung 97: Ergebnisse – Gemeinsames Kochen mit Angehörigen der drei mono-.... theistischen Religionen fördert den Austausch (Eigene Darstellung).	354
Abbildung 98: Ergebnisse – Gemeinsames Kochen fördert Respekt und Toleranz..... gegenüber anderen Religionen (Eigene Darstellung).	355
Abbildung 99: Ergebnisse – Kenntnisse über Speiseregeln anderer Religionen..... besitzen eine gesellschaftliche Bedeutung (Eigene Darstellung).	356
Abbildung 100: Ergebnisse – Der Besuch einer Synagoge fördert den gegenseitigen... Dialog (Eigene Darstellung).....	357
Abbildung 101: Ergebnisse – Der Besuch einer Kirche fördert den gegenseitigen..... Dialog (Eigene Darstellung).	358
Abbildung 102: Ergebnisse – Der Besuch einer Moschee fördert den gegenseitigen... Dialog (Eigene Darstellung).....	359

Abbildung 103: Ergebnisse – Abbau von Vorurteilen und Förderung von Toleranz und.. Verständnis gegenüber anderen Religionen und Kulturen durch das..... Religionsprojekt (Eigene Darstellung).	361
Abbildung 104: Gesamtergebnis - Überblick über den Erwerb der überfachlichen..... Kompetenzen - Schülerbefragung (Eigene Darstellung).	362
Abbildung 105: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 1-5 – Lehrerbefragung..... (Eigene Darstellung).	364
Abbildung 106: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 6-10 – Lehrerbefragung..... (Eigene Darstellung).	364
Abbildung 107: Teilergebnis– fachliche Kompetenzen 12-15 - Lehrerbefragung..... (Eigene Darstellung).	365
Abbildung 108: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 16-19 - Lehrerbefragung..... (Eigene Darstellung).	365
Abbildung 109: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 11 und 20- 22 -..... Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).	366
Abbildung 110: Gesamtergebnis - Überblick über den Erwerb der fachlichen..... Kompetenzen - Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).	367
Abbildung 111: Gesamtergebnis - Überblick über den Erwerb der überfachlichen..... Kompetenzen - Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).	368

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der zwei Hauptströmungen in der Religionssoziologie für die..... Betrachtung des Religionsbegriffes (Röbkes 2013: 15).	23
Tabelle 2: Selbstlernkompetenzen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold et al. ... 2002: 80ff.).	120
Tabelle 3: Was hat keine oder nur geringfügige Wirkungen? (Eigene Darstellung in..... Anlehnung an Steffens 2012: 28f.).	128
Tabelle 4: Was wirkt wirklich? (Eigene Darstellung in Anlehnung an..... Steffens 2012: 30ff.).	128
Tabelle 5: Gütekriterien für effektives Üben (Eigene Darstellung in Anlehnung an..... Linser 2003: 59).	143
Tabelle 6: Austauschformen in der Partnerarbeit (Eigene Darstellung in Anlehnung..... an Brüning 2006: 16).	144
Tabelle 7: Merkmale gut funktionierender Teams (Eigene Darstellung in Anlehnung..... an Greif / Kurtz 1996: 164).	146
Tabelle 8: Die fünf Phasen der Projektarbeit (Quelle: Deitering 1995: 113).	151
Tabelle 9: Potentielle Fragen für ein Lerntagebuch (Eigene Darstellung in Anlehnung... an Siebert 2006: 130).	153
Tabelle 10: Potentielle Fragen für einen Lernvertrag (Eigene Darstellung in Anlehnung.. an Deitering 1995: 51 + 110).	154
Tabelle 11: Befragung Ratingkonferenz (Eigene Darstellung).	197

1 Einführung

1.1 Problemstellung

„Ich behaupte von mir, dass ich offen gegenüber anderen Religionen bin, habe allerdings häufig den Eindruck, dass v. a. Angehörige des Islams keine anderen Weltanschauungen akzeptieren. Daher versuche ich derartige Themen zu vermeiden. Teilweise kenne ich mich mit anderen Religionen nicht genügend aus, um über gewisse Themen zu sprechen. Ich interessiere mich für andere Religionen/Weltanschauungen, habe aber im Moment den Eindruck, dass Religionen auch dazu benutzt werden, um Radikalität auszuleben. Ich empfinde dies als bedrohlich und unkontrollierbar.“¹

Diese Aussage von einer Religionslehrkraft zeigt die Brisanz beim Umgang mit anderen Religionen. Diese Lehrkraft vermeidet den Islam zu thematisieren. Dies liegt einerseits daran, dass teilweise zu wenig Wissen über den Islam vorhanden ist und andererseits der Islam aufgrund des IS als bedrohlich wahrgenommen wird. Somit werden interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und Dialoge mit dem Islam in diesem Fall nicht ermöglicht, obwohl hierbei für die Lehrkraft und die Lernenden eine sehr gute Möglichkeit besteht, die religiöse Vielfalt als Chance wahrzunehmen. Die Lehrkraft könnte die religiöse und kulturelle Sozialisation und die gelebten Traditionen der Lernenden in den Unterricht integrieren. Eine solche Auseinandersetzung besitzt ein riesiges Lernpotenzial. An diesem Beispiel zeigt sich allerdings, dass der angemessene Umgang mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Religionen im Unterricht sicherlich eine große Herausforderung für eine Vielzahl von betroffenen Lehrkräften darstellt. Dieser Herausforderung sollte sich dringend gestellt werden.

Die religiöse Vielfalt hat seit den 1970er Jahren in Deutschland immer stärker zugenommen (vgl. Kanbicak 2017: 48). Deutschland ist von daher heutzutage durch eine Vielzahl von verschiedensten religiösen Glaubensvorstellungen geprägt. Dies hat zur Folge, dass Menschen in allen Lebensbereichen mit unterschiedlichsten Religionen und Kulturen in Berührung kommen (vgl. Willems 2011: 102).

Nicht nur Deutschland, sondern ebenfalls die anderen modernen Industriegesellschaften werden zunehmend vielfältiger im Hinblick auf deren kulturelle und religiöse Zusammensetzung. Daher können die meisten dieser Gesellschaften aufgrund des stetig wachsenden Zustroms von Flüchtlingen, der internationalen Migration sowie dem wissenschaftlichen Austausch als multikulturell bzw. multireligiös bezeichnet werden (vgl. Micksch 2005: 244). Diese Entwicklungen führen dazu, dass vermehrt Menschen unterschiedlichster sozialer, kultureller und religiöser Sozialisation aufeinandertreffen (vgl. Leimgruber 2007: 29). Durch

¹ Diese Aussage ist von einer Lehrkraft vor Beginn des Religionsprojektes getätigt worden. Diese Lehrkraft hat ebenfalls an diesem Projekt teilgenommen.

die interkulturelle und interreligiöse Vielfalt weltweit entstehen einerseits Konfliktpotentiale als auch Chancen (vgl. Deardorff 2006: 5).

Diese Entwicklungen haben sich vor allem in den letzten Jahren durch die große Zuwanderung von Flüchtlingen in Europa und dadurch auch in Deutschland intensiviert. Eine Vielzahl von Menschen aus unterschiedlichsten Nationen und verschiedenster Religionsgemeinschaften prägen seitdem nachhaltig den Alltag in Deutschland (vgl. Bloch 2018: 26).

Von daher ist es für eine Vielzahl von Menschen persönlich und für die gesamte Gesellschaft immer bedeutender, einen offenen und konstruktiven Umgang mit Menschen aus anderen Religionen und Kulturen zu fördern. Dies ist ein zentraler Erfolgsfaktor für das friedliche Zusammenleben und ausschlaggebend für die Herausbildung der eigenen Persönlichkeit (vgl. Deardorff 2006: 5).

Außerdem erhält die Thematik zunehmend an Bedeutung, weil religiöse Vielfalt einerseits zwar gegenseitige Wertschätzung und den Dialog fördern kann, allerdings können dadurch andererseits ebenfalls Konflikte entstehen. Von daher ist es unerlässlich, dass sich die Gesellschaft und im Besonderen die Schulen mit interreligiösen Themen auseinandersetzen und offen für das Unbekannte sind (vgl. Weiße 2012: 42).

Das dieser Bereich zunehmend an Relevanz gewinnt, zeigt sich bspw. auch daran, dass Jürgen Habermas seit dem Jahr 2001 sich öffentlich zu religiösen Fragen äußert, was er zuvor nie getan hatte und die öffentlichen Diskussionen aus dem philosophischen Blickwinkel vorantreibt. Er sieht gegenwärtig das Überwinden eines „säkularistisch verhärteten und exklusiven Selbstverständnisses“ in der westlichen modernen Welt als Herausforderung an (Habermas 2005: 145). Seiner Ansicht nach sind religiöse Überlieferungen erforderlich, um Defizite im Bewusstsein überwinden zu können (vgl. ebd.: 13). Folglich geht er von einem großen Potenzial an religiöser Toleranz aus, welche er als „Schrittmacher für einen richtig verstandenen Multikulturalismus und die gleichberechtigte Koexistenz verschiedener kultureller Lebensformen innerhalb eines demokratisch verfassten Gemeinwesens“ ansieht (ebd.: 263f.).

Es stellt sich die Frage, wie die vorhandene religiöse Vielfalt als wertvolle Ressource produktiv gefördert werden kann. Da in allen Ländern Europas Transformationsprozesse stattfinden, werden neue Antworten benötigt, um die religiöse und kulturelle Vielfalt als Chance und wertvolle Ressource und nicht als Faktor für Feindseligkeit und Polarisierung wahrnehmen und nutzen zu können. Hierfür ist die Anerkennung des Anderen mehr denn je erforderlich (vgl. Weiße 2012: 42). Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen², die dies unterstreichen.

² Hier wären bspw. die Ansätze von Ricoeur, Levinas, Buber, Falaturi und Margull zu nennen. Exemplarisch stelle ich im Folgenden kurz die Ansätze von Paul Ricoeur und Emmanuel Levinas vor.

Unterschiedlichste Organisationen betonen ebenfalls die hohe Relevanz von interkulturellem und interreligiösem Lernen, um dadurch einen wichtigen Beitrag zum friedlichen Miteinander der Kulturen und Religionen zu leisten (vgl. Micksch 2005: 244).

Religiöse, interreligiöse und interkulturelle Thematiken haben in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit eine immer bedeutendere Rolle eingenommen. Interkulturelle und interreligiöse Fragestellungen haben in weltweit agierenden Institutionen und in der Politik ebenfalls immer mehr an Bedeutung gewonnen. Im Europarat, der UNO und der UNESCO werden zum Beispiel auf die hohe Relevanz von Kulturen und Religionen sowie deren Verständigung aufmerksam gemacht, um ein friedliches und gemeinsames Zusammenleben der verschiedenen Kulturen und Religionen zu unterstützen. Die enorme Wichtigkeit von Kulturen und Religionen im Hinblick auf den Zusammenhalt einer Gesellschaft unterstreichen ebenfalls Politiker und machen das Erfordernis des gemeinsamen Dialogs deutlich. Die Mitglieder des Europarates haben in ihrem 2008 veröffentlichten Papier ebenso die hohe Relevanz des interkulturellen und interreligiösen Austauschs betont. Dabei wird unterstrichen, dass interkulturelle und interreligiöse Gespräche zur Bewältigung sozialer Probleme beitragen können (vgl. Weiße 2012: 42).

Dies ist sehr bedeutend, da die veränderte religiöse und kulturelle Landschaft zahlreiche Konflikte, vor allem mit der muslimischen Religion, herbeigeführt hat (vgl. Affolderbach 2005: 70). Dies hat dazu geführt, dass die Diskussionen um eine erfolgreiche und eine gescheiterte Integration von Musliminnen und Muslimen in Europa politisch und medial eine enorme Brisanz besitzen. Es ist vor allem seit den letzten zwei Jahren eine Intensivierung dieser Diskussionen erkennbar. Terroristische Anschläge, die von Musliminnen und Muslimen ausgeübt worden sind, die in Europa geboren und aufgewachsen sind, zweifeln an der integrativen Kraft vom Bildungswesen und den betroffenen Gesellschaften. Dies hat dazu

Paul Ricoeur begründete ein zweifaches Anliegen. Zum einen ginge es darum, den Anderen in seiner Verschiedenheit Anerkennung zu geben und zum anderen sich selbst als verantwortungsreiches sowie aktives Individuum wahrzunehmen, um in gegenseitigem Respekt eine persönliche Identität herausbilden zu können. Folglich vertritt er die Ansicht, dass die Findung der eigenen Identität ausschließlich im Bezug zum Anderen erreicht werden kann (vgl. Ricoeur 2006: 316).

Emmanuel Levinas hebt in seinem Ansatz hervor, dass sich die vollständige Ethik von uns allen auf die Beziehung zur bzw. zum Nächsten, zur bzw. zum Anderen sowie zur Nachbarin bzw. zum Nachbarn beruht. Verantwortlich sein für den Anderen ist folglich die Grundlage, um eine eigene Persönlichkeit entwickeln zu können. Somit liegt der Kern der persönlichen Identität darin, Verantwortung für den Anderen zu übernehmen (vgl. Weiße 2012: 42; vgl. auch Levinas 1993: 154ff.).

Diese Ansätze heben hervor, dass „das Eigene nicht ohne die/den Anderen Gestalt gewinnen kann“ (Weiße 2012: 43). Diese Annahmen wirken sich erheblich auf den Entwicklungsbereich von ethischen sowie moralischen Vorstellungen aus. In diesem Kontext wird ebenfalls die Anerkennung von religiöser Vielfalt bedeutsamer. Denn wenn die Anerkennung sowie die Wahrnehmung des Anderen eine Voraussetzung ist, um sich selbst entwickeln zu können und um im sozialen Leben Anerkennung zu erhalten, kann die religiöse Vielfalt als Gelegenheit wahrgenommen werden, gegenseitige Anerkennung zu erlernen (vgl. ebd.). Hierdurch könnte die vorhandene religiöse Vielfalt als wertvolle Ressource produktiv gefördert werden.

geführt, dass in ganz Europa rechtspopulistische Parteien diese Thematik politisch instrumentalisiert haben, wodurch sich die Thematik Islam und Integration für die zukünftige gesellschaftliche und politische Entwicklung von mittel- und westeuropäischen Ländern zu einer Schlüsselfrage entwickelt hat (vgl. Feichtinger 2016: 117f.). Rechtspopulistische Parteien und islamfeindliche Bewegungen, wie beispielsweise Pegida, konstruieren den Islam aktuell als nicht vereinbar mit der Demokratie und sehen ihn als frauenfeindlich an. Wie emotional aufgeladen und konfliktuell der Umgang mit Religionen gegenwärtig stattfindet, ist z. B. anhand der emotionalen Diskussionen und juristischen Debatten über das Kopftuchverbot bei Beamtinnen erkennbar oder anhand der Initiativen, die den Bau von Moscheen verhindern wollen. Durch solche Konflikte wird sehr deutlich, wie wichtig und dringend notwendig ein offener Austausch über Werte im Rahmen von kultureller und religiöser Pluralität ist. In pluralen Gesellschaften ist ein echtes Interesse aneinander sowie ein Dialog auf Augenhöhe von besonderer Bedeutung (vgl. Kanbicak 2017: 50).

Das Bildungswesen besitzt aufgrund dieser Entwicklungen eine bedeutende Stellung. Religiöse und kulturelle Bildung in der Schule besitzen in diesem Kontext eine Schlüsselrolle und das Bewusstsein für die Wichtigkeit interkultureller und interreligiöser Bildung hat dadurch zugenommen (vgl. Feichtinger 2016: 123).

Dennoch existieren immer noch Ängste und Unsicherheiten, zum Teil besteht auch eine gewisse Unfähigkeit, wie sich dieser Thematik konstruktiv angenähert werden kann. Dies betrifft ebenfalls den pädagogischen Bereich (vgl. Cheema 2017: 6). Von daher ist es nicht verwunderlich, dass beispielsweise einige Stadtteile existieren, in denen Eltern ihre Kinder auf Schulen schicken, an denen der Anteil an ausländischen Lernenden gering ist. Allerdings ist deutlich zu machen, dass aufgrund der aktuellen Entwicklungen eine Vermischung gar nicht zu vermeiden ist. Von daher ist es entscheidend, ein friedliches Zusammenleben zu unterstützen und offen gegenüber fremden Kulturen und Religionen zu sein. Diese Merkmale sind wesentliche Bestandteile beim interkulturellen und interreligiösen Lernen (vgl. Leimgruber 2007: 84f.).

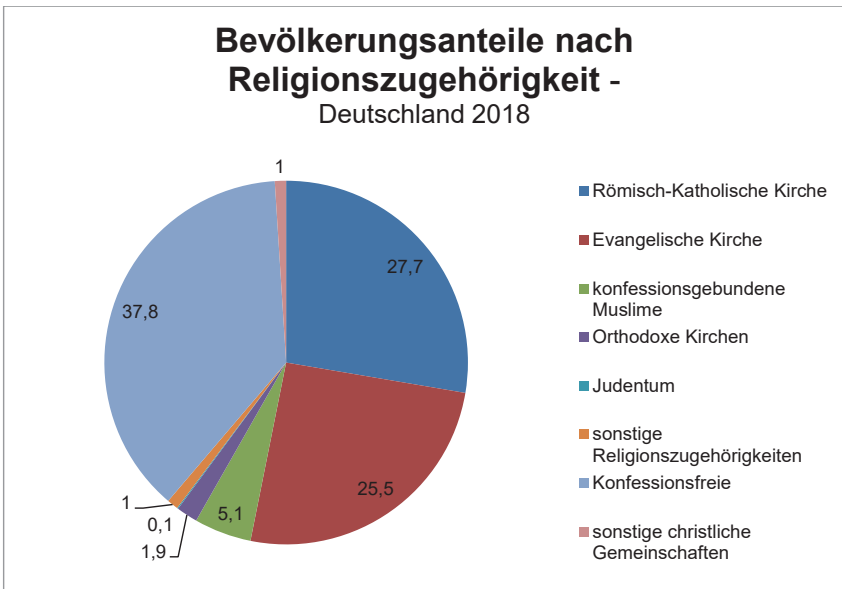


Abbildung 1: Religionszugehörigkeit in Deutschland - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung in Anlehnung an fowid 2019: 2).

Die religiöse Vielfalt in Deutschland kann anhand der obigen Graphik nochmals verdeutlicht werden. Statistische Erhebungen des Statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2018 ergaben folgende Verteilung der Religionszugehörigkeiten:

Laut Statistischem Bundesamt leben knapp 21 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Somit beträgt der Anteil an der Gesamtbevölkerung 25,5 Prozent (vgl. bpb 2019: 1). Ca. 4,3 Millionen Menschen werden davon dem muslimischen Glauben zugeordnet. Dies macht einen prozentualen Anteil von 5,1 Prozent an der Gesamtbevölkerung in Deutschland aus (vgl. fowid 2019:2). Damit stellen die Musliminnen und Muslime die größte Gruppe der nichtchristlichen religiösen Gemeinschaften in Deutschland dar (vgl. Kanbicak 2017: 48). Mehr als 1,5 Millionen sind dem orthodoxen Glauben und etwas mehr als 96.000 Menschen dem jüdischen Glauben zugehörig (vgl. fowid 2019: 2; vgl. auch statista 2020: o. S.). Somit gehört die jüdische Gemeinde zu den kleinsten religiösen Gemeinschaften in Deutschland (vgl. Kanbicak 2017: 48). Die exakten prozentualen Anteile, wie die Religionszugehörigkeiten in Deutschland verteilt sind, werden in der obigen Abbildung veranschaulicht. Hierdurch kann nochmals unterstrichen werden, dass jeder Mensch täglich – sei es bei der Arbeit, in der Schule oder in der direkten Nachbarschaft – mit den verschiedensten Religionen, Ritualen, Bräuchen und Verhaltensweisen konfrontiert wird (vgl. Willems 2011: 102).

Allerdings ist in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass eine formale Religionszugehörigkeit nicht zwangsläufig mit der individuellen Glaubenspraxis übereinstimmen muss (vgl. Bloch 2017b: 15). „So gibt es Mitglieder der Evangelischen Kirche, die nicht an Gott glauben, und Personen, die keiner religiösen Institution angehören, wohl aber einer Religion, etwa dem Islam“ (Willems 2011: 204).

Diese religiöse und kulturelle Vielfalt spiegelt sich auch in den Klassenzimmern wider (vgl. Kanacher 2011: 2). Lernende unterschiedlicher Glaubensvorstellungen treffen an Schulen und in Klassenzimmern besonders häufig aufeinander. Von daher ist es sehr bedeutsam, interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen frühzeitig in der Schule zu fördern (vgl. Sakjak/Muth 2011: 7).

Den bedeutendsten Ort für Integration stellen aufgrund dieser Tatsache Schulen dar. Menschen verschiedenster Sozialisation treffen hier aufeinander, wodurch eine „Durchmischung“ stattfindet. Von daher ist es für Lehrende und Lernende unausweichlich, sich mit anderen Religionen und Kulturen auseinanderzusetzen. Schule kann in diesem Zusammenhang einen großen Beitrag dazu leisten, ein gemeinsames und friedliches Zusammenleben zu fördern. Empfehlenswert und sehr wichtig ist es von daher, dass Schulen Angebote zur Integration ermöglichen (vgl. Addison-Agyei 2011: 7).

Die stetig steigende religiöse Verschiedenheit der Lernenden hat sich bereits auf den BRU ausgewirkt. Noch vor einigen Jahren war der RU durch einen klassischen konfessionellen geprägt. Die pluralistische Gesellschaft macht es aber geradezu erforderlich, dass bei den wichtigsten Lebensfragen der Lernenden die Trennung zu verschiedenen Religionsgruppen aufgehoben wird (vgl. Kanacher 2011: 2).

Dies hat dazu geführt, dass ein konfessionsübergreifender BRU mittlerweile ein weit verbreitetes Modell ist. Das Fach wird zwar abhängig von der Konfession der Lehrkraft im Zeugnis als evangelischer oder katholischer RU vermerkt, die Lerngruppe ist jedoch multi-religiös (vgl. Gronover et al. 2012: 2).

Abnehmende Taufzifferzahlen in den evangelischen und katholischen Kirchen in Deutschland sowie eine stetig steigende Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund in der Zukunft führen zu einer noch stärker geprägten multireligiösen Gesellschaft, was sich wiederum unmittelbar auf die Schulklassen auswirken wird, da der Anteil an unterschiedlichen Religionen weiter steigen wird (vgl. ebd.).

Die Verantwortung für die Schule und die einzelnen Lehrkräfte, insbesondere die Religionslehrkräfte, ist dementsprechend sehr groß und äußerst herausfordernd. Für die Lehrkräfte ist es besonders anspruchsvoll der großen Heterogenität der Lernenden angemessen zu

begegnen. Diese zeichnet sich durch unterschiedliche Einstellungen, Voraussetzungen, Erlebnisse sowie Weltanschauungen der Lernenden aus. Hierdurch wird die bereits vorher schon bestehende Bandbreite an individuellen Voraussetzungen vervielfältigt. Dies hat zur Folge, dass sich die Anforderungen für die Lehrkräfte in Bezug auf die Methodenvielfalt, die eigene Glaubwürdigkeit, die Differenzierung unterschiedlicher Leistungsniveaus sowie die Verknüpfung von unterschiedlichen Lernebenen deutlich erhöhen. Die schulischen Rahmenbedingungen, wie bspw. kaum Interesse an Religionsthemen innerhalb des Umfelds und der daraus resultierenden fehlenden Interdisziplinarität, beeinträchtigen die Umsetzung dieser Herausforderungen zusätzlich (vgl. Mehlhorn 2010: 163).

Von daher stellt sich die Frage, wie interreligiöses und interkulturelles Lernen in der Schule angemessen umgesetzt werden und eine Offenheit gegenüber anderen Religionen unterstützt werden kann. Die vorhandene religiöse und kulturelle Verschiedenheit sollte im BRU genutzt werden, um interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Infolgedessen ist es meines Erachtens erforderlich, einen kompetenzorientierten Unterricht zu entwickeln, der die Ressourcen der Lernenden berücksichtigt. Es ist von wesentlicher Bedeutung, dass die Lernenden an ihre vorhandenen Wissensstrukturen anknüpfen können und darauf aufbauend neues Wissen erwerben. Jeder Lernende hat seine eigene Biografie und dementsprechend sein eigenes Vorwissen. Um dies alles zu berücksichtigen, benötigen die Religionslehrkräfte allerdings viele verschiedene Kompetenzen.

Aufgrund der hohen Aktualität interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen zu fördern, möchte ich im Rahmen einer empirischen Untersuchung feststellen, inwiefern mithilfe einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen bei Lernenden und Lehrenden gefördert werden können. In diesem Kontext möchte ich ebenfalls untersuchen, ob dadurch auch selbstständige Lernprozesse gefördert werden. Für mich stellt sich dabei die Frage, welche Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte und seitens der Lernenden notwendig sind, damit diese Unterrichtseinheit lernförderlich umgesetzt werden kann.

Wie genau könnte eine solche Unterrichtseinheit bzw. ein solches Religionsprojekt gestaltet werden, damit insbesondere interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen sowie ebenfalls selbstständige Lernprozesse in der Schule und insbesondere im BRU vermittelt und praktisch umgesetzt werden?

Diese Fragen möchte ich mit Hilfe eines umfassenden Religionsprojektes näher beleuchten. Konkret werden die Speisetraditionen in den monotheistischen Religionen thematisiert und ausführlich aus verschiedenen Perspektiven behandelt. Dafür habe ich mich entschieden,

weil das Thema "Speisetraditionen" sehr alltagsnah ist und jeder Lernende in unterschiedlicher Art und Weise bereits Erfahrungen mit dem Thema gesammelt hat.

1.2 Gang der Untersuchung

Die vorliegende Dissertation besteht aus acht Kapiteln. Im vorigen Abschnitt wurde zunächst die Problemstellung der Arbeit dargestellt. Das zweite Kapitel beginnt mit der Darstellung der derzeitigen Entwicklung der Religionen. Hierbei werden die vier aktuell wichtigsten, religionsbezogenen Thesen (Säkularisierungsthese, Islamisierungsthese, Pluralisierungsthese, Polarisierungsthese) in Europa vorgestellt und mit Hilfe von vorhandenen empirischen Untersuchungen überprüft.

Im Anschluss daran folgen Definitionen und Begrifflichkeiten in Bezug auf Religion. Zunächst wird der für diese Arbeit verwendete Religionsbegriff dargelegt und abgegrenzt. Im Folgenden wird die Begrifflichkeit Religiosität vorgestellt und eine Abgrenzung zur Spiritualität vorgenommen. Zum Abschluss des Kapitels werden die für diese Arbeit verwendeten Formen der Religion beleuchtet.

Das anschließende dritte Kapitel setzt sich intensiv mit der Thematik der interreligiösen und interkulturellen Bildung auseinander. Hierbei wird zuerst ausführlich auf das interreligiöse Lernen eingegangen, in dem zunächst die historische Entwicklung interreligiösen Lernens im RU beleuchtet wird. Die Relevanz des interreligiösen Lernens schließt sich an. Danach wird ein systematischer Überblick über mögliche Zugänge für interreligiöses Lernen vorgestellt. Die skizzierte Vorstellung zweier ausgewählter interreligiöser Lernkonzepte im RU folgt im Anschluss. Mit der Darstellung dieser beiden Lernkonzepte wird beabsichtigt, eine Vorstellung darüber zu erhalten, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Möglichkeiten existieren, um sich mit dem interreligiösen Lernen auseinanderzusetzen. Die beiden ausgewählten Personen zeigen exemplarisch anhand von zwei unterschiedlichen Schwerpunkten, wie ein Zugang zum interreligiösen Lernen erreicht werden kann. Des Weiteren existieren in diesen beiden Konzepten die meisten Berührungspunkte, die mit meinem Verständnis, wie interreligiöses Lernen an meiner Schule für die betreffenden Lerngruppen lernförderlich umgesetzt werden kann, übereinstimmen. Danach folgt ein kritisches Resümee der beiden vorgestellten interreligiösen Lernkonzepte. Im Gliederungspunkt 3.2 wird sich detailliert mit den religiösen, interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen auseinandergesetzt. Zunächst wird ein Einblick über die aktuell vorherrschende Kompetenzdebatte gegeben. Im Anschluss daran folgt die Darstellung religiöser, interreligiöser sowie interkultureller Kompetenzen, um somit den aktuellen Forschungsstand in diesem religionspädagogischen Bereich gebündelt zu ermöglichen. Des Weiteren erfolgt eine Abgrenzung zwischen den Begriffen interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen. Danach folgt die

Darstellung der trialogischen Bildungsstandards der Herbert Quandt-Stiftung im Gliederungspunkt 3.2.5. Die Kompetenzen des trialogischen Lernens werden vorgestellt, da dabei der Fokus auf den drei monotheistischen Religionen Christentum, Judentum und Islam gelegt ist und somit für diese Arbeit sehr bedeutsam ist. Danach wird der Fokus auf die interreligiösen Kompetenzen an berufsbildenden Schulen gelegt. Der Gliederungspunkt 3.3 betrachtet die angehenden und bereits ausgebildeten Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen näher. Hierbei wird sich zunächst mit der Frage auseinandergesetzt, warum interreligiöse Kompetenzen in der beruflichen Bildung eine immer größer werdende Bedeutung erhalten. Daran anknüpfend wird auf die Professionalisierung von Lehrkräften eingegangen. In diesem Kontext wird mit Hilfe von einschlägigen Veröffentlichungen geprüft, wie bedeutsam Religiosität bei Religionslehrkräften ist bzw. ob Religionslehrkräfte religiös sein sollten. Welche Bedeutung und Auswirkungen für die Religionslehrkräfte in der beruflichen Bildung die aktuellen Entwicklungen mit sich bringen, werden ebenso thematisiert wie die Bedeutung und Auswirkungen für die Lernenden. Abschließend werden im dritten Kapitel im Gliederungspunkt 3.3.4 drei mögliche Ansätze zur Förderung der interreligiösen Kompetenzen vorgestellt. Dabei wird zunächst der konstruktivistische Ansatz nach Kersten Reich, im Anschluss die Ermöglichungsdidaktik von Arnold und abschließend der Ansatz des individualisierten Lernens von Muster-Wäbs und Pillmann-Wesche vorgestellt. Es werden diese drei Ansätze beleuchtet, da die Konzeption meiner Unterrichtseinheit an diesen drei Ansätzen angelehnt ist.

Das vierte Kapitel befasst sich näher mit dem Bereich des selbstständigen Lernens, da das selbstständige Lernen im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls eine hohe Relevanz besitzt. Ziel ist es, unter anderem zu untersuchen, ob selbstständiges Lernen dazu beitragen kann, interreligiöses Lernen zu fördern.

Zu Beginn wird erklärt, was selbstständiges Lernen bedeutet. In diesem Kontext wird der Begriff definiert und gegenüber ähnlichen Begriffen abgegrenzt. Anschließend werden typische Merkmale von selbstständigen Lernprozessen dargestellt. Danach wird auf die Anforderungen und Rahmenbedingungen eingegangen. Dabei werden die Anforderungen an die Lehrenden, die Voraussetzungen der Lernenden, die Motivation als Grundvoraussetzung und die organisatorischen und räumlichen Rahmenbedingungen näher untersucht. Danach wird sich mit der Frage auseinandergesetzt, warum selbstständiges Lernen derzeit in der beruflichen Bildung so interessant ist. Hierfür werden die Gründe und Ziele von selbstständigen Lernprozessen erläutert. Dann werden die Stärken und Schwächen gegenübergestellt.

Im letzten Abschnitt des vierten Kapitels werden verschiedene Möglichkeiten zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen an berufsbildenden Schulen dargestellt. Dieser Teil besitzt eine besonders wichtige Rolle für die folgende empirische Untersuchung, da die vorgestellten Förderungsmaßnahmen innerhalb dieser Studie analysiert werden.

Im fünften Kapitel wird sich näher mit dem Thema Religion und Ernährung auseinandergesetzt, da innerhalb der durchgeführten Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen“ ein Fokus auf die Speisevorschriften der monotheistischen Religionen gelegt wird. Zunächst wird die Entstehung von religiös motivierter Ernährung beleuchtet. Im Anschluss daran wird die religiös motivierte Ernährung aus soziologischer Perspektive betrachtet. Im Gliederungspunkt 5.2 wird daraufhin auf die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen näher eingegangen.

Im nachfolgenden sechsten Kapitel wird die Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ vorgestellt. Diese Unterrichtseinheit bildet das didaktische Gerüst und die Grundlage für das Religionsprojekt. Zunächst wird die Planung und Entwicklung der Unterrichtseinheit detailliert vorgestellt. Im Anschluss werden notwendige vorbereitende Maßnahmen für die Durchführung der Unterrichtseinheit dargestellt. Im letzten Gliederungspunkt dieses Kapitels wird die Unterrichtseinheit vorgestellt. Dabei wird ein Überblick über die Unterrichtsreihe gegeben sowie exemplarisch zwei Lernsteps genauer vorgestellt, damit ein guter Einblick über die Vorgehensweise innerhalb der Unterrichtseinheit ermöglicht wird. Zum Abschluss des Kapitels wird ein Unterrichtsfeedback mit Hilfe einer Ratingkonferenz vorgestellt.

Nachdem nun alle wesentlichen theoretischen Grundlagen dargestellt wurden, wird im siebten Kapitel die empirische Studie beschrieben. Hierbei wird zunächst das Forschungsdesign der Studie vorgestellt. Dabei wird auf die Forschungsfrage, das Ziel der Studie, die Auswahl der Untersuchungsmethoden sowie auf die Datenerhebung eingegangen. Bei der Auswahl der Untersuchungsmethoden wird dargelegt, warum ich mich für ein multiperspektivisches Analysespektrum entschieden habe. Im Anschluss werden die vier eingesetzten Erhebungsverfahren nacheinander dargestellt. Dabei handelt es sich um quantitative und qualitative Verfahren der Sozialforschung sowie einem Evaluationsinstrument zur Ermittlung des Kompetenzzuwachses. Konkret werden zwei unterschiedliche Fragebögen, ein Leitfadeninterview, ein Kompetenzraster sowie die Likert-Skalierung als quantitatives Auswertungsverfahren eingesetzt. Diese Forschungsinstrumente werden detailliert vorgestellt, in dem jeweils unter anderem der Aufbau, die Vorgehensweise, die Ergebnisse sowie die Gegenüberstellung der Ergebnisse dargelegt werden.

Im achten und letzten Kapitel erfolgt zunächst ein rückblickender Gang der Arbeit. Danach werden die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit dargestellt. Abschließend gebe ich einen Ausblick, welche Fragestellungen noch offen geblieben sind und was an diese Arbeit anschließen könnte.

2 Religion

2.1. Aktuelle Entwicklung der Religionen

Die schwedische Literatur- und Religionswissenschaftlerin Karin Kittelmann Flensner verteidigte am 11. Dezember 2015 ihre Promotion an der Universität Gothenburg. Die Veröffentlichung ihrer Doktorarbeit hat international in den Medien für ein großes Aufsehen gesorgt. Dies liegt daran, dass Flensner durch gründliche Unterrichtsbeobachtungen darlegen konnte, dass in Schwedens Klassenzimmern eine eindeutige Spaltung zwischen den Lernenden und den Lehrkräften vorhanden war. Einerseits stammten die Lernenden, welche eine gemeinsame sowie neue Identität suchten, vor allem aus religiösen Elternhäusern mit unterschiedlichster Herkunft. Andererseits nahmen die Lehrkräfte an, dass die Religionen heutzutage keine Bedeutung mehr besitzen, da ihrer Ansicht nach Schweden zwar gesellschaftlich kulturell christlich geprägt ist, allerdings keine religiöse Prägung mehr vorhanden sei. Dies hatte zur Folge, dass komplett verschiedene Weltansichten aufeinandertrafen. Bestenfalls vage spirituelle Vorstellungen, beispielsweise in der Konfrontation mit Stresssituationen oder bei Todesfällen ermöglichten in einzelnen Fällen gegenseitiges Verständnis zwischen den unterschiedlichen Weltanschauungen und Generationen. Diese Erkenntnisse sind vor allem keine Beobachtungen aus allgemeinem Unterricht, sondern Befunde aus der sogenannten überkonfessionellen „Religiösen Unterweisung“. Dies ist durchaus erstaunlich, da gerade dieser Unterricht die Intention verfolgt hat, einen konstruktiven Umgang mit religiöser Vielfalt zu fördern. Durch diese Ergebnisse konnte Flensners das Nebeneinander unterschiedlicher Ansichten zum weiteren Weg der Religion bzw. Religionen belegen, welche unsere Erwartungen, Bedenken und Hoffnungen für die Zukunft bis in das alltägliche Verhalten von uns mitbestimmen (vgl. Blume 2017: 26).

Innerhalb der Forschung besteht schon seit längerem ein Konsens darüber, dass in unserer Welt parallel unterschiedliche Prozesse den religiösen Alltag der Menschen beeinflussen (vgl. Bloch 2018: 23).

Im Folgenden werden die vier aktuell wichtigsten, religionsbezogenen Thesen in Europa vorgestellt und mit Hilfe von vorhandenen empirischen Untersuchungen überprüft. Dies ist für die vorliegende Arbeit bedeutsam, da diese Erkenntnisse für die eigene empirische Studie sehr hilfreich sein können.

Dies bedeutet konkret, dass die vier Thesen einem konstruktiven sowie kritischen Faktencheck unterzogen werden (vgl. Blume 2017: 26).

Die Säkularisierungsthese:

Der Begriff der Säkularisierung bezieht sich in seinem Ursprung auf das lateinische Wort „saeculum“ und bedeutet Zeitalter und Jahrhundert. Von der kirchlichen Auffassung her wird mit dem Begriff Säkularisierung der Gegensatz von der weltlichen Zeit zur jenseitigen Ewigkeit bezeichnet (vgl. ebd.; vgl. auch Lübke³ 2003). In der Rechtslehre sowie in der Soziologie wird Säkularisierung so verstanden, dass das Religiöse umfassend an Bedeutung verliert und eine Menschen wie auch Güter umfassende Verweltlichung entsteht (vgl. ebd.).

Aktuelle Forschungsergebnisse kommen zu einem differenzierteren Bild. Es konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass die Religion bei den Menschen an Bedeutung verloren hat, die in Sicherheit und Freiheit aufwachsen durften. Im Gegensatz dazu führten Lebenskrisen oder Ängste zu einer zunehmenden gelebten Religiosität bei den betroffenen Menschen. Dadurch zeigt sich, dass vor allem in der Not das Beten an Bedeutung gewinnt und dieses nach dem Überstehen einer solchen Notsituation ebenfalls wieder abnimmt oder sogar gänzlich wegfällt (vgl. Blume 2017: 28; vgl. auch Pollack/Rosta 2015; vgl. auch Vaas/Blume 2009).

Hierdurch wird erkennbar, dass die Kirchen sowie die Religionen „nicht mehr den exklusiven Brunnen für den kulturellen Vorrat an Wert- und Glaubensvorstellungen“ besitzen (Ziebertz 2002a: 52). Infolgedessen haben die Kirchen ihren Anspruch, ein Monopol auf die Welt- und Lebensperspektiven zu besitzen, verloren (vgl. ebd.). Die Kirchen stehen mittlerweile in großer Konkurrenz mit verschiedensten Welt- und Lebensauffassungen. Jedoch ist in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass dieser Prozess nicht durch einen Niedergang der religiösen Kultur in Folge der stetig zunehmenden Modernisierung der Gesellschaft entstanden ist (vgl. Ziebertz 2002b: 47). „Der Begriff der Säkularisierung versagt gerade dort, wo er eine einheitliche Tendenz der Religionsentwicklung zu konstatieren versucht“ (Schwöbel 2003: 16). Religion spielt in der Öffentlichkeit immer noch eine Rolle. Der Monopolanspruch ist zwar verloren gegangen, jedoch ist es nicht so, dass Religion überhaupt keine Relevanz mehr besitzt (vgl. Bloch 2017: 12). Welche Bedeutung Religion für einen Menschen besitzt ist sehr vielschichtig und kann, wie oben bereits beschrieben, auch unter anderem abhängig sein von der individuellen Lebenssituation.

³ Lübke setzte sich in seiner Arbeit aus dem Jahr 2003 mit der Geschichte des Säkularisierungsbegriffes auseinander.

Des Weiteren wird durch eine eindimensionale Betrachtungsweise seitens der Säkularisierung ein mit der Säkularisierung zusammenhängender Faktor, nämlich die Demografie, mit ihrer gewaltigen Auswirkung nicht berücksichtigt. Es werden Entscheidungen getroffen, bei denen Familie, Gefühle, Wirtschaftlichkeit und Familientraditionen in unterschiedlicher Gewichtung einen Einfluss darauf haben. Dies führt dazu, dass Säkularisierung und Individualisierung nicht nur zu einer Bedeutungsabnahme der Religionen führt, sondern darüber hinaus ebenfalls damit ein rasanter Rückgang der Geburten verbunden ist (vgl. Blume 2017: 28; vgl. auch Norris/Inglehart 2004; vgl. auch Kaufmann, E. 2011).

Von daher findet die Säkularisierung vor allem dort statt, wo Menschen existentiell abgesichert und gut gebildet sind. Allerdings besteht in diesen Milieus dennoch die Gefahr in eine Krise zu geraten und dies führte infolgedessen zu dem aktuell vorliegenden demografischen Wandel. Flensners Erkenntnisse in Bezug auf die Verwirrungen in den schwedischen Klassenzimmern werden unter Berücksichtigung der oben dargelegten Situation nun auch nachvollziehbar. Höhere Geburtenraten aus religiösen Familien und Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund verunsichern die Säkularisierungsthese immer wieder. Dies kann dazu führen, dass beispielsweise eine Lehrkraft, die sich früher für die Rechte von Frauen einsetzte, nun im Klassenzimmer Mädchen begegnet, die religiös gekleidet sind und ein patriarchales Familienbild besitzen. Daraus resultierende Sorgen werden aktuell insbesondere in Bezug auf den Islam artikuliert (vgl. Blume 2017: 28).

Die Islamisierungsthese:

Mehrere, unterschiedliche empirische Untersuchungen konnten durch Samuel Huntingtons „Kampf der Kulturen“ (ab 1996) und durch die Terroranschläge am 11. September 2001 in New York ein verändertes Bild in Bezug auf die Wahrnehmung von Zuwanderern herausarbeiten. Bis zu diesen Ereignissen waren ethnische und nationalstaatliche Zuschreibungen vorherrschend. Seit diesem Zeitpunkt war nun die Zugehörigkeit der Religion bei Diskussionen und Zuordnungen von entscheidender Bedeutung. 2010 hat Thilo Sarrazin mit seinem Bestseller „Deutschland schafft sich ab“ einen weiteren Beitrag dazu geleistet, dass die veränderte Wahrnehmung gegenüber dem Islam verstärkt wurde, in dem er in seinem Buch von einer drohenden Islamisierung in Mittel- und Westeuropa, durch die hohen Geburtenzahlen bei den Muslimen, gesprochen hat. Des Weiteren habe sich seiner Ansicht nach das christliche Abendland durch den Rückgang der Geburten selbst entkräftet und infolgedessen werde nun eine Bedrohung durch die zunehmende Zahl an Muslimen entstehen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird die Islamisierungsthese durch die Massenmedien bekräftigt, in dem diese den Fokus vor allem auf negativ belastende Themen wie Fundamentalismus, Terrorismus und Unterdrückung von Frauen legt und infolgedessen positive Elemente oder die Alltagsreligiosität überwiegend ausgeblendet werden. Dies hat mittlerweile dazu geführt, dass repräsentative Untersuchungen belegen, dass das Bild in Bezug auf den Islam in der Öffentlichkeit sehr negativ ausfällt. Im Vergleich zu den anderen großen Religionen wird der Islam mit weitem Abstand als bedrohlichste Religion angesehen. Diese Behauptung ist allerdings weder für vergangene Zeiten noch für die gegenwärtige Zeit haltbar (vgl. Hafez 2017: 35). „Visuelle Stereotype – Kopftuch, Terroristen, Gewalt – verstärken den Eindruck der islamischen Welt als einer Sphäre, die in starkem kulturellen Gegensatz zum Westen steht“ (ebd.).

Der „Kampf der Kulturen“ ist letzten Endes eine „kommunikative Konstruktion“ (ebd.). Es zeigt sich, dass die modernen Massenmedien viel geringere Aufklärungsarbeit leisten als sie dies für sich beanspruchen. Allerdings existieren aber auch vereinzelt Medienberichte, die sich sehr differenziert mit dem Islam auseinandersetzen und sich mit solchen Beiträgen absetzen können. Dennoch ist die Darstellung des Islams insgesamt in den Medien sehr negativ geprägt und die Ursachen dafür sind sicherlich vielseitig (vgl. ebd.).

Die Religionssoziologie kann darüber hinaus bei einer genaueren Betrachtung schwerwiegende Mängel der Islamisierungsthese aufdecken. Die Religionszugehörigkeit zum Christentum wird beispielsweise in regelmäßigen Abständen durch die Anzahl der Taufen sowie durch die beitragszahlenden Mitglieder der Kirchen belegt. Hierdurch können zu mindestens einigermaßen anhand abnehmender Taufzahlen oder zunehmender Kirchenaustritte Säkularisierungsprozesse erkennbar werden. Im Vergleich dazu wird die Zugehörigkeit zu einer anderen Religion oder Glaubensgemeinschaft wie zum Beispiel dem Hinduismus oder dem Islam ausschließlich durch die Geburt in eine solche Familie erfasst. Es sind darüber hinaus keine weiteren Beitrittsrituale oder Zahlungen, mit denen eine Mitgliedschaft in einem Verband sichtbar wäre, erforderlich. Des Weiteren besteht auch gar nicht die Möglichkeit offiziell auszutreten, da dafür überhaupt keine öffentlichen Stellen existieren. Initiativen wie der „Zentralrat der Ex-Muslime“ sowie der Twitter-Hashtag #exmuslimbecause haben bereits auf dieses Problem hingewiesen. Dies führt aktuell dazu, dass nicht gläubige Muslime so gut wie keine Möglichkeit haben nicht mehr als Muslim oder Muslimin erfasst zu werden (vgl. Blume 2017: 28).

Studien haben ergeben, dass sich lediglich nur noch ein Teil der Muslime als Muslime im religiösen Sinne ansehen und dass von diesem Teil andererseits noch nicht mal mehr die Hälfte jeden Tag beten (vgl. ebd.).⁴

Eine noch aktuellere, qualitative Studie⁵ zeigt, dass sogar bei den Muslimen und Musliminnen, die einer religiösen Vereinigung zugehörig sind, individuelle Auslegungen in Bezug auf die religiöse Lehre und die Pflichten sichtbar wurden. Dies hat zur Folge, dass die Moscheegemeinden immer häufiger mit der Herausforderung konfrontiert sind, junge Menschen zu erreichen und an eine Gemeinde zu binden (vgl. Blume 2017: 29; vgl. auch Beilschmidt 2015).

Des Weiteren weisen religionsdemografische Untersuchungen darauf hin, dass nicht die Religionszugehörigkeit entscheidend für die Geburtenrate ist, sondern das dies vor allem davon abhängt, ob die jeweilige Religion gelebt wird. Im Christentum, Judentum und Islam hat sich anhand der Studien gezeigt, dass in der jeweiligen Religion die Familiengröße durchschnittlich größer war, wenn die Familien die Religion praktiziert haben. Nicht nur bei den Christinnen, sondern auch bei den Musliminnen hat die Anzahl der Geburten weltweit stark abgenommen und befindet sich in Ländern wie beispielsweise der Türkei oder dem Iran mittlerweile unter der so genannten „Bestandserhaltungsgrenze“ von 2,1 Kindern pro Frau. Es existieren derzeit auch keine Belege für die Vermutung, dass gerade Musliminnen und Muslime resistent gegen Prozesse der Säkularisierung wären oder hinsichtlich demografischer Entwicklungen generell ein anderes Verhalten als Anhänger des Christentums oder Judentums im vergleichbaren Alter aufweisen würden (vgl. Blume 2017: 29; vgl. auch Goldman 2011; vgl. auch Blume 2014).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Islamisierungsthese völlig überzeichnet wurde und erhebliche Schwächen aufweist, die mit Hilfe der genannten Studien entlarvt werden konnten. Der nicht eingetretene Kollaps der Eurozone sowie der massive Rückgang der Flüchtlingszahlen hat zuletzt verstärkt dazu geführt, dass Rechtspopulisten Ängste schüren wollten, in dem sie beispielsweise eine Überlegenheit des Islams prognostizierten. Diese Thesen sind allerdings empirisch nicht haltbar. Belegbar ist, dass weltweit ein Anstieg an Musliminnen und Muslimen anteilig an der Gesamtbevölkerung zu verzeichnen ist. Allerdings findet dieses Wachstum in Europa viel langsamer statt als dies vorausgesagt wurde. Daraus lässt sich ableiten, dass ebenfalls bei den Musliminnen und Muslimen ähnliche Säkularisierungsprozesse sowie abnehmende Geburtenraten auftreten wie

⁴ BMI – Bundesministerium des Inneren (2009): Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz (DIK). Berlin: BMI.

⁵ Beilschmidt (2015): Gelebter Islam. Eine empirische Studie zu DITIB-Moscheegemeinden in Deutschland. Bielefeld: transcript.

auch in den anderen Religionen. Infolgedessen ist eine „Islamisierung“ Europas empirisch nicht belegbar und es ist auch nicht davon auszugehen, dass dies zukünftig eintreten wird (vgl. Blume 2017: 29).

„Nicht zufällig weisen die entsprechend geäußerten Ängste und Verschwörungsmythen erhebliche Überschneidungen mit den Vorwürfen der ‚Verjudung‘ am Beginn des 20. Jahrhunderts auf, die ja ebenfalls jeder faktischen Grundlage entbehrten und die reale Vielfalt jüdischen Lebens negierten“ (Blume 2017: 29; vgl. auch Hanek 2015; vgl. auch Blume 2016).

Die Pluralisierungsthese:

Bei der religiösen Pluralisierung unterscheidet Ziebertz drei unterschiedliche Ebenen, die Makro-, Meso- und Mikroebene, auf denen religiöse Prozesse stattfinden. Seine Beobachtungen und die daraus resultierende obige Einteilung beziehen sich vor allem auf Deutschland, da das Datenmaterial über die Entwicklung in den anderen westlichen Ländern bisher noch nicht ausreichend ist, um dies beurteilen zu können (vgl. Ziebertz 2012: 84). Die obige Entwicklung ist durch unterschiedliche historische Entwicklungen gefördert worden. Eine besondere Bedeutung besaß in diesem Kontext vor allem die Reformation, die eine Spezialisierung innerhalb des abendländischen Christentums herbeiführte. Die Reformation führte schließlich zur Verschiedenheit der Konfessionen (vgl. Schwöbel 2003: 31). Des Weiteren verdeutlichen „die Religionskriege [...] durch die Einführung der Rechtsfigur der Parität und durch den Verzicht auf religiöse Rechtsbegründung die Voraussetzung für das Verständnis der weltanschaulichen Pluralität des Staates, der religiöse Pluralität soweit zulassen kann, wie sie nicht den Frieden der Gesellschaft in Frage stellt“ (ebd.).

Die Entwicklung der religiösen Vielfalt in Deutschland ist auf der Makroebene beispielsweise durch die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten in den 1960er Jahren gefördert worden. Diese Menschen, die aus unbekannten Kulturen und Religionen zugewandert sind, haben in Deutschland ihre Religion weiterhin praktiziert, um somit ihre eigene religiösen Identität aufrechterhalten zu können (vgl. ebd.: 3). Im Laufe der folgenden Jahre sind immer mehr muslimische Frauen und Männer nach Deutschland eingewandert, sodass der Islam nach dem Christentum die zweitgrößte Religion in Deutschland ist (vgl. Kanbicak 2017: 48).

Diese religiöse und kulturelle Vielfalt spiegelt sich auch in den Klassenzimmern wider (vgl. Kanacher 2011: 2). Lernende unterschiedlicher Glaubensvorstellungen treffen an Schulen und in Klassenzimmern besonders häufig aufeinander (vgl. Sajak/Muth 2011: 7).

Darüber hinaus zeigt sich die religiöse und kulturelle Vielfalt tagtäglich, beispielsweise beim Gang durch die Stadt anhand der vielfältigen Essensangebote. Es gibt mittlerweile eine Vielzahl an Restaurants und Schnellimbissen, die Speisen aus der orientalischen Küche

anpreisen. Arabische, indische, libanesische und türkische sowie viele weitere Spezialitäten können mittlerweile problemlos vor Ort probiert werden. Die religiöse und kulturelle Vielfalt ist von daher deutlich spürbar und es besteht immer wieder aufs Neue die Gelegenheit, beispielsweise durch ein kulinarisches, orientalisches Essen, etwas über eine andere Kultur und Religion erfahren zu können.

Ein weiteres bedeutendes Merkmal für die veränderte und aktuell vorliegende gesellschaftliche Situation ist der Anstieg und die zunehmende Nachfrage nach neuen religiösen und spirituellen Angeboten, wie unter anderem die steigende Nachfrage nach Yoga- oder Meditationsangeboten. Darüber hinaus werden ebenfalls säkulare Angebote wie Netzwerke von UFO- oder Engelgläubenden immer beliebter. Zusätzlich existieren mittlerweile eine Vielzahl unterschiedlichster Esoterik- und Heilsangebote (vgl. Blume 2017: 29).

Die „Abkehr von den institutionalisierten Kirchen und Hinwendung zu in freiwilligen Assoziationen existierenden Gemeinschaften erweisen sich als zusammenhängende Aspekte der religiösen Situation der Zeit“ (Schwöbel 2003: 30).

Die religiöse und kulturelle Vielfalt ist insbesondere in den letzten Jahren durch die Vielzahl von Flüchtlingen, die verschiedensten Kulturen und Religionen zugehörig sind und nach Deutschland geflüchtet sind, noch vielfältiger geworden und wird das Leben in Deutschland tiefgreifend verändern und prägen.

Mesoanalytisch kann innerhalb des Christentums eine religiöse Pluralität festgestellt werden. Diese zeigt sich anhand von unterschiedlichen Konfessionen, die in verschiedenen Kulturkreisen und in einer Vielzahl von Kirchengemeinden unterschiedlich gelebt werden. Darüber hinaus kann ebenfalls innerhalb einer Kirchengemeinde Heterogenität verzeichnet werden (vgl. Ziebertz 2012: 84f.).

Die Mikroebene ist durch einen individuellen, religiösen Pluralismus gekennzeichnet. Dies bedeutet, dass die Konfession einer religiösen Person sowie die Lehre der Kirche nicht unbedingt mit dem eigenen Glauben übereinstimmen müssen. Ziebertz weist in diesem Kontext darauf hin, dass der individuelle Glauben und die Lehre der Kirche vermutlich keineswegs vollständig übereingestimmt haben (vgl. ebd.: 85). Es gibt sicherlich Menschen, die der Evangelischen Kirche zugehörig sind, allerdings nicht gläubig sind und andererseits gibt es Menschen, die kein Mitglied einer religiösen Einrichtung sind, jedoch religiös sind (vgl. Willems 2011: 204).

Durch den individuellen, religiösen Pluralismus haben sich sogenannte Patchworkreligionen entwickelt. Dabei ist die Vorstellung über den eigenen Glauben aus der Kombination von verschiedenen religiösen Einflüssen entstanden (vgl. ebd.). In diesem Bereich wird die

Pluralisierungsthese bestätigt, da diese behauptet, dass die Menschen heutzutage die Lehren und Rituale danach auswählen, was sie am meisten überzeugt und als praktisch ansehen. Diese Behauptung wird von daher auch relativ unumstritten bestätigt. Allerdings wird die Pluralisierungsthese insofern massiv kritisiert, dass diese den gemeinschaftlichen Nutzen von Religionen nicht berücksichtige. Beispielsweise kann das Lesen eines Engelbuchs oder das Besuchen einer Einhorn-Facebook-Gruppe nicht das familiäre oder gemeinschaftliche Verhalten so formen, wie dies durch bewährte Traditionen möglich ist (vgl. Blume 2017: 29). „Die neue, uneinholbare Unübersichtlichkeit von Glaubensstilen macht es in Zukunft immer schwieriger, in der Vielfalt der Unübersichtlichkeit sowohl strukturelle als auch inhaltlich oder ästhetisch verbindende Symbolsysteme und Kulturmerkmale aufrechtzuerhalten“ (Nitzsche 2015: 15). Somit kann die Pluralisierung als eine „spirituell überzuckerte“ Version der säkularen Prozesse wahrgenommen werden, innerhalb dessen die Menschen, abhängig von ihren individuellen Bedürfnissen, den jeweiligen passenden religiösen Inhalt konsumieren (vgl. Blume 2017: 29). Dies führt zu religiösen Traditionsabbrüchen. Die jungen Menschen haben heutzutage kaum noch eine kirchliche Sozialisation erfahren (vgl. Ziebertz 2012: 77). Viele junge Menschen haben mittlerweile keinen Bezug mehr zum Christentum. Unter anderem liegt dies sicherlich daran, dass bei den meisten jungen Menschen Religion in ihrer Kindheit kaum noch eine Rolle gespielt hat und daher religiöse Traditionen nicht an sie weitergegeben worden sind (vgl. Dressler 2006: 45). Der Begriff „religiös indifferent“ (Ziebertz 2012: 77) taucht aufgrund dieser Entwicklungen immer häufiger auf. Diese Entwicklung ist nicht nur bei den Christen, sondern ebenfalls auch bei den in Deutschland lebenden Muslimen festzustellen. Denn auch der Hauptteil der muslimischen Jugendlichen besucht nur noch unregelmäßig eine Moschee bzw. es besteht nur ein unregelmäßiger Kontakt zur Moscheegemeinde (vgl. Kirchenamt der EKD 2000: 52).

Dennoch gibt es noch Jugendliche, die sich mit der Religion auseinandersetzen, um dadurch evtl. Antworten auf den Sinn des Lebens durch die Religion zu finden. Dies kann unter anderem daran liegen, dass die alternativen Lebensmodelle der Eltern nicht überzeugt haben oder noch einige Fragen über die Welt offen geblieben sind, die ohne die Religion noch nicht aufgeklärt worden sind (vgl. Dressler 2006: 56).

Polarisierungsthese:

Es wird vermutet, dass zwar einerseits Säkularisierungsprozesse stattfinden, aber diese häufig in einem demografischen Dilemma verlaufen. Wenn sich andererseits vor allem isolierte, fundamentalistische Großfamilien etablieren, dann könnte dies dazu führen, dass sich die religiöse Mitte auflöst und dadurch eine zunehmende Polarisierung zwischen extremen säkularen Anhängern auf der einen Seite und extremen religiösen Anhängern auf

der anderen Seite entstehen könnte. Solche beunruhigenden Entwicklungen sind beispielsweise in den USA und in Israel wahrzunehmen. Hierbei haben sich bereits die „Kulturkämpfe“ zwischen den zwei polarisierenden Ausprägungen zunehmend verschärft, in dem rasant zunehmende Gemeinschaften wie die streng orthodoxen Haredim oder die Old Order Amish sich immer mehr von der Gesellschaft abgegrenzt haben, beispielsweise durch die Errichtung eigener Schulsysteme (vgl. Blume 2017: 30).

Es ist allerdings umstritten, ob solche Entwicklungen ebenfalls in Ländern wie Deutschland denkbar sind, da hier anstatt einer beiderseitigen Isolierung eine Zusammenarbeit von Staat und Religion ermöglicht und eingefordert wird. In Deutschland sind zum Beispiel konfessionelle Bildungsinstitutionen ausschließlich auf der Grundlage von gemeinsamen Standards und Lehrplänen denkbar. Darüber hinaus werden Lehrende des Islams und Theologielehrende mehrheitlich an deutschen Hochschulen deutschsprachig auf der Basis wissenschaftlicher Standards ausgebildet. Es weist einiges darauf hin, dass damit Polarisierungsentwicklungen entgegengearbeitet werden kann (vgl. ebd.).

Aus religionswissenschaftlicher Sichtweise ist es empfehlenswert, aufgeschlossen gegenüber den individuellen und pluralen Lebenswelten zu sein und Ziel sollte es immer sein, einen Dialog zu ermöglichen. Es kann festgehalten werden, dass Religionen auf Menschen sehr positive wie auch negative Auswirkungen haben können. Religion kann einerseits stabilisierend wirken und sinnhaft sein, andererseits kann Religion auch polarisieren oder im schlimmsten Fall sogar zur Radikalisierung beitragen. Es wird von daher aufgrund der kritischen Auseinandersetzung mit den aktuell vier bedeutendsten religionsbezogenen Thesen deutlich, dass verallgemeinerte Behauptungen der Realität in keinsten Weise gerecht werden (vgl. ebd.).

Es kann festgehalten werden, dass die Säkularisierungsthese annimmt, dass Religionen generell und in der ganzen Welt immer mehr an Einfluss und Relevanz verlieren. Es wird in diesem Kontext von der Verkörperung von Traditionsabbrüchen gesprochen. Im Gegensatz dazu geht die Islamisierungsthese davon aus, dass lediglich das Christentum und die Kirchen an Bedeutung verlieren und der Islam zunehmend größer wird und immer mehr an Einfluss gewinnt. Die Pluralisierungsthese nimmt an, dass die Vielfalt an Möglichkeiten ständig wächst und demzufolge alle größeren Kirchen und Religionen einen Bedeutungsverlust zu verzeichnen haben. Kleinere Religionsgemeinschaften, wie beispielsweise der Buddhismus, würden davon profitieren und an Bedeutung gewinnen. Im Vergleich dazu lehnt die Polarisierungsthese eine gleichmäßige Pluralisierung ab und behauptet stattdessen eine Abnahme der religiösen Mitte in den Kirchen und Religionen wahrzunehmen (vgl. Blume 2017: 26).

Alles in allem zeigt sich hierdurch, dass Religionslehrkräfte heutzutage in einer sehr komplexen Welt leben, die durch Säkularisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse geprägt sind. Demzufolge werden die Religionslehrkräfte im Klassenzimmer mit einer Vielzahl von unterschiedlichsten Lebensentwürfen in Berührung kommen, zu denen sie sich äußern müssen. Dies ist äußerst anspruchsvoll und von daher ist es meines Erachtens sehr zu empfehlen, dass Religionslehrkräfte in Bezug auf die aktuellen Entwicklungen der Religionen bestens informiert sind. Dies impliziert, dass sie gegenüber Vorurteilen, wie der Islamisierungsthese, kritisch Stellung nehmen können und Vorurteilen, Verschwörungstheorien, einseitigen medialen Berichterstattungen oder nicht belegbaren Behauptungen energisch entgegenwirken können, um somit einen wichtigen Beitrag für ein friedliches Miteinander zu leisten.

2.2 Definitionen, Begrifflichkeit und Abgrenzung

2.2.1 Der Religionsbegriff

Seit der Antike war Religion bereits Gegenstand in einer Vielzahl von Disputationen (vgl. Röbbkes 2013: 24). In dieser Arbeit wird auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Religionsbegriff verzichtet, da die Herausarbeitung der verschiedenen Theorien sowie die Darstellung der historischen Entwicklungen für diese Arbeit den Rahmen sprengen würden. So hat Pickel ebenfalls in seinem umfangreichen Einführungswerk festgestellt, dass es unmöglich ist die verschiedenen Teilaspekte dieses Fachbereiches allesamt angemessen mit einbeziehen zu können. Dies hat laut Pickel zur Folge, dass immer eine Willkür vorherrscht, wenn eine Entscheidung für oder gegen einen religionssoziologischen Klassiker getroffen wird. Darüber hinaus sind die heutigen religiösen Entwicklungen in ihrer Bandbreite sowie der Einfluss von religiöser Kultur, Glauben sowie Religion in Bezug auf andere Bereiche des Lebens niemals in adäquater Prägnanz in einem einführenden Werk darstellbar (vgl. Pickel 2011: 9).

Somit wird eine bewusste Verkürzung der Darstellung vorgenommen, in dem verschiedene Definitionsauslegungen unterschiedlicher Vertreter exemplarisch aufgezeigt werden, um dadurch einen Einblick über die unterschiedlichen Auslegungen des Religionsbegriffs zu erhalten.

Der Religionsbegriff wird in der Wissenschaft sehr kontrovers diskutiert. Es existiert sowohl für die inhaltliche wie auch für die umfängliche Bestimmung des Begriffes eine große Anzahl an Literatur. Es gibt keinen Konsens darüber, wie der Religionsbegriff zu definieren ist (vgl.

Knoblauch 2000: 73ff.). Es existiert von daher eine Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen (vgl. Pollack 1995: 163f.).⁶ Es gibt unterschiedliche engere Definitionen, bei denen sich vor allem an der Existenz eines monotheistischen Gottes orientiert wird oder höchstens zusätzlich noch Formen des Henotheismus und Polytheismus berücksichtigt werden (vgl. Röbbkes 2012: 14). In diesen engeren Definitionsauslegungen werden Formen wie der Buddhismus nicht als Religion gezählt (vgl. Kehrer 1988: 22). Ebenfalls werden hierbei „Zen oder die sog. Jugendreligionen“ nicht zur Religion zugeordnet (Feil 2000:12). Im Gegensatz dazu gibt es weite Definitionen, die beispielsweise den Fokus auf die Weltsicht gerichtet haben und von daher ebenfalls moderne Kultformen, Ideologien, Lobbying oder sogar Fanclubs miteinbezogen werden können (vgl. Röbbkes 2012: 14). Darüber hinaus gibt es ebenfalls Vorschläge, dass der Begriff Religion vollständig abgeschafft wird und stattdessen ein neuer Begriff wie beispielsweise „Ritualgemeinschaft“ dafür in Frage kommt (vgl. Schlieter 2010: 9ff.). In diesem Kontext gibt es laut Könemann ebenfalls immer mehr Vertreter, die vehement der Ansicht sind, dass es wegen der großen Schwierigkeiten eine umfangreiche Religionsbestimmung realisieren zu können, es folglich zweckmäßiger sein könnte, grundsätzlich von der Bestimmung eines universellen Religionsbegriffs abzukommen. Stattdessen könnte mit den positiven Bestimmungen der jeweiligen geschichtlich entwickelten Religion gearbeitet werden (vgl. Könemann 2002: 61).

Durch solche Vorschläge und durch die anhaltenden Diskussionen über die Begrifflichkeit Religion ist es dringend erforderlich, dass der Begriff Religion und deren Bedeutung auf die aktuelle Zeit umzudeuten ist, da die Bedeutung der Religion immer abhängig von der jeweiligen Zeit gewesen ist. Mit dem Begriff Religion wurde beispielsweise ursprünglich eine regelmäßige Kulturpraxis der Götterverehrung verbunden. In der Reformation wurde der Begriff als tiefste Innerlichkeit eines frommen Menschengedeutet. Anschließend gab es eine Zeit, in der die Existenz der Religion gänzlich in Frage gestellt wurde. Heutzutage ist der Mehrzahlbegriff „Religionen“ vertraut (vgl. Schlieter 2010: 13). Es ist darauf hinzuweisen, dass die jeweilige Religionsdefinition immer von der Perspektive des Verfassers und demzufolge von seinen bisherigen Religionserfahrungen beeinflusst und von daher immer auch auf den Verfasser bezogen werden kann. Sundermeier spricht in diesem Kontext von der „Selbstreferenzialität“ (vgl. Sundermeier 1999: 26).

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Religionen in Bezug auf deren Deutung, was unter dem Begriff Religion zu verstehen ist, wird deutlich, dass diese Auslegungen sich zum

⁶ In dem Band „Der Begriff der Religion – Interdisziplinäre Perspektiven“ von Hildebrandt/Brockner 2008 kann man einen guten Überblick über die historischen und interdisziplinären Definitionsversuche der Religion erhalten.

Teil sehr stark unterscheiden. Es gibt sogar einige Religionen, die gar keinen Religionsbegriff besitzen (vgl. Haussig 2013: 83). Im Islam werden beispielsweise unter dem Begriff Religion nach mittelalterlicher Auffassung nur solche Gemeinschaften zugeordnet, die ein monotheistisches Gottesverständnis aufzeigen können (vgl. ebd.: 78). Ebenfalls entstand im 12. Jahrhundert ein Kompendium zu den, zu dieser Zeit, gegenwärtigen Religionen „zwischen Mittelmeer und Indien“ (ebd.: 88). Innerhalb dieses Kompendiums ist ebenfalls der Nachweis eines monotheistischen Gottesverständnisses erforderlich, um als Religion angesehen zu werden. Nach diesem Verständnis werden lediglich das Christentum, der Islam und das Judentum als Religion anerkannt. Im Vergleich dazu existieren im Judentum verschiedene Definitionen des Religionsbegriffs. Einerseits wird, wie bei den vorherigen Auslegungen, das monotheistische Gottesverständnis als entscheidendes Kriterium für eine Religion ausgewiesen (vgl. Haussig 2013: 87). Andererseits gibt es Auslegungen, bei denen mit dem Religionsbegriff „kultisch-rituelle und ethische Verhaltensregeln zum Ausdruck gebracht“ werden (Haussig 2013: 87). Im Hinduismus und im Buddhismus wird der Begriff „dharma“ für Religion verwendet (vgl. Haussig 2013: 84f.). Mit dem Begriff dharma wird im Hinduismus „das System der Kasten- und Lebensstadien“ bezeichnet (Haussig 2013: 84). Im Buddhismus bedeutet dharma Lehre oder Wahrheit (vgl. Haussig 2013: 85). Es wird deutlich, dass in anderen Religionen der Religionsbegriff und die damit verbundene Definitionsauslegung nicht in einer solchen Weise vorhanden sind. Von daher ist dies nicht ausschließlich ein modernes, vielmehr ein westliches Phänomen (vgl. Bloch 2018: 30; vgl. auch Kөнemann 2002).

Aus kulturwissenschaftlicher Sichtweise können Religion und Kultur nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie sich aufeinander beziehen (vgl. Geertz 1991: 9). Religiöse Weltansichten sind Konstrukte, die aus der Kultur heraus entstanden sind und bei denen eine sehr große geschichtliche Variabilität möglich ist, wie es beispielsweise an den vielfältigen unterschiedlichen Formen des Christentums erkennbar ist (vgl. Graf 2001: Sp. 1536). Kultur wird durch Religion geformt und umgekehrt. Auslegung, Kultur und Religion stehen somit in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Dressler 2006: 135).

Darüber hinaus gibt es in der Religionssoziologie zwei Hauptströmungen, die sich bei der Auslegung der Religionsdefinition entwickelt haben. Einerseits gibt es eine funktionalistische Definition, die danach schaut, welche Bedeutung Religion für die Gesellschaft besitzt und welche Funktion Religion in der Gesellschaft einnimmt (vgl. Gabriel 2003: 111; vgl. auch Gräß 2007: 189). In diesem Sinne wird als Religion angesehen, was „(1.) dem individuellen Leben die Angst nimmt, Sinn vermittelt und Identität begründet (Funktion der Identitätsstiftung); was (2.) richtiges Handeln in außeralltäglichen Situationen ermöglicht (moralische

Funktion); was (3.) den Umgang mit Unrecht, Leid und Unverfügbarkeiten des Lebens eröffnet (Funktion der Kontigenzbewältigung); was (4.) die Einheit der Welt begründet (kosmisierende Funktion); was (5.) den gesellschaftlichen Zusammenhalt sichert (sozialintegrative Funktion)“ (Gabriel 2003: 111). Unklar ist jedoch, inwiefern alle Funktionen verwirklicht werden müssen, um als Religion angesehen zu werden oder ob schon die Erfüllung von einzelnen Funktionen ausreicht, um der obigen Religionsdefinition gerecht zu werden (vgl. ebd.).

Andererseits gibt es eine substantialistische Definition, die die inhaltlichen Wesenskern von Religion herausarbeitet, in dem nach dem Gegenstand des Glaubens gefragt wird (vgl. Schlieter 2010: 22). Die unten dargestellte Abbildung soll zeigen, dass die unterschiedlichen Religionsdefinitionen ebenfalls verschiedene Inhalte ansprechen und eine klare Trennung in eine ausschließlich funktionalistische oder substantialistische Auslegung nicht realistisch ist, da beide Prozesse ineinander laufen (vgl. Röbbkes 2013: 15).

	Funktionalistisch	Substantialistisch
Eng	Individueller Glauben und Religion, Wirk-samkeit, Heilung, Wunder, Lebensfüh-rung	Heiliges, Numinoses, Gott, Ens ⁷
Weit	Identitätsstiftung, Gruppenprozess, Len-kung, Normierung	Ideologie, Macht, Absolutheit, Moral/Ethik, Ens

Tabelle 1: Übersicht der zwei Hauptströmungen in der Religionssoziologie für die Betrachtung des Religionsbegriffes (Röbbkes 2013: 15).

Für die vorliegende Arbeit, bei der die Speisetraditionen und die Speisevorschriften der drei monotheistischen Religionen näher betrachtet werden, ist es notwendig das Individuum und somit die eng-funktionalistische Definition und darüber hinaus die Gruppe und von daher weit-funktionalistische Definition zu betrachten. Darüber hinaus enthalten Speisevorschriften ebenfalls substantialistische Prozesse, beispielsweise in Form einer bestimmten Wirkkraft, die von einem Ens ausgehen kann und daher die eng-substantialistische Definition umfasst oder ebenfalls eine Vermittlung in Form von Lehren und somit die weit-substantialistische Definition betrifft (vgl. ebd.).

Von daher wird für diese Arbeit eine Kombination dieser beiden Betrachtungsweisen genutzt. Es ist schließlich festzuhalten, dass eine unzählbar große Anzahl an Phänomenen

⁷ Röbbkes 2013: 55: „Der Begriff des ‚Ens‘ steht sowohl im Bereich der engen als auch der weiten Definition, da hierdurch sowohl eine (als real existierend angenommene) Gottheit als auch eine ‚Gedankenvorstellung‘, wie beispielsweise ‚höchster Güter‘ oder ‚höchster Werte‘ bezeichnet werden. Das Ens bezeichnet damit den ‚Kern des Geglaubten‘ gemeinhin.“

unter den Religionsbegriff gefasst werden kann. In dieser Arbeit wird sich darauf festgelegt, dass eine Transzendenz Erfahrung nachgewiesen werden muss, um als Religion angesehen zu werden.

Diese Auslegung ist so weit gefasst, damit möglichst alle Religionen als Religion gezählt werden können (vgl. Sundermeier 1999: 27). Allerdings können mit Hilfe dieser Definition Fancclubs, Lobbying oder Ähnliches ausgeschlossen werden. Andererseits gibt es ebenfalls Vertreter des weiten Religionsbegriffes, wie Luckmann, die solche Phänomene zur Religion zuordnen (vgl. Luckmann 1996: 18). Es gibt aber auch Kritiker, wie Pollack, die Transzendenz als Religionsmerkmal als zu weit ausgelegt kritisieren (vgl. Pollack 1995: 169f.). Der Religionsbegriff wird nach Sundermeier so definiert, dass Religion „die gemeinschaftliche Antwort des Menschen auf Transzendenz Erfahrung“ ist (Sundermeier 1999: 27). In diesem Kontext macht er deutlich, dass diese Definition so weit ausgelegt ist, dass ebenfalls nicht-theistische Religionen darunter gefasst werden können (vgl. ebd.). Luckmann sieht transzendente Erfahrungen als Ursprung des Religiösen an. Er differenziert dabei zwischen kleinen, mittleren und großen Transzendenz Erfahrungen (vgl. Luckmann 1991: 166ff.). Dabei ist immer das Individuum der Ausgangspunkt (vgl. ebd.: 81). Gabriel ordnet die Speiseregeln den mittleren Transzendenz Erfahrungen zu, weil sie „beziehen sich auf eine unmittelbar nicht zugängliche Wirklichkeit, die aber Teil der Alltagswirklichkeit bleibt“ (Gabriel 2010: 36). Knoblauch resümiert dies folgendermaßen: „Religiös in diesem Sinne ist, was die engen Grenzen des unmittelbaren Erlebens eines bloß biologischen verstandenen Wesens überschreitet. Luckmann folgt hier zwar den Spuren Durkheims, der Religiosität gewissermaßen als die Transzendenz des Gesellschaftlichen Selbst ansah. Im Unterschied jedoch zu Durkheim siedelt Luckmann die Transzendenz des Religiösen nicht erst auf der Ebene der Gesamtgesellschaft an. Vielmehr ist das Religiöse selbst der Kern des Sozialen“ (Knoblauch 1991: 13). Knoblauch setzt sich ebenfalls für einen weiten, funktionalen Religionsbegriff ein, weil hierdurch die Festlegung von speziellen religiösen Inhalten bzw. kulturellen Ansichten vermieden werden kann (vgl. Knoblauch 2000: 74; vgl. auch Hildebrandt/Brockner 2008: 19). Stattdessen wird danach geschaut, was die Menschen als religiös ansehen „und was in seinen Folgen und Funktionen dann als Religion zur gesellschaftlichen Wirklichkeit wird“ (Knoblauch 2000: 74).

Hierdurch wird deutlich, warum es nicht möglich ist ein Religionsmodell zu erstellen, „welches von allen Menschen gleichzeitig als allgemeingültig anerkannt wird“ (Röbkes 2013: 27).

Im Folgenden wird der Begriff Religiosität vorgestellt, der für das Verständnis dieser Arbeit sowie für die empirische Untersuchung hilfreich sein kann. In diesem Kontext wird eine Abgrenzung zur Spiritualität vorgenommen.

2.2.2 Religiosität⁸

„Als Religiosität kann die mit emotionalen Empfindungen und geistiger Beschäftigung angereicherte, gelebte Religion bezeichnet werden“ (Röbkes 2013: 16). Mit Religiosität wird demzufolge ebenfalls die Bereitwilligkeit verbunden, bestehende Glaubensinhalte sich zum Vorbild zu nehmen, Rituale durchzuführen und Glaubensinhalte weiterzugeben. Mit Hilfe von empirischen Untersuchungen kann Religiosität in verschiedene Stufen der religiösen Ausübung unterteilt und zugeordnet werden. Die individuelle Religiosität drückt die inhaltliche Ebene, die Intensität und die Ziele der jeweiligen religiösen Glaubensform aus (vgl. ebd.). Insofern kann Religiosität als Inhalt und die Intensität der religiösen Ausübung prinzipiell gemessen werden. Dabei können beispielsweise die Kenntnisse über religiöse Praktiken und Rituale, deren Bedeutung (unbedeutend bis sehr bedeutsam) für die jeweilige Person, der Umfang der praktizierenden Ausübung sowie die Relevanz der institutionellen Nutzung, wie beispielsweise der Besuch einer Synagoge, Moschee oder Kirche, bzw. der ausgeübten Sozialform (im familiären Bereich, im Freundeskreis oder alleine) oder gemeinschaftliche Formen, wie zum Beispiel Interessen- oder Lebensgemeinschaften, gemessen werden (vgl. ebd.; vgl. auch Widengren 1969: 594). Huber unterteilt die Intensität der Religiosität in „hochreligiös“, „religiös“ und „nicht-religiös“ (Huber 2008: 141/163).

Ähnliche Inhalte wurden teilweise schon im Religionsmonitor untersucht, allerdings war die Ernährung kein Gegenstand der Untersuchungen.⁹ Insofern können religiöse Speiseregeln als spezielles Zeichen einer individuellen Religiosität angesehen werden. Laut Röbkes könnte es sinnvoll sein, dass dabei bspw. Fragen untersucht werden, welches Wissen die Religiösen über die Speisegesetze verfügen; wie bedeutsam Speisegesetze für sie sind; wie exakt die Speisegesetze verfolgt werden; welche Vorstellungen damit verbunden werden; inwiefern diese als Handlungsorientierung dienen und ob es Menschen gibt, für die solche Handlungsvorgaben eine besondere Bedeutung besitzen. Zu den Speiseregeln existieren aktuell noch keine entsprechenden Untersuchungen (vgl. Röbkes 2013: 17).

⁸ Im Vergleich zur Religiosität wird in der Literatur mit dem Begriff Spiritualität eine relative große Vielfalt verbunden. Dies liegt auf der einen Seite daran, dass der Begriff durch Erscheinungen wie Esoterik oder New-Age verengt wird (vgl. Pollack 2003: 153; vgl. Knoblauch 2009: 852), auf der anderen Seite damit die Privatisierung des Religiösen verbunden wird (vgl. Knoblauch 2007: 84) oder Spiritualität als eine spezielle Ausprägungsform einer bestimmten Religion angesehen wird. Eliade bezeichnete die Spiritualität zum Beispiel als „katholische Barockfrömmigkeit“ (Eliade/Culianu 1991: 414). Die Begrifflichkeit hat sich in ihrer Bedeutung historisch gewandelt. Frick formuliert dies folgendermaßen: „‘Spiritualität’ hat sich von einer binnenkatholischen Bezeichnung für bestimmte Frömmigkeitsformen (Laienspiritualität, ignatianische oder zisterziensische Spiritualität) zu einem breiten, recht unscharfen Sammelbegriff für die Sinnsuche des postmodernen Menschen entwickelt“ (Frick 2010: 77f.).

⁹ Ein standardisierter Fragebogen, der sich zum Beispiel mit Fragen zum „Religiösen Fundamentalismus“ oder zur „Öffentlich religiösen Praxis“ oder der „Privaten religiösen Praxis“ auseinandergesetzt hat, ist im Religiositäts-Struktur-Test zu finden. Vgl. Huber 2008 sowie vgl. Bertelsmann-Stiftung 2008.

2.3 Formen

Bei dieser Arbeit werden die grundlegenden Strukturen von den Religionsgemeinschaften verwendet und es wird sich somit nicht auf Untergruppen, wie beispielsweise Sekten oder Kulte, bezogen (vgl. ebd.: 20). Es geht insbesondere darum, wie anhand von Essen ein Austausch zwischen den Religionen und somit ein Beitrag zum Zusammenleben der Religionen gefördert werden kann. In Bezug auf die Untersuchung der Speiseregeln bleibt die Studie überwiegend oberflächlich, allerdings kann hierdurch eine Grundlage oder ein Impuls für weitere Untersuchungen geschaffen werden.

Christentum, Islam und Judentum sind die drei monotheistischen Religionen, die in Bezug auf Europa seit über 1400 Jahren eine besondere Relevanz besitzen (vgl. ebd.). Infolge dessen wird in dieser Arbeit der Fokus auf diese drei Religionen gelegt. Untergruppen oder andere Religionsformen spielen für diese Arbeit keine Rolle und können an anderer Stelle in zukünftigen Studien untersucht werden.

Anhand der aktuellsten Mitgliedszahlen, welche von der EKD und den katholischen Bistümern veröffentlicht worden sind, zeigt sich, dass ungefähr insgesamt 44 Millionen Menschen einer christlichen Religionsgemeinschaft (Mitglieder der römisch-katholischen Kirche und der evangelischen Kirche) in Deutschland zugehörig sind. Dies macht einen Anteil von ca. 53 Prozent aus (vgl. fowid 2019: 1f.). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge schätzt anhand von Hochrechnungen wegen zum Teil fehlender Daten, dass ungefähr 4,3 Millionen konfessionsgebundene Muslime¹⁰ in Deutschland leben, was einen Anteil von 5,1 Prozent an der Gesamtbevölkerung in Deutschland darstellt (vgl. ebd.: 6f.). Laut Statista sind ungefähr 96.000 Menschen Mitglied einer jüdischen Gemeinde, was einen prozentualen Anteil von ca. 0,12 Prozent darstellt (vgl. statista 2020: o. S.).

Es lässt sich somit festhalten, dass hier der Hauptteil der Gesellschaft, der einen Anteil von ca. 58 Prozent ausmacht, betrachtet wird. Dieser große Teil könnte die jeweiligen Speiseregeln kennen und anwenden.

Das Judentum besitzt die älteste Tradition von den drei monotheistischen Religionen. Das Christentum hat diese Traditionslinie durch das Aufnehmen des Alten Testaments in die Glaubensinhalte auch übernommen, allerdings wurde dadurch teils eine geringere Binde-

¹⁰ Damit zum einen die Verschiedenheit bei der Zuweisung der Religionszugehörigkeit im Islam Berücksichtigung findet sowie zum anderen es erreicht werden soll, dass die Mitgliederzahlen mit denen der christlichen Kirchen verglichen werden können, ist die fowid-Gruppe zu dem Entschluss gekommen, ausschließlich die Muslime, welche sich selbst als gläubig ansehen, diese als konfessionsgebundene Muslime einzuordnen (vgl. fowid 2019: 6f.).

wirkung erreicht. Das Christentum besteht mittlerweile seit ungefähr 2000 Jahren. Der Islam, der aktuell fast 1500 Jahre alt ist, ist somit die jüngste der beobachteten Religionen (vgl. Röbbkes 2013: 20).

Es ist darauf hinzuweisen, dass es das Christentum, den Islam oder das Judentum so nicht gibt. Von daher ist mir bewusst, wenn in dieser Arbeit vom Christentum, Islam oder Judentum gesprochen wird, eine verkürzte Darstellung dieser Religionen vorliegt.

Die gegenwärtigen jüdischen Gemeinschaften sind in eine Vielzahl von unterschiedlichsten Untergruppen zergliedert, welche sich an verschiedenen Ausrichtungen (von orthodoxer bis säkularer Ausrichtung) orientieren. Entsprechende Entwicklungen sind ebenfalls im Islam und beim Christentum entstanden. Die jeweiligen Religionen haben im Laufe der Zeit Überformungen erlebt. Einerseits ist dies durch sprachliche, regionale und ethnische Anpassungserscheinungen, andererseits durch die Absplitterung und die Gründung von neuen religiösen Gruppierungen, wie Schismata, entstanden. Es war zwar möglich, dass einige davon einer bestimmten Strömung zugeordnet werden konnten, allerdings hatten sie ebenfalls eine eigene Schwerpunktsetzung vorgenommen, wodurch gewisse Regeln mehr betont und praktiziert wurden. Andererseits gab es auch Fälle, in denen bestimmte Inhalte keine Relevanz mehr besaßen oder erneuert wurden, wie beispielsweise durch die Reformation (vgl. ebd.: 22).

In dieser Arbeit werden die Speisevorschriften betrachtet, die für die jeweilige Religion eine Allgemeingültigkeit besitzen. „Im Christentum weist die griechisch-orthodoxe oder russisch-orthodoxe Strömung beispielsweise gegenüber der römisch-katholischen deutliche Unterschiede in den Fastenregeln auf, wobei diese teils auch nur für Ordensgemeinschaften gilt“ (ebd.: 23).

Es kann schlussendlich festgehalten werden, dass ungefähr knapp zwei Drittel der Menschen einer religiösen Gemeinschaft zugeordnet werden können. Dies impliziert aber keinesfalls, dass diese Menschen besonders religiös sind und gewissen Glaubensregeln eine besondere Beachtung schenken. Umgekehrt kann nicht ausgeschlossen werden, dass Menschen ohne Konfessionszugehörigkeit oder Menschen eines anderen Glaubens einige Rituale, wie beispielsweise das Fasten, für sich anpassen oder wegen ihrer religiösen oder spirituellen Orientierung so leben (vgl. ebd.).

3 Interreligiöse und interkulturelle Bildung

Es existiert bisher keine einheitliche Terminologie, wenn über verschiedene Religionen gesprochen wird. Der Begriff interreligiöse Bildung und zum Teil ebenfalls der altertümlichere

Terminus „Didaktik der Weltreligionen“ werden neben der Begrifflichkeit interreligiöses Lernen in diesem Kontext auch genutzt. Der Terminus „Didaktik der Weltreligionen“ greift letzten Endes zu kurz und ist demzufolge eher ungeeignet, um als Synonym verwendet zu werden. Auffällig ist, dass seit einigen Jahren vor allem die Bezeichnung interreligiöse Kompetenz immer mehr in diesem Zusammenhang verwendet wird (vgl. Schambeck 2013: 52f.).

Die beiden Begrifflichkeiten interreligiös und interkulturell sind in Bezug auf ihre Bedeutung eng miteinander verbunden und zum Teil kommt es zu Überschneidungen (vgl. Leimgruber 2007: 17).

Die Begriffe interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen sowie interreligiöses Lernen besitzen alle das Präfix „inter“. Diese drei Begriffe stellen nicht lediglich die bestehende Pluralität dar, darüber hinaus haben sie das Ziel auf diese Pluralität aktiv Einfluss zu nehmen. Demzufolge werden kulturelle und religiöse Vielfalt dafür genutzt, um Lernprozesse anzuregen (vgl. ebd.: 29).

Im Folgenden werden die Begriffe genauer voneinander abgegrenzt.

3.1 Interreligiöses Lernen

Interreligiöses Lernen hat sich inzwischen von einer Unterrichtsmethode hin zu einer Lerndimension ausgebildet. Teilweise wird in diesem Kontext sogar von einem Schulprinzip gesprochen, bei dem interreligiöse Offenheit als grundlegende Einstellung während der gesamten Schullaufzeit gelebt werden soll (vgl. Bloch 2018: 35; vgl. auch Schlüter 2005: 559). Darüber hinaus taucht diese Begrifflichkeit mittlerweile in einer Vielzahl von schulischen Kerncurricula und Lehrplänen sowie verschiedenen anderen Publikationen auf. Allerdings scheint es bisher keine einheitliche Definition zu geben, was mit diesem Begriff genau gemeint ist (vgl. Bloch 2018: 35). Lähnemann verbindet beispielsweise mit interreligiösem Lernen raum-leibliche Begegnungen (vgl. Lähnemann 2005: 9ff.). Willems verbindet dagegen interreligiöses Lernen mit kulturellen und/oder religiösen Überschneidungssituationen, welche nicht unbedingt in raum-leiblichen Begegnungen stattfinden müssen, in denen etwas Bekanntes auf etwas Unbekanntes trifft und dadurch vorübergehend das bisherige Weltbild durcheinander gebracht wird, um schließlich durch Anpassung ein verändertes Denkmuster zu erhalten (vgl. Willems 2011: 164). Hierdurch wird schon erkennbar, dass aktuell nicht von einer allgemein anerkannten Definition bezüglich des interreligiösen Lernens ausgegangen werden kann (vgl. Schweitzer 2014: 31). Dies kann mit dem Eindruck zusammenhängen, dass bisher in der evangelischen Religionspädagogik diverse Zielbeschreibungen ohne Verbindung zueinander stehen. Eine tiefergehende Debatte zu dieser aus religionspädagogischer, bildungstheoretischer sowie gesellschaftlicher Perspektive

sehr heiklen und hochbedeutenden Thematik scheint in letzter Zeit nicht weiter verfolgt worden zu sein. Stattdessen haben scheinbar fachwissenschaftliche Kompendien zu den Weltreligionen Hochkonjunktur.¹¹ Es scheint so, dass immer noch ein enormer Bedarf besteht, inhaltlich aufzuklären, ohne dass bisher ein tragfähiges fachdidaktisches Fundament entwickelt worden ist (vgl. Bloch 2018: 36).

In der evangelischen Religionspädagogik ist zu dieser Thematik seit der Publikation aus dem Jahre 2011 von Joachim Willems zur interreligiösen Kompetenz kaum geforscht worden bzw. sind nur einzelne Ganzschriften veröffentlicht worden. Einzig Friedrich Schweitzer hat in seiner publizierten Schrift zur interreligiösen Bildung aus dem Jahre 2014 bereits vorhandene Modelle systematisiert, um eine erneute Debatte in Bezug auf das interreligiöse Lernen auszulösen (vgl. Bloch 2018: 36). Darüber hinaus hat Mirjam Zimmermann 2015 einen Vorschlag dargestellt, wie narrativ beim interreligiösen Lernen vorgegangen werden kann.¹² Demzufolge sind zwar vereinzelt Sammelbände publiziert worden, jedoch beziehen sich diese Publikationen vor allem auf den Kindergarten- und Elementarbereich sowie auf den Bereich der Erwachsenenbildung.¹³ Im Bereich der beruflichen Bildung ist bisher zur Thematik interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung lediglich eine gesonderte Darstellung erfolgt.¹⁴ Von daher ist dieser Bereich noch bei weitem nicht ausreichend genug erforscht (vgl. ebd.).

Dennoch kristallisiert sich als Konsens heraus, „dass ein evangelisches Profil schon von seiner Begründung her auch die Offenheit für eine sorgfältige, auf Anerkennung und Respekt beruhende Wahrnehmung anderer Religionen zielt“ (Schweitzer 2012: 30f.). Ziel ist eine Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen mit anderen Religionen (vgl. ebd.: 31). In der heutigen Gesellschaft, in der die Existenz von anderen Religionen seit langer Zeit im alltäglichen Leben selbstverständlich geworden ist, „erscheinen Profile, die

¹¹ Beispielhaft werden folgend einige fachwissenschaftliche Kompendien genannt: Leimgruber, S. (2014): *Unser Gott – euer Gott? Christentum und Weltreligionen*. Zürich; Mühling, M. (2014): *Gott und Götter in den Weltreligionen. Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Konfuzianismus, Buddhismus*. Göttingen; Peters, U. (2014): *Weltreligionen*. Darmstadt; Schlager, S. (2012): *Die Weltreligionen. Ein Crash-Kurs*. Regensburg.

¹² Siehe dazu: Zimmermann, M. (2015): *Interreligiöses Lernen narrativ am Beispiel Feste in den Weltreligionen*. Göttingen.

¹³ Zu nennen sind u. a.: Biesinger, A./Schweitzer, F. (Hgg.) (2015): *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*. Münster; Schweitzer, F./Edelbrock, A./Biesinger, A. (Hgg.) (2011): *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - Interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*. Münster; Biesinger, A./Edelbrock, A./Schweitzer, F. (Hgg.) (2012): *Religiöse Vielfalt in der Kita: So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*. Berlin; Harz, F. (2014): *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*. Göttingen; Biesinger, A./Edelbrock, A. (2011): *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita*. Münster 2011; Tautz, M.: *Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen?*, S.279-288, bes. S.288; Engert, R.: *Religionspädagogische Grundfragen*, S.86; Schambeck: *Interreligiöse Kompetenz*; Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*.

¹⁴ siehe Biesinger, A./Kießling, K./Jakobi, J./Schmidt, J. (Hgg.) (2011): *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*. Berlin.

sich nicht in ein Verhältnis zu anderen setzen, nur noch als willkürlich und als wenig plausibel“ (ebd.).

Im Vergleich zur evangelischen Religionspädagogik liegt in der katholisch-religionspädagogischen Forschung aktuell ein großer Fokus auf dem Bereich des interreligiösen Lernens. Max Bernlochner und Mirjam Schambeck publizierten beispielsweise jeweils eigene Einzelschriften im Bereich des interreligiösen Lernens (vgl. Bloch 2018: 37).¹⁵

Die seit einigen Jahren neu entstandene islamische Religionspädagogik bekräftigt die hohe Relevanz für die Gegenwart in Bezug auf das interreligiöse Lernen. Vereinzelt existieren bereits Überlegungen und Anstrengungen in der gegenwärtigen Forschung, Verbindungen zu den Religionspädagogiken des Christentums hervorzubringen (vgl. ebd.).¹⁶

Es wird in Frage gestellt, ob der Forschungsbereich der evangelischen Religionspädagogik aktuell überhaupt ein Interesse daran hat, ein einheitliches allgemein anerkanntes Modell im Bereich des interreligiösen Lernens hervorzubringen. In Bezug auf deren Geschichte würde die aktuelle Entwicklung diese Historie fortschreiben, da in der Vergangenheit bereits verschiedene Unterrichtsmodelle, wie zum Beispiel der handlungsorientierte sowie der symboldidaktische RU, parallel aufrecht erhalten werden konnten, ohne dass sie sich gegenseitig ausgeschlossen haben. Dies führt dazu, dass abhängig von der Thematik und der Lerngruppe unterschiedliche Ansätze genutzt werden können. Des Weiteren wäre es ebenfalls ein Signal, dass in der heutigen pluralen Zeit nicht lediglich ein bestimmtes interreligiöses Konzept vorherrscht, sondern unterschiedliche Konzepte einen Gültigkeitsanspruch besitzen können (vgl. Bloch 2018: 38). Dies hat den Vorteil, dass in der heutigen multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft, in der die Lerngruppen immer heterogener werden, eine Auswahl an diversen Ansätzen vorliegen würde, aus denen nach einer Lerngruppenanalyse der jeweils für diese Lerngruppe am besten geeignete Ansatz ausgewählt werden könnte.

Dennoch sollte der Aufgabenbereich der Forschung die Systematisierung der bestehenden Konzepte sein, sodass eine strukturierte Aufbereitung dazu führt, dass angehende und be-

¹⁵ Schambeck, M. (2013): Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen ; Bernlochner, M. (2013): Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam. Paderborn ; oder auch: Langenhorst, G. (2016): Triologische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam. Freiburg/Basel/Wien; Sajak, C. P. (2010): Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch. München.

¹⁶ Zu nennen sind u. a.: Ucar, B. (Hg.) (2011): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte. Frankfurt a. M. ; Freise, J./Khorchide, M. (Hgg.) (2011): Interreligiosität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und Soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext. Münster; Müller, R. (2005): Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen. Wie „inter-“ ist der Islam? In: Schreiner, P./Sieg, U./Eisenbast, V. (Hgg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh, S.142-148.

reits ausgebildete Lehrkräfte die Möglichkeit haben, diese in der Schule anwenden zu können. Dabei existiert immer noch ein riesiger Handlungsbedarf. Dies zeigt sich daran, dass in der Schule weiterhin überwiegend die „Didaktik der Weltreligionen“ verwendet wird. Unter den Bildungstheoretikern besteht schon seit längerem ein Konsens, die Subjektorientierung der Stofforientierung vorzuziehen. Dessen ungeachtet besitzt der stofforientierte Unterricht immer noch eine hohe Präsenz im RU. Es stellt sich die Frage, warum im Bereich des interreligiösen Lernens keine Verknüpfung zwischen Forschung und Praxis stattfindet. Des Weiteren ist zu prüfen, ob gegebenenfalls die Lehrkräfte mit diesem Bereich überfordert sind, da sie bisher selbst wenig mit diesem Bereich in Berührung gekommen sind und eventuell bei solchen Themen subjektorientierte Lernprozesse vermeiden, da möglicherweise eine Verunsicherung vorherrscht (vgl. ebd.).

Dies würde natürlich ein großes Dilemma offenbaren, denn wenn die Lehrkräfte selbst nicht in der Lage sind zu grundlegenden Fragen der Religionen eine Position einzunehmen, dann können sie ebenfalls nicht die Lernenden angemessen auf deren Weg zu einer eigenen Positionsfindung begleiten. Kann es ebenfalls sein, dass Lehrkräfte Vorurteile gegenüber anderen Religionen besitzen und demzufolge solche Thematiken erst gar nicht oder nur sehr oberflächlich behandelt werden? Solche und weitere Fragen werden im Rahmen dieser Arbeit untersucht. Zunächst wird im nachfolgenden Gliederungspunkt die Entstehung und Entwicklung des interreligiösen Lernens in Deutschland dargestellt.

3.1.1 Die historische Entwicklung interreligiösen Lernens im RU

Das interreligiöse Lernen wurde erstmals ungefähr im gleichen Zeitraum wie die Begrifflichkeit Globalisierung öffentlich auf breiterer Basis beachtet. Schon in den 1960er Jahren hatte der Begriff Globalisierung ihren Ursprung. Obgleich sie kein neues Phänomen offenbarte, stieg das Interesse in der Öffentlichkeit erst wesentlich später. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde die hohe Bedeutsamkeit festgestellt, dass es sehr hilfreich ist, eine Verbindung zwischen interreligiösem Lernen und der Globalisierung herzustellen, welche mittlerweile ein wichtiges Element des interreligiösen Lernens ist (vgl. Sijmoki 2012: 346).

In den 1960er Jahren entstanden auf katholischer Seite in Deutschland erste Überlegungen bezüglich des interreligiösen Lernens. Fritz Bauer und Alfred Läßle publizierten 1960 das Lehrbuch „Christus – die Wahrheit“, welches mehrere Auflagen erreichte.¹⁷ Urschriften der Weltreligionen wurden in diesem Unterrichtswerk veröffentlicht. So etwas hatte es bis dato noch nicht gegeben. Dadurch wurden religiöse Fremd-Manifestationen implizit geachtet, was zu dieser Zeit eine absolute Neuheit gewesen ist (vgl. Bloch 2018: 39). Jedoch lag die

¹⁷ Siehe dazu: Läßle, A./Bauer, F. (1960): Christus – die Wahrheit. Lehrbuch für den katholischen Religionsunterricht. München.

Betrachtungsweise bei den fremden Religionen vor allem auf einem „apologetisch-kontrastierendem Blickwinkel“ (Schambeck 2013: 58). Charakteristische Eigenschaften des Christentums sollten durch die Unterschiede zum Unbekannten aufgelistet werden. Dabei wurde außer Acht gelassen, ob für die betreffenden Religionen diese Darstellung adäquat war oder nicht. Demzufolge wurde eine unmissverständliche christliche Sichtweise auf andere, fremde Religionen mit der Intention der Herabsetzung des Unbekannten beansprucht (vgl. ebd.).

Ein erster religionskundlicher Entwurf in Bezug auf das interreligiöse Lernen hatte seine Anfänge in den 1970er Jahren. Der Ansatz wurde von Udo Tworuschka und Dietrich Zilleßen, zwei evangelischen Religionspädagogen, im Jahre 1977 publiziert.¹⁸ Dabei ging es vor allem um die Wissensvermittlung von religiösen Themen, wie beispielsweise Feste und Riten. Ziel dieses Ansatzes war es, dass Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen festgestellt wurden. Demzufolge wurde eine Offenheit gegenüber anderen Religionen signalisiert. Rückblickend erhält diese Zeit die Bezeichnung „Weltreligionendidaktik“ (vgl. ebd.: 58ff.).

Johannes Lähnemann erschaffte in den 1980er Jahren ein Lernkonzept, welches eine ethisch-handlungs- und bibelorientierte Ausrichtung besaß.¹⁹ Es wird dabei beabsichtigt, das gemeinschaftliche Miteinander in der Gesellschaft positiv zu beeinflussen (vgl. Bloch 2018: 40).

Vor allem seit den 1990er Jahren nahmen die Diskussionen bezüglich des interreligiösen Lernens immer mehr an Bedeutung zu (vgl. Willems 2011: 112). Dies führte dazu, dass in dieser Zeit mehrere Entwürfe zu dieser Thematik entwickelt und veröffentlicht wurden, wie beispielsweise die Ansätze von Stephan Leimgruber, Karl Ernst Nipkow²⁰, Hans-Georg Ziebertz und Folkert Rickers (vgl. Tautz 2007: 16). Eine Vielzahl von Überlegungen und Entwürfen existierten bereits und wurden ebenfalls schon umgesetzt (vgl. Willems 2011: 112). Demzufolge bestand die Möglichkeit auf die bereits bestehenden Arbeiten zurückzugreifen, wie beispielsweise Arbeiten zur Weltreligionendidaktik, zum ökumenischen Lernen²¹ und zur Interkulturellen Pädagogik (vgl. ebd.: 15; vgl. auch Nipkow 2008: 362). Ziel war und ist es immer noch, auf die zunehmende Vielfalt von Religionen angemessen zu reagieren (vgl.

¹⁸ Siehe dazu: Tworuschka, U. / Zilleßen, D. (Hgg.) (1977): Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler. Frankfurt a. M. / München.

¹⁹ Siehe dazu das zweibändige Werk (1986): Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Göttingen.

²⁰ Siehe dazu: Nipkow, K. E. (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Gütersloh.

²¹ Das ökumenische Lernen entstand in den 1970er Jahren in der Religionspädagogik. Ziel ist es, ein friedliches Miteinander zwischen allen Religionen und vor allem zwischen den Konfessionen zu fördern (vgl. Tautz 2007: 55).

Willems 2011: 112). Interreligiöses Lernen beabsichtigt daher eine intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Religionen, bei dem in diesem Kontext ebenfalls von anderen Religionen gelernt werden kann (vgl. Schambeck 2013: 53). Das Lernen durch Begegnungen, beispielsweise durch gemeinsame religiöse Feiern, bei dem nach Gemeinsamkeiten gesucht wird, wird in dieser Zeit sehr hervorgehoben. Hierdurch sollen die sachlichen Informationen zu den verschiedenen Religionen sinnvoll erweitert werden (vgl. ebd.: 60). Darüber hinaus wird Ende der 1990er Jahre auf englische Ansätze Bezug genommen, wie dies z. B. durch Karlo Meyer umgesetzt worden ist.²² In Großbritannien existiert ein bereits bewährtes Unterrichtsmodell zum interreligiösen Lernen mit dem Namen „A Gift to the Child“. Dabei findet der RU in überkonfessionellen und heterogenen Lerngruppen statt. Innerhalb dieses RUs wird sich vor allem über die religiösen Traditionen der Religionen informiert, die sich schwerpunktmäßig im Einzugsgebiet der Schule befinden. Es wird hierbei keine religiöse Sichtweise begünstigt. Intention ist dabei ebenfalls, den eigenen nicht-religiösen bzw. religiösen Standpunkt mit Hilfe des interreligiösen Dialogs zu schärfen (vgl. Schambeck 2013: 81ff.). Schambeck stellt im Bereich des interreligiösen Lernens eine Entwicklung hin zum Individuum fest, wodurch eine Abkehr von den Inhalten verkündet wird (vgl. ebd.: 57). Jedoch wird hierdurch keine Einzigartigkeit des interreligiösen Lernens dargestellt, sondern hieran lässt sich ein erziehungswissenschaftlicher sowie bildungstheoretischer Paradigmenwechsel erkennen, welcher sich von einer Input-Orientierung hin zu einer Output-Orientierung entwickelt hat. Dieser wurde längstens nach den Ergebnissen aus der ersten PISA-Studie in die Wege geleitet. Damit wird beabsichtigt, dass die Deutungsmuster der unterschiedlichen Religionen herausgearbeitet werden und es ermöglicht wird, sich angemessen gegenüber anderen Religionen verhalten zu können (vgl. Bloch 2018: 41). Dies führt dazu, dass mit Hilfe des interreligiösen Lernens sowohl religiöse Ähnlichkeiten als auch Differenzen sichtbar werden und diese somit besser nachempfunden werden können und dadurch das gemeinsame Miteinander erleichtert werden kann. Hierdurch soll ein Beitrag dazu geleistet werden, ein friedliches Miteinander der unterschiedlichen Religionen zu unterstützen (vgl. Micksch 2005: 244).

Demzufolge kann die Entwicklung des interreligiösen Lernens einerseits als Reaktion auf die veränderte, multireligiöse und multikulturelle Gesellschaft angesehen werden, bei dem der Kontakt mit dem Unbekannten zum Alltag dazugehört. Andererseits wird sich seit den 1990er Jahren verstärkt auf die Weltethos-Theorie von Hans Küng bezogen, bei der eine Grundvoraussetzung für eine friedliche Welt der Frieden zwischen den Religionen ist. Dies

²² Siehe dazu: Meyer, K. (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn.

hat dazu geführt, dass die Wertschätzung und der Respekt gegenüber dem Fremden ausdrücklich als Lernziel formuliert worden ist (vgl. Tautz 2007: 53; vgl. auch Asbrand/Scheunpflug 2005: 274). Dies liegt auch daran, dass der oder die Fremde mittlerweile aus geographischer Sicht nicht mehr direkt von einem Selbst zu trennen ist, da es in der Welt immer weniger Grenzen gibt und demzufolge u. a. religiöse, kulturelle und geographische Räume immer mehr vernetzt werden. Heutzutage kommt ein Aufeinandertreffen mit dem Fremden wesentlich häufiger vor als früher. Deshalb soll eine friedliche Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult werden (vgl. Bloch 2018: 41f.). Des Weiteren kann der Traditionsbruch bei Jugendlichen für die Entstehung des interreligiösen Lernens mitverantwortlich sein. Es besteht in diesem Kontext die Hoffnung, dass durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden das Interesse an der eigenen Religion neu belebt werden könnte. Dieses Argument ist allerdings mit Vorsicht zu genießen, da hierbei die Gefahr besteht, dass fremde Religionen den Verlust ihrer eigenen Identität erleiden, wenn sie nur für die Zwecke der eigenen Religion genutzt werden (vgl. Tautz 2007: 54).

Mittels der Fachliteratur kann das Verhältnis zwischen interreligiösem und interkulturellem Lernen²³ nicht zweifelsfrei bestimmt werden. Dennoch kann laut Nipkow angenommen werden, dass alle Religionen eine enge Verbindung zu ihrem jeweiligen kulturellen Umfeld besitzen und von daher kann von einer intensiven Verzahnung zwischen interreligiösem und interkulturellem Lernen ausgegangen werden (vgl. Nipkow 2008: 254). Diese religiös-kulturelle Verzahnung verkompliziert den Bereich des interreligiösen Lernens. Im Islam tauchen beispielsweise u. a. nordafrikanische, türkische, arabische, persisch-iranische sowie nahöstliche Kulturen auf.²⁴ Von daher kann nicht von der einen islamischen Kultur gesprochen werden, da diese in der Realität nicht existiert.²⁵ Des Weiteren werden verschiedene religiöse Kulturen durch unterschiedliche religiöse Riten geprägt und andersherum (vgl. Bloch 2018: 42f.).

Es kann festgehalten werden, dass interreligiöses Lernen ungeachtet der intensiven Verknüpfung mit dem interkulturellen Lernen keine Klassifizierung als dessen Teildisziplin erhalten darf, da ansonsten die Gefahr besteht, dass das Wesentliche der jeweiligen Religionsgemeinschaft nicht berücksichtigt wird oder dass diese in Bezug auf eine erstrebenswerte Erziehung zu Toleranz und friedlichen Miteinander instrumentalisiert wird (vgl. Tautz 2007: 68).

²³ Das interkulturelle Lernen wird ausführlich in Kapitel 3.2.4 vorgestellt.

²⁴ Des Weiteren gibt es natürlich ebenfalls nicht bspw. die eine islamische, christliche, jüdische, buddhistische Religion.

²⁵ In einem Religionsunterricht können die unterschiedlichen Verknüpfungen nicht angemessen herausgearbeitet werden. Demzufolge muss das interreligiöse Lernen das Prinzip der Exemplarität verfolgen, wenn es nicht nur an der Oberfläche bleiben möchte (vgl. Nipkow 2008: 256).

Im Hinblick auf den rechtlichen Aspekt ist ein interreligiöser RU in Deutschland nicht zulässig. Dabei ist allerdings zu beachten, dass eine bestimmte Religionszugehörigkeit sich auf die Lehrkräfte bezieht und in Bezug auf die Lernenden wesentlich dehnbarer ist. Demzufolge haben gemäß evangelischem Kirchenrecht ebenfalls Lernende aus anderen Religionen die Möglichkeit am konfessionellen RU teilzunehmen. Obgleich sich die Lehrpläne auf bestimmte Konfessionen beziehen, kann dem ungeachtet laut Ennuschat interreligiöses Lernen praktiziert werden (vgl. Hellmann 2006: 192). Die Evangelische Kirche in Deutschland macht deutlich, dass alle Lernenden am RU teilnehmen dürfen, damit ein interreligiöser Austausch gewährleistet und unterstützt werden kann. Es werden „Phasen der Begegnung und Kooperation“ hervorgehoben, um Berührungspunkte sowie vorhandene Differenzen zu besprechen (Baumann: 2005: 400). Dieser interreligiöse Austausch kann an berufsbildenden Schulen gelebt werden, da dort alle Lernenden gemeinsam in Religion unterrichtet werden und somit beste Voraussetzungen vorherrschen, um interreligiöse Lernprozesse zu fördern.

Von daher kann als Fazit gezogen werden, dass weder durch die Kirche bzw. das Kirchenrecht noch durch die Lehrpläne ein interreligiöser Austausch verhindert wird. Überdies wird in verschiedenen Lehrplänen die hohe Bedeutsamkeit von interreligiösem Lernen betont. Darüber hinaus hebt ebenfalls der Staat die hohe Relevanz des interreligiösen Dialogs hervor, da dadurch Toleranz und Rücksichtnahme in einer Gesellschaft unterstützt werden kann (vgl. Hellmann 2006: 192).

Die Überlegung, interreligiöses Lernen gemeinsam zu fördern, wird von der Mehrheit der Religionen sowie den fortschrittlichen Volkswirtschaften begrüßt. Dennoch existieren bei der praktischen Umsetzung teilweise Probleme und Spannungen. Dies liegt daran, dass ebenfalls Fragen bezüglich der eigenen Auffassungen und Meinungen behandelt werden und diese Sorgen und Verunsicherung auslösen können (vgl. Micksch 2005: 244).

3.1.2 Die Relevanz des interreligiösen Lernens

Im Folgenden sollen nun, nachdem im vorherigen Gliederungspunkt die historische Entwicklung des interreligiösen Lernens in Deutschland aufgezeigt wurde, die unterschiedlichen Ziele sowie die verschiedenen Ansätze und Überlegungen zum interreligiösen Lernen dargestellt werden. Hierdurch soll einerseits ein Überblick über die bisherigen Arbeiten geschaffen werden. Andererseits soll durch die zum Teil sehr unterschiedlichen Ansätze verdeutlicht werden, dass es möglicherweise verschiedene Möglichkeiten gibt, um die damit verbundenen Ziele des interreligiösen Lernens zu verfolgen.

Interreligiöses Lernen verkörpert ein religionspädagogisches Prinzip. Es wird hierbei die Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen sowie die Auseinandersetzung mit einer fremden, unbekannten Religion angestrebt (vgl. Gottwald 2010: 14). Das Lernen zwischen den Religionen steht beim interreligiösen Lernen somit im Mittelpunkt (vgl. Leimgruber 2007: 20). Die Auseinandersetzung mit anderen Religionen führt zudem, laut Gottwald, zu einem genaueren Verständnis des eigenen Glaubens. Für den RU hat dies zur Folge, dass unterschiedliche Religionen, Glaubensvorstellungen sowie Konfessionslose gemeinsam lernen. Die Idee des gemeinsamen Lernens in Verschiedenheit und Vielfalt steht dabei im Vordergrund (vgl. Gottwald 2010: 14).

Hierfür ist die Anerkennung des Anderen mehr denn je erforderlich (vgl. Weiße 2012: 42). Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen²⁶, die dies unterstreichen.

In diesem Kontext wird darauf hingewiesen, dass neben der Thematisierung der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften darüber hinaus die Erfahrungen und Lebenswelten der Lernenden im Unterricht berücksichtigt werden sollten (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005: 12).

Laut Clauß Peter Sajak sollte interreligiöses Lernen einerseits das Ziel verfolgen, anderen Religionen mit ihren Verschiedenheiten und Divergenzen mehr Respekt entgegen zu bringen und andererseits sollten durch Gespräche eine größere Einsicht erlangt sowie einen Beitrag zu mehr Wertschätzung geleistet werden (vgl. Sajak 2013a: 86). Claus Peter Sajak und Ann-Kathrin Muth heben hervor, dass die Intention des interreligiösen Lernens sein muss, „fremde Religionen in ihrer Andersartigkeit zu akzeptieren und in der Begegnung mit diesen durch Auseinandersetzung und Austausch zu einem besseren Verständnis zu gelangen“ (Sajak/Muth 2011: 22). Durch diese Erkenntnisse werden ein Perspektivwechsel sowie eine Erweiterung des Horizontes bei den Lernenden herbeigeführt. Dadurch erscheinen Ansichten der unterschiedlichen Religionen in einem anderen Licht (vgl. Sajak 2013a: 86). Des Weiteren wird hierdurch ein reflektierendes Verständnis gegenüber anderen Religionen gefördert (vgl. Sajak/Muth 2011: 22).

In Bezug auf die Schulbildung beabsichtigt das interreligiöse Lernen, verantwortungsbewusste Umgangsformen mit anderen Religionen zu fördern und darüber hinaus die Fähigkeit zu erlangen, sich des eigenen Glaubens bewusst zu werden (vgl. Kiechle/Ziebertz 2005: 283).

²⁶ Hier wären bspw. die Ansätze von Ricoeur, Levinas, Buber, Falaturi und Margull zu nennen. Die Ansätze von Ricoeur und Levinas wurden bereits im Kapitel 1.1 näher vorgestellt.

Aus theologischer Sicht ist das interreligiöse Lernen sehr bedeutsam. Einstellungen wie Wertschätzung und Toleranz gegenüber anderen Religionsgemeinschaften weisen eine sehr hohe Relevanz auf (vgl. Baumann 2005: 400).

Intention des interreligiösen Lernens ist es, dass eine adäquate Begegnung, eine bewusste Beobachtung sowie eine kritische Auseinandersetzung eingeübt werden (vgl. Sajak 2013a: 80). Dies gilt vor allem für das Christentum, den Islam und das Judentum wegen ihrer verwandtschaftlichen religiösen Geschichte. In Bezug auf diese drei monotheistischen Religionen wird interreligiöses Lernen als Chance angesehen, dass diese Religionen an diversen Orten einen gemeinschaftlichen Dialog führen, der durch Achtung und wechselseitige Anerkennung gekennzeichnet ist (vgl. ebd.: 79f.).

Folkert Rickers ist der Auffassung, dass interreligiöses Lernen bei direkten Begegnungen mit Angehörigen unbekannter Religionen entsteht. Jedoch hebt er ebenfalls hervor, dass interreligiöses Lernen nicht ausschließlich in solchen Situationen erfolgen kann (vgl. Rickers 2001: 875).

Situationen, in denen Lernende Erfahrungen über fremde Religionen sammeln können und interreligiöse Begegnungen unterstützt werden, werden ebenfalls als interreligiöses Lernen angesehen. Dagegen sieht Schröder das Lernen durch Begegnung als qualitativ verschiedenartig sowie zum Teil als herausfordernder an. Allerdings ist eine klare Trennung nur schwer umsetzbar, da erlerntes Grundwissen über andere Religionen grundlegend für ein Lernen im Dialog ist (vgl. Schröder 2005: 522). In diesem Kontext betont Schröder, dass ein Austausch über die verschiedenen religiösen Ansichten als nicht ausreichend angesehen wird. Darüber hinaus besitzt das Aufeinandertreffen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften einen großen Stellenwert (vgl. ebd.: 527).

Mirjam Schambeck betont, dass bei interreligiösen Lernprozessen der Fokus auf das Subjekt gelegt werden soll (vgl. Schambeck 2013: 55). In diesem Kontext ist es empfehlenswert auf die Lebenswelten der Lernenden einzugehen und solche Situationen auszusuchen, in der Angehörige unterschiedlicher Religionen zusammenkommen. Bei solchen Zusammenreffen kann von interreligiösen Überschneidungssituationen gesprochen werden. Diese resultieren durch bedeutungsvolle Situationen, bei denen Menschen aus verschiedenen Kulturen und Religionen aufeinandertreffen (vgl. Willems 2013: 118). In diesem Kontext unterstreicht Mirjam Schambeck, dass es um „die Höchst- und Idealform der Begegnung von unterschiedlichen Religionsanhängern“ beim interreligiösen Lernen geht (Schambeck 2013: 54). Ziel ist es, dass dadurch ein Lernprozess zwischen Menschen aus verschiedenen Religionen in Gang gesetzt wird. Jedoch ist dies eine große Herausforderung, die ebenfalls heikle Situationen hervorrufen kann, da ein gemeinsamer Dialog zwischen Menschen

aus unterschiedlichen Religionen und mit unterschiedlichen Glaubenseinstellungen Konfliktpotential besitzen kann. Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass mittlerweile eine Vielzahl an Personen bzw. Lernenden konfessionslos sind. Aus diesem Grunde stehen die Gesellschaft und die Schulen vor enormen Herausforderungen (vgl. ebd.).

Ulrich Kropac differenziert beim interreligiösen Lernen zwischen einem weiten, allgemeineren Begriff und einer engeren Verwendung des Begriffs. interreligiösem Lernen im weiteren Sinne und interreligiösem Lernen im engeren Sinne. Die weitere Begriffsauslegung beinhaltet bei ihm all das Wissen, welches sich über andere Religionen angeeignet wird und demzufolge in dem religionskundlichen Bereich zu verorten ist. Im Vergleich dazu impliziert die engere Begriffsauslegung das gemeinsame Lernen mit Angehörigen aus unterschiedlichen Religionen. Die Idee dabei ist, dass das gemeinschaftliche Lernen einen Dialog befördert und somit Lernprozesse initiiert werden (vgl. Leimgruber 2007: 20f.). Bisherige Erfahrungswerte weisen darauf hin, dass ein umfangreiches sowie intensives interreligiöses Lernen im weiteren Sinne vorausgesetzt werden muss, damit das interreligiöse Lernen im engeren Sinne lernförderlich umgesetzt werden kann (vgl. Sajak 2013a: 83).

Jedoch wird bei beiden Begriffsauslegungen außer Acht gelassen, inwiefern diese Lernprozesse für die Lernenden wirkungsvoll sind und welche Auswirkungen und Relevanz diese für die Religion besitzen (vgl. Schambeck 2013: 52f.).

Stephan Leimgruber²⁷ unterscheidet ebenfalls zwei Ebenen des interreligiösen Lernens.

Laut Ulrike Baumann führen direkte Begegnungen mit Angehörigen aus unbekannten Religionen zu einer intensiven Auseinandersetzung. Infolgedessen spricht sie beim interreligiösen Lernen von einem Begegnungslernen, das durch Authentizität gekennzeichnet ist. Dennoch sollte interreligiöses Lernen nicht ausschließlich auf solche Begegnungen beschränkt werden. Allerdings sieht sie es als empfehlenswert an, als Ausgangspunkt im RU beim Thema interreligiöses Lernen mit Begegnungen und Erlebnissen fremder Religionen zu beginnen (vgl. Baumann 2005: 402f.).

Johannes Lähnemann²⁸ und Werner Haussmann haben in Bezug auf das interreligiöse Lernen fünf grundlegende Kriterien aufgelistet. Erstens ist eine gute Vorbereitung der Lernenden für das Aufeinandertreffen mit Angehörigen aus anderen Religionen erforderlich. Zweitens sollten die Lernenden unvoreingenommen und somit ohne Vorurteile in einen solchen

²⁷ Auf Stephan Leimgrubers Entwurf zum interreligiösen Lernen wird im nächsten Gliederungspunkt noch genauer eingegangen.

²⁸ Auf Johannes Lähnemanns Entwurf zum interreligiösen Lernen wird im nächsten Gliederungspunkt noch genauer eingegangen.

Dialog gehen. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass ein wechselseitiges Zuhören gewährleistet wird, damit das eigene Blickfeld ausgeweitet werden kann. Das letzte Kriterium unterstreicht, dass einerseits die religiösen Herkunft und Ansichten der unbekannten Religionen betrachtet und andererseits ebenfalls der eigene Glauben gestärkt werden sollte (vgl. Lähnemann/Hausmann 2002: 269).

Nach dem Verständnis von Ursula Sieg beinhaltet interreligiöses Lernen alles, „was Glaubensinhalt und Lebensäußerung von Religionen bzw. ihrer Gläubigen ist“ (Sieg 2005: 381). Jedoch ist für die Themenfindung eine Vielzahl von unterschiedlichen Gesichtspunkten ausschlaggebend. Darunter fällt beispielsweise die Vorgehensweise, wie die Annäherung zu einer Religion erfolgt. Zudem ist die beiderseitige Verhältnisbestimmung anzuführen. Außerdem besitzen die beim interreligiösen Lernprozess beteiligten Personen einen großen Stellenwert. Des Weiteren sind ebenfalls der Kontext und das Ziel des Lernens bedeutsam (vgl. ebd.). Sieg spricht davon, dass die Inhalte beim interreligiösen Lernen den ganzen Kosmos umfassen können. Dies bedeutet, dass beispielsweise über Gott oder über die Welt gesprochen werden könnte. Denkbare Themen werden bei ihr in Stichworten aufgelistet. Wenn es zu einem Aufeinandertreffen von Personen unterschiedlicher Religionen kommt, hat das zur Folge, dass die betreffenden Personen zum Subjekt des interreligiösen Lernens werden. Diese Personen haben dabei die Möglichkeit sich mit Hilfe ihrer persönlichen religiösen Erlebnisse auf unterschiedlichste Art und Weise in den interreligiösen Lernprozess einzubringen. Dies impliziert u. a. die Befähigung eine Analyse von Sachverhalten vorzunehmen und daraus eine entsprechende Einordnung in den betreffenden gesellschaftlichen Kontext vorzunehmen. Aus diesem Gründen werden durch interreligiöse Lernprozesse Kommunikations-, Sozial- und Reflexionskompetenzen gefördert (vgl. ebd.: 382f.).

Zusammenfassend lässt sich zu dem Schluss kommen, dass mit Hilfe des interreligiösen Lernens ein konstruktiver und verantwortungsvoller Umgang mit der gegenwärtigen religiösen Vielfalt erreicht werden soll (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005: 11). Ziel ist es, anderen Religionen tolerant, respektvoll und anerkennend gegenüberzutreten sowie die eigene Religion dazu in Beziehung zu setzen (vgl. ebd.: 23).

Es zeigt sich, dass mittlerweile eine Vielzahl an Entwürfen, Empfehlungen sowie interreligiösen Lernkonzepten existieren, wie ein Zugang zum interreligiösen Lernen geschaffen werden kann. Nachdem in diesem Gliederungspunkt ein skizzierter Überblick geschaffen worden ist, werden im folgenden Gliederungspunkt zunächst die unterschiedlichen möglichen Zugänge interreligiösen Lernens anhand eines Schemas dargestellt und eingeordnet. Hierdurch kann einerseits Orientierung geschaffen werden und andererseits wird eine Verortung der bereits bestehenden interreligiösen Lernkonzepte ermöglicht.

Des Weiteren werden die verschiedenen Zugänge im Hinblick auf deren Eignung für die betreffenden Lerngruppen, die in der vorliegenden Arbeit empirisch untersucht werden, beurteilt. Hierdurch soll transparent gemacht werden, welcher Zugang bzw. welche Zugänge aus welchen Beweggründen für die Lerngruppen ausgewählt wurden.

3.1.3 Ein systematischer Überblick über mögliche Zugänge für interreligiöses Lernen

Bernd Schröder hat sechs unterschiedliche Zugänge für interreligiöse Lernprozesse exemplarisch anhand des Islams klassifiziert.²⁹ Schröder differenziert zwischen dem lebensweltlich peer-orientierten, dem schülerorientiert-enzyklopädischen, dem problemorientiert-interreligiösen, dem theologisch-vergleichenden, dem fächerübergreifenden/projektorientierten sowie dem handlungsorientierten Zugang (vgl. Schröder 2010: 158ff.). Diese werden im Folgenden genauer betrachtet.

Beim lebensweltlich peer-orientierten Zugang liegt der Fokus auf der Begegnung mit dem Unbekannten. Allerdings kann dabei frei gewählt werden, ob dieses Aufeinandertreffen medial oder leib-räumlich stattfindet. Dieser Zugang hat den Vorteil, dass der lebenspraktische Bereich der Religionen im Vordergrund steht, anstatt der Auseinandersetzung mit Aufzählungen von religiösen Lebensregeln (vgl. ebd.: 158). Hierdurch besteht die Chance, dass beeindruckende Begegnungen zu Stande kommen, die sich auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen. Eine Gefahr besteht darin, dass die Dialogpartner wegen enormer hervortretender Differenzen überfordert werden können, da sie diese gegebenenfalls innerhalb dieser Begegnung nicht angemessen einordnen können. Darüber hinaus ist die Planbarkeit von leib-räumlichen Situationen lediglich in einem eingeschränkten Maße möglich, sodass immerzu das Risiko vorhanden ist, dass eine solche Begegnung nicht so verläuft wie erhofft, sondern stattdessen eher Gefühle wie beispielsweise Abscheu oder Feindseligkeit entfacht werden (vgl. Bloch 2018: 43; vgl. auch Pettigrew 1998: 65-68).

Der lebensweltlich peer-orientierte Zugang als alleiniger Erschließungsweg ist für die betreffenden Lerngruppen, die in der vorliegenden Arbeit empirisch untersucht werden, eher ungeeignet, da dieser Zugang meines Erachtens zu kurz greift. Allerdings sind die direkten Begegnungen, die die Lebenswelten der Lernenden aufgreifen sollen, sehr bedeutsam und für die betreffenden Lerngruppen von daher passend. Jedoch ist es darüber hinaus ebenfalls sehr wichtig, dass sich die Lernenden vorab ein bestimmtes grundlegendes Wissen über die betreffenden Religionen aneignen, damit ein interreligiöser Dialog fruchtbar sein kann.

²⁹ Die von Schröder entwickelten Begriffe werden folgend für die unterschiedlichen Zugänge genutzt.

Beim schülerorientiert-enzyklopädischen Zugang wird das Ziel verfolgt, Wissen über den geschichtlichen und aktuellen Islam in seiner Vielfältigkeit systematisch zu vermehren. Diese Vorgehensweise besitzt einen wissenschaftspropädeutischen Charakter und ist demzufolge eher im Sekundarbereich II zu verorten (vgl. Schröder 2010: 158). Die Spuren und Bezüge zur Weltreligionendidaktik werden dabei klar erkennbar (vgl. Bloch 2018: 44).

Der schülerorientiert-enzyklopädische Zugang ist für die betreffenden Lerngruppen, die in der vorliegenden Arbeit empirisch untersucht werden, aufgrund des wissenschaftspropädeutischen Charakters eher ungeeignet.

Beim problemorientiert-interreligiösen Zugang wird beabsichtigt, dass auf moralische und ethische Fragen, die aus dem Zusammenleben mit unterschiedlichen Religionen resultieren, eingegangen wird. Der Fokus wird auf die Darstellung dieses Zusammenlebens gelegt. Hierdurch wird die Bereitschaft zum Dialog gefördert. Ähnlich wie beim lebensweltlich peer-orientierten Zugang werden die Alltagserfahrungen der Lernenden als Ausgangspunkt genommen (vgl. Schröder 2010: 159f.). „Vorsicht ist hier geboten, da eine einseitige Ausrichtung auf die moralische Leistung von Religionen diesen als Sinndeutungspotenziale nicht gerecht wird. Moral und ihre Begründung ist zwar ein Moment von Religion, letztere erschöpft sich aber nicht in dieser“ (Bloch 2018: 44).

Der problemorientierte-interreligiöse Zugang ist für das betreffende Schülerklientel einerseits sehr interessant, da die Alltagserfahrungen der Lernenden als Ausgangspunkt für interreligiöse Lernprozesse genutzt werden. Dies bietet sich bei den betreffenden Lerngruppen an, da die Lerngruppen überwiegend aus unterschiedlichen Religionen zusammengesetzt sind und demzufolge fast zwangsläufig Fragen bezüglich der vorhandenen, unbekannten Religionen entstehen. Andererseits kommt meines Erachtens das Aneignen von Grundlagenwissen über andere Religionen zu kurz. Von daher ist dieser Zugang insgesamt als alleiniger Erschließungsweg nicht ausreichend.

Beim theologisch-vergleichenden Zugang besteht das Interesse darin, dass theologische Vergleiche zwischen den verschiedenen Religionen mit Hilfe von Dialogen hergestellt werden. Diese Vergleiche können sich beispielsweise auf Menschen- und Gottesbilder sowie auf die Lebensgestaltung beziehen. Diese Herangehensweise besitzt den Vorteil, dass sich in diesen Vergleichen ebenfalls mit dem eigenen Weltbild auseinandergesetzt wird (vgl. Schröder 2010: 160). Allerdings ermöglicht dieser Zugang kaum Gelegenheiten die Lebenswirklichkeit der Lernenden aufzugreifen. Darüber hinaus wird für diesen Zugang eine hohe Reflexionsfähigkeit bei den Lernenden benötigt. Von daher ist eine Anwendung dieses Zugangs insbesondere im Sekundarbereich II sinnvoll (vgl. Bloch 2018: 44).

Der theologisch-vergleichende Zugang ist für das betreffende Schülerklientel nicht geeignet. Dies liegt an den fehlenden Anknüpfungspunkten an die Lebenswelt der Lernenden. Dies ist bei den betreffenden Lerngruppen von besonderer Bedeutung, da einige Lernende so gut wie keine Berührungspunkte zum Thema Religion haben, sich als nicht religiös verorten und infolgedessen durch einen solchen Zugang die große Gefahr besteht, dass dieser Teil der Lerngruppe sich vollständig dem RU entziehen würde. Weitere Lernende glauben zwar an Gott, haben aber aktuell teilweise wenig Alltagsbezug zu ihrer Religion. Demzufolge wäre auch für diesen Teil der Lernenden dieser Zugang aufgrund des fehlenden Alltagsbezugs nicht passend. Außerdem ist dieser Zugang aufgrund der benötigten hohen Reflexionsfähigkeit ebenfalls weniger geeignet.

Beim fächerübergreifenden/projektorientierten Zugang ist die Intention, dass die unterschiedlichen Religionen aus verschiedenen Weltansichten ergründet werden. Dies könnte beispielsweise beim Islam bedeuten, dass dieser „als politisch-gesellschaftlicher Faktor in Deutschland, Europa und vielen afro-asiatischen Ländern“ im Zusammenwirken mit dem Unterrichtsfach Politik analysiert wird (Schröder 2010: 160f.). Nachteilig daran ist, dass aufgrund der zusätzlichen anderen Sichtweisen zwangsläufig der Anteil am Religiösen bei diesem Zugang abnimmt. Des Weiteren ist eine solche projektorientierte Arbeit sehr umfangreich und aus diesem Grunde in der Schule nur punktuell anwendbar (vgl. Bloch 2018: 44).

Der fächerübergreifende/projektorientierte Zugang kommt prinzipiell für das betreffende Schülerklientel in Frage. Allerdings ist ein fächerübergreifendes Projekt sehr herausfordernd, da dies organisatorisch voraussetzt, dass zwei Fachbereiche oder zu mindestens mehrere Mitglieder von zwei Fachbereichen sich bereit erklären müssten an einem solchen Projekt teilzunehmen. Der Organisationsaufwand erscheint mir sehr groß und die Umsetzung ist abhängig von einer Vielzahl von Lehrkräften, die Bereitschaft signalisieren müssten dieses Projekt mit zu planen und durchzuführen. Die Lehrkräfte müssten, wenn beispielsweise ein fächerübergreifendes Projekt mit dem Fachbereich Politik realisiert werden sollte, ebenfalls in diesem Bereich gut informiert und vorbereitet sein, damit ein solches Projekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Dies kann unter Umständen für die betreffenden Lehrkräfte einen enormen zusätzlichen Vorbereitungsaufwand mit sich bringen. Infolge dessen wird ein solcher Zugang im schulischen Alltag aufgrund des enormen Zeitaufwandes vermutlich nicht häufig praktiziert. Darüber hinaus ist bei dem Religionsprojekt, welches in dieser Arbeit empirisch untersucht wird, eine Kooperation mit einem anderen Fachbereich nicht notwendig bzw. nicht unbedingt hilfreich. Des Weiteren ist meines Erachtens ein Projekt, an dem ein Fachbereich sich bereit erklärt, daran geschlossen teilzunehmen, schon ein großer Erfolg und ebenfalls schon mit einem erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand verbunden. Außerdem wäre dieser Zugang für die empirische Studie in dieser Arbeit

nicht sinnvoll, da der Anteil am Religiösen weniger Raum einnehmen kann und da durch dieses Projekt vor allem die Förderung von interreligiösen Lernprozessen in den Vordergrund gestellt werden soll, wäre dies nicht zweckdienlich.

Letztlich ist der handlungsorientierte Zugang zu nennen. Dieser Zugang wird in Kombination mit anderen Zugängen umgesetzt. Dies bedeutet, dass mittels einer Unterrichtseinheit zunächst Wissen angeeignet wird, um im Anschluss daran ein Projekt, wie beispielsweise die Gestaltung eines multireligiösen Schulgottesdienstes, zu realisieren (vgl. Schröder 2010: 161).

Der handlungsorientierte Zugang ist für die betreffenden Lerngruppen sehr gut geeignet, da im Bereich der beruflichen Bildung der handlungsorientierte Unterricht einen immer größeren Stellenwert einnimmt und mit Hilfe eines handlungsorientierten Unterrichts Handlungskompetenzen sowie selbstständige Lernprozesse gefördert werden können.³⁰ Darüber ist dieser Zugang hervorragend geeignet, da zunächst grundlegendes Wissen über die betreffenden Religionen angeeignet wird, um dann ein gemeinsames Projekt zu realisieren. Von daher habe ich mich entschieden den handlungsorientierten Zugang in Kombination mit dem problemorientierten und lebensweltlich peer-orientierten Zugang anzuwenden. Von daher bezeichne ich den gewählten Erschließungsweg als handlungsorientierten-problemorientiert-lebensweltlichen Zugang. Meiner Ansicht nach macht es in diesem Fall Sinn, unterschiedliche Zugänge miteinander zu kombinieren, da dadurch den betreffenden Lerngruppen am besten gerecht werden kann. Im konkreten Fall bedeutet das, dass die Lernenden sich zunächst innerhalb der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“³¹ mit ihren eigenen religiösen Wurzeln auseinandersetzen, um sich im Anschluss mit den religiösen Wurzeln der Mitlernenden mittels eines Dialogs zu beschäftigen. Im Anschluss daran eignen sich die Lernenden innerhalb der kompetenzorientierten Unterrichtseinheit Wissen über die monotheistischen Religionen, exemplarisch am Beispiel der verschiedenen Speisevorschriften, an. Innerhalb dieser Unterrichtseinheit wurden die aufkommenden Fragestellungen zu den behandelten Religionen zunächst im Klassenverbund anhand eines Fragenkatalogs gesammelt, um dann im Anschluss daran innerhalb von außerschulischen Begegnungen Antworten auf diese Fragen zu erhalten. Bei diesen außerschulischen Begegnungen stand jeweils ein Experte der jeweiligen Religion zur Verfügung und innerhalb eines interreligiösen Dialogs wurden die offenen Fragen geklärt. Als außerschulische Orte, an denen die interreligiösen Dialoge stattgefunden haben, wurde für das

³⁰ Die hohe Relevanz von kompetenzorientierten Unterricht und selbstständigen Lernprozessen wurde bereits in der Problemstellung aufgegriffen und wird darüber hinaus in den Kapiteln drei und vier vertieft betrachtet.

³¹ Die Unterrichtseinheit wird in einem gesonderten Kapitel (Kapitel sechs) aufgrund ihrer hohen Relevanz für die empirische Studie näher vorgestellt.

Judentum die Synagoge in Kassel gewählt. Für den Islam wurde die Moschee in Mattenberg ausgewählt, da diese Moschee einen sehr modernen und repräsentativen Eindruck macht und diese Moschee sehr offen gegenüber einem interreligiösen Austausch ist. Bemerkenswert dabei war, dass uns die Möglichkeit gegeben wurde das Freitagsgebet, welches ca. 45 Minuten andauerte, zu beobachten. Diese Offenheit und die daraus resultierenden Eindrücke waren sehr beeindruckend.³² Nach Abschluss der Unterrichtseinheit wurde im Anschluss als Projekt eine multireligiöse Feier von den Lernenden gestaltet, bei der alle an dem Religionsprojekt teilgenommenen Lerngruppen beteiligt waren. Bei dieser Feier wurde ein gemeinsames interreligiöses Büfett, auf Basis des zum Abschluss der Unterrichtseinheit gemeinsam erstellten interreligiösen Kochhefts, erstellt.

Anhand des handlungsorientierten Zugangs wird bei Schröder schon erkennbar, dass eine Verbindung von unterschiedlichen Zugängen in der praktischen Anwendung sogar empfohlen wird. Da meiner Ansicht nach die Klassifizierungen nicht klar voneinander getrennt werden können, interpretiere ich die Verbindungen der einzelnen Zugänge als fließend. Beispielsweise haben meines Erachtens der lebensweltlich peer-orientierte Zugang und der problemorientiert-interreligiöse Zugang viele Überschneidungspunkte.

Alina Bloch kritisiert, dass Schröder weitere mögliche Zugänge außer Acht gelassen hat. Sie führt auf, dass unter anderem der symboldidaktische Zugang nicht berücksichtigt worden ist. Dieser Zugang legt den Fokus auf die Betrachtung von unterschiedlichen religiösen Symbolen und deren inneren und äußeren Formen (vgl. Bloch 2018: 45). Dieser Erschließungsweg könnte ebenfalls unkompliziert mit anderen Zugängen kombiniert werden. Des Weiteren wäre ein performativ-orientierter Zugang denkbar, welcher den Fokus auf Erlebnisse mit unbekannten Religionen sowie deren Reflexion legt (vgl. ebd.; vgl. auch Kumpf 2012: 223ff.). Darüber hinaus ist ein schülerorientiert-ästhetischer Zugang vorstellbar, welcher sich mit den ästhetischen Augenblicken der fremden Religionen wie zum Beispiel der Bedeutsamkeit der Kalligraphie im Islam auseinandersetzt. Letztlich ist ebenfalls noch ein narrativer Zugang erwägbar, welcher anhand von Religionsgeschichten sowie Kinder- und Jugendbuchliteratur zu verschiedenen religiösen Themenstellungen einen Zugang für diese Zielgruppe ermöglicht (vgl. ebd.).

3.1.4 Vorstellung zweier ausgewählter interreligiöser Lernkonzepte im RU

Im Folgenden werden zwei ausgewählte interreligiöse Lernkonzepte für den RU näher vorgestellt und anhand des eben dargestellten Schemas von Schröder verortet. Die Auswahl der zwei interreligiösen Lernkonzepte hängt mit unterschiedlichen Aspekten zusammen.

³² Detaillierte Informationen und Auswertungen erfolgen im Kapitel 7 „Die empirische Studie“.

Zum einen verfolgen die beiden Personen einen anderen Schwerpunkt beim Zugang zum interreligiösen Lernen. Zum anderen habe ich eine Kombination aus beiden Ansätzen für meine Arbeit verwendet.

Darüber hinaus haben sich die beiden Personen, Johannes Lähnemann und Stephan Leimgruber, schon über einen längeren Zeitraum intensiv mit verschiedenen Vorgehensweisen zum interreligiösen Lernenauseinandergesetzt. Johannes Lähnemann, ein evangelischer Theologe, hat sich vor allem gründlich mit unterschiedlichen und möglichen Erschließungswegen für interreligiöse Lernprozesse im deutschen, konfessionellen RU beschäftigt (vgl. Dressler 2003: 118; vgl. auch Meyer 1999: 73). Im Gegensatz dazu ist Stephan Leimgruber ein führender katholischer Religionspädagoge im Bereich des interreligiösen Lernens.

3.1.4.1 Johannes Lähnemann³³

Johannes Lähnemann legt den Fokus beim interreligiösen Lernen auf eine ethisch-handlungsorientierte sowie bibelorientierte Ausrichtung. Seine Intention dabei ist, das gemeinschaftliche Miteinander auf der Welt positiv zu beeinflussen. Ihm ist es besonders wichtig, dass der Lernprozess ein zusammenhaltendes Miteinander in unseren prägenden Gemeinschaften und ein friedliches Zusammenleben auf der Welt fördert (vgl. Lähnemann 1998: 288). Seine Bestrebungen gehen nicht dahin, eine einheitliche Religion entstehen zu lassen, welche dann über allem steht. Stattdessen hebt er hervor, dass die Aneignung einer Dialogkompetenz grundlegend für ein friedvolles Zusammenleben zwischen den verschiedenen Religionen ist (vgl. ebd.: 290f.). Demzufolge verfolgt der RU eine handlungs- und problemorientierte Ausrichtung (vgl. ebd.; vgl. auch Kaspari 2010: 404). Die Bedeutsamkeit von interreligiösen Lernprozessen in der Schule begründet Lähnemann christologisch. Der Lebens- und Leidensweg von Jesu sowie dessen Nachfolge sollen bei Erlebnissen mit fremden Religionen bezeugt werden. Die Anwendung der Feindesliebe und die Gewissheit, dass Gott alle Menschen annimmt, sollen verdeutlicht werden, wie es ebenfalls in Jesu Handeln zum Beispiel beim barmherzigen Samariter sichtbar wurde (vgl. Lähnemann 1998: 256ff.). Darüber hinaus beruht seine ethisch-handlungsorientierte Ausrichtung auf dem Projekt Weltethos von Hans Küng. Er ist ökumenischer Theologe und Urheber der Weltethos-Erklärung, welche im Jahr 1993 in Chicago vom Parlament der Weltreligionen unterschrieben wurde (vgl. Küng 1995: 19). Diese Erklärung entstand aus der Haltung heraus, dass eine neue Weltordnung zwingend einen Weltethos beinhalten muss, denn nur mit einem Weltethos ist ein Weltfrieden denkbar (vgl. ebd.: 28f.). Diese Erkenntnis entstand aus einer Zeitanalyse von Küng, bei der er feststellte, dass die Medien viel Gewalt darstellten und

³³ Bei der Vorstellung des interreligiösen Lernkonzeptes wird vor allem auf Lähnemanns Buch „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“ aus dem Jahr 1998 eingegangen, dadies für die Zwecke dieser Arbeit sehr geeignet ist. Es soll vor allem deutlich werden, warum der Ansatz von Lähnemann in vielen Punkten als Erschließungsweg für die empirische Studie geeignet ist.

diese sogar verherrlichten. Außerdem wurde eine Zunahme des Aggressionspotentials der Menschen sichtbar und ihm fiel auf, dass die Medien Menschen, vor allem Frauen, unmenschlich darstellten und die Kommunikation ohne Tabus stattfanden. Aus diesem Grunde diagnostizierte er der Gesellschaft den Niedergang. Seiner Ansicht nach war es insbesondere die Aufgabe der Pädagogik diesem entgegenzuwirken, da er davon überzeugt war, dass die Welt menschliche gewaltfreie Konfliktlösungen benötigt (vgl. ebd.: 21ff.). Dabei haben Religionen ebenfalls die Möglichkeit einen Beitrag dazu zu leisten. In diesem Kontext haben sie ein Friedenspotential erarbeitet (vgl. ebd.: 28). Als Weltethos wird „ein minimaler Grundkonsens bezüglich verbindender Werte, unverrückbarer Maßstäbe und moralischer Grundhaltungen formuliert (ebd.: 28f.). Die Goldene Regel und die vier Imperative werden vom Weltethos umfasst, welche alle Religionen verbindet (vgl. ebd.: 29).³⁴ Es ist darauf aufmerksam zu machen, dass das Projekt Weltethos nicht nur positiv gesehen wurde, sondern aus dem Bereich der religionspädagogischen Forschung ebenfalls einiges an Kritik einstecken musste. Es wurde vor allem kritisiert, dass die Beschränkung auf die Ethik der Religionen zu kurz greift. Es stellt sich dabei die Frage, inwiefern eine derartige religionsübergreifende Ethik überhaupt existiert und inwiefern durch eine solche Reduktion das religiöse Sinnsystem angemessen repräsentiert wird, weil dieses weit mehr als lediglich eine Ethik beinhaltet (vgl. Schweitzer 2014: 49f.). Lähnemann geht gewissermaßen auf den Appell von Küng und dessen Vorstellungen, wie ein RU wünschenswert sei, ein. Dies macht er, indem er Küngs Forderung, interreligiöse Wissensvermittlung in den Vordergrund zu stellen, um eine „praktische Friedenserziehung“ zu erreichen, bei seinem Erschließungsweg miteinbezieht (ebd.: 33). Die Umsetzung dieser Forderungen sollen bei Lähnemann praktisch mit Hilfe von dialogischem Begegnungslernen erreicht werden. Diese Begegnungen sollen inhaltlich mit religionskundlichen Grundlagen unterstützt werden. Durch das Aufeinandertreffen mit dem Unbekannten soll einerseits die eigene Religion an Profil zunehmen und andererseits das Unbekannte als eigenes Sinnsystem angenommen werden (vgl. Lähnemann 2005: 10ff.)

In Bezug auf die Klassifizierung von Schröder liegen die Schwerpunkte des Ansatzes von Lähnemann auf dem handlungsorientierten und dem problemorientiert-interreligiösen Zugang (vgl. Bloch 2018: 48).

³⁴ Goldene Regel: „Was du willst, daß man dir tut, das tue auch den anderen“ (Küng 1995: 29). Vier Imperative: Du sollst nicht töten, stehlen, lügen sowie Unzucht treiben (vgl. ebd.: 29).

3.1.4.2 Stephan Leimgruber³⁵

Stephan Leimgruber unterscheidet zwei Ebenen des interreligiösen Lernens, wie in der folgenden Abbildung graphisch verdeutlicht wird.

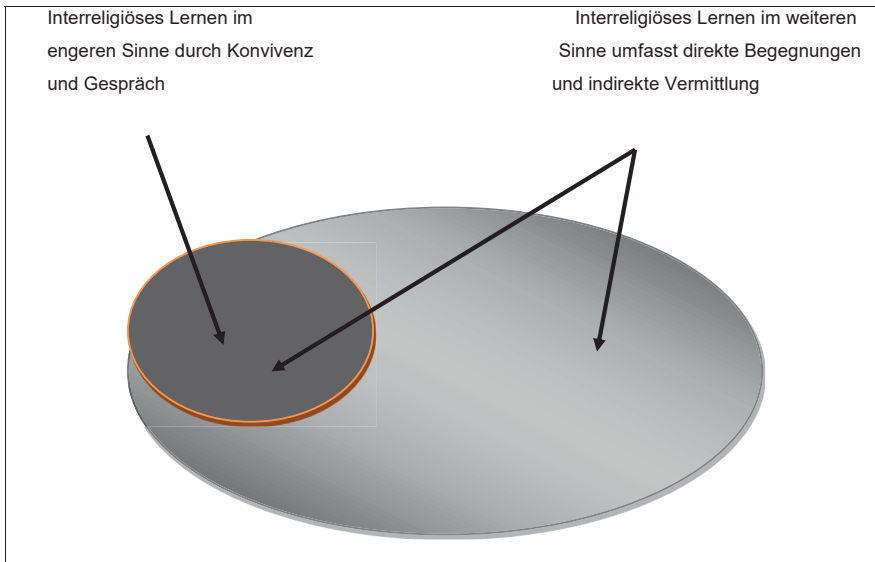


Abbildung 2: Interreligiöses Lernen im weiteren und engeren Sinne (Leimgruber 2007: 21).

Das interreligiöse Lernen im weiteren Sinne umfasst jegliche wahrgenommene und verarbeitete Eindrücke anderer Religionen. Diese Art des Lernens impliziert bspw. die Auseinandersetzung mit Filmen oder Büchern über die unterschiedlichen Religionen. Das interreligiöse Lernen im engeren Sinne ist ein kleiner Teil des interreligiösen Lernens im weiteren Sinne. In diesem Bereich finden direkte Begegnungen in Gesprächen mit Menschen anderer Religionen statt. Zentrales Element der Begegnungen stellen Dialoge dar, in denen gegenseitiger Respekt und Verständnis vorherrschen sollen. In der Schule findet laut Leimgruber interreligiöses Lernen im engeren Sinn statt, indem Lernende unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gemeinsam in einen Dialog treten. Seiner Definition zufolge ist es erforderlich, dass Menschen verschiedener Religionen sich am Dialog beteiligen und sich austauschen, um ein interreligiöses Lernen im engeren Sinne zu erreichen (vgl. Leimgruber 2007: 20ff.). In diesem Kontext macht Leimgruber den Vorschlag ein vergleichendes Lernen

³⁵ Stephan Leimgruber hat seinen Entwurf zum interreligiösen Lernen erstmalig 1995 publiziert. Die zweite überarbeitete Auflage erfolgte 2007. Dabei waren im Vergleich zur ersten Auflage konkrete Vorschläge, wie interreligiöses Lernen im RU umgesetzt werden kann, enthalten. Folglich werde ich mich auf beide Auflagen beziehen.

zu realisieren, bei dem zunächst die Verbundenheiten der eigenen und der fremden Religion den Ausgangspunkt darstellen, um bei den Lernenden dort anzuknüpfen, was Ihnen bekannt ist. Dadurch sollen dann schließlich Unterschiede herausgearbeitet werden. Hierbei soll darauf geachtet werden, dass sich die Ausrichtung an den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Lernenden orientiert (vgl. Leimgruber 2007: 133; vgl. auch Leimgruber 1995: 110).

Leimgruber begründet die hohe Relevanz und Brisanz von interreligiösen Lernprozessen anhand von drei Veränderungen. Der erste Punkt bezieht sich auf die Migration, wodurch ein gesellschaftlicher und kultureller Wandel entstanden ist (vgl. Leimgruber 1995: 13,21,23). Der zweite Punkt bezieht sich auf die daraus resultierende veränderte Situation in der Schule, welche durch Lernende aus unterschiedlichsten Religionen und Kulturen geprägt ist (vgl. ebd.: 21,23). Letztlich bezieht sich der dritte Punkt auf die neuen religionstheologischen Niederschriften durch die katholische Kirche, wie zum Beispiel dem II. Vatikanum sowie ebenfalls anhand von Veröffentlichungen der EKD in ihren Handreichungen (vgl. Leimgruber 2007: 57; vgl. Leimgruber 1995: 23).

Leimgruber verbindet mit dem interreligiösen Lernen die Intention, dass dabei zwischen den Polen einer persönlichen religiösen Identitätsbildung und dem Austausch mit Menschen aus fremden Religionen hin und her geschwankt wird (vgl. Leimgruber 2007: 113). Demzufolge soll zum einen eine Bereicherung der eigenen Religiosität gefördert werden. Dies soll durch bislang unbekannte Erschließungswege zur eigenen Religion offenbart werden (vgl. Leimgruber 1995: 38; vgl. auch Kaspari 2010: 396). Dies ist dadurch begründet, dass nach dem Verständnis von Leimgruber das Unbekannte als komplementär zur eigenen Religion angesehen wird. Damit wird sowohl die Bereicherung der eigenen Religion als auch die Anerkennung vor dem Unbekannten begründet (vgl. Leimgruber 2007: 83). Diese Wertschätzung gegenüber dem Unbekannten ist zum anderen als aufrichtige, uneingeschränkte Achtung von Andersgläubigen zu begreifen und in interreligiösen Lernprozessen zu erweitern (vgl. Leimgruber 1995: 56). Diese Erkenntnis Leimgrubers ist auf der Basis der Xenosophie entstanden. In seiner überarbeiteten Auflage nimmt er einen kurzen Bezug auf Yoshiro Nakamura, einem Philosophen, welcher „die Kultivierung der Fremdheit“ in die Wege leitete, anstelle dem Fremden mit Furcht oder Abscheu entgegenzutreten (Leimgruber 2007: 84). Dieser ist der Überzeugung, dass diese Kultivierung immerzu einen Gewinn mit sich bringt, welcher zu ergründen und wertzuschätzen sei (vgl. Streib 2005: 231). Er geht davon aus, dass durch das Aufeinandertreffen mit dem Unbekannten immerzu zwei Reaktionen ausgelöst werden. Einerseits wird eine Einlassung auf das Unbekannte sowie deren Beschäftigung mit dem Unbekannten ermöglicht, weil in diesem bereits Bekanntes entdeckt werden kann. Aus diesem Grunde wird angenommen, dass eine Zuwendung zum

Fremden erleichtert und dieses wertgeschätzt wird. Andererseits stellt das Fremde eine Herausforderung für die eigene Religion dar (vgl. Leimgruber 2007: 84f.). Demzufolge wird eine Betrachtungsweise beim interreligiösen Lernen beabsichtigt, welche durch einen wert-schätzenden und anerkannten Umgang zwischen den in einer Gesellschaft lebenden verschiedenen Religionen kultiviert werden soll (vgl. ebd.: 112).

Laut Leimgruber wird durch interreligiöse Lernprozesse darüber hinaus intendiert, dass ein Umdenken erreicht wird. Er spricht in diesem Kontext von einem sogenannten „Aha-Erlebnis“, welches jedoch aus didaktischer Perspektive nicht messbar ist (ebd.: 22; Leimgruber 1995: 134). Die Wahrnehmung von Angehörigen aus anderen Religionen soll so erfolgen, dass ebenfalls angenommen wird, dass bei Ihnen eine Ausrichtung auf Transzendenz verfolgt wird (vgl. ebd.). „Die Anders-Gläubigen sind als Anders-Gläubige zu entdecken“ (Leimgruber 1995: 134). Somit wird mit diesem Ansatz nicht beabsichtigt eine universelle Überreligion zu entwickeln, sondern stattdessen die Glaubensmomente zu erkennen, die die Religionen verbündet, folgendermaßen sich auf das Unverfügbare hin auszurichten (vgl. ebd.: 64).

In Bezug auf die Klassifizierung von Schröder liegen die Schwerpunkte des Ansatzes von Leimgruber auf dem handlungsorientierten, dem theologisch-vergleichenden sowie dem lebensweltlich peer-orientierten Zugang (vgl. Bloch 2018: 50).

3.1.4.3 Kritisches Resümee der vorgestellten interreligiösen Lernkonzepte

Die beiden vorgestellten interreligiösen Lernkonzepte verbinden, dass die eigene Religion in das Zentrum gestellt wird und durch die fremden Religionen entdeckt werden sollen. Demzufolge soll die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten immerzu Schlussfolgerungen auf die eigene Religion ermöglichen. Die eigene religiöse Identitätsbildung wird als Herzstück des interreligiösen Lernens angesehen. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass Beide das Unbekannte enträtseln wollen. Sie heben dabei die Gemeinsamkeiten mit dem Fremden hervor. Des Weiteren haben Beide ebenfalls die Intention, dass die Lernenden im Dialog mit den fremden Religionen sprachfähig gemacht werden sollen. Beide möchten mit Hilfe von interreligiösen Lernprozessen die Kommunikationsfähigkeit fördern. Außerdem möchten beide Autoren die Lernenden für religiöse Augenblicke im alltäglichen Leben sensibilisieren. Das bedeutet, dass Gemeinsamkeiten oder Unterschiede wahrgenommen und diese dann ausgedrückt werden können. Erreicht werden sollen diese Ziele durch Begegnungslernen, welche durch religionskundliches Wissen vorab untermauert werden sollen (vgl. ebd.: 54f.)

Allerdings existieren bei den beiden Ansätzen natürlich ebenfalls Uneinigkeiten. Beide Ansätze basieren auf einer anderen theoretischen Begründung. Die Bedeutsamkeit von interreligiösen Lernprozessen in der Schule begründet Lähnemann christologisch. Leimgruber hingegen begründet die hohe Relevanz und Brisanz von interreligiösen Lernprozessen anhand von drei Veränderungen: Migration, verändertes plurales Schülerklientel sowie neue religionstheologische Niederschriften. Unterschiede existieren bei beiden Ansätzen auch im Hinblick auf deren Ausrichtung. Lähnemann unterstreicht beim interreligiösen Lernen eine handlungsorientierte und ethische Ausrichtung, in dem er den Bezug auf das Weltethos von Küng besonders betont. Im Vergleich dazu wird bei Leimgruber eine existentielle Ausrichtung erkennbar, in dem er bei den Lernenden ein Bewusstsein schaffen möchte, welches sich durch eine Empathiefähigkeit gegenüber dem Fremden auszeichnet. Diese Haltung ist laut Leimgruber möglich, da er die fremden Religionen als komplementär zur eigenen Religion ansieht (vgl. auch ebd.: 55f.)

Es kann also festgehalten werden, dass bei beiden Ansätzen einige Gemeinsamkeiten vorhanden sind, allerdings verschiedene Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Ausrichtung, die Ziele und die theologische Begründung, warum interreligiöses Lernen umgesetzt werden sollte, festgelegt worden sind (vgl. auch ebd.: 56).

Diese beiden Ansätze habe ich unter anderem ausgewählt, da diese beiden interreligiösen Lernkonzepte die größten Übereinstimmungen mit meinem Verständnis, wie interreligiöses Lernen an meiner Schule für die betreffenden Lerngruppen lernförderlich umgesetzt werden kann, beinhalten. Die oben aufgeführten Gemeinsamkeiten von den beiden Ansätzen sind für die vorliegende Arbeit besonders interessant. Darüber hinaus gibt es in beiden Ansätzen noch einzelne Aspekte, die ebenfalls hilfreich für die empirische Studie sind.

Bei Lähnemanns Ansatz sind im Hinblick auf die vorliegende Arbeit insbesondere die handlungsorientierten sowie die problemorientiert-interreligiösen Anteile interessant. Lähnemann möchte in Bezug auf das Weltethos „eine praktische Friedenserziehung“ fördern. Die Umsetzung dieser Idee soll bei Lähnemann praktisch mit Hilfe von dialogischem Begegnungslernen erreicht werden. Diese Begegnungen sollen inhaltlich mit religionskundlichen Grundlagen unterstützt werden. Diese Aspekte sind für die betreffenden Lerngruppen innerhalb der empirischen Untersuchung sehr bedeutsam, da die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Religionen leisten möchten.

In Bezug auf Leimgruber sind insbesondere zwei weitere Aspekte von besonderer Bedeutung. Laut ihm findet in der Schule interreligiöses Lernen im engeren Sinn statt, indem Lernende unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gemeinsam in einen Dialog treten. Dies ist meines Erachtens ebenfalls besonders wichtig und an beruflichen Schulen, auf welche sich

diese Arbeit bezieht, sehr bedeutsam, da dort eine Vielzahl an verschiedensten Religionen tagtäglich aufeinandertreffen. Darüber hinaus möchte er die Lernenden für andere Religionen sensibilisieren und stellt die anderen Religionen in einem sehr positiven Licht, auf Augenhöhe, komplementär zur eigenen Religion, dar. Dies ist aus meiner Sicht sehr positiv und hilfreich, da bei den Lernenden zum Teil sehr viele Vorurteile gegenüber anderen Religionen, insbesondere dem Islam, existieren. Dieser Ansatz, bei dem zunächst die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Religionen aufgezeigt werden, könnte gegebenenfalls ein Umdenken bei einigen Lernenden bewirken.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass beide Ansätze sehr interessant für die praktische Anwendung sind und meines Erachtens eine Kombination aus beiden Ansätzen für die empirische Studie sehr geeignet erscheint.

3.2 Religiöse, interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen

Das eben vorgestellte interreligiöse Lernen intendiert, interreligiöse Kompetenzen aufzubauen und zu erweitern. Es ist auf breiter Basis erkannt worden, dass in einer multireligiösen Gesellschaft die Notwendigkeit besteht, interreligiöse Kompetenzen zu fördern. Im Gegensatz dazu besteht bei der Frage um die Definition des Begriffes sehr viel weniger Einheitlichkeit. In der einschlägigen Fachliteratur existiert derzeit keine einheitliche, vorherrschende Meinung über dessen Bedeutung. Bevor ich daher näher auf die Bedeutung des Begriffes interreligiöse Kompetenz eingehe, wird zunächst dargelegt, was unter dem allgemeinen Kompetenzbegriff zu verstehen ist.

3.2.1 Der allgemeine Kompetenzbegriff und die vorherrschende Kompetenzdebatte

Im Bereich der unterschiedlichen Wissenschaften existiert bisher keine einheitliche Definition bezüglich des allgemeinen Kompetenzbegriffes. Dies liegt daran, dass die Bedeutung situationsabhängig ist (vgl. Willems 2011: 97). In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die Output-Orientierung in schulischen Bildungsprozessen gelegt.

Die Output-Orientierung entstand im Jahr 2001 durch den sogenannten PISA-Schock. Die PISA-Studie machte auf gravierende Schwächen im deutschen Schulsystem aufmerksam, weil Lernende aus Deutschland in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesefähigkeit und Mathematik im Vergleich zu anderen OECD-Staaten unterdurchschnittlich abschnitten (vgl. Bloch 2017: 57). Dies hatte zur Folge, dass ab diesem Zeitpunkt die Anstrengungen fachdidaktische bereichsspezifische Kompetenzmodelle zu entwickeln, beträchtlich verstärkt wurden oder dies sogar erst der Auslöser dafür war, sich damit auseinanderzusetzen. Dies lag daran, weil empirisch belegte bereichsspezifische Kompetenzmodelle erforderlich sind, um Bildungsstandards formulieren zu können (vgl. Willems 2011: 14). Die Reform von einer

Input- zu einer evaluierbaren Output-Orientierung wurde mittels der Kultusministerkonferenz im Jahr 2003/2004 festgelegt (vgl. ebd.: 98).

Franz E. Weinert entwarf im Jahr 2001 eine Kompetenzdefinition, welche seit diesem Zeitpunkt für die Kompetenzdebatte sehr bedeutsam ist. Er definiert Kompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“, Probleme unter verschiedenen Umständen bestmöglich lösen zu können (Weinert 2001: 27). Diese nach Weinert definierten Fähigkeiten und Fertigkeiten können folglich nur innerhalb einer bestimmten Wissenschaftsdisziplin konkreter ausdefiniert werden, weil kompetente Handlungen sich ausschließlich in konkreten Anforderungssituationen ergeben, in denen spezifische Herausforderungen entstehen, die gemeistert werden müssen (vgl. Preißler 2011: 20). Dies kann durch die folgende Kompetenzbeschreibung von Matthias Gronover unterstrichen werden, da laut seinem Verständnis mit dem Kompetenzbegriff allgemein ein situationsgerechtes Handeln einer Person in verschiedenen Lebenslagen verbunden wird. Demzufolge kann eine Person als kompetent bezeichnet werden, wenn es ihr gelingt, ihr Wissen und Können miteinander zu verknüpfen und sie darüber hinaus im Stande ist, dieses in unterschiedlichen Anforderungssituationen umzusetzen (vgl. Gronover et al. 2012: 2). „Kompetent ist derjenige, der in unterschiedlichen Situationen adäquat handeln kann“ (ebd.). Dieser Zusammenhang wird in der Klieme-Expertise verdeutlicht:

„Kompetenz kann nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden. Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können [...] her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen“ (BMBF 2007: 73).

Demzufolge ist die Identifikation einer Anforderungssituation für einen Kompetenzerwerb unentbehrlich. Rupp definiert Anforderungssituationen folgendermaßen: „Anforderungssituationen sind Alltags- und Lebenssituationen, deren Bewältigung die Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen ‚anfordert‘ und deren Erwerb im Religionsunterricht unterstützt werden“ (Rupp 2011: 10).

Neben der Aneignung von Wissen und Können ist es ebenfalls erforderlich, bestimmte handlungsorientierte Verhaltensweisen zu erlernen, um eine Kompetenz ausbauen zu können. „Die entsprechende (Handlungs-)Kompetenz lässt sich charakterisieren als die Fähigkeit, aus einem begrenzten Regelsystem heraus (Wissensbasis) eine unendliche Vielzahl von situationsadäquaten Handlungen generieren zu können“ (Schaper 2011: 41).

Die Klieme-Expertise definiert im Jahr 2007 auf der Basis von Weinerts Kompetenzbegriff Kompetenzen als Fähigkeiten von „Wissen und Können [...], ‚Handeln‘, ‚Erfahrung‘ und ‚Motivation‘, ‚Einstellungen‘, ‚Werte‘ und ‚Motive“ (Willems 2011: 100; auch BMBF 2007: 72ff.).

Auf welche Art Einstellungen oder Erfahrungen einer Evaluation unterzogen werden können und ob diese überhaupt operationalisierbar sind, wird offen gelassen (vgl. Bloch 2018: 58). Infolgedessen sind lediglich „ästhetische Expression“ sowie „kognitive Dimensionen“ messbar (Willems 2011: 100; vgl. auch Dressler 2006: 191,193).

Überdies gab es vermehrt Kritik, Kompetenzen nicht lediglich auf Problemlösefähigkeiten zu reduzieren. Insbesondere in Religionen haben Problemlösungen nicht den wichtigsten Stellenwert (vgl. Tautz 2007: 205). Hierdurch wird deutlich, dass sich zwei entgegengesetzte Standpunkte gegenüberstehen. Die Schule besitzt einerseits eine gesellschaftliche Verantwortung, der sie nachkommt, in dem sie die Lernenden ausbildungsfähig macht, damit diese anschließend auf dem vielfältigen Arbeitsmarkt eingesetzt werden können. Dafür ist es erforderlich, dass in der Schule Problemlösekompetenzen gefördert werden. Andererseits besitzt die Schule den Auftrag, eine Bildung des Individuums zu garantieren, weit weg von wirtschaftlichen Ansprüchen (vgl. ebd. 206). Bernhard Dressler beschreibt im Folgenden eine Möglichkeit, wie diese Dilemmasituation zwischen diesen zwei gegensätzlichen Positionen gelöst werden kann: „Auch die Funktionalität von Bildung [...] stellt sich optimal erst auf Grund eines Verzichtes auf Funktionalisierung ein. [...] Im Nachhinein – und nur im Nachhinein – erweist sich das als wirksam, was nicht intendiert war“ (Dressler 2006: 97). Dies bedeutet, dass durch geschaffene Freiräume ein Zugewinn entstehen kann, anstatt dass lediglich Problemlösekompetenzen gefördert werden. Davon würden die Gesellschaft und das Individuum profitieren (vgl. Bloch 2018: 58f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Bezug auf den Kompetenzbegriff derzeit keine einheitliche Meinung existiert und demzufolge keine einheitliche Definition zugrunde liegt. Darüber hinaus hat der Begriff zum Teil erhebliche Kritik aufgrund seiner Auslegung einstecken müssen.

Trotz alledem kann der Kompetenzbegriff allgemein als das Innehaben spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben werden (vgl. Schambeck 2013: 55). Je nach Wissenschaftsdisziplin liegt ein unterschiedliches Verständnis des Begriffs zugrunde (vgl. Kaufhold 2006: 21), weshalb es sinnvoll ist, im Gliederungspunkt 3.2.3 speziell die Begriffsdefinition der interreligiösen Kompetenzen genauer zu beleuchten.

3.2.2 Religiöse Kompetenzen

Da die Forschung im Hinblick auf bereits empirisch gesicherte interreligiöse Kompetenzmodelle noch ganz am Anfang steht, wird im Folgenden vorab ein Überblick über den Forschungsstand im Bereich der religiösen Kompetenzmodelle vorgestellt, um im Anschluss daran interreligiöse Kompetenzen in Bezugnahme auf die religiösen Kompetenzen darzustellen.

In Bezug auf die religiöse Kompetenz kann zunächst festgestellt werden, dass in der Wissenschaft eine relative Einigkeit über diese Begriffsdefinition herrscht. Kurz zusammengefasst wird darunter die reflektierte Fähigkeit verstanden an Religionen zu partizipieren sowie „die Fähigkeit, sich reflektierend mit religiösen Phänomenen auseinanderzusetzen“ (Willems 2011: 103). Es ist in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass natürlich noch eine Vielzahl an genaueren und differenzierten Definitionen existiert. In meiner Arbeit orientiere ich mich vor allem am Berliner Modell, da dieses das bisher einzige religiöse Kompetenzmodell ist, welches auf empirisch validierte Daten zurückgreifen kann. Die Evaluation bezogen auf interreligiöse Thematiken hat ergeben, dass der RU die Lernenden aktiv bei der Aneignung von interreligiösen Kompetenzen fördert (vgl. Benner et al. 2011: 135-140).³⁶

Bei allen Experten aus diesem Bereich besteht ein Konsens darüber, dass eine Unterscheidung zwischen religiöser Kompetenz und tatsächlicher Glaubenseinstellung vorzunehmen ist und darüber hinaus im RU ein Überschuss an Bildung vorhanden ist, welcher nicht messbar ist. Werden die Anfänge, die religiöse Kompetenz auf Basis der Output-Orientierung zu bestimmen, chronologisch eingeordnet, sind in diesem Kontext zunächst die baden-württembergischen Bildungspläne aus dem Jahr 2004 zu nennen (vgl. Bloch 2018: 59). Dabei werden acht Teilkompetenzen dargestellt, welche dazu befähigen, „die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen, diese theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen, eine eigene Position zu vertreten und sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen [...] einzulassen und diese mitzugestalten“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht 2004: 25). Diese Teilkompetenzen sind im ersten Schritt fächerübergreifend beschrieben worden, welche dann im Weiteren auf den Religionsbereich angepasst wurden. Diese acht Teilkompetenzen sollen dann mit Hilfe von sieben Dimensionen bereichsspezifisch gefördert werden (vgl. ebd. 25ff.). In der folgenden Abbildung wird erkennbar, dass der Bereich Religionen und Weltanschauungen in diesem Modell enthalten ist, jedoch nicht weiter konkretisiert wird. Demzufolge umfasst nach diesem Modell religiöse Kompetenz eine Form von interreligiöser Kompetenz.

³⁶ Dieses Modell und vier weitere religiöse Kompetenzmodelle werden im Folgenden überblickartig vorgestellt.

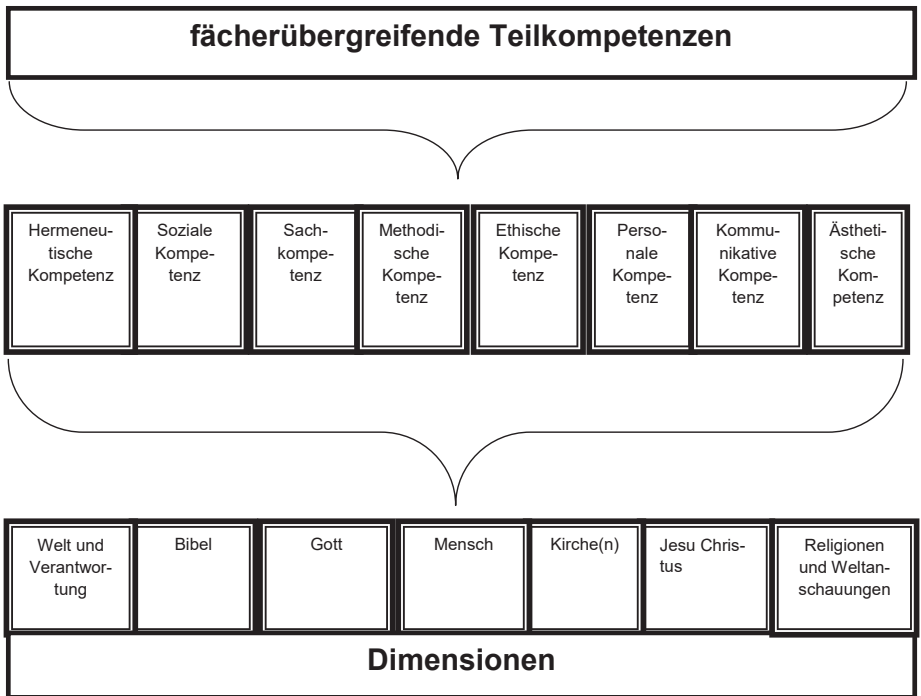


Abbildung 3: Religiöse Kompetenz nach den baden-württembergischen Bildungsplänen 2004 (ebd.: 25ff.).

Im Jahr 2006 entwarf eine Expertengruppe im Auftrag der Kultusministerkonferenz „einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre“ (KMK 2006: 1). Diese enthalten fünf Teilkompetenzen, welche religiöse Kompetenz umfassen. Diese Teilkompetenzen sollen dabei in vier Dimensionen gefördert werden. Im Vergleich zu den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg sind die dort aufgelisteten fächerübergreifenden Kompetenzen überarbeitet worden, in dem diese religiös spezifiziert wurden (vgl. ebd.: 8f.). Jedoch wird interreligiöses Lernen, wie in der folgenden Abbildung ersichtlich wird, nicht ausdrücklich benannt, wobei bei der Dimension „Plurale religiöse Lebensentwicklung und Weltdeutungen“ angenommen werden kann, dass interreligiöse Kompetenzen darin enthalten sein könnten (ebd.: 8f.)

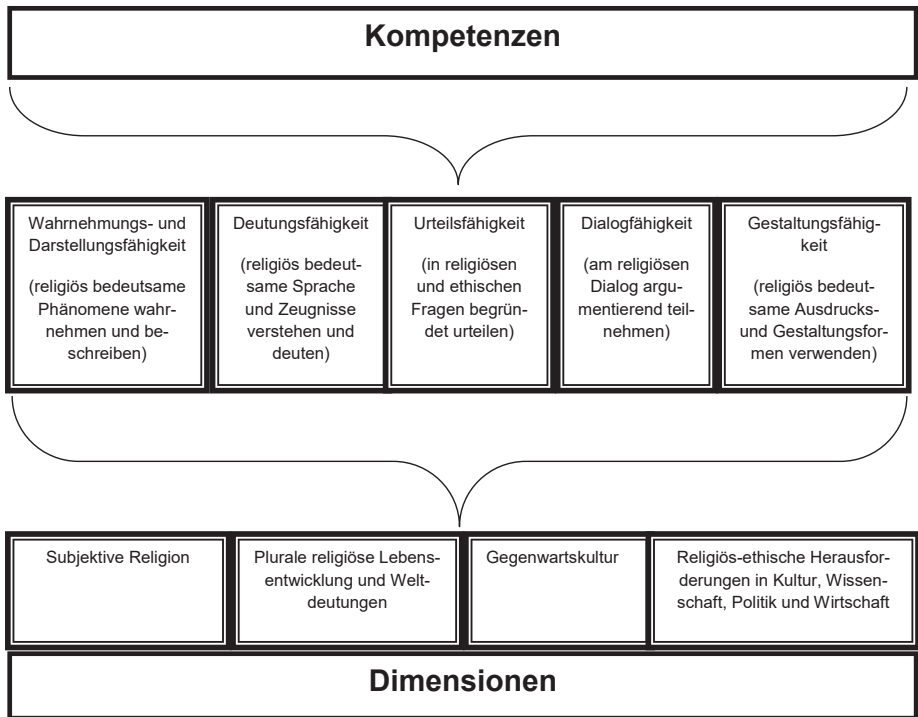


Abbildung 4: Religiöse Kompetenz nach den EPA Evangelische Religionslehre 2006 (ebd.: 8f.).

Im gleichen Jahr veröffentlichte das Comenius-Institut Münster „grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, welche die religiösen Kompetenzen genauer darstellen und anhand von exemplarischen Aufgabenstellungen verdeutlichen sollen (Fischer/Elsenbast 2006: 1). Dabei wird die Definition bezüglich religiöser Kompetenz von Ulrich Hemel als Orientierung verwendet. Demzufolge wird religiöse Kompetenz als vermittelbare Befähigung verstanden, religiöse Ereignisse im Umfeld zu registrieren, religiöses fachliches Wissen zu besitzen, religiös-handlungsbezogene und religiöse Dialogfähigkeit sowie eine Gestaltungsfähigkeit für das eigene religiöse Leben auszubilden (vgl. ebd.: 17). Hierbei handelt es sich um ein fachdidaktisches Modell, welches folglich beim Formulieren der Kompetenzen Konkretisierungen vorgenommen hat (vgl. ebd.: 5). Bei den Beispielaufgaben ist eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Niveaustufen vorgenommen worden. Es ist anzumerken, dass bei diesem Modell bisher noch keine empirische Validierung erfolgt ist (vgl. Bloch 2018: 61).

Bei diesem Modell hat die Expertengruppe zwölf Teilkompetenzen³⁷ religiöser Bildung formuliert, welche nochmals in vier Gegenstandsbereiche sowie fünf Differenzierungswege gegliedert sind. Folglich werden einzelne Teilkompetenzen bestimmten Gegenstandsbereichen zugeordnet. Bei den vier Gegenstandsbereichen handelt es sich um folgende Bezeichnungen: Subjektive Religion, Bezugsreligion, Religionen und Weltanschauungen sowie Gesellschaft und Religion. Die fünf Differenzierungswege bestehen aus Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion und Partizipation (vgl. Fischer/Elsenbast 2006: 17ff.). Im Hinblick auf interreligiöse Kompetenz ist insbesondere Teilkompetenz acht von besonderem Interesse. Diese ist wie folgt formuliert: „Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren“ (ebd.: 20). Die exemplarische Aufgabe diesbezüglich bezieht sich vor allem auf den handlungsbezogenen sowie kognitiv-ästhetischen Zugang einer Moschee. Eine exakte Darstellung von Teilkompetenz acht, was beispielsweise mit respektvoll kooperieren konkret gemeint ist, ist bisher noch nicht erfolgt (vgl. Bloch 2018: 61). Anhand von Teilkompetenz acht wird allerdings erkennbar, dass in diesem Modell interreligiöse Kompetenz einen Bestandteil der religiösen Kompetenz darstellt.

Im Jahr 2010 veröffentlichte die EKD ein Kompetenzmodell, das teilweise auf der Basis der Resultate des Comenius-Instituts erarbeitet wurde. Dieses Kompetenzmodell beabsichtigt, dass der evangelische RU in Bezug auf die generellen Unterrichtsentwicklungen anschlussfähig bleibt, in dem spezielle Kompetenzansprüche und Standards für diese beschrieben werden. Des Weiteren soll der Umfang an Kompetenzbenennungen, der im RU angeeignet oder vertieft werden kann, reduziert werden. Außerdem sollen Vorschläge formuliert werden, wie von diesen Kompetenzbenennungen ausgehend, Bildungsstandards für den evangelischen RU bestimmt werden können (vgl. Kirchenamt der EKD 2011: 8). Bei diesem Kompetenzmodell wurden schließlich acht Teilkompetenzen³⁸ religiöser Bildung festgelegt.

³⁷ „1. Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten. 2. Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen. 3. Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung als religiös relevant erkennen und mithilfe religiöser Argumente bearbeiten. 4. Grundformen religiöser Sprache [...] kennen, unterscheiden und deuten. 5. Über das CT ev. Prägung [...] Auskunft geben. 6. Grundformen rel. Praxis [...] beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren. 7. Kriterien bewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden. 8. Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren. 9. Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren und ihre Berechtigung prüfen. 10. Den religiösen Hintergrund gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen [...] erkennen und darstellen. 11. Religiöse Grundideen [...] erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen. 12. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur [...] identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären“ (Fischer/Elsenbast 2006: 17-21).

³⁸ „1. Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen reflektieren. 2. Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache verstehen. 3. Individuelle und kirchliche Formen der Praxis von Religion kennen und daran teilhaben können. 4. Über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft geben. 5. Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche

Diese Teilkompetenzen decken wiederum fünf Kompetenzen ab, die schon in den EPA sowie dem Comenius-Institut beschrieben wurden. Religiöse Kompetenz ist hierbei nicht allgemein definiert worden. Stattdessen wurden vermehrt die Ziele des RU betont (vgl. ebd. 18). Besonders interessant im Hinblick auf interreligiöses Lernen ist dabei folgende Formulierung: „Besondere Bedeutung kommt dem für den Religionsunterricht zentralen Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit zu. Ökumenisches Lernen und interreligiöses Lernen im Horizont von ‚Identität und Verständigung‘ sind dafür unverzichtbar“ (ebd.:16). Des Weiteren beziehen sich die folgenden zwei Teilkompetenzen auf andere Religionen: „6. Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen, mit Kritik an Religion umgehen sowie die Berechtigung von Glaube aufzeigen. 7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren“ (ebd.:18).

Von daher wird ebenfalls in diesem Modell erkennbar, dass interreligiöse Kompetenz einen Teil der religiösen Kompetenz umfasst. Bei den zwei aufgeführten Teilkompetenzen erfolgt eine Konkretisierung in Bezug auf die Relevanz von anderen Religionen und Weltanschauungen (vgl. ebd. 21f.).³⁹ Anhand der äußerst ausführlichen und sehr konkreten Ausformulierungen der Teilkompetenzen sechs und sieben in Bezug auf die Auseinandersetzung mit fremden Religionen wird meines Erachtens die hohe Bedeutsamkeit interreligiöse Kompetenzen zu fördern, betont. Außerdem setzt sich eine inhaltliche Dimension mit Religionen und Weltanschauungen auseinander, was anhand der folgenden Abbildung sichtbar wird. Bei diesem Kompetenzmodell hat bisher ebenfalls noch keine empirische Überprüfung stattgefunden (vgl. Bloch 2018: 63f.).

Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können. 6. Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen, mit Kritik an Religion umgehen sowie die Berechtigung von Glaube aufzeigen. 7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren. 8. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären“ (ebd.: 18).

³⁹ „6. Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen, mit Kritik an Religion umgehen sowie die Berechtigung von Glaube aufzeigen. – Die Schülerinnen und Schüler können zwischen religiösen Glaubensweisen und nicht religiösen Weltanschauungen unterscheiden und sie beurteilen. – Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Blick auf Kirchen und Konfessionen, das Verhältnis zwischen Christentum, Judentum und Islam sowie, nach Möglichkeit, hinsichtlich weiterer Religionen benennen und ihre Bedeutung einschätzen. – Die Schülerinnen und Schüler können Hoffnung und Vertrauen aus christlichem Glauben unterscheiden von konsumorientierten Glücksverheißungen, esoterischen Sinnangeboten und neo-religiösen Erlösungspraktiken und können ihre Bedeutung für das individuelle und gesellschaftliche Leben beurteilen. – Die Schülerinnen und Schüler können sich mit religionskritischen Anfragen an den Glauben und mit alltäglicher Ablehnung von Religionen auseinandersetzen. 7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren. – Die Schülerinnen und Schüler können sich bei Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen oder mit anderen weltanschaulichen Überzeugungen tolerant, respektvoll sowie dialogisch verhalten. – Die Schülerinnen und Schüler können die Forderung nach religiöser Toleranz als Folge des christlichen Glaubens begründen“ (ebd.: 21f.).

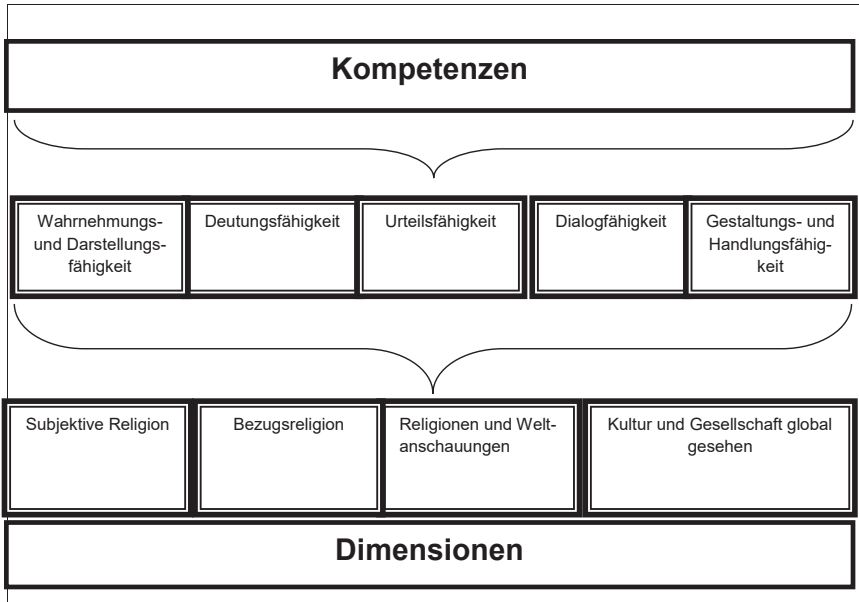


Abbildung 5: Religiöses Kompetenzmodell der EKD von 2010 (Kirchenamt der EKD 2011: 17).

Letztlich wird im Folgenden das Berliner Modell vorgestellt, welches im Zeitraum von 2003 bis 2011 von einer Expertengruppe unter der Leitung von Dietrich Benner erstellt wurde. Dieses religiöse Kompetenzmodell ist das bisher Einzige, bei dem eine empirische Validierung stattgefunden hat. Innerhalb dieses Modells werden außerdem Niveaustufen formuliert (vgl. Benner et al. 2011). Religiöse Kompetenz wird demnach als Deutungs- und Partizipationskompetenz in Verbindung mit religionskundlichem Wissen verstanden. Grundsätzlich, um eine solche Kompetenz entwickeln zu können, werden religiöse Erlebnisse vorausgesetzt. Beide Teilkompetenzen beinhalten jeweils Dialog-, Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit und korrelieren miteinander, da sie in etwa wie bei einem hermeneutischen Zirkel immer tiefgründigere Aufklärung und Reflexion bezüglich des Sachverhaltes betreiben können (vgl. Schluß 2009: 63). Diese Teilkompetenzen werden in der Folge durch drei Gegenstandsbereiche erweitert. Einer der drei Gegenstandsbereiche, nämlich der Bereich Fremdreigionen, ist ein interreligiöser Bereich. Aus diesem Grunde kann festgestellt werden, dass mit interreligiöser Kompetenz Deutungs- und Partizipationsfähigkeit im Gegenstandsbereich der Fremdreigionen verstanden wird (vgl. Benner et al. 2011: 31ff.). Innerhalb der Evaluation im Hinblick auf interreligiöse Thematiken wurde festgestellt, dass der RU die Lernenden aktiv bei der Aneignung von interreligiöser Kompetenz fördert (vgl. ebd.: 135-140).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich bei der Betrachtung der fünf vorgestellten religiösen Kompetenzmodelle herauskristallisiert, dass religiöse Kompetenz eine umfassende, komplexe Kompetenz darstellt, welche eine Vielzahl unterschiedlichster Teilkompetenzen umfasst. Alle Modelle versuchen dabei, Gegenüberstellungen zu anderen Fachbereichen sicherzustellen, was zur Folge hat, dass die formulierten Teilkompetenzen eher allgemein gehalten sind. Im Gegensatz dazu hat die Expertengruppe des Comenius-Instituts angestrebt, ein fachdidaktisches Modell zu entwickeln. Aus diesem Grunde existieren in diesem Modell detaillierte Ausformulierungen (vgl. ebd.: 26). In diesem Kontext weist Dressler darauf hin, dass um so „komplexer angestrebte Kompetenzen werden, desto weniger ist es möglich, sie didaktisch zu operationalisieren“ (Dressler 2006: 119).

Im Hinblick auf die zeitliche Entwicklung der religiösen Kompetenzmodelle wird sichtbar, dass mit steigender Forschungsintensität die Dimensionen bzw. Gegenstandsbereiche, anhand der die formulierten Kompetenzen geschult werden sollen, sukzessive abgenommen haben. Die Dimensionen bzw. Gegenstandsbereiche sind mit Ausnahme vom baden-württembergischen religiösen Kompetenzmodell aus dem Jahr 2004, bei dem mit sieben Dimensionen noch die mit Abstand umfangreichsten Bezugsbereiche vorhanden sind und die Inhalte von daher sich über mehrere Bereiche ausdehnen, inhaltlich alle sehr ähnlich bzw. fast identisch aufgebaut. Die Vielzahl an Dimensionen, die noch beim baden-württembergischen Kompetenzmodell existieren, sind in der Folge bei den anderen Modellen inhaltlich gebündelt. Beispielsweise sind die Dimensionen Gott, Jesu Christus sowie Bibel, welche im baden-württembergischen Modell noch einzeln aufgelistet sind, in den folgenden Modellen unter der Dimension bzw. dem Gegenstandsbereich Bezugsreligion zusammengeführt. Die umfangreichste Reduzierung hat jedoch im Bereich der Kompetenzformulierungen stattgefunden. Das erste Modell aus Baden-Württemberg begann zunächst mit acht formulierten fächerübergreifenden Kompetenzen. Beim religiösen Kompetenzmodell des Comenius-Instituts stieg die Anzahl zwischendurch sogar auf zwölf Teilkompetenzen. Letztlich erfolgte beim zuletzt vorgestellten Kompetenzmodell aus Berlin eine Reduzierung auf nur noch zwei Kompetenzen.

In Bezugnahme auf die vorgestellten religiösen Kompetenzmodelle kann von einer religiös kompetenten Person gesprochen werden, wenn diese Augenblicke der eigenen, unbekannten und der von der Religion bzw. den Religionen beeinflussten kulturellen, gesellschaftlichen sowie ebenfalls anderen Weltansichten in der Lage ist, diese wahrzunehmen, zu deuten, zu beurteilen, zu versprachlichen sowie darüber hinaus partizipationsfähig zu sein. Von daher ist festzuhalten, dass der religiöse Kompetenzbegriff auf Basis großer Übereinstimmung formuliert worden ist (vgl. Bloch 2018: 66).

Darüber hinaus zeigt sich bei den vorgestellten religiösen Kompetenzmodellen, dass interreligiöse Kompetenz zwar in unterschiedlicher Form, aber dennoch in irgendeiner Form in jedem Modell Bestandteil von religiöser Kompetenz ist. Zwar gibt es in den vorgestellten Modellen keine eigenständige interreligiöse Teilkompetenz, allerdings wird diese in allen Modellen in der Dimension bzw. dem Gegenstandsbereich „Religionen und Weltanschauungen“ konkretisiert. Insbesondere das religiöse Kompetenzmodell der EKD aus dem Jahr 2010 nimmt anhand von zwei Teilkompetenzen eine Konkretisierung in Bezug auf die Relevanz von anderen Religionen und Weltanschauungen vor. Anhand der sehr ausführlichen und sehr konkreten Ausformulierungen von zwei Teilkompetenzen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit fremden Religionen wird meines Erachtens die hohe Bedeutsamkeit, interreligiöse Kompetenzen zu fördern, betont.

Im Folgenden sollen nun die unterschiedlichen Ansätze und Überlegungen bezüglich interreligiöser Kompetenz dargestellt werden. Hierdurch soll einerseits ein Überblick über die bisherigen Entwürfe und Überlegungen geschaffen werden. Andererseits sollen durch die Bandbreite an verschiedenen Ansätzen verdeutlicht werden, dass der interreligiöse Kompetenzbegriff aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden kann und folglich verschiedene Möglichkeiten existieren, um die damit verbundenen Ziele des interreligiösen Lernens zu verfolgen.

3.2.3 Interreligiöse Kompetenzen

Laut Mirjam Schambeck beeinflusste Joachim Willems den Begriff der interreligiösen Kompetenzen maßgeblich (vgl. Schambeck 2013: 54). Von daher wird zunächst Willems etwas ausführlicher vorgestellt. 2011 beschäftigte sich Willems innerhalb seiner Habilitationsschrift mit theoretischen Überlegungen bezüglich interreligiöser Kompetenzen. Allerdings sind diese Überlegungen empirisch noch nicht validiert worden (vgl. Bloch 2018: 67). Darüber hinaus existiert bereits eine Vielzahl weiterer Überlegungen zur interreligiösen Kompetenz, welche im Folgenden skizzenhaft vorgestellt werden.

Nach Willems beabsichtigt das in 3.1 vorgestellte interreligiöse Lernen, interreligiöse Kompetenzen zu schulen und zu entwickeln. Er verbindet mit interreligiöser Kompetenz die Fähigkeit, die benötigt wird, um „interreligiöse Überschneidungssituationen bewältigen zu können“ (Willems 2011: 13). Allgemein kann interreligiöse Kompetenz verstanden werden als „Kompetenz, sich in einer religiös pluralen Welt zu orientieren und in ihr zu handeln“ (ebd.: 166). Demzufolge soll interreligiöses Lernen es ermöglichen, einen eigenständigen religiösen Standpunkt in einer pluralen Gesellschaft auszubilden, welcher darüber hinaus versprachlicht werden kann (vgl. ebd.: 166; vgl. auch Dressler: 2005: 95; vgl. auch Tautz 2007: 68). Er leitet interreligiöse Kompetenzen von den Zielen des interreligiösen Lernens ab.

Dafür hat er zunächst die folgenden fünf Teilkompetenzen, welche für den Erwerb einer interreligiösen Kompetenz von großer Bedeutung sind und bei denen außerdem in der Forschung der Religionspädagogik Konsens diesbezüglich herrscht, aufgestellt:

- 1. „Klärung der eigenen Person“ (ebd.: 114): Dies bedeutet, dass es zunächst wichtig ist, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und diesen dann in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen zu diskutieren und zu reflektieren. Die Selbstreflexion steht hierbei im Vordergrund (vgl. ebd.).
- 2. „Aneignung religionskundlicher Grundkenntnisse“ (ebd.): Es besteht die Notwendigkeit, sich ein Grundwissen über andere Religionen anzueignen, um zum Beispiel Gegenüberstellungen mit anderen Religionen gewährleisten zu können. Ohne die Aneignung eines solchen Grundwissens wäre eine vernünftige Orientierung in einer Gesellschaft, die durch eine Vielzahl unterschiedlichster Religionen geprägt ist, nicht denkbar (vgl. ebd.).
- 3. „Erlangung hermeneutischer Fähigkeiten“ (ebd.): Hiermit ist gemeint, dass der Lernende in der Lage sein sollte, eine andere Perspektive einzunehmen, um Informationen aus einem anderem Blickwinkel betrachten zu können (vgl. ebd.). Inwiefern „der Umgang mit religiöser Pluralität besondere hermeneutische Fähigkeiten erfordert, oder ob es sich in der interkulturellen Begegnung letztlich nur um ein besonders Anwendungsfeld allgemeiner [...] Kompetenzen handelt“ (ebd.), ist bisher noch kein endgültiger Konsens erreicht worden. Willems geht dabei von einem hermeneutischen Stufenmodell aus, welches die nachfolgenden drei Schritte beinhaltet: wahrnehmen, interpretieren und Folgerungen daraus ziehen. Als erster Schritt geht es um die Förderung der Wahrnehmungskompetenz, in dem eine Auseinandersetzung mit dem Unbekannten erfolgt. Im Anschluss daran soll das Unbekannte gedeutet und vom Unbekannten gelernt werden. Durch das Verstehen des Unbekannten kann die eigene Religiosität kritisch hinterfragt werden. Darüber kann sich die eigene Religiosität verändern oder bestärkt werden. Neben den aufgeführten hermeneutischen Fähigkeiten Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz sowie das Eigen- und Fremdverstehen ist ebenfalls die Fähigkeit, eine andere Perspektive einzunehmen zu können, sehr bedeutsam. Willems weist zwar darauf hin, dass diese durch interreligiöse Lernprozesse gefördert werden, allerdings ist es notwendig, dass diese Fähigkeiten bereits ansatzweise existent sind, damit unbekannte Perspektiven eingenommen und folglich in Ansätzen verstanden werden können (vgl. ebd.).

- 4. „Umgang mit Angehörigen anderer Religionen“ (ebd.): Dies beinhaltet den respektvollen Umgang mit Menschen aus anderen Religionen (vgl. ebd.). Die Lernenden sollen so geschult werden, dass sie dazu in der Lage sind, sich mit Menschen aus anderen Religionen zu beschäftigen, andere Meinungen auszuhalten und außerdem die Gestaltung von gemeinschaftlichen Erlebnissen machbar ist (vgl. ebd.: 115).
- 5. „Wandel von Einstellungen“ (ebd.): Die zuvor genannten Kompetenzen können zu einer Veränderung der eigenen Einstellung führen. Erforderlich ist hierfür, dass Toleranz und Empathiefähigkeit vorhanden sind. In der religionspädagogischen Diskussion herrscht Einigkeit darüber, dass Toleranz ein erstrebenswertes Ziel von interreligiösen Lernprozessen ist, allerdings wird in diesem Kontext ebenfalls darauf aufmerksam gemacht, dass Toleranz nicht erzwungen werden kann. Jedoch besteht die Möglichkeit, dass vor allem bei Menschen, die eine religiöse Bildung und Differenzierungskompetenz besitzen, diese entwickelt werden kann (vgl. ebd.).

Ausgehend von diesen fünf Teilkompetenzen hat Willems ein interreligiöses Kompetenzmodell entwickelt. Dieses Kompetenzmodell besteht aus den folgenden zwei Hauptkompetenzen: Deutungs- und Urteilskompetenz sowie Partizipations- und Handlungskompetenz. Darüber hinaus werden relevante religionskundliche Kenntnisse benötigt, welche dazu verhelfen, die zwei Hauptkompetenzen zu schulen. Die zwei Hauptkompetenzen und die relevanten religionskundlichen Kenntnisse werden wiederum in interreligiösen Überschneidungssituationen ausgebildet (vgl. ebd.: 165ff.). Der Begriff interreligiöse Deutungs- und Urteilskompetenz beinhaltet bei Willems hermeneutische Fähigkeiten, wie zum Beispiel die Fähigkeit, eine andere Perspektive einzunehmen oder bedeutsame, interreligiöse Augenblicke wahrzunehmen, zu deuten sowie zu beurteilen (vgl. ebd.: 167f.). Unter dem Begriff interreligiöse Partizipations- und Handlungskompetenz werden unter anderem die Fähigkeit, eine eigene religiöse Verortung vorzunehmen, die Fähigkeit zu metakommunikativen Prozessen sowie „Frustrations- und Ambiguitätstoleranz“ (ebd.: 168) gefasst (vgl. ebd.). Mit dem Begriff relevante religionskundliche Kenntnisse verbindet Willems Wissen über die geschichtliche Entwicklung von den unterschiedlichen Religionen anzueignen, über maßgebliche Grundlagen und über die aktuellen unterschiedlichen Lebensstile der verschiedenen Religionen informiert zu sein (vgl. ebd.).

Es kann abschließend festgehalten werden, dass der Kern des Ansatzes von Willems beabsichtigt, verschiedene Perspektiven mit Hilfe von religionskundlichen Kenntnissen, Deutungs- und Urteilskompetenz sowie Partizipations- und Handlungskompetenz miteinander

zu vergleichen und aufeinander zu beziehen, was vor allem in interreligiösen Überschneidungssituationen erforderlich wird. Es ist dabei darauf hinzuweisen, dass dieses interreligiöse Modell bisher noch nicht empirisch getestet worden ist.

Johannes Lähnemann, der als einer der ersten in diesem Bereich Überlegungen veröffentlicht hat, hebt hervor, dass interreligiöse Kompetenzen mehr umfassen, als reines Faktenwissen, „vielmehr gehen Antworten auf die Frage von einem engen Zusammenhang kognitiven, emotionalen und sozialen Lernens aus“ (Lähnemann 2005: 409). Das bedeutet, dass darunter die Fähigkeit verstanden wird, Sachverhalte kritisch zu beleuchten, zu analysieren sowie zu reflektieren und darüber hinaus beabsichtigt wird, dass ebenfalls in schwierigen Momenten oder Situationen eine gemeinsame Zusammenarbeit erfolgt (vgl. ebd.). In diesem Kontext hat Lähnemann vier Zielkompetenzen interreligiösen Lernens entwickelt, die im Folgenden dargestellt werden.

Kompetenz eins lautet: „Lehrende und Lernende sollten in der Lage sein, der religiös-weltanschaulich pluralen und komplexen Gegenwartssituation Rechnung zu tragen“ (ebd.: 412; auch Kaufmann 2011: 11). Diese Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Situationen gewissenhaft und möglichst objektiv zu beobachten sowie gesellschaftliche Konflikte und Herausforderungen wahrzunehmen. Somit sollten Lehrende in der Lage sein, Verständnis, Toleranz und Respekt gegenüber der religiösen und kulturellen Sozialisation der Lernenden aufbringen zu können. Außerdem besitzt in diesem Zusammenhang die individuelle Wahrnehmung und Deutung der Lehrkraft Relevanz. Des Weiteren ist ebenfalls die Wahrnehmung von weltweiten Beziehungen und Verbindungen bedeutsam und ein Interesse für aktuelle Geschehnisse in der Welt zu besitzen (vgl. Lähnemann 2005: 412f.).

Kompetenz zwei lautet: „Wahrnehmungsfähigkeit für die verschiedenen Religionen in ihren spezifischen historischen und gegenwärtigen Strukturen und Kontexten sowie in ihren Beziehungen zueinander“ (ebd.: 414; auch Kaufmann 2011: 11). Diese Kompetenz umfasst insbesondere die systematische Aneignung von Wissen. Allerdings ist es dabei ebenfalls erforderlich, ein Interesse gegenüber Angehörigen aus anderen Religionen zu haben und diesen mit Offenheit und Aufmerksamkeit gegenüberzutreten (vgl. Lähnemann 2005: 414).

Kompetenz drei lautet: „fähig und bereit sein, die eigenen religiösen Traditionen für die Begegnung differenziert zu vergegenwärtigen“ (ebd.: 416). Diese Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, ein Bewusstsein gegenüber der eigenen Religion zu besitzen und diese in Bezug auf die gegenwärtigen Herausforderungen zu betrachten. Insbesondere bei einem Dialog mit Angehörigen aus anderen Religionen ist diese Kompetenz von besonderer Bedeutung. In diesem Kontext kann es hilfreich sein, Überlegungen zu tätigen, wie die eigene Religion einem Angehörigen aus einer anderen Religion erklärt werden kann (vgl. ebd.: 416f.).

Kompetenz vier lautet: „Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung“ (ebd.: 417). Diese Kompetenz unterstreicht die hohe Bedeutsamkeit von persönlichen Begegnungen. Jedoch ist hierbei zu berücksichtigen, dass direkte Begegnungen nicht jederzeit realisierbar sind. Außerdem ist es bei persönlichen Begegnungen erforderlich, offen gegenüber anderen Religionen zu sein, damit eine solche Begegnung gelingen kann. Wenn jedoch eine solche Begegnung gelingt, ist diese sehr bereichernd (vgl. ebd.: 417f.).

Es kann festgehalten werden, dass bei Lähnemanns vier Zielkompetenzen der gesellschaftliche Bezug und die Berücksichtigung von weltweiten Zusammenhängen eine besondere Rolle spielen (vgl. Simojoki 2012: 362). Die Überlegungen Lähnemanns sind jedoch noch zu ungenau, da diese keine Formulierungen beinhalten, die sich speziell auf die Lernenden beziehen und darüber hinaus keine Konkretisierung in Bezug auf Lerngruppen oder Schulstufen erfolgt ist. Demzufolge besteht hierbei die Notwendigkeit Formulierungen zu konkretisieren (vgl. Lähnemann 2005: 412).

Im Vergleich zu Lähnemann hat Stephan Leimgruber sechs interreligiöse Kernkompetenzen formuliert, welche im Folgenden genauer vorgestellt werden:

Als erste interreligiöse Kernkompetenz wird die „ästhetische Kompetenz“ aufgelistet. Damit ist die Fähigkeit gemeint, andere Religionen bezüglich ihrer Angehörigen sowie besonderer Merkmale aufmerksam wahrzunehmen. Erforderlich dafür ist, dass offen und vorurteilslos Angehörigen anderer Religionen begegnet werden kann. Darüber hinaus ist die ästhetische Kompetenz sehr hilfreich bei der Erforschung von unterschiedlichen religiösen Schriftstücken. Außerdem kann sie bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gotteshäusern Erfahrungen mit einfließen lassen. Demzufolge kann diese Kompetenz vor allem im Bereich der Sakralraumpädagogik verortet werden. Als zweite interreligiöse Kernkompetenz wird die „inhaltliche Kompetenz“ genannt. Diese Kompetenz umfasst die Glaubenssysteme unbekannter Religionen, derjenigen Überlieferungen und deren Betrachtungsweisen. Die religiöse Urteilsfähigkeit besitzt dabei eine besondere Relevanz. Als dritte Fähigkeit wird die „anamnetische Kompetenz“ aufgezählt. Dies bedeutet, dass anhand von Erinnerungen, die durch diese Fähigkeit abgerufen werden können, ein Lernprozess in Gang gesetzt wird. Die vierte interreligiöse Kernkompetenz lautet „Frage- und Ausdrucksfähigkeit“. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, angemessene Fragestellungen zu formulieren. Dafür ist ein umfangreiches Basiswissen und darüber hinaus Empathiefähigkeit erforderlich. Außerdem wird dafür eine adäquate Ausdrucksweise benötigt. Als fünfte interreligiöse Kernkompetenz wird die „Kommunikationsfähigkeit“ genannt. Diese Fähigkeit baut auf der Frage- und Ausdrucksfähigkeit auf und beinhaltet einen kompetenten Dialog mit Angehörigen aus verschiedenen Religionen. Dialoge, die konstruktiv und offen geführt werden,

unterstützen eine wechselseitige Achtung und können folglich sehr bereichernd sein. Grundlegend dafür, dass dies gelingen kann, ist jedoch, dass andere Religionen nicht als Konkurrenten wahrgenommen werden. Als sechste und somit letzte interreligiöse Kernkompetenz wird die „Handlungskompetenz“ benannt. Diese Kompetenz baut auf dem interreligiösen Dialog auf und impliziert, dass Angehörige aus verschiedenen Religionen gemeinsame Projekte sowie gemeinsame multireligiöse Feiern organisieren. Hierdurch kann ein großer gesellschaftlicher Mehrwert erreicht werden. Solche Projekte können in der Schule und insbesondere im RU realisiert werden. Mit Hilfe solcher Projekte können sich die verschiedenen Religionen einerseits annähern und andererseits kann ein Beitrag zu einem friedvollen Zusammenleben der Religionen geleistet werden (vgl. Leimgruber 2007: 99ff.).

Bei den zuvor dargestellten sechs interreligiösen Kernkompetenzen ist zu beachten, dass dabei keine trennscharfe Abgrenzung vorhanden ist, sondern die Übergänge als fließend anzusehen sind (vgl. ebd.: 99).

In der folgenden Abbildung werden die eben beschriebenen sechs interreligiösen Kernkompetenzen übersichtlich mit Anwendungsbeispielen dargestellt.

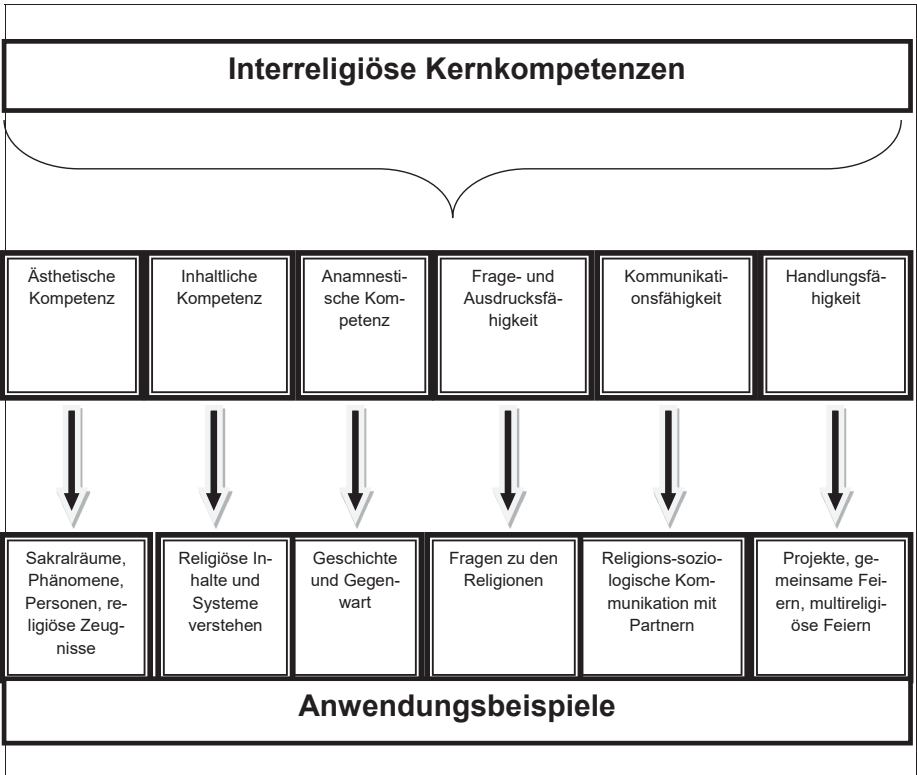


Abbildung 6: Interreligiöse Kernkompetenzen nach Leimgruber (Leimgruber 2007: 100).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit sind die eben vorgestellten Kernkompetenzen von Leimgruber relevant. Vor allem die interreligiösen Kernkompetenzen Kommunikationsfähigkeit und Handlungsfähigkeit besitzen eine besondere Bedeutung, da der konstruktive Austausch mit Angehörigen aus anderen Religionen sowie die Handlungsfähigkeit mit Hilfe eines gemeinsamen Projektes gefördert werden sollen. Das Religionsprojekt, welches zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer vorgestellt wird und gemeinsam mit der Unterrichtseinheit den Kern der empirischen Studie darstellt, soll ebenfalls das friedliche Zusammenleben der Religionen fördern.

Mirjam Schambeck hat im Jahr 2013 auf der Grundlage einer empirisch durchgeführten Studie ein interreligiöses Kompetenzmodell erstellt, bei dem sie aufgrund ihrer gewonnenen Erkenntnisse annimmt, dass interreligiöse Kompetenz aus dem Zusammenspiel von den folgenden drei Teilkompetenzen besteht: ästhetische, hermeneutisch-reflexive und herme-

neutisch-kommunikative Kompetenz. Unter „ästhetischer Kompetenz“ versteht sie die verschiedenen Bereiche der eigenen Religion unter Berücksichtigung der unbekannten Religion wahrzunehmen. Unter „hermeneutisch-reflexiver Kompetenz“ und „hermeneutisch-kommunikativer Kompetenz“ wird die Fähigkeit verstanden, reflexiv mit der eigenen Religiosität im Dialog mit der unbekannten Religion umzugehen und in Bezug auf eigene und unbekannte Traditionen sprachfähig zu sein. Die „praktische Kompetenz“ umfasst die Fähigkeit, Konsequenzen daraus in Bezug auf das eigene Verhalten sowie auf die praktischen Handlungen zu ziehen (vgl. Schambeck 2013: 178). Laut Schambeck wird für die Entwicklung dieser drei Kompetenzbereiche eine Diversifikations- und Relationskompetenz vorausgesetzt, welche dann in den drei Teilkompetenzen zur Geltung kommt (vgl. ebd.: 176f.). Darüber hinaus hat Schambeck ein dreistufiges theoretisches niveaugestuftes Modell entwickelt, welches allerdings bisher nicht empirisch validiert ist. In Stufe eins werden die Unterschiede zum Unbekannten wahrgenommen und in Stufe zwei werden die erkannten Unterschiede durch eigene kognitive systemische Kategorisierungen verortet und es erfolgt eine Verarbeitung. In der dritten Stufe findet eine Transformation statt. Damit ist gemeint, dass in Bezug auf das Verhalten, die Einstellung und das Handeln des Lernenden aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Religion sowie mit unbekannten Religionen eine Veränderung stattfindet (vgl. ebd.: 182).

Laut Clauß Peter Sajak liegt interreligiöse Kompetenz vor, wenn eine bewusste Betrachtung, ein erfolgreiches Aufeinandertreffen und eine genaue Auseinandersetzung mit Menschen aus anderen Religionen stattfinden (vgl. Sajak 2013: 14). Im Einzelnen bedeuten Kompetenzen im Hinblick auf den Begriff interreligiös, sich sowohl mit der eigenen Religiosität als auch mit anderen Religionen intensiver zu beschäftigen und sich diese Erkenntnisse anzueignen. Um dies in der Schule ermöglichen zu können, besteht allerdings das Erfordernis, dass Lernende Angebote zum interreligiösen Lernen bekommen, welche es ermöglichen, interreligiöse Kompetenz zu fördern und zu entwickeln. In der Praxis zeigen sich vor allem Projekte, welche eine eigenständige Aneignung dieser Kompetenzen mithilfe diagnostischer Hilfestellungen der Lehrkraftschulen, als besonders erfolgversprechend und lernförderlich (vgl. Sajak 2012: 188ff.).

Im Jahr 2014 hat die EKD mit der Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ auf die hohe Bedeutsamkeit von interreligiöser Kompetenz aufmerksam gemacht. Unter dem Begriff „Pluralitätsfähigkeit“ fallen nämlich die folgenden Teilkompetenzen, welche in der Forschungslandschaft dem Bereich der interreligiösen Kompetenz zugeordnet werden: Wahrnehmungs-, Deutungs-, Partizipations- und Dialogkompetenz, religionskundliche Kenntnisse, die Fähigkeit, andere Perspektiven und eine eigene religiöse Position einzunehmen sowie eine religiöse Urteilskompetenz (vgl. EKD 2014: 70ff.). Allerdings weist die EKD in

diesem Kontext ebenfalls darauf hin, dass bisher noch kein empirisch validiertes interreligiöses Kompetenzmodell existiert (vgl. Bloch 2018: 69).

Bei der Klärung des Begriffs kann auch der neue RLP für evangelische und katholische Religion an Berufsschulen herangezogen werden. In diesem Entwurf zeigt sich, dass insbesondere an die Definition für die Verständigungskompetenz angeknüpft werden kann: „Bereitschaft, Wille und Fähigkeit, über die eigene Religion bzw. die eigene Religiosität Auskunft zu geben und im Sinne einer starken Toleranz in die Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Grundüberzeugungen anderer Kulturen und Weltanschauungen einzutreten“ (HKM 2010: o.S.).

In dieser Definition werden viele Punkte aus den zuvor dargestellten Ausführungen aufgegriffen. Vor allem geht es darum, die eigene Religiosität preiszugeben, um sich danach mit anderen Kulturen und Weltanschauungen zu beschäftigen.

Die bisherigen Ansätze haben mögliche Konfliktpotentiale so gut wie gar nicht berücksichtigt. Im Vergleich dazu betrachten Jürgen Kiechle und Hans-Georg Ziebertz potentielle Probleme, welche bei Begegnungen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Religionen auftauchen können (vgl. Simojoki 2012: 363). Eine Problematik resultiert daraus, dass Geltungsansprüche der unterschiedlichen Religionen nicht messbar gemacht werden können, wodurch ein gewisses Konfliktpotential vorliegt. Des Weiteren ist ein konstruktives Annähern zu anderen Religionen sehr aufwändig und führt folglich häufig dazu, dies zu vermeiden (vgl. Kiechle/Ziebertz 2005: 284f.). Laut der Auffassung von Kiechle und Ziebertz können Kompetenzen „pädagogisch nicht direkt erzeugt werden“ (ebd.: 289). Stattdessen muss ein Kompetenzerwerb anhand des Zusammentreffens einfacherer Fähigkeiten erfolgen. Grundlegend für die Aneignung von Kompetenzen sind demnach Wissen, Fähigkeiten und persönliche Einstellungen. Kiechle und Ziebertz nehmen an, dass bestimmte Fähigkeiten notwendig sind, damit ein adäquater Umgang mit Konflikten erfolgen kann. Diese vier Fähigkeiten, die laut Kiechle und Ziebertz dafür erforderlich sind, sind Bestandteile aus dem Bereich des Konfliktmanagements. Diese Fähigkeiten, welche im Folgenden dargestellt werden, stellen erforderliche Kompetenzen für das interreligiöse Lernen dar und sollen demzufolge ebenfalls im RU geschult werden (vgl. ebd.: 289).

Als erste Fähigkeit wird in diesem Kontext die „Interaktions- und Dialogfähigkeit“ genannt. Entscheidend dabei ist, dass eine konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Ansichten unterstützt wird. Lernende sollen verschiedene Sichtweisen und somit die Vielfältigkeit erforschen und darüber hinaus soll ein Austausch anhand von konstruktiven Argumentationen stattfinden (vgl. ebd.: 289). Demzufolge handelt es sich hierbei „um ein Lernen in und an Differenzen (ebd.). Eine solche Art der Auseinandersetzung wird als sehr produktiv und

ergiebig angesehen, weil sich verschiedene Ansichten begegnen und austauschen (vgl. ebd.).

Die zweite Fähigkeit umfasst den „Perspektivwechsel“. Hierbei sollen andere Sichtweisen mit Hilfe von Empathiefähigkeit eingenommen werden. Diese sollen kritisch betrachtet und darüber hinaus sollen Respekt und Akzeptanz im Umgang mit anderen Perspektiven gefördert werden. Anhand des Perspektivwechsels soll die Selbstbildung unterstützt werden, welche bei interreligiösen Lernprozessen eine besondere Relevanz besitzt (vgl. ebd.: 290).

Als dritte Fähigkeit wird die „Ambiguitätstoleranz“ aufgelistet. Dies bedeutet, dass mit Hilfe dieser Fähigkeit Situationen ausgehalten werden, bei der unterschiedliche Sichtweisen oder vorhandene Differenzen auftreten. Es ist nämlich nicht empfehlenswert, zwanghaft einen Konsens erreichen zu wollen, wenn dadurch die jeweiligen Identitäten an Bedeutung verlieren. Stattdessen sollte beabsichtigt werden, die Festigung der eigenen Religiosität sowie Toleranz gegenüber anderen religiösen Ansichten zu schulen (vgl. ebd.).

Als vierte und somit letzte Fähigkeit wird die „Selbstreflexivität“ genannt. Diese Fähigkeit impliziert eine Selbstkritik und eine Selbstrelativierung. Die Selbstreflexivität ist in Bezug auf Werthaltungen besonders relevant und sie unterstützt dabei, die Entstehung und Ausbreitung von Fundamentalismus zu vermeiden (vgl. ebd.: 291).

Es lässt sich festhalten, dass die Förderung der Konfliktfähigkeit im Bereich von interreligiösen Lernprozessen ein bedeutsames Ziel darstellt, da das Konfliktmanagement sich damit beschäftigt, wie ein angemessener Umgang mit religiösen und kulturellen Verschiedenheiten erfolgen kann. Hierbei werden einerseits die Festigung der eigenen Religiosität und andererseits der Austausch mit Angehörigen aus anderen Religionen hervorgehoben (vgl. ebd.: 292).

Diese Überlegungen von Kiechle und Ziebertz sind für mich bedeutsam, weil der angemessene Umgang mit Konflikten für mich eine wichtige Rolle im Unterricht und bei der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden spielt. Zudem hat an der Schule, an der die empirische Studie durchgeführt wird, die Förderung einer konstruktiven Konfliktkultur eine hohe Relevanz. Außerdem bin ich durch meine Ausbildung als Schulmediator gegenüber Konflikten und den angemessenen Umgang mit Konflikten sensibilisiert. Konflikte aufgrund einer unterschiedlichen Herkunft sowie Konflikte zwischen Lernenden aus anderen Kulturen und Religionen sind ein nicht zu unterschätzender Faktor, da aus meiner Sicht im Schullalltag solche Konflikte bisher häufig zu beobachten sind. Dies war auch einer meiner Hauptbeweggründe, dieses Religionsprojekt zu initiieren, um dadurch einen Dialog zwischen den unterschiedlichen Kulturen und Religionen zu fördern.

Es kann das Fazit gezogen werden, nachdem der Begriff interreligiöse Kompetenzen aus einer Vielzahl von verschiedenen Perspektiven betrachtet wurde, dass vor allem die enorme Bandbreite der Auslegungen sowie die umfangreiche Verwendbarkeit dazu führen, dass dieser Begriff eine große Alltagstauglichkeit aufweist. Darüber hinaus stehen, wie beim interreligiösen Lernen, ebenfalls bei den interreligiösen Kompetenzen die Subjekte im Zentrum der Betrachtung. Außerdem wird, auch wie beim interreligiösen Lernen, das Lernen zwischen Angehörigen aus unterschiedlichen Religionen hervorgehoben. Jedoch steht bei der interreligiösen Kompetenz das Gelernte im Vordergrund, welches erforderlich ist, um interreligiöse Überschneidungssituationen bewältigen zu können (vgl. Schambeck 2013: 55).

Des Weiteren zeigt sich, dass die Aneignung von interreligiöser Kompetenz sehr komplex ist, da diese aus einer Vielzahl von unterschiedlichen Teilkompetenzen besteht. In diesem Kontext ist in Bezug auf Friedrich Schweitzer festzuhalten, dass die Diskussionen im religionspädagogischen Bereich im Hinblick auf interreligiöse Kompetenz bisher noch zu keinen abschließenden Resultaten geführt haben, da aktuell noch verschiedene Kompetenzformulierungen nebeneinander stehen (vgl. Schweitzer 2014: 154).

Interreligiöser Dialog

Wird interreligiöses Lernen ermöglicht und interreligiöse Kompetenzen geschult, so kann dies in der Praxis in einem interreligiösen Dialog münden. Dabei existieren verschiedene Stufen einer Annäherung an andere Religionen mithilfe von Dialogen. Es muss allerdings festgehalten werden, dass ein RU, der nur fremde Religionen und Vorstellungen passiv registriert, kein aufrichtiges Interesse an ihnen zeigt. Um sich in andere Religionen hinein-denken bzw. hineinversetzen zu können, benötigt es weitaus mehr. Zum Beispiel beinhaltet dies u.a. Achtung gegenüber anderen Religionen, welches beispielsweise durch Perspektivenübernahme entwickelt werden kann (vgl. Nipkow 2005: 338).

In Bezug auf den interreligiösen Dialog werden drei Ebenen unterschieden. Die erste Form umfasst den Dialog als gegenseitige Kommunikation. Die nächste Ebene versteht interreligiösen Austausch als eine respektvolle und freundschaftliche Einstellung. Die dritte Form des interreligiösen Dialogs beinhaltet mehr (vgl. Sajak 2013: 15). Dazu gehören insbesondere „ernsthafte und konstruktive Beziehungen zwischen Personen und Gemeinschaften anderen Glaubens“ (ebd.). Damit wird beabsichtigt, den anderen zu verstehen sowie sich gegenseitig zu bereichern und andere Religionen zu entdecken. Um allerdings einen erfolgreichen Austausch zu ermöglichen, müssen einige Merkmale berücksichtigt werden. Dazu gehört u. a., dass die Gesprächspartner sich jeweils auf Augenhöhe betrachten müssen. Darüber hinaus ist es wichtig zu verdeutlichen und zu besprechen, warum Religionen

existieren und warum sie für den Menschen wichtig sind. Auch das praktische Handeln sollte sich am Wohl der Gesellschaft orientieren. Das letzte Merkmal, das bei einem interreligiösen Dialog berücksichtigt werden sollte, stellt die Selbstreflexion dar. Werden diese Regeln gefördert und eingehalten, kann ein interreligiöser Dialog stattfinden und fruchtbar sein (vgl. Lehmann 2002: 2).

3.2.4 Interkulturelle Kompetenzen

Nachdem interreligiöse Kompetenzen im vorherigen Gliederungspunkt genauer beleuchtet worden sind, erfolgt nun eine Gegenüberstellung mit dem Begriff interkulturelle Kompetenzen. In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass laut Leimgruber interkulturelle Kompetenzen als Grundlage für interreligiöse Kompetenzen dienen (vgl. Leimgruber 2007: 99). Dies liegt daran, dass für die Ermöglichung von interreligiösen Lernprozessen ein religiöses Basiswissen sowie religiöse Beziehungen erforderlich sind. Sowohl die Aneignung von religiösem Basiswissen als auch die Entwicklung von religiösen Beziehungen setzt eine Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unbekannten voraus (vgl. Fischer et al. 1996: 21). Bezüglich der Begriffsbestimmung existiert bei den interkulturellen Kompetenzen, ähnlich wie bei den interreligiösen Kompetenzen, eine Vielzahl unterschiedlichster Begriffsauslegungen (vgl. Deardorff 2006: 6). Da innerhalb dieser Arbeit der Schwerpunkt auf den Bereich der interreligiösen Kompetenzen gelegt ist, werden im Folgenden exemplarisch zwei Begriffsauslegungen zum Bereich interkulturelle Kompetenz vorgestellt, um einen aktuellen Einblick in diesen Bereich zu erhalten.

Laut Stephan Leimgruber findet bei interkulturellen Lernprozessen grundsätzlich eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen statt. Dies impliziert sowohl die Beschäftigung mit fremden Kultursystemen als auch die Begegnungen mit Angehörigen aus anderen Kulturen. Indem Vergleiche zwischen den verschiedenen Kulturen vorgenommen werden, werden interkulturelle Lernprozesse praktiziert (vgl. Leimgruber 2007: 19). Allerdings werden interkulturelle Lernprozesse erst seit einigen Jahren als ein Teilgebiet des interreligiösen Lernens anerkannt. Vorher erfolgte bei solchen Lernprozessen eine Zuordnung zum Bereich der interkulturellen Didaktik oder zum Bereich der interkulturellen Psychologie (vgl. ebd.: 91).

Leimgruber hat sechs Merkmale und Ziele des interkulturellen Lernens formuliert. Dabei ist eine große Übereinstimmung mit den Merkmalen und Zielen von interreligiösen Lernprozessen erkennbar.

Zunächst wird die achtsame Wahrnehmung des Unbekannten als erstes Merkmal genannt. Leimgruber betont dabei, dass dies ein Erfordernis für interkulturelle Lernprozesse ist. Als zweites Merkmal wird die Empathiefähigkeit genannt. Dies bedeutet, dass die Fähigkeit

benötigt wird sich in andere Menschen hineinversetzen zu können und unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden können. Anerkennung, Respekt sowie Toleranz gegenüber Angehörigen aus anderen Kulturen werden als drittes Kennzeichen formuliert. Diese Kennzeichen sind sehr bedeutsam, da Intoleranz und Vorurteile gegenüber anderen Kulturen für einen interkulturellen Lernprozess sehr hinderlich wären. Als viertes Merkmal nennt Leimgruber die Fähigkeit, Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Kulturen kritisch vorzunehmen und daraus kulturelle Verschiedenheiten aufzeigen zu können. Als fünftes Merkmal wird das Wahrnehmen der eigenen kulturellen Bedingtheit genannt. Dieses Merkmal ist ebenfalls sehr bedeutsam, da durch diese Fähigkeit die Wahrscheinlichkeit stark abnimmt, einem Angehörigen aus einer anderen Kultur die eigene Kultur aufzuzwingen. Mit dem letzten Merkmal interkulturellen Lernens wird das Ziel verfolgt, dass die Durchmischung der verschiedenen Kulturen weiter ausgebreitet wird (vgl. ebd.: 95).

Die Aneignung von interkultureller Kompetenz wird mittlerweile in allen Schulfächern, Bereichen und Arbeitsfeldern immer wichtiger und besitzt eine hohe aktuelle Bedeutsamkeit. Interkulturelle Kompetenz ist inzwischen als eine Schlüsselkompetenz anzusehen. Durch die immer größer werdende weltweite Vernetzung im Zuge der Globalisierung hat dies zur Folge, dass der Erwerb einer interkulturellen Kompetenz eine unabdingbare Fähigkeit ist, um einen adäquaten Umgang mit Angehörigen aus verschiedensten Kulturen gewährleisten zu können. In der heutigen Gesellschaft, die durch eine Vielzahl unterschiedlichster Kulturen geprägt ist, finden tagtäglich Begegnungen zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen statt. Demzufolge ist ein adäquater Umgang unentbehrlich, um ein gemeinsames friedvolles Zusammenleben zu ermöglichen (vgl. Erll/Gymnich 2007: 6f.). Dieses Bewusstsein, dass ein konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt immer bedeutsamer wird aufgrund der stetig zunehmenden Pluralisierungsprozesse, wächst immer mehr an. Diese Fähigkeit, positiv mit kultureller Vielfalt umgehen zu können, ist eine Schlüsselkompetenz für jeden einzelnen Menschen, damit eine konstruktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. Wer diese Kompetenz besitzt, kann einen wichtigen Teil zur sozialen Integration beitragen und der gesellschaftlichen Isolation von Menschen entgegenwirken. Natürlich kann interkulturelle Kompetenz Konflikte zwischen einzelnen Menschen oder Gruppen nicht immer komplett vermeiden, allerdings kann mit dieser Kompetenz zu mindestens ein solcher Konflikt wahrgenommen und mit der erforderlichen Empathie bearbeitet werden (vgl. Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo 2008: 4).

Interkulturelle Kompetenz impliziert eine Wechselbeziehung zwischen unterschiedlichen Personen. Damit solche kulturellen Dialoge sinnstiftend sein können, wird ein zweckdienlicher gesellschaftspolitischer Rahmen vorausgesetzt. Hierdurch soll gewährleistet werden, dass Begegnungen zwischen Angehörigen aus unterschiedlichen Kulturen auf einer Ebene

stattfinden können und infolgedessen ein konstruktiver kultureller Austausch ermöglicht wird (vgl. Deardorff 2006: 5f.). Da die menschliche Beziehungsebene die Grundlage für interkulturelle Kompetenz stellt, welche andererseits durch das vorherrschende gesellschaftliche System bedingt wird, kann daraus gefolgert werden, dass interkulturelle Kompetenz nichts Starres ist, bei dem direkte Ergebnisse sichtbar werden. Stattdessen kann der Erwerb einer interkulturellen Kompetenz als ein fortwährender dynamischer Lernprozess angesehen werden, währenddessen immer wieder neue Fähigkeiten angeeignet werden können. Die Ausdauer- sowie Anstrengungsfähigkeiten der beteiligten Personen haben dabei natürlich Auswirkungen auf den Prozess. Hierdurch kristallisiert sich heraus, dass interkulturelle Kompetenz sehr vielseitig, komplex und mehrdimensional ist. Dies wird in der folgenden Abbildung auf Seite 76 grafisch veranschaulicht. Dabei werden die sich wechselseitig beeinflussenden Elemente in ihrer dynamischen und spiralförmigen Entwicklung dargestellt (vgl. ebd.: 7f.).

Obwohl interkulturelle Kompetenz ein sehr komplexes Gebilde ist, sind insbesondere die folgenden drei Teilkompetenzen in diesem Kontext hervorzuheben, die abhängig voneinander sind und bei denen eine Verzahnung vorliegt: die affektive, die kognitive sowie die pragmatisch-kommunikative Kompetenz. Die „affektive Kompetenz“ beinhaltet Ansichten und Auffassungen in Bezug auf andere Kulturen, welche durch Offenheit und Interesse zum Ausdruck gebracht werden. Darüber hinaus wird hiermit die Fähigkeit mit eingeschlossen, andere Blickwinkel einnehmen sowie bestimmte Handlungsweisen und Merkmale einordnen zu können. Außerdem ist in diesem Zusammenhang die Ambiguitätstoleranz sehr bedeutsam. Mit dieser Fähigkeit ist der angemessene Umgang mit konträren Ansichten, welche durch andere Normen und Werteinstellungen geformt sind, gemeint. Die „kognitive Kompetenz“ enthält Wissen über unbekannte Kulturen, welche für den Austausch mit Angehörigen aus unterschiedlichen Kulturen bedeutsam sind. Hierbei besitzt insbesondere kulturtheoretisches Wissen eine große Relevanz für Begegnungen, bei denen Menschen aus verschiedenen Kulturen aufeinandertreffen. Des Weiteren stellt die Fähigkeit zur Selbstreflexivität einen wichtigen Teil kognitiver Kompetenz dar. Als dritte und somit letzte Teilkompetenz ist die „pragmatisch-kommunikative Kompetenz“ zu nennen. Hiermit wird die Fähigkeit verbunden, dass mit Hilfe von passenden Problemlösestrategien erfolgreich kommuniziert werden kann (vgl. Erll/Gymnich: 11ff.).

In diesem Zusammenhang spricht Darla Deardorff von einer sogenannten „Lernspirale“. Dabei kommt es bei den eben dargestellten drei Teilkompetenzen zu einer permanenten Überlappung, da diese zeitgleich vorkommen und eine Wechselbeziehung zwischen diesen besteht. Hierbei ist zu beachten, dass die Lernspirale auf unterschiedlichen Ebenen begin-

nen und sich individuell unterschiedlich entwickeln kann. Jedoch hat sich bereits herauskristallisiert, dass für die Förderung und Vertiefung der interkulturellen Kompetenz sowie um in der Lernspirale eine höhere Ebene zu erreichen, vor allem direkte Begegnungen mit Angehörigen aus anderen Kulturen sehr bedeutsam sind (vgl. ebd.: 148f.).

Die Begriffsdefinition von Darla Deardorff bezüglich interkultureller Kompetenz beschreibt vier Dimensionen. Die Definition lautet folgendermaßen: „Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Deardorff 2006: 5). Die Definition von Deardorff wird von führenden amerikanischen Experten für Interkulturalität anerkannt und von daher ist diese Definition im amerikanischen Raum auf breiter Basis konsensfähig (vgl. Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo 2008: 4).

Auf Grundlage der eben dargestellten Definition von Deardorff haben die Bertelsmann Stiftung und die Fondazione Cariplo gemeinsam 2008 ein Thesenpapier⁴⁰ veröffentlicht, innerhalb dessen eine vorläufige Definition von interkultureller Kompetenz in Zusammenarbeit mit Deardorff formuliert wurde. Diese Definition lautet folgendermaßen: „Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu agieren; sie wird durch bestimmte Einstellungen, emotionale Aspekte, (inter-)kulturelles Wissen, spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie allgemeine Reflexionskompetenz befördert“ (Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo 2008: 4).

Diese Definition ist sehr weit gefasst und somit sehr allgemein formuliert. Hierdurch werden, wie bei ähnlichen Definitionen, gewissermaßen alle beruflichen und privaten Handlungsfelder abgedeckt. Übereinstimmungen mit anderen gebräuchlichen Definitionsauslegungen von interkultureller Kompetenz in der westlichen Forschung, bei denen interkulturelle Kompetenz ebenfalls als eine Verknüpfung von kognitiven, emotionalen und verhaltensspezifischen Aspekten angesehen wird, werden mit dieser Definition erreicht (vgl. ebd.: 4).

Im Hinblick auf die Definition werden die vier unterschiedlichen Dimensionen, welche als Lernspirale bezeichnet wird, in der folgenden Abbildung dargestellt.

⁴⁰ Dieses Thesenpapier basiert auf einem Strategiepapier, welches Darla Deardorff im Jahr 2006 gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung veröffentlichte.

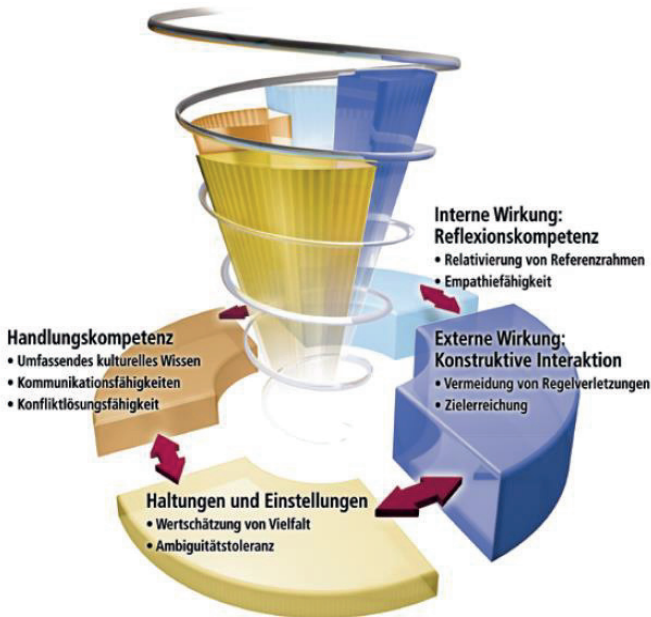


Abbildung7: Lernspirale Interkulturelle Kompetenz (Deardorff 2006: 7; Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo (Hgg.) 2008:1).

Es handelt sich hierbei um die folgenden Dimensionen: positive Einstellungen, ein umfassendes kulturelles Wissen sowie interkulturelle Fähigkeiten, eine interkulturelle Reflexionsfähigkeit und eine konstruktive Interaktionsfähigkeit. Diese werden im Folgenden noch näher erläutert (vgl. ebd.: 8).

Eine Dimension bezieht sich auf die Haltungen und Einstellungen der Menschen in Bezug auf interkulturelle Situationen. Grundlegend für die Aneignung interkultureller Kompetenz ist demnach eine positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen. Entscheidend ist von daher, dass eine allgemeine Offenheit gegenüber anderen Kulturen und die Wertschätzung für kulturelle Vielfalt vorhanden sind. Außerdem ist in diesem Zusammenhang sehr bedeutsam, dass die beteiligten Personen unbekannten Situationen gegenüber offen bleiben, auch wenn sie unsicher sind und eine Ambiguitätstoleranz aufweisen (vgl. ebd.: 9; vgl. auch Deardorff 2006: 8f.).

Eine weitere Dimension bezieht sich auf die Handlungskompetenz. Diese impliziert ein umfassendes kulturelles Wissen, spezielle Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation sowie die Fähigkeit, Konflikte lösen zu können. Jedoch ist beim relevanten, kulturellen Wissen zu beachten, dass in jedem interkulturellen Kontext ein anderes Wissen benötigt wird und

demzufolge das kulturelle Wissen unendlich ist und von daher im interkulturellen Kontext nicht immer bekannt sein kann. Dies hat dazu geführt, dass viele Fachleute Kommunikationsfähigkeiten als wesentlich bedeutsamer in interkulturellen Kontexten ansehen als wissensbezogene Aspekte. Dies wird durch die Annahme begründet, dass kulturelles Wissen in seiner Ganzheit nicht vollständig erfasst werden kann und deswegen prozessorientierte Fähigkeiten bedeutsamer werden (vgl. ebd.: 9f.; vgl. auch Deardorff 2006: 9). Zu diesen prozessorientierten Kernkompetenzen gehören insbesondere „das Zuhören, Beobachten und Interpretieren sowie die Fähigkeit zu analysieren, zu bewerten und kulturelle Aspekte in Beziehung zu setzen“ (Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo 2008: 10). Des Weiteren stellt die Konfliktfähigkeit einen wichtigen Baustein der Handlungskompetenz dar und bezieht sich vor allem auf die Fähigkeit, kulturelle Konflikte lösen oder deeskalieren zu können (vgl. Deardorff 2006: 8).

Als dritte Dimension ist die Reflexionskompetenz zu nennen. Diese impliziert die Fähigkeit, die Perspektive wechseln und sich in andere Personen hineinversetzen zu können. Außerdem sollten die Beteiligten durch eine gewisse Flexibilität in der Lage sein, sich an neue interkulturelle Situationen anzupassen. Dies führt einerseits dazu, dass die persönliche kulturelle Sicht auf die Welt relativiert wird, indem diese reflektiert und eine kulturell relativistische Perspektive eingenommen wird. Andererseits kann dieser Reflexionsprozess dazu führen, dass neue kulturelle Erfahrungen auf der emotionalen sowie kognitiven Ebene anerkannt werden und infolgedessen Ängste oder Unsicherheiten vor dem Unbekannten abgebaut werden können. Dies ist grundlegend, um eine Empathiefähigkeit entwickeln zu können sowie darüber hinaus unbekannte Verhaltensweisen in das eigene Verhaltensrepertoire integrieren zu können (vgl. Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo 2008: 11).

Als vierte und somit letzte Dimension wird die konstruktive Interaktion genannt. „Interkulturelle Kompetenz im hier verstandenen Sinne führt als externes Ergebnis zu konstruktiver, weil angemessener und effektiver Kommunikation der beteiligten Akteure in interkulturellen Situationen“ (ebd.: 8). Angemessene Kommunikation bedeutet dabei, dass grundlegende Gesichtspunkte der kulturellen Identität und elementare Werte und Normen berücksichtigt und respektiert werden (vgl. ebd.: 8). Eine effektive Kommunikation umfasst hierbei, dass die Beteiligten „ihre positiv bewerteten individuellen und kollektiven, verhandelten und/oder relationalen Ziele tatsächlich erreichen“ (ebd.: 9).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass umso positiver die Haltung gegenüber anderen Kulturen ist, desto mehr Fähigkeiten und Wissen können angeeignet werden. Und umso häufiger interkulturelle Erlebnisse einer Reflexion unterzogen wurden und eine konstruktive Bewältigung stattgefunden hat, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, ein höhe-

res Level an interkultureller Kompetenz zu erreichen. Bei den vier Dimensionen ist anzunehmen, dass diese sich wechselseitig beeinflussen. Jede interkulturelle Interaktion wirkt sich entweder positiv oder negativ auf die Haltung, die Fähigkeiten, das Wissen sowie die Reflexionsfähigkeit des Beteiligten aus. Mit Hilfe der Lernspirale wird ersichtlich, dass für den Erwerb interkultureller Kompetenz lebenslanges Lernen notwendig ist und darüber hinaus interkulturelle Kompetenz ein Bestandteil einer fortdauernden Persönlichkeitsentwicklung ist (vgl. ebd.: 8).

3.2.5 Kompetenzen des trialogischen Lernens

Im Folgenden werden die Kompetenzen des trialogischen Lernens näher vorgestellt, weil dabei der Fokus auf den drei monotheistischen Religionen Christentum, Judentum und Islam gelegt ist und somit für diese Arbeit sehr bedeutsam ist. Claus Peter Sajak und Ann-Kathrin Muth haben Standards für das trialogische Lernen entwickelt und ein Plädoyer für trialogische Bildungsstandards in allen Schulen formuliert.

Entstanden sind diese Standards durch den Pisa-Schock. Dies hatte zur Folge, dass daraus bildungspolitische Konsequenzen gezogen worden sind, in dem das gesamte bisherige Bildungssystem in Frage gestellt wurde und somit eine weitreichende Umstellung von einer Input-Orientierung zu einer Output-Orientierung erfolgte. In diesem Zusammenhang wurden Bildungsstandards und Kompetenzen definiert. Dies führte dazu, dass die zwei großen christlichen Kirchen und seit kurzem ebenfalls jüdische und islamische Experten bzw. Organisationen für die Unterrichtsfächer Religion und Ethik entsprechende Standards formuliert haben. Jedoch fehlen bisher immer noch dezidiert interkulturelle und interreligiöse Bildungsstandards, wodurch immer noch kein eigenes Unterrichtsfach zu dieser bedeutsamen Thematik existiert. Dies wird aufgrund der enormen Bedeutsamkeit von Sajak und Muth gefordert. Des Weiteren kritisieren die Beiden, dass der interkulturellen und interreligiösen Pädagogik in den Schulen sowie den Kultusministerien immer noch die Wertschätzung fehlt, welche ihnen in einer pluralen Gesellschaft, in der wir mittlerweile leben, zukommen müsste. Es wird immer noch nicht richtig realisiert oder unterschätzt, welche große Veränderung Deutschland in der Bevölkerungszusammensetzung in den letzten Jahrzehnten erfahren hat. Die Leistungselite in Deutschland wird zukünftig in einem beträchtlichen Umfang eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen. An keinem anderen Ort ist diese Entwicklung besser zu erkennen als an deutschen Schulen, vor allem in den größeren Städten. Demzufolge sollten Lernende interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen frühestmöglich in ihrem Leben erlernen. Am besten sollte das fächerübergreifend stattfinden, in dem theoretisches Wissen mit realen Anknüpfungspunkten kombiniert wird (vgl. Sajak/Muth 2011: 6f.).

Die Herbert Quandt-Stiftung⁴¹ versucht mit ihrem Schulenwettbewerb „Trialog der Kulturen“ genau dort anzusetzen. Der Fokus liegt hierbei auf dem gemeinsamen Erbe der drei monotheistischen Religionen. Es haben seit 2005 mehr als 25.000 Lernende aus ungefähr 100 Schulen an dem Schulenwettbewerb teilgenommen. Über den Zeitraum von einem Jahr haben sich die Lernenden intensiv in Form von unterschiedlichsten Projekten mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der drei monotheistischen Religionen auseinandergesetzt. Die Projekte hatten eine solche Kraft entfaltet, dass sogar die Eltern, das nähere Umfeld und teilweise sogar lokale Gemeinden in die Projekte integriert wurden (vgl. ebd.: 7f.).

Durch den Schulenwettbewerb beabsichtigt die Herbert Quandt-Stiftung, dass ein Trialog zwischen den drei monotheistischen Religionen angeregt wird, um dadurch den Lernenden das gemeinsame kulturelle Erbe von Christentum, Islam und Judentum zu veranschaulichen. Des Weiteren sollen Wertschätzung und Respekt gegenüber Angehörigen anderer Religionen und Kulturen gefördert werden. Rückblickend hat sich anhand der bisherigen fünf Schulenwettbewerbe deutlich herauskristallisiert, dass durch diese Projektarbeiten eine Vielzahl von elementaren interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen angeeignet werden konnten (vgl. ebd.: 11). Dieser Wettbewerb ist „in besonderer Weise geeignet, zu einer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern im Bereich des interreligiösen Lernens beizutragen – und dies in einer Intensität und Ganzheitlichkeit, die der Religions- oder Ethikunterricht im Rahmen des schulischen Stundenplans in der Regel so nicht leisten kann“ (ebd.: 12).

Diese Erfahrungen führten dazu, dass dieser Schulenwettbewerb Maßstäbe setzte und die Herbert Quandt-Stiftung aufgrund dessen sehr zuversichtlich war, dass durch diese Projekte implizit sowie explizit Bildungsstandards hervorgebracht werden. Diese Überzeugung führte dazu, dass die Herbert Quandt-Stiftung Clauß Peter Sajak⁴² und Ann Kathrin Muth

⁴¹„Das bildungspolitische Engagement der Herbert Quandt-Stiftung begann 1999 mit einer Lehrplan-Studie. Drei Jahre lang untersuchte eine Gruppe von Theologen und Religionswissenschaftlern der University of Birmingham um Jörgen Nielsen, Markus Vinzent und Lisa Kaul-Seidman Curricula und Unterrichtspraxis in acht europäischen Ländern in Hinblick auf ihr Potential, Wissen über die drei abrahamischen Religionen zu vermitteln. Dabei stand nicht nur die Frage im Zentrum, ob entsprechende Inhalte ausreichend berücksichtigt, sondern auch, wie sie vermittelt werden. Auf Grundlage der Ergebnisse entwickelten die Wissenschaftler Empfehlungen für eine bessere schulische Praxis: Schülerinnen und Schüler sollten einen Grundstock an Sachwissen über die abrahamischen Religionen erlangen; außerdem sollten interreligiöse Elemente in die Lehrerausbildung und die schulischen Curricula aufgenommen werden, was eine Überarbeitung von Lehrbüchern und die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien einschloss. Die Herbert Quandt-Stiftung hat diese Empfehlung mit der Implementierung des „Trialog der Kulturen“-Schulenwettbewerbs, durch Konferenzen und flankierende Publikationen aufgegriffen“ (Sajak/Muth 2011: 9f.)

⁴² Clauß Peter Sajak ist Mitglied der unabhängigen Jury des Schulenwettbewerbs „Trialog der Kulturen“ und Professor für Religionspädagogik an der Universität Münster. Er wird als ausgewiesener Fachmann für interreligiöse Didaktik und religiöse Kompetenzentwicklung angesehen. Ann Kathrin Muth ist seine wissenschaftliche Mitarbeiterin (vgl. Sajak/Muth 2011: 8).

damit beauftragte, diese Studie auszuarbeiten. Innerhalb dieser Studie formulierten die Beiden erstmals dialogische Bildungsstandards, welche 2010 veröffentlicht und in die aktuellen Diskussionen eingebracht wurden.⁴³

Im Gegensatz zu den bisherigen Bildungsstandard-Katalogen, die von Expertengremien und Ministerien erarbeitet wurden und auf die in diesem Kapitel bereits ausführlich eingegangen worden ist, haben Sajak und Muth einen völlig anderen Weg eingeschlagen. Die vorgeschlagenen, veröffentlichten Bildungsstandards sind aus den bisherigen Erkenntnissen von sechs Jahren Schulwettbewerb „Dialog der Kulturen“ aus der Praxis heraus entstanden. Von daher haben diese entwickelten dialogischen Bildungsstandards einen entscheidenden Vorteil: Sie haben den Praxistest in der Schule bereits erfolgreich bestanden (vgl. ebd.: 8)! Von daher wird durch diesen Schulwettbewerb eine bedeutsame alternative Vorgehensweise bezüglich der Kompetenzorientierung ermöglicht. Mit Hilfe der innerhalb der Projekte angeeigneten interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen wurden die sogenannten dialogischen Bildungsstandards abgeleitet. Das ist ein Perspektivenwechsel, da hierbei bottom up, also durch die Ergebnisse der Lernenden aus der Projektarbeit, Standards festgelegt wurden und nicht wie sonst üblich, aus der top down-Perspektive von Kirchen oder Ministerien Standards formuliert wurden (vgl. ebd.: 12).

Konkret haben Sajak und Muth mit Hilfe der Ergebnisse von zehn Projektschulen die folgenden fünf Kompetenzbereiche des dialogischen Lernens entwickelt:

„1) Die Relevanz erkennen 2) Den Dialog fördern 3) Den Anderen anerkennen 4) Die eigene Identität weiterentwickeln 5) Über die Schule hinaus wirken“ (ebd.: 9).

Die fünf Kompetenzbereiche sind absichtlich sehr allgemein formuliert und es besteht die Notwendigkeit diese für die jeweilige Jahrgangsstufe und Schulform zu spezifizieren. Hierdurch soll eine stabile Basis für den Dialog im Schulalltag gelegt werden und mit Hilfe von bereits bewährten praxistauglichen Beispielen wird veranschaulicht, wie diese Kompetenzen im schulischen Alltag und in Form von schulischen Projekten umgesetzt werden können (vgl. ebd.: 9).

Zuvor wurden bisher so gut wie keine interreligiösen und interkulturellen Bildungsstandards im deutschen Bildungssystem entwickelt. Dies ist allerdings auch nachvollziehbar, weil für diese spezifische Thematik kein eigenständiges Unterrichtsfach existiert und somit interkonfessionelle sowie interdisziplinäre Arbeiten erfolgen müssen. Anhand der verschiedenen Lehrpläne ist zwar ersichtlich, dass eine Vermittlung über grundlegendes Wissen von

⁴³ Beide haben im Klett/Kallmeyer-Verlag die erste Dokumentation und wissenschaftliche Analyse des Wettbewerbs vorgelegt. Siehe dazu: Clauß-Peter Sajak (Hg.) unter Mitarbeit von Ann-Kathrin-Muth und Angelika Pantel (2010): Dialogisch lernen – Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit. Seelze.

anderen Religionen stattfindet, allerdings ist diese Art der religiösen Bildung vor allem religionskundlich geprägt. In Bezug auf Stephan Leimgruber⁴⁴, der zwischen interreligiösem Lernen im engeren und im weiteren Sinne differenziert, kann hierbei noch nicht von einem interreligiösen Lernen im engeren Sinne gesprochen werden. Für ihn findet in diesem Kontext ein interreligiöses Lernen im weiteren Sinne statt (vgl. ebd.: 18). Dies umfasst „alle Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden“ (Leimgruber 2007: 20). Interreligiöses Lernen im engeren Sinne findet statt „durch das Gespräch in direkten Begegnungen. Im Zentrum steht der Dialog, in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig respektieren und zu verstehen versuchen“ (ebd.: 21). Dies bedeutet, dass ein interreligiöses Lernen im engeren Sinne dort stattfindet, wo Lernende unterschiedlicher Religionen zu einem gegenseitigen Austausch gebracht werden, wie das beispielsweise beim Schulwettbewerb „Dialog der Kulturen“ der Fall ist. Jedoch wurde durch die Auswertung dieses Wettbewerbs festgestellt, dass ein interreligiöses Lernen im weiteren Sinne vorausgehen muss, damit ein interreligiöses Lernen im engeren Sinne erfolgreich umgesetzt werden kann. Somit gehören beide Bereiche des interreligiösen Lernens zusammen. Damit Projekte, wie bspw. ein gemeinsames Theaterstück mit Lernenden aus unterschiedlichen Religionen, erfolgreich umgesetzt werden können, ist es unerlässlich, dass solche Begegnungen und Dialoge durch religionskundliche Unterrichtssequenzen über die beteiligten Religionen gut vorbereitet werden (vgl. Sajak/Muth 2011: 18).

Es bleibt weiterhin die Frage offen, wie die Kriterien für ein interreligiöses Lernen im engeren Sinne aussehen könnten, damit dieses erfolgreich umgesetzt werden kann. Von daher werden in diesem Fall dialogische Standards gesucht, da bisher noch keine kohärente Ausarbeitung zu dieser so bedeutsamen Thematik vorliegt. Insbesondere, weil das Vermitteln von interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen wichtig und ebenfalls anspruchsvoll ist, besteht die Anforderung hierfür adäquate Standards zu entwickeln (vgl. ebd.: 19). Dieser Versuch wurde unternommen, indem zunächst aus den bisherigen fünf Wettbewerben Best-Practice Beispiele zusammengestellt wurden. Anschließend wurden daraus die folgenden allgemeinen Kompetenzbereiche für das dialogische Lernen als Standards formuliert:

„Kompetenzbereich 1: Die Relevanz erkennen“

Kompetenz 1.1:

Schülerinnen und Schüler stellen die Bedeutung der drei abrahamischen Religionen für die europäische Kulturgeschichte dar.

Kompetenz 1.2:

Schülerinnen und Schüler nehmen Zeichen, Zeugnisse und Zeugen der abrahamischen Religionen und Traditionen bewusst wahr.

⁴⁴ Das Lernkonzept von Stephan Leimgruber wurde bereits im Kapitel 3.1.4.2 näher erläutert.

Kompetenzbereich 2: Den Dialog fördern

Kompetenz 2.1:

Schülerinnen und Schüler zeigen die Bedeutung von Religion als grundlegendes kulturelles, gesellschaftliches Phänomen auf.

Kompetenz 2.2:

Schülerinnen und Schüler nehmen konstruktiv am Dialog teil und leisten einen Beitrag zur zwischenmenschlichen Verständigung.

Kompetenzbereich 3: Den Anderen anerkennen

Kompetenz 3.1:

Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen anderer Kinder und Jugendlicher auseinander.

Kompetenz 3.2:

Schülerinnen und Schüler begegnen Menschen anderer kultureller und religiöser Kontexte mit Respekt, Interesse und Wertschätzung.

Kompetenzbereich 4: Die eigene Identität weiterentwickeln

Kompetenz 4.1:

Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrem eigenen Glauben und ihrer eigenen Weltanschauung auseinander.

Kompetenz 4.2:

Schülerinnen und Schüler nehmen einen begründeten Standpunkt in ihrer eigenen Konfession, Religion oder Weltanschauung ein.

Kompetenzbereich 5: Über die Schule hinaus wirken

Kompetenz 5.1:

Schülerinnen und Schüler eröffnen Perspektiven des abrahamischen Dialogs für Schulprofil und -gemeinschaft.

Kompetenz 5.2:

Schülerinnen und Schüler entwickeln Formen der Verständigung und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und ihrem lokalen Umfeld“ (ebd.: 24).

Bei den Kompetenzbeschreibungen ist „zu beachten, dass die Aufzählung und Beschreibung der verschiedenen Kompetenzen nicht als eine notwendigerweise aufeinander aufbauende Abfolge verstanden werden soll, sondern als ein hermeneutischer Zirkel interkultureller und interreligiöser Kompetenzerweiterung“ (ebd.: 25).

Die oben dargestellten fünf Kompetenzbereiche sind als stabile Grundlage für die Identitätsentwicklung der Lernenden zu verstehen. Um eine Vorstellung zu erhalten, wie solche Kompetenzen konkret in der Praxis umgesetzt werden können, haben Sajak und Muth für jede Kompetenz ein Best-Practice-Beispiel⁴⁵ aufgelistet (vgl. ebd.: 25).

⁴⁵ siehe dazu: Sajak, C. P./Muth, A. (2011): Standards für das dialogische Lernen. Interkulturelle und Interreligiöse Kompetenzen in der Schule fördern. Bad Homburg v.d. Höhe, S. 25-36.

3.2.6 Interreligiöse Kompetenzen an berufsbildenden Schulen

Im Gliederungspunkt 3.2.1 wurde aufgezeigt, dass derjenige kompetent ist, der in verschiedenen Situationen adäquat handeln kann. Daraus folgt laut Matthias Gronover, dass jemand interreligiös kompetent ist, wenn derjenige in interreligiösen Anforderungssituationen angemessen handeln kann. Um interreligiöse Kompetenzen erwerben zu können, ist es daher zunächst erforderlich interreligiös relevante Anforderungssituationen zu identifizieren (vgl. Gronover et al. 2012: 2).

Es wird dabei für den BRU zwischen zwei Arten von interreligiös relevanten Anforderungssituationen differenziert:

- „1. allgemein interreligiöse Anforderungssituationen und
- 2. beruflich spezifische interreligiöse Anforderungssituationen“ (ebd.).

Der erste Punkt könnte bspw. durch die Gestaltung einer Kondolenzkarte für einen verstorbenen Juden oder Muslimen behandelt werden. Im Vergleich dazu könnte eine beruflich spezifische Anforderungssituation so gestaltet sein, dass die Lernenden zum Beispiel eine Geldanlage bestimmen sollen, die den muslimischen Werten entspricht. Hierbei stellt sich aber immer noch die Frage, welche Kompetenzen die Lernenden benötigen, damit sie in solchen oder ähnlichen interreligiös relevanten Anforderungssituationen angemessene Entscheidungen fällen können (vgl. ebd.).

Benner et al. und Willems unterscheiden die folgenden drei Kompetenzbereiche, die für interreligiöses Lernen wichtig sind:

- „1. der Erwerb von Grundkenntnissen,
- 2. Deutungs- und Urteilskompetenz und
- 3. Partizipations- und Handlungskompetenz“ (ebd.: 3).

Hierbei ist zu beachten, dass diese drei Kompetenzbereiche auf der einen Seite zwar aufeinander aufbauen, auf der anderen Seite lassen sie sich jedoch nicht immer trennscharf abgrenzen. Dies wird damit begründet, dass derjenige, der in einer interreligiös geprägten Anforderungssituation adäquat handeln und partizipieren möchte, dafür interreligiös relevantes Wissen und interreligiöse Deutungsmuster benötigt (vgl. ebd.).

An beruflichen Schulen ist die Förderung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz das vornehmliche Ziel der Kompetenzorientierung. Die Handlungskompetenz besteht aus der Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Innerhalb dieser drei Kompetenzbereiche sind die Lern-, Methoden- und Kommunikationskompetenz enthalten. Dies impliziert, dass der- oder diejenige sich in Situationen, die den privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Bereich betreffen, dazu in der Lage ist, sich sachangemessen und in individueller

und sozialer Verantwortung zu verhalten (vgl. KMK 2011: 15f.). Im berufsbildenden Unterricht und insbesondere im BRU besitzen diese Kompetenzen einen großen Stellenwert (vgl. Kaufmann 2014: 2).

Die Stellung und Aufgabe des BRU ist es, die religiöse Dimension des Lebens in der besonderen Perspektive zu erschließen, welche Bezug nimmt auf die Praxis sowie die Begründung des christlichen Glaubens. Diesbezüglich sollen bei den Lernenden Urteils-, Sprach- und Handlungskompetenzen gefördert werden. Demzufolge verfolgt der BRU ebenfalls einen allgemeinen Bildungsauftrag, nämlich, dass die Lernenden sich solche Fähigkeiten aneignen, um kompetent und angemessen auf die sich ständig wechselnden und nicht vorhersehbaren Herausforderungen reagieren zu können. Um dies zu erreichen, ist es erforderlich, dass Verfügungs- sowie Orientierungswissen angeeignet und ein bestmöglicher Bezug zwischen diesen beiden Fähigkeiten hergestellt wird. Unter Verfügungswissen wird hierbei verstanden, dass die Lernenden dazu befähigt werden, berufs- und lebenspraktische Aufgaben zu bewältigen. Orientierungswissen impliziert ethische und religiöse Fähigkeiten sowie die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Leben übernehmen zu können (vgl. HKM 2016: 1).

Es ist hervorzuheben, dass im BRU der subjektorientierte Unterricht der Ausgangspunkt aller didaktischen Überlegungen sein soll. Dies führt dazu, dass die berufliche, private und gesellschaftliche Lebenssituation der Lernenden im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Dies bedeutet, dass individuelle Erlebnisse sowie Fragen der Lernenden in Verbindung mit den grundlegenden christlichen historischen und gegenwärtigen Glaubensinhalten gebracht werden. Infolgedessen ermöglicht es der BRU die eigene Identitätsbildung, das Ankommen im Beruf sowie den Dialog über gesellschaftliche Grundorientierungen zu fördern (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf den neuen Lehrplan für berufliche Schulen wird deutlich, dass der Dialog eine Grundhaltung des BRUs darstellt. Um den Dialog zu fördern, soll der BRU in Bezugnahme auf die neue EKD-Denkschrift einen Beitrag zur Sprach- und Orientierungsfähigkeit leisten. Des Weiteren wird beabsichtigt, die Aneignung von interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen zu fördern. Außerdem soll durch den BRU das Unterscheidungsvermögen unterstützt werden, da dieses für die verschiedenen Ansichten in Bezug auf das Verstehen der Welt sowie bzgl. des Weltumgangs unabdingbar sind. Hiermit trägt der BRU einen wichtigen Teil dazu bei, den Dialog sowie die Kooperation zwischen den allgemeinbildenden und den berufsbezogenen Fächern herzustellen (vgl. ebd.: 1f.).

Die Förderung der Dialog- und Pluralitätsfähigkeit ist ein Ziel aller religionspädagogischen Anstrengungen. Daher sollte der BRU als ein Ort angesehen und ausgestaltet werden, wo

mit bestehender und gelebter Vielfalt reflektiert umgegangen wird, indem eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Religion unterstützt wird. Somit übernimmt der RU als schulischer Reflexionsort für religiöse Pluralität Mitverantwortung dafür, wie Schule gestaltet und wie mit den in der Schule gelebten Beziehungen zwischen Anhängern aus verschiedenen Religionen sowie mit Personen ohne Religionszugehörigkeit umgegangen wird. Hierdurch wird überdies die wachsende Notwendigkeit von religiösen Angeboten, bspw. im schulischen Alltag, deutlich (vgl. ebd.: 2).

In Bezug auf die Dimensionen religiöser Handlungskompetenz, welche im (evangelischen) BRU gefördert werden sollen, werden im Lehrplan Religion (evangelisch) explizit die folgenden vier Bereiche genannt:

1. „Religion wahrnehmen und religiöse Sprache deuten – Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit
2. Aus christlicher Perspektive urteilen – Urteilsfähigkeit
3. Aus christlicher Perspektive an Diskursen teilnehmen – Dialogfähigkeit
4. Religiöse Gestaltungsformen verstehen und sich darin ausdrücken - Gestaltungsfähigkeit“ (ebd.: 3f.).

Durch diese vier Bereiche werden die fachspezifischen Fertigkeiten und Fähigkeiten für den BRU beschrieben, welche die Lernenden dazu befähigen sollen, sich in der pluralen Welt orientieren zu können, einen eigenen religiösen Standpunkt einnehmen zu können, dialog- und auskunftsfähig zu sein und darüber hinaus in beruflichen, gesellschaftlichen sowie privaten Bereichen des Lebens in ethischer Verantwortung urteils- sowie handlungsfähig zu sein (vgl. ebd.: 3).

Eine Studie⁴⁶, welche sich im Jahr 2011 mit dem Thema interreligiöse Kompetenz an berufsbildenden Schulen auseinandergesetzt hat, legte den Fokus der Untersuchung darauf, wie die Aneignung von interreligiösen Kompetenzen im Unterricht unterstützt werden kann, wenn die Klassen aus multireligiösen Lerngruppen zusammengesetzt sind. Hierfür wurden sechs Kategorien untersucht, welche für den Unterricht eine praktische Relevanz besitzen bzw. besitzen können. Die sechs Kategorien, welche im Folgenden genauer betrachtet werden, lauten wie folgt: Positionalität, Selbstdistanzierung, Ambiguitätstoleranz, Perspektivwechsel, Artikulationsprozesse sowie Lernanlass für religiöse Praxiskompetenz (vgl. Gronover et al. 2012: 4).

Als erste Kategorie wird die „Positionalität“ betont. Dies bedeutet, dass die Lernenden dazu fähig sind, eine eigene Meinung zu bilden und diese darüber hinaus im Dialog kommunizieren zu können (vgl. Biesinger et al. 2011: 29). Hierdurch wird die Grundlage für die Entwicklung

⁴⁶ Biesinger et al. (Hgg.) (2011): Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung. Münster: Lit Verlag.

einer interreligiösen Kompetenz gelegt. In der Studie hat sich allerdings herausgestellt, dass vor allem Lernende, die dem Christentum zugehörig sind, nicht die Fähigkeit besaßen, eine eigene Position zu entwickeln. Im Vergleich dazu waren Lernende mit einer anderen Religionszugehörigkeit eher dazu in der Lage, eine eigene Position zu bilden. Es hat sich in diesem Kontext gezeigt, dass vor allem eine biographische Herangehensweise empfehlenswert ist, um eine eigene Position zu entwickeln (vgl. ebd.: 70).

Die zweite Kategorie umfasst die „Selbstdistanzierung“. Dies impliziert, dass die Lernenden dazu in der Lage sind, andere Einstellungen nachvollziehen sowie das Unbekannte nachempfinden zu können (vgl. ebd.: 71). Vorausgesetzt werden hierfür passende Unterrichtsinhalte und Lernangebote (vgl. ebd.: 77). Laut der Studienergebnisse von Biesinger et al. hat sich herauskristallisiert, dass sich dafür scheinbar vor allem offene Unterrichtsmethoden anbieten. Hierbei ist es bedeutsam, dass eine Atmosphäre vorherrscht, welche durch gegenseitige Offenheit gekennzeichnet ist (vgl. Gronover et al. 2012: 4).

Die dritte Kategorie bezieht sich auf die Entwicklung bzw. Vertiefung einer „Ambiguitätstoleranz“. Das bedeutet, dass die Lernenden dazu befähigt werden sollen, mit anderen Haltungen und Standpunkten sowie mit ambivalenten Situationen angemessen umgehen zu können (vgl. Biesinger et al. 2011: 85). Um dies zu fördern, hat sich anhand der Studienergebnisse gezeigt, dass vor allem diskussionswürdige Thematiken, wie zum Beispiel das Kopftuchverbot dafür sehr geeignet sind. Hierdurch können lebhaftere Diskussionen sowie ein Austausch über die unterschiedlichen Meinungen ermöglicht werden (vgl. Gronover et al. 2012: 4; vgl. auch Biesinger et al. 2011: 101).

Als vierte Kategorie wird der „Perspektivwechsel“ aufgeführt. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, die eigene Religiosität aus einer anderen Perspektive bzw. eine andere Religion aus deren Perspektive wahrnehmen zu können (vgl. Biesinger et al. 2011: 101). Hierdurch wird es ermöglicht, dass die Lernenden angeregt werden, darüber nachzudenken und ggf. ein Überdenken der bisherigen Perspektive initiiert wird. Dabei bietet es sich bspw. an, Werte und Bräuche der verschiedenen Religionen zu betrachten und anschließend miteinander zu vergleichen (vgl. ebd.: 116).

Die fünfte Kategorie befasst sich mit „Artikulationsprozessen“, welche es ermöglichen können, dass religiöse Haltungen und Auffassungen besprochen und gedeutet werden (vgl. ebd.: 140). Wenn solche offenen Dialoge zwischen den Lernenden stattfinden, können dadurch Toleranz sowie Wertschätzung gegenüber anderen Religionen gefördert werden (vgl. Gronover et al. 2012: 4).

Die sechste und somit letzte Kategorie innerhalb dieser Studie wird als Lernanlass für religiöse Praxiskompetenz bezeichnet (vgl. Biesinger et al. 2011: 141). Dabei hat sich klar

herauskristallisiert, dass insbesondere solch ein Unterricht sehr geeignet ist, innerhalb dessen die Lernenden die Gelegenheit für einen offenen und freien Austausch erhalten haben. Gerade im RU an berufsbildenden Schulen bietet es sich an Fragen in Bezug auf die interreligiöse Praxis mit einzubeziehen (vgl. ebd.: 159).

Abschließend soll in diesem Kontext ebenfalls noch kurz auf mögliche Gefahren bzw. Risiken in Bezug auf die sechs untersuchten Kategorien eingegangen werden. Es ist darauf aufmerksam zu machen, dass hierbei die Gefahr besteht, dass Inhalte des Glaubens ggf. sehr vereinfacht oder mit großen Lücken dargestellt werden. Dies ist das Risiko, wenn Lernende als Experten ihres Glaubens eingesetzt werden. Außerdem besteht bei offenen Unterrichtsformen das Risiko, dass zum Beispiel Fehler oder Mängel nicht durch die Lehrkraft beseitigt werden. Dennoch wird die Aneignung von interreligiösen Kompetenzen in unserer Welt immer bedeutsamer und von daher ist es von großer Relevanz, dass unabhängig davon, ob der BRU konfessionsgebunden oder konfessionsübergreifend stattfindet, interreligiöse Lernprozesse initiiert werden (vgl. Gronover et al. 2012: 5).

3.3 Interreligiöse Bildung als Herausforderung für angehende und bereits ausgebildete Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen

3.3.1 Bedeutung von interreligiöser Bildung an berufsbildenden Schulen

Die Anzahl der Lernenden mit einem Migrationshintergrund nehmen an berufsbildenden Schulen stetig zu (vgl. Kaufmann/Hagelüken 2011: 9). An deutschen Schulen ist die religiöse Vielfalt mittlerweile alltäglich. Beinahe ein Drittel der Lernenden haben einen Migrationshintergrund. Der Anteil der muslimischen Lernenden ist dabei am größten. Auffallend ist jedoch, dass ein hoher Anteil der Lernenden mit Migrationshintergrund vor allem Hauptschulen besucht. Außerdem sind ebenfalls überproportional viele Lernende mit Migrationshintergrund an berufsbildenden Schulen vertreten. Aus diesem Grund müssen insbesondere diese Schulformen mit der veränderten Situation adäquat umgehen. Religionspädagogen fordern, dass diese Herausforderung konfessionsübergreifend angegangen wird, damit alle Lernenden angemessen berücksichtigt werden können (vgl. Schambeck 2013: 20f.).

Ein solcher gemeinsamer konfessionsübergreifender RU wird an berufsbildenden Schulen schon häufig praktiziert. Dies liegt insbesondere an der religiösen Vielfalt der Lernenden, welche einen nach Religionen getrennten RU, vor allem aus organisatorischen Gründen, nicht realisierbar machen (vgl. Gronover et al. 2012: 2).

Diese in unserer Gesellschaft stetig zunehmende religiöse Vielfalt hat große Veränderungen, auch in der Schule, mit sich gebracht. Mittlerweile ist es nicht mehr ausreichend, dass

Lernende sich nur noch mit ihrer eigenen Religion beschäftigen. Stattdessen ist es erforderlich, dass die Lernenden sich ebenfalls mit den Religionen der Mitlernenden auseinandersetzen, um ein friedliches Zusammenleben der Religionen zu fördern. Von daher erhält die interreligiöse Bildung eine immer größere gesellschaftliche Relevanz (vgl. Gottwald 2010: 9).

Des Weiteren ist in diesem Kontext danach zu fragen, wie diese veränderten Rahmenbedingungen sinnvoll genutzt werden können, damit eine erfolgreiche Integration erreicht werden kann. Ziel ist es mittels einer veränderten Lern- und Ausbildungskultur sowie einer dazu passenden Lehrkräfteausbildung diesen Anforderungen gerecht zu werden. Die Relevanz der individuellen Förderung eines Lernenden sowie die vorhandene kulturelle Vielfalt pädagogisch zu nutzen, nimmt immer mehr zu (vgl. Kaufmann/Hagelüken 2011: 9). Dies führt dazu, dass die Situation an berufsbildenden Schulen mittlerweile vergleichbar ist mit der Situation am Arbeitsmarkt (vgl. Kimmelmann 2010: 280f.).

Die IHK fordert Basiskenntnisse, welche sie in die folgenden drei Kategorien unterteilt: fachliche, soziale und persönliche Kompetenzen. Neben dem fachlichen, elementaren grundlegenden Wissen, werden persönliche Einstellungen und Haltungen, die die Lernenden dazu in die Lage bringen, die Erfordernisse in Unternehmen zu bewältigen, sowie soziale Einstellungen erwartet. Hierunter werden beispielsweise Verantwortungsbewusstsein, kulturelle sowie religiöse Kenntnisse, Toleranz, Konfliktlösungsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft verstanden (vgl. IHK o. J.: 1.; vgl. auch Kaufmann/Hagelüken 2011: 10).

Diesen vielen neuen Anforderungen gerecht zu werden, setzt meiner Ansicht nach eine Aus- oder Weiterbildung der Lehrkräfte voraus, da die Verantwortung für die einzelnen Lehrkräfte, insbesondere die Religionslehrkräfte, sehr groß und sehr herausfordernd geworden ist. Der Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt ist sehr anspruchsvoll und die Religionslehrkräfte benötigen eine Schar von Kompetenzen, um sich mit dieser Thematik angemessen im Unterricht mit den Lernenden beschäftigen zu können.

Demzufolge entsteht zunächst das Erfordernis, dass Lehrkräfte in diesen Kompetenzbereichen geschult werden, um professionell mit den neuen Herausforderungen umgehen zu können, um den Lernenden passende Lernprozesse zur Förderung ihrer Kompetenzen zu ermöglichen. Um dies zu erreichen, ist eine Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen notwendig. Dies impliziert, dass in den Schulen ein Bewusstsein für die Vielfalt der Lernenden geschaffen wird und diese Vielfalt in unserer Gesellschaft als Chance erkannt und genutzt wird (vgl. Hagelüken/Kaufmann 2011: 10).

3.3.2 Professionalisierung von Lehrkräften

3.3.2.1 Zur Bedeutung der Religiosität bei Religionslehrkräften

Bei den Antworten, die bei den Leitfadeninterviews⁴⁷ gegeben wurden, wurde häufig von wertneutralem Unterricht gesprochen. Dies hat mich zum Nachdenken angeregt. Für mich stellt sich die Frage, ob man überhaupt wertneutral unterrichten kann bzw. ob das sinnvoll ist. Um dieser Frage nachzugehen, habe ich einschlägige Veröffentlichungen befragt. Die Studien und die Verlautbarungen kommen alle zu dem gleichen Ergebnis, dass Religionslehrkräfte religiös sein sollten.

Das leuchtet mir ein und von daher werde ich die Ergebnisse der Leitfadeninterviews in Bezug auf diese Erkenntnis spiegeln. Zunächst wird im Folgenden die Bedeutung der Religiosität bei Religionslehrkräften dargestellt und im Anschluss herausgearbeitet, was dies für die eigene Arbeit bedeutet bzw. welche Auswirkungen diese Ergebnisse auf den interreligiösen Dialog haben.

Pirner stellt sich die Frage, ob eine Religionslehrkraft einen Glauben benötigt. Er kommt zu dem Ergebnis, dass eine Religionslehrkraft in dem Sinne gläubig sein sollte, dass diese dazu in der Lage ist, sich auf den christlichen Glauben und somit auf Gott einlassen zu können. Dies impliziert natürlich auch Unsicherheit und Zweifel. Darüber hinaus kann ebenfalls eine kritische Beschäftigung mit den Traditionen des Christentums dazugehören (vgl. Pirner 2012: 109f.). „Wer sich aber nicht zumindest in diesem Sinn in den Spuren dieser Traditionen auf einem (christlichen) Weg der Suche nach Gott weiß, wird sich mit den Aufgaben einer Religionslehrkraft schwer tun, weil er oder sie wahrscheinlich weder zu den zentralen Inhalten des RU eine innere Beziehung aufbauen wird noch die Binnenperspektive des christlichen Glaubens in persönlicher Authentizität darstellen können wird“ (ebd.: 110). Daraus folgernd sollte niemand katholische oder evangelische Religionslehrkraft werden, wer keinen Bezug zum christlichen Glauben hat (vgl. ebd.).

Des Weiteren stellt sich die Frage, wie religiös Religionslehrkräfte sein sollten, um die an sie gestellten Anforderungen erfüllen zu können. Damit der schulische Bildungsauftrag im RU erfüllt werden kann, ist es laut Pirner erforderlich, dass sich die Lernenden unter anderem mit den Religionslehrkräften als authentische Vertreterinnen bzw. Vertreter der jeweiligen Religion bzw. Konfession konstruktiv auseinandersetzen können. Außerdem sollte ein konstruktiver Dialog mit Personen aus anderen Religionen gefördert werden (vgl. ebd.: 107ff.). Von daher besteht laut Pirner eine große Übereinstimmung über die christliche Konfession hinaus, „dass eine Religionslehrkraft selbst eine religiöse Orientierung haben und

⁴⁷ Die Leitfadeninterviews werden in Kapitel 7.4 ausführlich dargestellt.

sich mit der von ihr unterrichteten Religion bzw. Konfession identifizieren können sollte“ (ebd.: 109).

Ergebnisse aus einer Studie aus Baden-Württembergbezogen auf diese Thematik bestätigen, dass dies überwiegend auf die Religionslehrkräfte zutrifft. In Baden-Württemberg geben beispielsweise über 80% der befragten katholischen und evangelischen Religionslehrkräfte an, dass diese durch ihren Glauben im Leben getragen werden. Des Weiteren sind noch mehr Religionslehrkräfte der Ansicht, dass das bestimmende Glaubensmerkmal praktizierte Nächstenliebe ist (vgl. Feige/Tzscheetzsch 2005: 80).

Wichtig in diesem Kontext ist, dass der Glaube einer Religionslehrkraft einen reflektierten Glauben darstellen sollte. Dies wird auch anhand der Studie in Baden-Württemberg verdeutlicht, welche der Auffassung sind, dass ein Glaube leer bleibt, wenn keine gedankliche Auseinandersetzung mit diesem stattfindet (vgl. Feige/Tzscheetzsch 2005: 80). Ziebertz kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Laut Ziebertz sind Religionslehrkräfte eng mit ihrem eigenen Glaubenshintergrund verbunden, sodass eine reflexive Haltung zur eigenen Glaubensbiographie erforderlich ist. Ziebertz ist der Meinung, dass jemand der Religion unterrichtet, eine Klarheit über seine eigene Religiosität haben sollte (vgl. Ziebertz 2001: 182). Pirner versteht unter reflektiertem Glaube dabei Folgendes:

- Reflektierter Glaube bedeutet für Pirner, dass ein Bewusstsein für die persönliche sowie kulturelle Bedingtheit vorhanden sein sollte und von daher sollte eine Offenheit für die Existenz von weiteren Erscheinungsformen des christlichen Glaubens sowie anderen Glaubensrichtungen und darüber hinaus ebenfalls gegenüber Lebensvorstellungen, welche nicht religiös geprägt sind, vorhanden sein. All diese Ausprägungen haben ihre Berechtigung und von allen besteht die Möglichkeit, etwas zu lernen. Vor allem gilt dies für Kinder und Jugendliche, die sich in ihrem unterschiedlichen Alter in verschiedenen Entwicklungsstufen des Glaubens befinden und folglich auf unterschiedliche Art und Weise sich mit ihrem Glauben auseinandersetzen (vgl. Pirner 2012:111).
- „Er sollte sich des oben herausgestellten Grundcharakters eines letztlich unbewussten, immer menschlich unvollkommen bleibenden Vertrauens auf Gott bewusst sein und somit Verständnis haben für die oftmals diffusen Suchbewegungen und Zweifel sowie für den offen geäußerten Unglauben der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.).
- „Er sollte sich bewusst sein, dass Glaube nicht lediglich im Kopf stattfindet, sondern immer auf eine Glaubenspraxis bezogen ist und mit dieser in Wechselwirkung steht. Diese Glaubenspraxis beinhaltet sowohl die konkreten religiös-spirituellen Vollzüge

(z. B. Gebet, Gottesdienst, Meditation) als auch eine ethisch bestimmte Lebenspraxis“ (ebd.).

- „Er sollte sich der Ambivalenz von religiösem Glauben und auch christlichem Glauben bewusst sein, sich mit kritischen Fragen an ihn auseinandergesetzt haben und Kriterien für die Lebensförderlichkeit von religiösem Glauben benennen sowie diese auf konkrete biographische oder gesellschaftliche Situationen beziehen können“ (ebd.).
- „Er sollte sich seiner subjektiven und intersubjektiv-sozialen Anteile bewusst sein und sich somit auch klar darüber sein, dass es einen rein individuellen Glauben nicht geben kann, sondern dass jeglicher christlicher Glaube immer- ob direkt oder indirekt- auf die Kommunikation und Traditionsgemeinschaft der Kirche angewiesen ist“ (ebd.).

Anhand des letzten Punktes zeigt sich, dass für den christlichen Glauben, unabhängig davon ob evangelisch oder katholisch, der Kirchenbezug in unterschiedlicher Akzentuierung als unerlässlich gilt (vgl. ebd.).

Anhand von kirchlichen Dokumenten wird ersichtlich, dass sowohl die katholische Kirche wie auch die evangelische Kirche die Religionslehrkräfte als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche und des Glaubens ansehen. In der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ aus dem Jahr 1994 wird dies verdeutlicht. Die EKD betont, dass unabhängig davon, ob die Lehrkräfte dies befürworten oder ablehnen, diese Vertreterinnen und Vertreter der Kirche und des christlichen Glaubens sind. Dies impliziert, dass die Lernenden ein Recht darauf haben im Unterrichtsgeschehen den persönlichen Glauben sowie den Standpunkt der Lehrkraft zu erfahren. Ein klarer Standpunkt von der Lehrkraft ist für die Lernenden sehr bedeutsam, um überhaupt selbst eine eigene Überzeugung entwickeln zu können. Eigene Überzeugungen können sich laut der EKD ansonsten nicht bilden. Dafür ist der Dialog mit bestimmten Glaubensvorstellungen sowie klaren Standpunkten unabdingbar (vgl. Kirchenamt der EKD 1994: 58). Des Weiteren wird die besondere Funktion der Religionslehrkräfte gegenüber anderen Lehrkräften in den Empfehlungen der EKD in Bezug auf die Ausbildung von Religionslehrkräften hervorgehoben. Religionslehrkräfte werden im Vergleich zu anderen Lehrkräften mit ihrem vollständigen Lebenslauf und ihrer Person beansprucht, in dem sie ihren persönlichen christlichen Glauben und den Bezug zur evangelischen Kirche mit einbringen. Die Klärung dieser Beziehungen gehört laut der EKD ebenfalls zur Ausbildung der Religionslehrkräfte (vgl. Kirchenamt der EKD 2008: 7).

Entschiedener und deutlicher als in den Empfehlungen der EKD werden von den katholischen deutschen Bischöfen in den kirchlichen Dokumenten der DBK die Religionslehrkräfte als authentische Vertreterinnen und Vertreter der Kirche angesehen. Dies impliziert, dass

ein angemessener Glaube von den Religionslehrkräften vorausgesetzt wird. In verschiedenen Verlautbarungen der DBK werden diese Erwartungen hervorgehoben. In der Verlautbarung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ aus dem Jahr 1996 wird dies verdeutlicht, indem betont wird, dass Lehrkräfte die eigene Lehre zu vertreten haben. Die Lernenden haben darüber hinaus ein Recht, eine eindeutige Antwort darauf zu bekommen, welchen Standpunkt ihre Religionslehrkraft vertritt (vgl. Sekretariat der DBK 1996: 50). Hier wird deutlich, dass die Religionslehrkräfte sich ihrer eigenen Glaubensposition bewusst sein sollten und darüber hinaus erwartet wird, dass sie ihren Standpunkt transparent machen. Diese Transparenz von Religionslehrkräften wird ebenfalls in der Verlautbarung der DBK „Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrkräfte“ aus dem Jahr 2010 betont. Dabei wird deutlich gemacht, dass nicht nur die Lernenden, sondern des Weiteren das Kollegium, die Elternschaft und die Gesellschaft einen Anspruch darauf haben über den Standpunkt der Religionslehrkräfte in Kenntnis gesetzt zu werden. Dies wird damit begründet, dass erst durch das Aufeinandertreffen mit einer Person, welche sich für einen bestimmten Glauben entschieden hat und diesen klar vertreten kann, dem Lernenden bewusst werden kann, dass religiöse Fragestellungen Entscheidungen benötigen. Eine Lehrkraft, die keine persönliche Glaubensposition besitzt, könnte diesen Lernprozess nicht ermöglichen (vgl. Sekretariat der DBK 2010: 47). Außerdem ist den katholischen Bischöfen klar, dass Religionslehrkräfte heutzutage eine Brücke zwischen Schule und Kirche herstellen können und für viele Lernenden „die Kontaktpersonen zur Kirche“ sind (Sekretariat der DBK 2005: 34).

Hierbei ist zu beachten, dass unabhängig davon die Verlautbarungen der Würzburger Synode zu berücksichtigen sind. Es wird dabei deutlich gemacht, dass die „Liebe zur Kirche und kritische Distanz“ sich nicht gegenseitig ausschließen (Bertsch et al. 1976: 148).

Darüber hinaus haben ebenfalls die Lernenden bestimmte Erwartungen an die Religionslehrkräfte. Dies wird beispielsweise durch den Synodenbeschluss verdeutlicht, welcher von einer „kritischen Solidarität“ der Religionslehrkraft mit den Lernenden spricht (ebd.). Die Lernenden erwarten, dass die Religionslehrkraft den eigenen religiösen Standpunkt transparent macht. Außerdem haben die Lernenden den Wunsch, dass ihre Religionslehrkraft eine empathische Identifikationsperson ist und als Dialogpartner in verschiedensten Lebensfragen zur Verfügung steht, um somit die Lernenden dabei unterstützen zu können, besser mit ihrem Leben zu Recht zu kommen. Hierfür benötigen die Religionslehrkräfte Offenheit und Empathie. Daneben ist es erforderlich, dass die Lernenden gehört und ernst genommen werden (vgl. Leitmeier 2008: 30).

Es zeigt sich, dass die Anforderungen und Erwartungen an die Funktion der Religionslehrkraft eine große Vielfalt aufweist. Im Folgenden soll abschließend verdeutlicht werden, welche Erwartungen an die Person der Religionslehrkraft gestellt werden.

Nach Ansicht von Ziebertz sollen Religionslehrkräfte „Bilden und Bezeugen in Orientierung am Evangelium“ (Ziebertz 2001: 197). Ziebertz versteht darunter, dass sich die Lehrkräfte bestimmte personale Kompetenzen, wie bspw. grundlegende Kommunikationsfähigkeiten, aneignen müssen. Dies impliziert die Einübung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Reflexion in Bezug auf ihre Rolle sowie ihre Haltung im Kontext des Unterrichtsgeschehens, die Besprechung von Störungen innerhalb des Unterrichts sowie die Reflexion des persönlichen Unterrichtsstils. Darüber hinaus sollte die grundlegende Haltung gegenüber den Lernenden wertschätzend sein und somit ein angenehmes und konstruktives Unterrichtsklima ermöglicht werden. Des Weiteren zählt Ziebertz ebenfalls zu den Personalkompetenzen das Vergewissern über die persönliche Einstellung zum Glauben, zur Religion, zur Kirche und zum Christentum. Diese Fähigkeit, welche Ziebertz als spirituelle Kompetenz bezeichnet, nimmt Bezug auf die persönliche Haltung, den Glauben und das Leben im persönlichen Lebensweg miteinander zu verbinden und das Leben vom Glauben aus zu beurteilen (vgl. ebd.: 200).

Lothar Kuld betont ebenfalls, dass Religionslehrkräfte zusätzlich zur Fachkompetenz eine hohe personale und religiöse Kompetenz benötigen (vgl. Kuld 1999: 1061). Für Johann Hofmeier ist die Lehrerpersönlichkeit die wichtigste Gelingensbedingung für einen erfolgreichen RU. Darunter versteht er die Lebenseinstellung, das Auftreten und die Spiritualität der Religionslehrkraft sowie die Kirche und den Glauben als Zeugen zu vertreten (vgl. Hofmeier 1994: 124f.). Elisabeth Reil ist der Ansicht, dass „personale und Beziehungskompetenz eng miteinander verbunden sind“ (Reil 2005: 199). Der Lernerfolg der Lernenden ist ihrer Meinung nach umso wahrscheinlicher, je besser sie die Lehrkraft und ihren Alltag kennen und je klarer die Position der Lehrkraft zu dem Unterrichtsthema dargestellt wird. In Bezug auf das Unterrichtsgeschehen hebt sie hervor, dass eine Beziehung ohne personale Kompetenz unmöglich ist (vgl. ebd.: 199f.). Darunter versteht Reil die „Wahrhaftigkeit zu sich selbst und zu den verkündeten Wahrheiten; Wahrhaftigkeit bewirkt jene Authentizität der Person, die von andern intuitiv erspürt wird und auf deren Hintergrund das Gesagte geprüft wird“ (ebd.: 200).

Anhand der diversen skizzierten Überlegungen, welche Erwartungen mit der Rolle der Religionslehrkraft verknüpft werden, kristallisiert sich aus meiner Sicht eindeutig heraus, dass für Religionslehrkräfte eine eigene religiöse Position erforderlich ist. Der eigene Glaube ist das Fundament und gleichzeitig die Voraussetzung für die Arbeit der Religionslehrkraft. Ohne eine eigene Religiosität und einen eigenen klaren Standpunkt, welcher unbedingt transparent gemacht werden sollte, kann kein adäquater RU gewährleistet werden. Des Weiteren zeigt sich, dass die personalen Kompetenzen von Religionslehrkräften einen sehr

hohen Stellenwert besitzen. Es wird erwartet, dass diese sich als Person einbringen, authentisch sind und möglichst viel Empathie aufweisen (vgl. Leitmeier 2008: 33).

Von daher ist es für die einzelne Religionslehrkraft sehr empfehlenswert langfristig ein eigenes Selbstkonzept zu kreieren, um einerseits den unterschiedlichsten Erwartungen und Anforderungen gerecht zu werden und andererseits kann die reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität im Unterrichtsallday sehr hilfreich sein, da somit bei religiösen Themen und Fragen klar Position bezogen werden kann. Meine Dissertation ist eine Möglichkeit zur Entwicklung eines eigenen Selbstkonzeptes.

Ziebertz formuliert das wie folgt: „Es ist daher gut und wichtig, die Abhängigkeiten zu erkennen, nicht aber, um sich ihnen unterzuordnen, sondern um den Selbstentwurf von sich und der eigenen beruflichen Rolle im Wissen um divergente Erwartungen verantwortlich auszugestalten“ (Ziebertz 2011: 183).

Anhand der obigen Ausführungen wird deutlich, dass die eigene Religiosität der Religionslehrkraft laut der einschlägigen Verlautbarungen als unabdingbar vorausgesetzt wird, um den Lernenden gerecht zu werden. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass die Religiosität der Religionslehrkraft eine große Auswirkung auf das Unterrichtsgeschehen und auf den pädagogischen Lehrstil hat. Allerdings existieren in der empirischen Forschung bisher kaum Erkenntnisse darüber, inwiefern die Religiosität der Religionslehrkraft sich auf ihr pädagogisches Handeln auswirkt. Was sich jedoch bisher in fast allen Studien herauskristallisiert, ist, dass die Lernenden selbst im Mittelpunkt des RU und der damit verbundenen Ziele stehen. In diesem Kontext gibt es sehr interessante Studienergebnisse aus den USA, welche belegen, dass Lehrkräfte, die religiös sind, allerdings keine Religionslehrkräfte sind, in Bezug auf das pädagogische Wirken signifikante Unterschiede gegenüber Lehrkräften aufweisen, welche nicht religiös sind. Die religiösen Lehrkräfte zeichnen sich unter anderem durch eine höhere Hilfsbereitschaft sowie Empathie aus und wertschätzen die Arbeit mit den Lernenden mehr (vgl. Pirner 2012: 116f.).

Unterschiedliche Studien über Religionslehrkräfte haben untersucht, wie die eigene Religiosität von Religionslehrkräften sich auf ihre didaktische Vermittlung im RU auswirken. Bei den Untersuchungen von Feige u. a. ist die vermutlich bedeutendste Erkenntnis, dass die Religionslehrkräfte außerordentlich bemüht sind, die eigene Religiosität durch eine didaktische Reflexion in den RU zu integrieren, anstatt ihre eigene Religiosität unmittelbar darzustellen (vgl. ebd.: 118). In diesem Kontext wird bei Feige u.a. von einer „Bildungsreligion“ gesprochen, welche dezidiert für die Schule zusammengestellt wird (Feige et al. 2000: 443). Es ist zwar eine klare Verbindung zur religiösen Orientierung der jeweiligen Religionslehrkraft erkennbar, allerdings spiegelt sich dadurch im Besonderen das Ergebnis des eigenen

Reflexionsprozesses wider (vgl. Feige 2004:13). Dieser Befund kann ebenfalls durch qualitative Studien von Biesinger, Münch sowie Schweitzer aus dem Jahr 2008, welche sich auf den konfessionell-kooperativen RU in Baden-Württemberg beziehen, im Großen und Ganzen bestätigt werden. Außerdem zeigt sich anhand dieser Studie, dass Religionslehrkräfte eigene Prinzipien in Bezug auf die eigene religiöse Prägung sowie deren Umgang im RU entwickeln, welche jedoch zum Teil in einem Spannungsverhältnis zu ihrem Unterrichtshandeln stehen (vgl. Biesinger/Münch/Schweitzer 2008: 115). Biesinger u.a. differenzieren bei den Religionslehrkräften dabei zwischen drei Gruppierungen. Gruppe 1 versucht, die Lerninhalte möglichst neutral zu vermitteln. Allerdings sind diese Lehrkräfte bereit, den eigenen Standpunkt darzulegen, wenn die Lernenden dies nachfragen. Im Vergleich dazu weisen die Religionslehrkräfte aus der zweiten Gruppe die Tendenz auf, ihre eigene religiöse Orientierung den Lernenden aufzuzeigen, jedoch ist es Ihnen wichtig, dass die eigene Religiosität nicht als Abgrenzung wahrgenommen wird. Stattdessen werden die Gemeinsamkeiten vom Katholischen und Evangelischem hervorgehoben. Die dritte Gruppe vertritt am stärksten die eigene religiöse Orientierung und ist nur bereit sich etwas zurückzuhalten, um den Lernenden aus den anderen Konfessionen nicht den eigenen Glauben aufzuzwingen (vgl. ebd.: 99ff.).

Aus pädagogischer und theologischer Sicht ist es begrüßenswert, wenn die Religionslehrkräfte ihre persönliche religiöse Orientierung didaktisch sowie pädagogisch reflektiert in ihren RU integrieren und infolgedessen nicht die Gefahr besteht, dass sie den Lernenden den eigenen Glauben aufzwingen. Allerdings zeigt die Studie von Biesinger u.a. ebenfalls, dass die Förderung von Methoden der Selbstbeobachtung im RU sowie kollegialer Beratung empfehlenswert sind, um die diagnostizierte Diskrepanz zwischen dem eigenen Unterrichtsanspruch und der festgestellten Unterrichtsrealität zu reduzieren (vgl. Pirner 2012: 118f.).

Pirner verwendet in Bezug auf eine spezielle Form, die gelebte Religion zu reflektieren, die selbstgewählte Bezeichnung der spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. Diese impliziert die Fähigkeit, spirituelle Elemente in religionspädagogischen Settings „theologisch und pädagogisch verantwortet situations- und adressatengemäß einsetzen sowie entsprechend dazu einleiten zu können“ (ebd.: 119). Hierfür ist eine spirituelle Kompetenz grundlegend. Dabei handelt es sich bspw. um Meditation, Gebetsformen, Besinnung und um Rituale, Fasten, Tänze und Pilgern (vgl. ebd.). Viele Religionslehrkräfte empfinden diesen Bereich scheinbar als besonders bedeutsam für die eigene Religiosität. Dies zeigt sich anhand von einer Befragung, bei der Religionslehrkräfte aus Baden-Württemberg signalisierten, dass über ein Viertel der Befragten ein großes oder sogar sehr großes Interesse daran

hat, Fortbildungen zum Thema „Einübung spiritueller Praxis“ zu besuchen (Feige/Tzscheetzsch 2005:14).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich anhand von verschiedensten Überlegungen und Untersuchungen herauskristallisiert, dass Religionslehrkräfte eine persönliche religiöse Orientierung benötigen, um den Lernenden einerseits gerecht zu werden und andererseits, um authentisch sein zu können. Hierbei sind vor allem die Qualität sowie die Reflexion des persönlichen religiösen Standpunkts bedeutsam. Um die Ziele des RU verfolgen zu können, sollten die Religionslehrkräfte nicht dogmatisch oder missionarisch auftreten, sondern ein offenes und kommunikatives Glaubensverständnis vertreten. Hierdurch haben die Lernenden Freiheiten und somit die Möglichkeit, ihren eigenen Glaubensweg zu finden oder dies kann ebenfalls dazu führen, dass die Lernenden sich vom Glauben entfernen. Des Weiteren sollten der Glaube der Religionslehrkräfte und deren Identifikation mit der Kirche und dem RU durch eine freie persönliche Entscheidung erfolgen. Hierbei ist zu beachten, dass die Identifikation mit der Kirche und der eigenen Religion ausschließlich durch eine kritische Solidarität sinnvoll ist. Außerdem ist es empfehlenswert, dass die spirituell-religionspädagogische Kompetenz gefördert wird, da diese für die Religionslehrkräfte immer mehr an Bedeutung gewinnt und diese Fähigkeit dazu beitragen kann, dass die Religionslehrkräfte in ihrem Alltag stabilisiert und entlastet werden (vgl. Pirner 2012: 122f.).

Abschließend stellt sich die Frage, was dies für den interreligiösen Dialog für eine Bedeutung hat. Inwiefern ist hier die eigene Position bedeutsam? Der interreligiöse Dialog ist noch komplexer und somit sind noch höhere Anforderungen damit verbunden. Hierbei ist eine eigene Haltung noch bedeutsamer, da diese grundlegend ist, um einen konstruktiven interreligiösen Dialog führen zu können. In Bezug auf die Ergebnisse der Leitfadeninterviews zeigt sich somit, dass die Hälfte der beteiligten Lehrkräfte aktuell den Anforderungen, die an Lehrende im Zusammenhang mit dem interreligiösen Lernen gestellt werden, nicht gerecht werden können, da aufgrund von zum Teil zu wenig Wissen über den Islam kein eigener religiöser Standpunkt zum Islam vorhanden ist. Dies führt dazu, dass interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und Dialoge mit dem Islam nicht stattfinden und darüber hinaus deren religiöse und kulturelle Sozialisation und die gelebten Traditionen nicht respektiert werden können, wenn eine Auseinandersetzung und ein Austausch mit dem Islam vermieden wird. Hier besteht ein dringender Handlungsbedarf, welcher durch diese Arbeit nachgekommen werden soll.

3.3.2.2 Bedeutung und Auswirkungen für die Religionslehrkräfte

Durch die eben beschriebenen Veränderungen in der beruflichen Bildung in Punkt 3.3.1 haben sich ebenfalls die Ansichten bezüglich des Lernen und Lehrens gewandelt. Aktuelle

Studien aus der Unterrichts- und Hirnforschung sowie der Lernpsychologie belegen, dass der Wissens- und Kompetenzerwerb bei den Lernenden nicht durch einen Lehrprozess erreicht werden kann (vgl. Hagelüken/Kaufmann 2011: 10; vgl. auch Schüßler o. J.: 2; vgl. auch Muster-Wäbs/ Pillmann-Wesche 2009: 17).

Diese Erkenntnisse führen zu einer veränderten Lernkultur, die sich in großem Maße auf den Unterricht auswirken. Hierbei ist der Lernprozess durch einen persönlichen Konstruktionsprozess geprägt, bei dem die Aktivität des Lernenden im Vordergrund steht und dieser den Lernprozess selbst steuert. Dieser veränderte Blick hat zwangsläufig große Auswirkungen auf die Arbeit der Lehrkraft. Die Lehrkraft hat dadurch komplexe Anforderungen zu bewältigen. Ihre Aufgabe besteht darin, den Lernenden eine Lernumgebung einzurichten, die so aufgebaut ist, dass sie für die Lernenden ansprechend ist und eine Herausforderung darstellt (vgl. Hagelüken/Kaufmann 2011: 10; vgl. auch Reich 2004.: 42; vgl. auch Eckart 2004: 142; vgl. auch Arnold 1993: 53).

Hierbei ist bei der Gestaltung darauf zu achten, dass der Fokus auf den persönlichen Ressourcen der Lernenden gelegt und daran angeknüpft wird. Wichtig in diesem Kontext ist, dass religiöse und kulturelle Verschiedenheiten in den Lernprozess integriert werden, um damit Toleranz, Akzeptanz und Anerkennung untereinander zu fördern. Dies führt dazu, dass die Lehrkraft sich immer mehr zu einem Lernprozessbegleiter entwickeln soll. Die Fähigkeiten, die die Lernenden mitbringen, gelangen bei einem solchen Blick immer mehr in den Fokus. Die Lernenden sollen für ihren individuellen Lernprozess sukzessive mehr Verantwortung übernehmen (vgl. Hagelüken/Kaufmann 2011: 10; vgl. auch Wittwer 1999: 26; vgl. auch Arnold 2012b: 46f.; vgl. auch Muster-Wäbs/Pillmann-Wesche 2009: 15f.).

Für die Lehrkräfte stellt dabei der konstruktive Umgang mit der Heterogenität der Lernenden eine anspruchsvolle Herausforderung dar (vgl. Baumann 2005: 399). Denn die Lernvoraussetzungen der Lernenden sind sehr heterogen, ebenfalls dann, wenn eine gleiche Religions- oder Konfessionszugehörigkeit vorliegt (vgl. ebd.: 398).

Es stellt sich dabei die Frage, wie Heterogenität und Individualität als Chance berücksichtigt werden können und welche Arbeitsformen in heterogenen Lerngruppen besonders geeignet sind (vgl. Hagelüken/Kaufmann 2011: 9).

Erforderlich ist hierfür eine „Didaktik der Vielfalt“ (Nipkow 2001: 102), welche stets versucht, die religiöse Sozialisation der Lernenden im Blick zu haben und bei der Gestaltung der Lernprozesse zu berücksichtigen. Von daher haben Lehrkräfte die Aufgabe, sich mit den religiösen Wurzeln der Lernenden auseinanderzusetzen, um den Lernenden es zu ermöglichen, ihre Religiosität mit in den Lernprozess einzubringen. Dieses didaktische Vorgehen kann ein Wagnis sein, weil dadurch die eigene Identität angesprochen wird und dies dazu

führen kann, dass man sich mit der persönlichen religiösen Tradition beschäftigen muss, obwohl diese einem eventuell fremd geworden ist. Wenn es darum geht, wie mit der religiösen Vielfalt konstruktiv umgegangen werden soll, liegt der Fokus vor allem auf den christlichen Religionslehrkräften (vgl. Baumann 2005: 399). Ihre Herausforderung ist es, die Lernenden, die christlich sozialisiert sind, so zu fördern, dass sie ebenfalls bei der Auseinandersetzung mit unbekannten Religionen zu einer sorgfältigen Bewertung kommen, wie es für die eigene Religion ebenfalls wünschenswert ist. Die Förderung solltesso weit gehen, dass die christlichen Lernenden dazu fähig sind, eine eigene Meinung zu ihrer Religion zu entwickeln, welche sie dann innerhalb eines interreligiösen Austausches kommunizieren und dabei Unterschiede tolerieren können (vgl. ebd.; vgl. auch Schambeck 2013: 53; vgl. auch Gottwald 2010: 14). Des Weiteren sollte die Lehrkraft dazu in der Lage sein, den Lernenden, die einer anderen Religion zugehörig sind, zu zeigen, dass sie deren religiöse und kulturelle Sozialisation und die gelebten Traditionen respektiert (vgl. Baumann 2005: 399; vgl. auch Weiße 2012: 42; vgl. Sajak auch 2013a: 86; vgl. auch Asbrand/Scheunpflug 2005: 11). Von daher wird es von den Religionslehrkräften erwartet, dass sie offen gegenüber anderen Kulturen und Religionen sind, welche in unserem Bildungssystem vertreten sind. Diese Offenheit impliziert interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und Dialoge (vgl. Baumann 2005: 399; vgl. auch Pirner 2012: 107f.). Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern dies durch die eigene Religiosität umsetzbar ist. Es ist klar erkennbar, dass die Religionslehrkräfte sich hierbei als Person komplett einbringen müssen und einer herausfordernden Aufgabe gegenüberstehen (vgl. Leitmeier 2008: 33). In Bezug auf das Evangelium wird Ihnen Fehlbarkeit zugestanden, sodass sie die Herausforderung der interreligiösen Bildung frei und in verantwortungsvoller Art wahrnehmen können (vgl. Baumann 2005: 399). Herausfordernd ist in diesem Zusammenhang die religiöse Vielfalt so zu nutzen, dass die Lernenden „beim Miteinander-Lernen voneinander lernen“ (ebd.: 400).

Dabei ist zu beachten, dass es nicht nur um religionskundliche Wissensvermittlung geht. Stattdessen soll die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten in den Fokus rücken, um dadurch gefestigte Denkweisen aufzubrechen und Neues kennenzulernen (vgl. ebd.; vgl. auch Sajak/Muth 2011: 22). Entscheidend ist, dass der Unterricht die Lernenden in den Mittelpunkt stellt (vgl. Schambeck 2013: 55). Es ist zu berücksichtigen, dass sich die Lernenden entsprechend ihrer individuellen Entwicklung austauschen können, ohne dass sie sich dabei völlig verstehen. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass es dabei auch nicht um eine inhaltliche Vollständigkeit geht und dass eine andere Religion vollständig verstanden wird. Verständigung ist nicht mit Verstehen gleichzusetzen. Da der Unterricht den Fokus auf die Lernenden legen sollte, empfiehlt es sich bei den äußeren Erkennungsmerkmalen

der Lernenden, wie bspw. dem Kopftuch oder der Kreuzkette, anzuknüpfen. Außerdem sollten im Unterricht nicht ausschließlich die positiven Seiten einer Religion behandelt werden, sondern ebenfalls das Mysteriöse oder Bedrohliche, denn häufig wird dadurch ein Lernprozess ausgelöst. Hierfür benötigen die Religionslehrkräfte Empathie, Mut und Kommunikationsfähigkeit. Es ist darauf aufmerksam zu machen, dass Lernende sich in allen Religionen durch bestimmte Vorschriften verpflichtet fühlen können, welche sich aus einem Mix aus kulturellen und religiösen Regeln ergeben. Dabei ist darauf zu achten, dass zwischen den Lernenden deswegen kein Konflikt entsteht (vgl. Baumann 2005: 400f.). „Das partnerschaftliche Zusammenleben mit den Angehörigen verschiedener Religionen ist ein wichtiges Ziel auch für die Schule“ (ebd.: 401). Allerdings entstehen durch das Recht auf Religionsfreiheit Konflikte, die bspw. eine Belastung für den Dialog zwischen Christen und Moslems darstellen können, wie dies bei der Kopftuchdebatte der Fall gewesen ist (vgl. ebd.; vgl. auch Schambeck 2013: 54). Hierbei können Religionslehrkräfte bei einer solchen Diskussion eine Vorbildfunktion einnehmen. Wichtig ist eine solche Thematik im Unterricht zu thematisieren, weil diese öffentlichen Debatten Auswirkungen auf die Erziehung sowie den Unterricht haben. Von daher ist es in diesem Fall bedeutsam, wenn sich eine Lernende dafür entschieden hat, ein Kopftuch zu tragen, dass diese Entscheidung respektiert wird. Die Lernenden sollten dafür sensibilisiert werden, dass ihr Urteil nur so weit gehen darf, dass andere Lernende davon nicht persönlich beschädigt werden (vgl. Baumann 2005: 402). Von daher ist der konstruktive interreligiöse Dialog sehr bedeutsam. In der praktischen Umsetzung sind Religionslehrkräfte aber oftmals verunsichert, wie weit Lernende dem Unbekannten ausgesetzt werden sollten. Wichtig in diesem Kontext ist, dass als Experten für den interreligiösen Austausch vorrangig Erwachsene die eigene Religion repräsentieren sollten, da diese auf mögliche Provokationen oder ähnlichem angemessener reagieren können (vgl. ebd.: 403).

Trotz einiger Gefahren, die beim interreligiösen Dialog unbedingt berücksichtigt werden sollten, damit dieser auch fruchtbar sein kann, bildet die Auseinandersetzung und die Begegnung mit dem Unbekannten sowie die Verschiedenheit zur eigenen Religion das Fundament interreligiösen Lernens. Dies impliziert die Fähigkeit, zum einen die eigene Religion und zum anderen die unbekannte Religion aus verschiedenen Perspektiven beobachten zu können. Das hat zur Folge, dass diese Ansicht darüber hinausgeht, Toleranz gegenüber anderen Religion zu haben, weil dazu fähig zu sein, einen anderen Blickwinkel einnehmen zu können, impliziert ebenfalls selbstreflexiv sowie selbstkritisch zu sein (vgl. Kießling 2004: 378). Der RU ermöglicht es, dass Lernende und Lehrkräfte die Chance erhalten, Aussagen des Christentums und anderer Religionen im Hinblick auf deren sinnstiftende Wirkung hin zu untersuchen. Hierfür wird eine dialogische Grundhaltung benötigt. Diese Grundhaltung

sollten Religionslehrkräfte besitzen. Lernende wollen oftmals anfangs von den Lehrkräften in Erfahrung bringen, wie ein adäquater Umgang mit anderen religiösen Traditionen sowie Lebensdeutungen aussieht (vgl. Baumann 2005: 404). Aus evangelischem Blickwinkel wird eine engagiert fragende offene Haltung befürwortet (vgl. Lähnemann 1998: 436).

Außerdem sollten Lehrkräfte nicht ausschließlich einen konstruktiven interreligiösen Dialog mit den Lernenden ermöglichen, sondern darüber hinaus auch den Austausch mit Religionslehrkräften aus anderen Religionen suchen. Hierdurch kann eine Wissens- sowie Horizontenerweiterung stattfinden, welche sich wiederum nachhaltig auf den RU auswirken kann (vgl. Schröder 2005: 528).

Des Weiteren soll jeder Lernende unter Berücksichtigung der persönlichen religiösen und kulturellen Prägung individuell gefördert werden. Dies setzt voraus, dass die Lehrkräfte dazu fähig sind, diese individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend zu diagnostizieren (vgl. Hagelüken/Kaufmann 2011: 9). Demzufolge werden die Lehrkräfte vor große Herausforderungen gestellt, da ein passgenauer Umgang mit der Diversität der Lernenden pädagogisch sehr anspruchsvoll ist. Es müssen dabei sowohl die individuellen kulturellen und religiösen Vorkenntnisse wie auch die verschiedenen Potenziale der Lernenden bei der Gestaltung einer ansprechenden Lernumgebung berücksichtigt werden (vgl. Kaufmann 2014: 5).

Hierfür sind entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte zwingend erforderlich (vgl. Hagelüken/Kaufmann 2011: 10).

3.3.3 Bedeutung und Auswirkungen für die Lernenden

Für Lernende, die eine berufsbildende Schule besuchen, gehören interreligiöse Begegnungen schon zu ihrem Alltag. Allerdings wurde dies didaktisch bisweilen kaum aufgegriffen. Diese Lernenden sind auf Sinnsuche und sie möchten ein Selbstkonzept aufbauen, welches die bedeutenden Fragen des Lebens miteinbezieht. In dieser wichtigen Lebensphase ist es dringend erforderlich, dass die Lernenden eine religiöse Orientierung für diese Fragen erhalten und die Förderung der religiösen Kompetenz wieder stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Gronover et al. 2012: 2). Die Lernenden sind in Bezug auf ihre Religiosität nicht gefestigt, unabhängig davon, ob sie einer bestimmten Konfession oder Religion zugehörig sind. Sie sind gerade noch auf dem Weg ihren eigenen Glauben zu finden. Dabei möchten viele Heranwachsende ihre Suche nach dem Sinn des Lebens individuell bewältigen. Allerdings ist dabei zu beachten, dass eine solche individualisierte Bildung der eigenen Identität mittels Erfahrungen des Kollektivs sowie durch kulturelle Ressourcen erfolgt. In Bezug auf die kulturelle und religiöse Vielfalt mit ihren Verschiedenheiten und der daraus resultierenden Komplexität sind Erwachsene ebenfalls als Lernende anzusehen. Von daher ist ein

interreligiöser und interkultureller Austausch unentbehrlich, wenn ein friedliches Zusammenleben ermöglicht werden soll. Denn dafür wird ein tieferes Verständnis des Anderen erforderlich (vgl. Baumann 2005: 397). Demzufolge sind interreligiöse Thematiken und Fragen mittlerweile für die Lernenden von existenzieller Bedeutung (vgl. Gronover et al. 2012: 2).

Es ist dabei zu beachten, dass, wenn in konfessionsübergreifenden Klassen Lernende ihrer Religion als Expertinnen und Experten angesehen werden, dies zur Überforderung der Lernenden führt. Diese Lernenden sind selbst gerade in einer Orientierungsphase und darauf haben Sie auch ein Recht. Da diese Lernenden in der Regel noch keine eigene klare Position entwickelt haben, sind sie oftmals gegenüber unbekannten Religionen zurückhaltend (vgl. Baumann 2005: 397f.).

Außerschulisch entstehen solche interkulturellen und interreligiösen Begegnungen zwischen den Heranwachsenden meistens per Zufall, da die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund es außerhalb der Schule bevorzugen sich in ihren Peergroups aufzuhalten. In den Schulen hingegen treffen die Angehörigen unterschiedlichster Religionen und Kulturen aufeinander. Hierbei bringen die Lernenden zum Teil sehr unterschiedliche religiöse Vorkenntnisse mit (vgl. ebd.: 398).

Eine Studie aus dem Jahr 2008 hat untersucht, was für eine Meinung sich europäische Jugendliche über Personen mit anderen religiösen und kulturellen Wurzeln gebildet haben. Konkret wurde sich mit der Frage der Akzeptanz von Heterogenität durch Jugendliche in Europa befasst. Hierfür wurde sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Studie⁴⁸ mit einer Vielzahl an Jugendlichen durchgeführt (vgl. Weiße 2012: 43; vgl. auch Bertram-Troost et al. 2008b: 371; vgl. auch Körs 2009). Die Untersuchungen haben ergeben, dass religiöse Vielfalt von den Lernenden nicht nur auf Akzeptanz stößt, sondern diese sogar erwünscht ist. Die Lernenden äußern sich kritisch gegenüber Wahrheitsansprüchen, welche Angehörige aus anderen Weltanschauungen und Religionen ausschließen (vgl. Weiße 2012: 45). In diesem Kontext herrschen vor allem Vorurteile gegenüber dem Islam, „der als eine strenge Religion angesehen wurde, von der nach außen Gewalt ausgehe und die ihre Mitglieder unterdrückt“ (Bertram-Troost et al. 2008a: 407). Obwohl den Jugendlichen be-

⁴⁸ Die qualitative Studie wurde von ungefähr 800 Jugendlichen aus acht europäischen Ländern durchgeführt. Siehe dazu: Bertram-Troost, G. et al. (2008): European Comparison: Methodological Reflections on the Comparative Approach. In: Bertram-Troost, G. (Hg.) (2008): Encountering Religious Pluralism in School and Society – A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. Münster etc., S. 369-373.

Bei der quantitativen Studie wurden im Anschluss daran 8000 Fragebögen ausgefüllt. Diese hat im Wesentlichen auf der qualitativen Studie aufgebaut und wurde von Januar bis März 2008 durchgeführt. Siehe dazu: Körs, A. (2009): Jugend und Religion in Europa. Einstellungen zu Religion in Lebenswelt, Schule und Gesellschaft im Vergleich acht europäischer Länder, in: D.-P. Jozsa/T. Knauth/W. Weiße (Hgg.): Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas. Münster etc., S. 242-287.

wusst ist, dass Religionen für Probleme ursächlich sein können und religiöse Vielfalt ebenfalls einige Herausforderungen mit sich bringt, können sich die Jugendlichen ein friedvolles Miteinander der Religionen in Europa vorstellen. Allerdings wird dafür vorausgesetzt, dass die Fähigkeit zum Dialog sowie Wertschätzung gefördert werden und dass die Jugendlichen verschiedene religiöse Auffassungen kennenlernen sowie aufeinander hören (vgl. ebd.: 408). Laut diesen Studienergebnissen sind die Jugendlichen somit sehr offen gegenüber der religiösen Vielfalt in Europa. Darüber hinaus haben sie erkannt, dass die Förderung einer Dialogkompetenz die Grundlage für ein friedliches Miteinander der Kulturen und Religionen in Europa bildet (vgl. Weiße 2012: 45; vgl. auch Bertram-Troost et al. 2008a: 407). Andere Studien bestätigen, dass für Heranwachsende religiöse Fragestellungen, spirituelle Thematiken oder Fragen nach dem Sinn des Lebens bedeutsam sind. Demzufolge zeigt sich anhand unterschiedlicher Studienergebnisse, dass Jugendliche aufgeschlossen gegenüber religiöser Vielfalt sind. Der Austausch mit Angehörigen aus anderen Kulturen und Religionen ist für die Jugendlichen etwas Selbstverständliches (vgl. Leimgruber 2007: 36f.).

Bezogen auf den interreligiösen Dialog in der Schule scheint es aus der Perspektive der Lernenden bedeutsam zu sein, dass der RU zu den Rahmenbedingungen der Schule passt, allerdings sollte dabei der RU nicht so stark an den Wünschen von Religionsgemeinschaften ausgerichtet werden (vgl. Weiße 2012: 46). Dies geht nicht ausschließlich durch die Ergebnisse aus dem REDCo-Projekt hervor (vgl. ebd.; vgl. auch Josza/Knauth/Weiße 2009). Darüber hinaus werden diese Erkenntnisse ebenfalls durch weitere internationale Studien bestätigt (vgl. ebd.; vgl. auch Ziebertz/Kay 2006). Außerdem ist es ein zentrales Anliegen der Lernenden, dass ein Dialog zwischen den Lernenden im RU initiiert wird (vgl. Weiße 2012: 46). Es lässt sich laut Weiße festhalten, dass ein interreligiöser Austausch für Lernende besonders bedeutsam ist, wenn sie selbst noch keine eigene abgeschlossene Haltung haben und sich noch in der Entwicklungsphase befinden. Für diese Lernenden ist der Austausch mit anderen religiösen und kulturellen Ansichten bedeutsam, „um andere Standpunkte auch dann zu respektieren, wenn sie nicht den eigenen entsprechen, Religionen und Kulturen nicht als monolithisch anzusehen, sondern als bestimmt durch die tägliche Praxis von vielen Menschen und als veränderbar, um Barrieren gegen den ideologischen Missbrauch von Religion und gegen Instrumentalisierung für politische Konflikte aufzurichten“ (ebd.: 46).

Laut Schambeck, welche sich bei ihren Ausführungen auf aktuelle Studienergebnisse bezieht, sehen Jugendliche die religiöse Vielfalt in ihrem Alltag als Normalität an. Darüber hinaus wird die vorhandene religiöse und kulturelle Vielfalt von den befragten Heranwachsenden positiv bewertet (vgl. Schambeck 2013: 48f.).

3.3.4 Förderungsmöglichkeiten interreligiöser Bildung an berufsbildenden Schulen⁴⁹

Es existieren verschiedene Ansätze, wie interreligiöse Bildung praktisch umgesetzt werden können. Im Folgenden wird näher auf drei ausgewählte Ansätze eingegangen, weil meine selbst erstellte Unterrichtseinheit in Anlehnung an diese drei Ansätze erfolgt.

Zunächst wird der konstruktivistische Ansatz, anschließend die Ermöglichungsdidaktik und abschließend der Ansatz des individualisierten Lernens vorgestellt.

3.3.4.1 Konstruktivismus

Beim Konstruktivismus existieren unterschiedliche Richtungen. Es wird hierbei zwischen dem radikalen, dem methodischen und dem gemäßigten Konstruktivismus unterschieden. Hieraus ist der sogenannte soziale Konstruktivismus entstanden, welcher unter anderem von Kersten Reich vertreten wird. Reich spricht in diesem Kontext auch vom interaktionistischen Konstruktivismus (vgl. Reich 2009: 30f.).

Reich hat sich ebenfalls damit auseinandergesetzt, wie nachhaltiges Lernen erreicht werden kann. „Grundsätzlich ist es Hauptziel aller konstruktivistischen Lerntheorien, einen Zuwachs, ein Wachstum, eine Erweiterung der Perspektiven, der Wege und Ergebnisse beim Lernen anzustreben“ (Reich o. J.: 3).

Der konstruktivistische Ansatz hebt hervor, dass eine objektive Wirklichkeit nicht vorhanden ist. Stattdessen konstruiert jeder Mensch seine individuelle Wirklichkeit. Das hat zur Folge, dass Vertreter des Konstruktivismus fordern, dass beim Lernen individuelle Aneignungsprozesse ermöglicht werden (vgl. Kaufmann 2014: 3).

Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung spielen daher bei der konstruktivistischen Unterrichtsplanung nach Reich eine zentrale Bedeutung (vgl. Reich 2006: 182). Eine Grundannahme beim Konstruktivismus ist, dass die aktive und selbstständige Aneignung von Lerninhalten dazu führt, dass dieses selbsterworbene Wissen nachhaltig im Gehirn gespeichert wird und darüber hinaus motivationsfördernd ist. Im Kontrast dazu sehen Konstruktivisten den passiven Konsum von Lerninhalten sowie von außen gesteuerte Lernprozesse kritisch und wenig erfolgsversprechend (vgl. Reich 2004.: 42). Da somit aktive und selbstständige Handlungen im Konstruktivismus im Vordergrund stehen, hat das zur Folge, dass nicht nur eine Lösung existiert, sondern viele Lösungsansätze möglich sind. Diese wiederum können

⁴⁹ Der vorliegende Gliederungspunkt 3.3.4 lehnt sich inhaltlich eng an meiner nicht veröffentlichten pädagogischen Facharbeit „Interreligiöse Kompetenzen fördern“, welche ich im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen im Jahr 2014 verfasste, an.

im Widerspruch zueinander stehen, da die Lösungen nicht wie bei einer Schablone eins zu eins übertragen werden können (vgl. ebd.).

Es ist zu berücksichtigen, dass Lernen hierbei immer vor dem Hintergrund definiert wird, dass es in einer kulturellen Umgebung stattfindet. Somit wird jeder Mensch durch sein soziales Umfeld geprägt, wodurch die eigene Wirklichkeit durch bestehende Normen und Regeln sowie die vorhandenen Vorerfahrungen maßgeblich beeinflusst wird. Dies führt dazu, dass der Konstruktivismus hierdurch an seine Grenzen stößt, da jeder Mensch zwar frei ist, etwas zu konstruieren, allerdings an seine Lebenswelt gebunden ist (vgl. Reich 2006: 182). „Eine bloß kognitive Übernahme als Instruktion ohne den Kontext einer handelnden Konstruktion erscheint als nicht hinreichend, um Lernvorgänge zu beschreiben und durchzuführen“ (ebd.).

Reich differenziert zwischen drei Perspektiven des pädagogischen Handelns: Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion (vgl. ebd.). Es handelt sich hierbei um einen interaktiven und systemischen Ansatz. Dies hat zur Folge, dass innerhalb von jeder Phase die „Zirkularität von Inhalten und Beziehungen“ (Reich 2004: 141) Berücksichtigung finden sollte.

Das Grundmotto der Konstruktion lautet: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“ (Reich 2006: 182). Das Lernen wird als ein aktiver Prozess angesehen, bei dem das Wissen nicht angeeignet, sondern vom Lernenden selbst konstruiert wird, sodass neues Wissen an die bestehenden Konstrukte angeschlossen wird oder die vorhandenen Konstrukte erweitert werden. Es ist sehr wichtig, dass eine persönliche Betroffenheit bei den Lernenden erreicht wird, um dadurch das Interesse und die Motivation der Lernenden zu wecken. Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass das neue Wissen anschlussfähig ist (vgl. ebd.). Aus dieser Perspektive ist die folgende Grundforderung an Pädagogen entstanden: „So viel Konstruktion wie möglich!“ (Reich 2000: 304f.). Hierdurch erhalten die Lernenden die Möglichkeit, die eigenen Weltanschauungen herauszubilden (vgl. ebd.). Die Konstruktionsphase ist durch einen hohen Grad an Selbstständigkeit und Selbstorganisation gekennzeichnet. Die Lernenden sind in dieser Phase als unabhängiger und visionärer Konstrukteur aktiv. Die Lehrkraft sollte in dieser Phase als Visionär oder Moderator fungieren. Innerhalb dieser Phase legen die Lehrkraft und die Lernenden gemeinsam Regeln fest und steuern den Lernprozess. Hierdurch soll ein hoher Anteil an Selbstorganisation und Selbstbestimmung erzielt werden (vgl. Reich 2004: 155). Im Vergleich zur Konstruktion wird in der Perspektive der Rekonstruktion das Wissen nicht selbst erfahren oder ausprobiert.

Das Grundmotto der Rekonstruktion lautet: „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ (Reich 2006: 139f.). Es wird in dieser Perspektive deutlich gemacht, dass wir nicht immer alles neu erfinden müssen. Allerdings ist es sinnvoll, die Erfindungen anderer zu sammeln,

wiederzugeben und für uns nach zu entdecken (vgl. Reich 2002: 154ff.). Aus dieser Perspektive ist die folgende Grundforderung an Pädagogen entstanden: „Keine Rekonstruktionen um ihrer selbst willen!“ (Reich 2000: 304f.). Das hat zur Folge, dass die Lernenden nicht alles neu erfinden. Stattdessen wird ebenfalls auf Bestehendes, wie Materialien und Gegenstände, zur Unterstützung zurückgegriffen. In der Rekonstruktionsphase werden, wie auch in der Konstruktionsphase, das Selbstbewusstsein und die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert. Diese Fähigkeiten werden dadurch unterstützt, indem die eigene Konstruktion mit den Aufgaben in Beziehung zueinander gebracht wird (vgl. Reich 2006: 139f.). Das bedeutet, dass der Großteil des Lernprozesses dazu genutzt wird, bereits bestehende Entdeckungen und Einsichten zu durchleuchten (vgl. Reich 2004: 142). In dieser Phase wird angestrebt, dass die Lernenden sich notwendiges Wissen sowie Erkenntnisse aneignen, welche für den weiteren Lernprozess bedeutsam sind. Außerdem wird in dieser Phase darauf geachtet, dass die Lernenden überwiegend selbstständig arbeiten (vgl. ebd.).

Die Perspektive der Dekonstruktion ist durch das Grundmotto „Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!“ (Reich 2006: 139f.) geprägt. Es geht darum, systemisch und zirkulär zu denken und die Ordnung der Dinge scheinbar durcheinander zu bringen. In dieser Perspektive wird der Lernende aufgefordert, bestehendes Wissen anzuzweifeln, kritisch zu hinterfragen und verschiedene Blickwinkel einzunehmen, um sich gegenüber neuen Perspektiven zu öffnen. Aus dieser Dekonstruktion sollte dann thematisiert werden, inwiefern daraus konstruktive Schlussfolgerungen gezogen werden können. Die Aufgabe der Dekonstruktion ist es, sich niemals mit einer Erklärung zufrieden zu geben (vgl. ebd.). Aus dieser Perspektive ist die folgende Grundforderung an Pädagogen entstanden: „Keine Konstruktionen ohne Verstörungen!“ (Reich 2000: 304f.).

Kennzeichnend für die Dekonstruktionsphase ist, dass die Lernenden variables Wissen aus den vorherigen Phasen einer Reflexion unterziehen, um daraus Konsequenzen ableiten zu können (vgl. Reich 2006: 141). Hierbei ist zu beachten, dass der Reflexionsprozess sowie die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen kritisch sein können, bspw. in Form von Ablehnungen. Wichtig ist, dass hieraus dann Konsequenzen gezogen werden (vgl. Reich 2004: 155). Jedoch ist es nicht erforderlich, dass die Lernenden uneingeschränkt viel Wissen erlangen. Bedeutsamer aus Sicht der Konstruktivisten ist es, dass sich die Lernenden variables Wissen durch ihren Lernprozess aneignen. Das bedeutet, dass die Lernenden vor allem Wissen erwerben, welches für sie von Relevanz ist. Darüber hinaus ist es wichtig, dass aus der Dekonstruktionsphase wieder eine Rückkopplung zur Phase der Konstruktion stattfindet (vgl. Reich 2006: 141).

Es lässt sich festhalten, dass in einem Lernprozess, welcher sich auf den Konstruktivismus bezieht, den Lernenden und den Lehrkräften verschiedene Aufgaben bzw. Rollen zugeteilt

werden. Lehrkräfte und Lernende sollten demnach vor allem den drei Rollen als Teilnehmer, Beobachter und Akteur gerecht werden. In der Teilnehmerrolle soll sich am Geschehen beteiligt werden, in der Beobachterrolle sollen Handlungen und Prozesse betrachtet werden und in der Rolle als Akteur sollen aktiv Handlungen durchgeführt werden (vgl. Reich 2004: 40). Durch diese Differenzierung soll eine genauere Unterscheidung zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung und zwischen unterschiedlichen Austauschprozessen unterstützt werden (vgl. ebd.).

Die didaktisch-methodischen Überlegungen des durchgeführten LLAs erfolgen in Anlehnung an die konstruktivistische Didaktik nach Reich.

3.3.4.2 Ermöglichungsdidaktik

Die Ermöglichungsdidaktik, die maßgeblich von Arnold geprägt wurde, bietet mehrere Orientierungspunkte für den RU an, um kompetenzorientierte Lernprozesse zu ermöglichen. Problemorientierung, Handlungsorientierung sowie eine religiös-ethische Urteilsbildung sind Beispiele für fachdidaktische Prinzipien, die der Ermöglichungsdidaktik nachgeordnet sind (vgl. Kaufmann 2014:13).

„Der Begriff der Ermöglichungsdidaktik hat sowohl konstruktivistische als auch systemtheoretische Wurzeln“ (Arnold/Gómez Tutor 2007: 96). Die Ermöglichungsdidaktik sieht das Lernen als einen aktiven Prozess an, bei dem die Selbststeuerung der Lernenden von großer Bedeutung ist. Dies zeigt sich daran, dass die Aktivität und Entscheidungsbefugnis über den Lernprozess sich zur lernenden Person hin verlagert und damit den konstruktivistischen Vorstellungen von Lernen gerecht wird. Es ist dabei zu beachten, dass eine solche Verlagerung aufgrund der bisherigen Lernerfahrungen der Lernenden nicht direkt zum Erfolg führen kann (vgl. ebd.: 95). Daher geht es zunächst darum, einen Weg zwischen vollständiger Fremdsteuerung und absoluter Autonomie zu finden, um schließlich den Anteil an selbstständigen Elementen sukzessive zu steigern (vgl. Wittwer 1999: 26). Von daher können die Lernenden trotz zunehmender Selbststeuerung Hilfe oder unterstützende Angebote in Anspruch nehmen. Entscheidend ist hierbei, dass die Lernenden selbst entscheiden, ob, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form sie eine Unterstützung haben möchten (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007: 125f.).

Die Ermöglichungsdidaktik, welche sich auf ein humanistisches Weltbild bezieht, legt den Fokus darauf, dass die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden gefördert wird. Arnold beabsichtigt damit, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu fördern. Dies impliziert einerseits die Förderung der Selbstständigkeit und andererseits wird dadurch ein angemessener Umgang mit Kritik geschult (vgl. Eckart 2004: 142).

Da jeder Lernende unterschiedliche Lernerfahrungen und unterschiedliche Vorkenntnisse in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen mitbringt, ist es die Aufgabe der Lehrkraft, vielfältige Angebote bereitzustellen. Es ist allerdings nicht prognostizierbar, wie die Lernenden das Lernangebot annehmen, weil jeder Lernende eigene Vorerfahrungen besitzt und mit einbringt. Deshalb kann die Ermöglichungsdidaktik nicht losgelöst vom Konstruktivismus gesehen werden (vgl. Kaufmann 2014: 13). Bei den Lernangeboten wird in diesem Kontext von Lernarrangementsgesprochen. Dies impliziert, dass eine Outcomeorientierung mit Hilfe einer Situationsorientierung erreicht werden soll. „Ihr Ziel ist die Beschreibung von Kernsituationen, an deren sachgemäßer Gestaltung sich zeigt, ob und in welchem Maße Lernende die Kompetenz beherrschen“ (Arnold 2012b: 46f.). Im Anschluss daran kann mithilfe der Kernsituationen ein Kompetenzprofil entwickelt werden, welches das Ziel darstellt. Dieses Ziel soll durch das Lernarrangement erreicht werden. Innerhalb des Lernarrangements sollen die Lernenden laut Arnold überwiegend selbstständig arbeiten und sich dabei Lerninhalte selbstständig aneignen (vgl. ebd.).

Dies hat zur Folge, dass die Lehrkraft beim ermöglichungsdidaktischen Ansatz eine neue Aufgabe erhält. Anstatt traditionell den Lerninhalt zu vermitteln, ist es nun die Aufgabe als Lernberater zur Verfügung zu stehen. Somit erhalten die Lernenden und die Lehrkraft eine neue Rolle innerhalb des Lernprozesses. Dieses veränderte Rollenverständnis stellt einen Lernprozess für die Lehrkraft und die Lernenden dar, da beim ermöglichungsdidaktischen Ansatz die Lernberatung und die Lernbegleitung im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen. Dies führt dazu, dass die Lehrkräfte insbesondere damit beauftragt sind, eine Vielfalt an Lernarrangements für die Lernenden bereit zu stellen. Die Lehrkraft schafft damit die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Lernenden, damit diese selbstorganisiert arbeiten können (vgl. Arnold 1993: 53).

Die Ermöglichungsdidaktik verfolgt das Ziel, dass die Lernenden Kompetenzen erwerben und das sie darüber hinaus dazu befähigt werden, diese Kompetenzen situationsgerecht anwenden zu können. Von daher liegt der Fokus beim ermöglichungsdidaktischen Ansatz auf dem nachhaltigen und lebendigen Lernen (vgl. Arnold 2013: 76).

Siebert unterstreicht mit seiner Definition von Lernen die hohe Bedeutsamkeit von nachhaltigen und lebendigen Lernprozessen. Er definiert Lernen folgendermaßen: „Lernen ist nicht (nur) der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, sondern (auch) die biografisch verankerte Konstruktion lebensdienlicher Wirklichkeiten“ (Siebert 2003: 38ff.). Das setzt eine emotionale Betroffenheit bei den Lernenden voraus. Die Forschung ist inzwischen überzeugt davon, dass Lernprozesse auf neurologischer Ebene stattfinden und Lernergebnisse mit dem in diesem Moment vorherrschenden Gefühl verknüpft werden (vgl. Schüssler o. J.: 2).

Um einen solchen Lernprozess zu begünstigen, hat Arnold das Lernmodell LENA entwickelt. LENA steht für nachhaltiges und lebendiges Lernen. Dazu hat Arnold das folgende Kriterienraster SPASS erstellt. Dieses Kriterienraster zeigt auf, welche didaktischen Vorkehrungen geschaffen werden sollten, um ein nachhaltiges und lebendiges Lernen zu ermöglichen. SPASS steht für selbstgesteuert, produktiv, aktivierend, situativ sowie sozial (vgl. Arnold 2012a: 79).

<i>Eine kluge Lehre ist darum bemüht, die Dimensionen eines nachhaltigen und lebendigen Lernens mit Leben zu erfüllen, indem sie folgende didaktische Vorkehrungen schafft:</i>	
SELBSTGESTEUERT	• Die Lernenden haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen. • Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst. • Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit. • Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen. • Die Lehrperson ist prozessverantwortlich: Sie schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen des Lernenden.
PRODUKTIV	• Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden. • Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung. • Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein. • Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.
AKTIVIEREND	• Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge. • Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen. • Lernende entwickeln selbst Initiativen. • Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebnisorientiert zu arbeiten.
SITUATIV	• Lernende nutzen und reflektieren die Hier- und Jetzt-Situation. • Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt. • Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen. • Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis. • Lernende werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.
SOZIAL	• Lernende erleben Wertschätzung. • Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback. • Lernende nehmen Emotionen wahr. • Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation. • Lernende werden bei der Kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

Abbildung 8: SPASS - Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens (Arnold 2012a: 79).

3.3.4.3 Individualisiertes Lernen

Muster-Wäbs und Pillmann-Wesche sind davon überzeugt, dass ein individualisierter Unterricht erfolgreiches und nachhaltiges Lernen in der Schule initiieren kann. Das Ziel des individualisierten Unterrichts ist es, dass jeder Lernende bestmögliche Bedingungen für seinen Lernprozess bekommt. Um dies zu ermöglichen, ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Heterogenität einer Lerngruppe in einer adäquaten Weise bei der Unterrichtsgestaltung

zu integrieren. Dies bedeutet, dass die Unterschiede in den Vorkenntnissen, in den Interessen und in der Leistungsfähigkeit bei der Gestaltung des Unterrichts beachtet werden sollten. Eine Individualisierung des Unterrichts bedeutet, dass Lehrkräfte jeden einzelnen Lernenden mit seinen Stärken und Entwicklungsbedürfnissen im Blick haben und im Lernprozess unterstützend zur Seite stehen. Des Weiteren haben die Lernenden die Möglichkeit ihren Lernprozess individuell zu gestalten. Dies führt dazu, dass sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Hierbei ist es wichtig, dass der Lehrende diesen selbstverantwortlichen Lernprozess der Lernenden durch realistische Zielformulierungen fördert und die Selbststeuerung bspw. durch die Planung von Lernschritten unterstützt. Durch diese Art der Förderung können Lernerfolge sichtbar gemacht werden. Des Weiteren übernehmen die Lehrpersonen in einem solchen LLA eine zusätzliche, sehr bedeutende Funktion, nämlich die Funktion eines Lernberaters. In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass die Gestaltung eines solchen Unterrichts sehr anspruchsvoll ist (vgl. Muster-Wäbs/Pillmann-Wesche 2009: 15). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, habe ich diese bei der Konzeption der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ berücksichtigt.⁵⁰

Da allerdings, wie schon bereits beschrieben, eine solche Unterrichtsgestaltung sehr zeitaufwendig und sehr anspruchsvoll ist, könnten berechtigterweise bspw. folgende Fragen auftauchen: Warum sollte ich einen solchen Aufwand betreiben? „Worin besteht der Unterschied zu anderen Lernorganisationsformen?“ und „Warum sollen die Lernchancen durch die Umsetzung von Konzepten der Individualisierung von Unterricht größer werden?“ (ebd.).

In den folgenden Erläuterungen wird diesen Fragen mit Hilfe von fünf sogenannten Gelingensbedingungen nachgegangen. Die Berücksichtigung dieser Bedingungen ermöglicht ein erfolgreiches und nachhaltiges Lernen in der Schule. Hierbei ist zu beachten, dass die Lernenden eine „gesunde Einstellung zu ihrer Lebenswelt entwickeln können und ihrem Bedürfnis nach tragenden Beziehungen und individuellen Wachstum nachgehen können“ (ebd.: 16). Die fünf Gelingensbedingungen sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

⁵⁰ Die Planung und Vorgehensweise bei der Entwicklung der Unterrichtseinheit wird im Kapitel 6 ausführlich dargelegt.

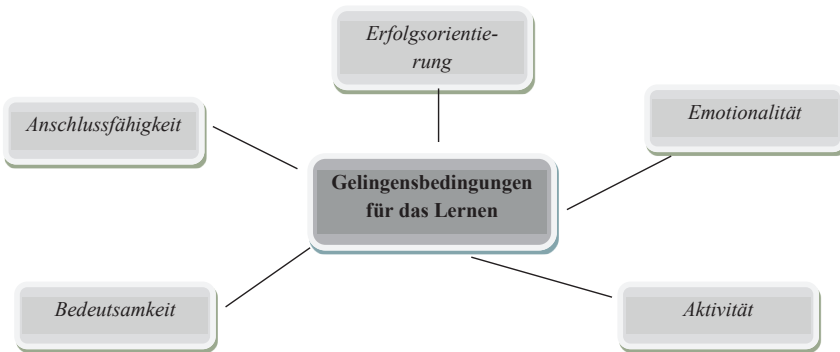


Abbildung 9: Gelingensbedingungen für das Lernen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Muster-Wäbs/Pillmann-Wesche 2009: 17).

Bei einer näheren Betrachtung der fünf Gelingensbedingungen wird deutlich, dass Lernen viel mehr ist als nur das Anhäufen von Faktenwissen. Gelernt werden kann nur, wenn „die geistigen und emotionalen Grundbedürfnisse des Menschen nach guten Beziehungen und der Möglichkeit des Wachstums erfüllt werden“ (ebd.). Demzufolge kann Nachhaltigkeit als ein entscheidender Faktor bei der Planung von kompetenzorientierten LLAs angesehen werden (vgl. Kaufmann 2014: 18). Im Folgenden werden die fünf Gelingensbedingungen im Einzelnen kurz erläutert, um zu zeigen, wie ein nachhaltiges Lernen erreicht werden kann.

Erfolgsorientierung: Bei einer erfolgreichen Problemlösung werden im Gehirn Opiate und Neurotransmitter ausgeschüttet. Durch die ausgeschütteten Neurotransmitter werden insbesondere die erfolgreich durchgeführten Schritte zur Problemlösung sehr nachhaltig im Gehirn gespeichert. Wenn sich ein solches Erfolgserlebnis bei den Lernenden mehrmals wiederholt, wird dadurch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt und es entsteht somit ein Gefühl der Selbstwirksamkeit (vgl. Muster-Wäbs/Pillmann-Wesche 2009: 16). Um ein solches Gefühl zu erreichen, ist es wichtig, dass die Lernenden selbstverantwortlich arbeiten und von der Lehrkraft Beratung und Unterstützung erhalten. Außerdem sollte der Lehrende darauf achten, dass die Lernenden im eigenen Lerntempo arbeiten können und die Anforderungen individuell bewältigbar sind (vgl. ebd.: 17).

Aktivität: Ein nachhaltiges Lernen ist an eine aktive geistige Auseinandersetzung gebunden. Der Lernende soll daher ganzheitlich in den Lernprozess integriert werden. Des Weiteren soll er auf seinen eigenen Lernweg mit seinem eigenen Lerntempo selbstverantwortlich handeln. Neurologische Studien haben zudem belegt, dass „nachhaltige Kompetenzbildung nur möglich ist, wenn die Lernenden bewusst „Ja“ zum Lernen sagen“ (ebd.). Dies deutet schon auf die enorme Wichtigkeit der Emotionalität beim Lernen hin (vgl. ebd.: 16).

Emotionalität: „Alles was der Mensch lernt, ist verbunden mit Gefühlen. Da das Gehirn Bereiche miteinander vernetzt, die gleichzeitig angesprochen sind, wird der Lerngegenstand unlöslich mit dem Gefühl verknüpft, das gleichzeitig vorherrscht“ (ebd.). Daher ist es von besonderer Bedeutung, dass die Lernenden sich in vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehungen zu Mitlernenden und Lehrkräften befinden (vgl. ebd.: 17).

Anschlussfähigkeit: Hiermit ist gemeint, dass die Lernenden die Gelegenheit erhalten an Erfahrungen und Vorwissen anknüpfen zu können, in dem neue Informationen mit bereits vorhandenen und verarbeiteten verknüpft werden können. Neue Lernreize müssen nämlich anschlussfähig sein, damit das Gehirn mit den entsprechenden Teilen „anspringt“ und durch die parallele Aktivierung eine Verbindung hergestellt werden kann (vgl. ebd.: 16).

Bedeutsamkeit: „Für den Lernenden muss das Lernangebot nützlich und wichtig sein. Es muss sich um Problemstellungen aus der Lebens- und Arbeitswelt handeln. Für den Lernenden entwickelt sich die individuelle Bedeutsamkeit von Lernangeboten aus der Beziehung zu ihm wichtigen Personen“ (ebd.: 17).

Um eine solche Individualisierung im Unterricht, unter Berücksichtigung der fünf zuvor skizzierten Gelingensbedingungen zu initiieren, werden neben einer intensiven Unterstützung zusätzlich Instrumente zur individuellen Steuerung und Reflexion und zur individuellen Beratung eingesetzt.

Es kann somit festgehalten werden, dass die Berücksichtigung der fünf Gelingensbedingungen bei der Unterrichtsgestaltung sehr nützlich sein können, um Kompetenzen, in diesem Fall vor allem interreligiöse Kompetenzen, zu fördern. Somit erfolgte die Planung und Entwicklung der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ unter anderem in Anlehnung an den eben dargestellten fünf Gelingensbedingungen.

4 Selbstständiges Lernen⁵¹

Wie interreligiöse Lernprozesse bei Lehrenden und Lernenden gefördert werden können, ist zwar das Hauptanliegen, allerdings besitzt das selbstständige Lernen ebenfalls eine hohe Relevanz in dieser Arbeit. Ein Ziel ist in diesem Kontext zu untersuchen, inwiefern durch die Ermöglichung von selbstständigen Lernprozessen, welche innerhalb der Unterrichtseinheit unterstützt werden, ein Beitrag dazu geleistet werden kann, interreligiöses Lernen zu fördern.

⁵¹ Das vorliegende Kapitel lehnt sich inhaltlich eng an meine nicht veröffentlichte Masterarbeit zum Thema „Selbstständiges Lernen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ an. Darüber hinaus wird auf den Fragebogen zum Selbstständigen Lernen aus meiner Masterarbeit in leicht abgeänderter Form zurückgegriffen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird sich von daher ebenfalls damit auseinandergesetzt, wie neben den interreligiösen Lernprozessen außerdem selbstständige Lernprozesse innerhalb einer Unterrichtseinheit und mit Hilfe eines Religionsprojektes gefördert werden können.

Der Bereich des selbstständigen Lernens ist sehr vielfältig und breit gefächert. Eine Vielzahl von Autoren hat sich bereits mit dieser Thematik auseinandergesetzt, Studien durchgeführt und darüber berichtet. In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass ich mich lediglich auf die wesentlichen Aspekte dieser Thematik beschränke, da dieser Bereich sehr umfangreich ist und eine detailliertere Auseinandersetzung mit dieser Thematik den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und auch für diese Arbeit nicht von Bedeutung ist. Die Betrachtung der wesentlichen Aspekte des selbstständigen Lernens ist für diese Arbeit bestens geeignet, um die damit verbundenen Ziele mit Hilfe der empirischen Studie herausarbeiten zu können.

Der Bereich des selbstständigen Lernens ist ebenfalls sehr bedeutsam, da die Anforderungen an die Arbeitnehmer stetig aufgrund des gesellschaftlichen, wirtschaftspolitischen und arbeitsorganisatorischen Wandels steigen, welcher mit Begriffen wie Globalisierung, Kundenorientierung und Individualisierung umschrieben werden kann. In Folge dieser Veränderungen werden eine erhöhte Flexibilität, Eigeninitiative und die Fähigkeit zur Selbstreflexion von den Arbeitskräften gefordert (vgl. Lang/Pätzold 2006: 9).

Aus diesem Grund muss sich unsere Gesellschaft bewusst werden, dass die Auszubildenden heutzutage und zukünftig nicht bereits das gesamte berufsspezifische Wissen und die erforderlichen Kompetenzen in der Erstausbildung erwerben können, da sich die Anforderungen innerhalb eines Berufslebens häufig verändern. Dies hat zur Folge, dass sich eine neue Lernkultur, die dem lebenslangen Lernen entspricht, etablieren muss (vgl. Sembill 2000: 24).

Um den beruflichen Anforderungen, den gesellschaftlichen Herausforderungen sowie den Vorerfahrungen der Lernenden gerecht zu werden, hat der Konstruktivismus zunehmend an Bedeutung gewonnen, da hierbei Lernen als aktiver, selbstgesteuerter und eigenverantwortlicher Prozess angesehen wird (vgl. Lang/Pätzold 2006: 9).

In diesem Kontext wird sehr oft der Begriff des selbstständigen Lernens aufgegriffen. Das selbstständige Lernen erhält schon seit längerer Zeit eine größere Beachtung, insbesondere in der beruflichen Bildung (vgl. ebd.). Bereits Anfang der 80er-Jahre wurde die Erfordernis zur Förderung des selbstständigen Lernens erkannt (vgl. Klieber/Sloane 2008: 1). Mitte der 90er-Jahre ist die Anzahl der Veröffentlichungen und Kommentare zum selbst-

ständigen Lernen stark angestiegen. Da der Begriff nicht trennscharf ist und somit mehrdeutige Definitionen besitzt, erscheint dieses Konzept für verschiedene Interessenträger und Erklärungen interessant zu sein (vgl. Dimai 2005: 8).

Das große Interesse und der Bedarf an selbstständigen Lernprozessen begründen sich vor allem in der beruflichen Erstausbildung. Denn das selbstständige Lernen und Arbeiten gewinnt einen immer größeren Stellenwert, um die beruflichen Anforderungen bewältigen zu können. Allerdings wurde bis in die 90er-Jahre so gut wie kein Zusammenhang zwischen der sogenannten „beruflichen Handlungsfähigkeit“ und dem selbstreguliertem Lernen gesehen (vgl. Klieber/Sloane 2008: 1).

Dilger hat anhand einer Analyse der Ordnungsgrundlagen in der beruflichen Bildung diesen Zusammenhang herausgearbeitet.⁵² Dabei wurden Aspekte des selbstregulierten Lernens in den Ordnungsgrundlagen festgestellt, welche die Notwendigkeit der Förderung von selbstständigem Lernen aufzeigen. Aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse erkannten Dilger und Sloane, dass die berufliche Bildung bereits die Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit anstrebte. Demzufolge stellt die Selbstregulation in der beruflichen Erstausbildung eine Zieldimension dar, die durch das selbstständige Lernen gefördert werden soll (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird aus bildungstheoretischer Sichtweise durch den Einsatz von selbstständigen Lernprozessen die Mündigkeit des Menschen gefördert, wodurch dem pädagogischen Ideal entsprochen wird. Es wird dabei davon ausgegangen, dass selbstständiges oder selbstgesteuertes Lernen per se besser ist als fremdgesteuertes oder angeleitetes Lernen. Dies ist allerdings heikel, da zum einen die Bestimmung „selbst“ an sich noch nichts über die Qualität eines Lernprozesses aussagt, sondern diese von den Inhalten und Intentionen des jeweiligen Tuns abhängig ist (vgl. Pätzold 2008: 2).

Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass selbstständiges Lernen an bestimmte Voraussetzungen geknüpft ist, da diese Art des Lernens eine komplexe sowie facettenreiche Tätigkeit ist. Es ist nicht jeder in der Lage selbstständig zu lernen. Bei den Lernenden müssen unter Umständen erst Grundlagen geschaffen werden, um mit den neuen Freiheiten zurecht zu kommen (vgl. Friedrich o. J.: 3f.).

Vor diesem Hintergrund kristallisiert sich heraus, dass selbstständiges Lernen sowohl Ziel als auch Voraussetzung beruflicher Bildung ist (vgl. Pätzold 2008: 2). In Anbetracht des dynamischen Wandels in der Arbeitswelt sowie der Schwierigkeiten zukünftige Herausforderungen zu prognostizieren „ist die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen als zentrales

⁵² Bei seiner Untersuchung analysierte er Ausbildungsordnungen und lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne der fünf häufigsten Ausbildungen.

Moment im Prozess des kontinuierlichen Neu-, Um- und Weiterlernens über die Lebensspanne zu sehen“ (ebd.). Außerdem ist aufgrund des demografischen Wandels zu erwarten, dass sich die Lernvoraussetzungen von Berufsschülern und Berufsschülerinnen beim Schuleinstieg weiter verschlechtern werden. Deshalb sollten insbesondere diese Lernenden für das selbstständige Lernen befähigt werden (vgl. Dreer 2008b: 18).

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, aufgrund der hohen Relevanz von selbstständigen Lernprozessen, zu untersuchen, welche Maßnahmen zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen im RU konkret innerhalb der Unterrichtseinheit und des Religionsprojektes durchgeführt werden. Außerdem wird in diesem Kontext ebenfalls beleuchtet, inwiefern die Lernenden und die Lehrenden diese durchgeführten Maßnahmen als hilfreich ansehen.

4.1 Definitionen, Begriffsabgrenzung und Merkmale

Es wird sich zunächst mit der Frage beschäftigt, was selbstständiges Lernen genau bedeutet. Dies ist wichtig, um überhaupt nachvollziehen zu können, warum das selbstständige Lernen ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit ist. Dafür werden im Folgenden anfangs verschiedene Definitionen vorgestellt. Anschließend wird eine Begriffsabgrenzung vorgenommen und es wird sich auf einen Begriff im Rahmen dieser Arbeit festgelegt. Danach werden verschiedene Merkmale dargestellt, welche charakteristisch für das selbstständige Lernen sind.

4.1.1 Definitionen und Begriffsabgrenzung

Es besteht ein breiter Konsens, dass es heutzutage erforderlich ist, selbstständiges Lernen einzusetzen. Im Gegensatz dazu besteht bei der Frage um die Definition des Begriffes sehr viel weniger Einheitlichkeit. Bei der Betrachtung der einschlägigen Literatur kristallisiert sich heraus, dass neben dem Begriff des selbstständigen Lernens eine Vielzahl von Begriffen existiert, die kaum voneinander abzugrenzen sind und daher oftmals synonym genutzt werden. Hierbei handelt es sich bspw. um Begriffe wie selbstgesteuertes, strategisches, selbstkompetentes, selbstreguliertes oder selbstbestimmtes Lernen. Die Begriffe „self-regulated-learning“ bzw. „self-directedlearning“ werden überwiegend im angelsächsischen Sprachraum verwendet (vgl. Lang/Pätzold 2006: 10). Der Ursprung des Begriffes stammt aus dem Amerikanischen und wurde von „self-directedlearning“ abgeleitet (vgl. Dimai 2005: 7).

In Folge der Begriffsvielfalt existieren unterschiedliche Definitionen, die allerdings größtenteils sehr ähnlich sind. In der Literatur gibt es kein Konstrukt zum selbstständigen Lernen. Abhängig von der Definition werden demzufolge verschiedene Bereiche dieses Konzeptes akzentuiert (vgl. Dreer 2008b: 18).

In der folgenden Abbildung werden verschiedene Begriffe zum selbstständigen Lernen dargestellt:

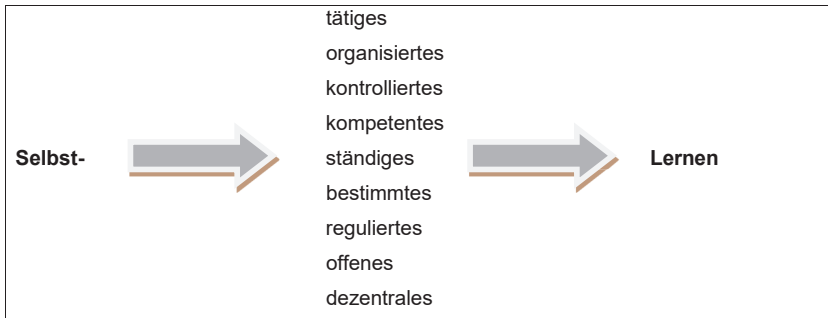


Abbildung 10: Begriffe zum selbstständigen Lernen (Faulstich 2002: 62).

Um einen Überblick über die Definitionsvielfalt zu ermöglichen, werden im Folgenden verschiedene Definitionen aufgeführt:

„Von selbst gesteuertem Lernen kann dann gesprochen werden, wenn der Lernende einzelne Phasen seiner Lerntätigkeit selbst aktiv beeinflusst, z. B. die Lernorganisation, Lernkoordination, Lernen im engeren Sinn“ (Euler/Pätzold 2009: 9).

Weinert spricht von selbstgesteuertem Lernen (SGL), wenn „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102).

„Selbstgesteuertes Lernen ist ein Prozess, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit oder ohne Hilfe anderer ihren Lernbedarf festzustellen, ihre Lernziele zu formulieren, menschliche und materielle Lernressourcen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien auszuwählen und einzusetzen sowie ihre Lernergebnisse zu bewerten“ (Stöckl/Straka 1999).

Nach Metzger beinhaltet SGL die Fähigkeit, „im Rahmen frei bestimmbarer sowie in vorgegebenen Lernbedingungen das eigene Lernen zu planen, durchzuführen, zu überwachen und eventuell anzupassen“ (Pätzold 2008: 6). Er differenziert beim SGL zwischen den beiden Polen absolute Autonomie und vollständige Fremdsteuerung und weist daraufhin, dass viele verschiedene Grade an Selbststeuerung zwischen diesen Extrema bestehen können. Somit umfasst jedes Lernen selbst- und fremdgesteuerte Elemente und selbst lehrerzentrierte Lernarrangements schließen Selbststeuerungsprozesse keineswegs aus. Er hebt hervor, dass beide Extrema nie ausschließlich im Lernprozess vorhanden sein können, sondern dass lediglich der Anteil der Fremd- und Selbststeuerung variiert (vgl. ebd.). Dies

wird anhand der folgenden Abbildung veranschaulicht:

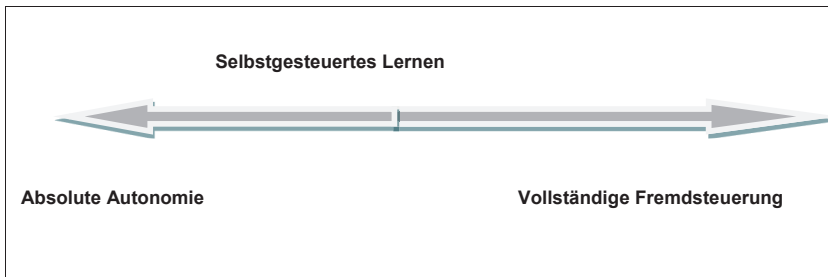


Abbildung 11: Selbstgesteuertes Lernen auf dem Kontinuum zwischen absoluter Autonomie und vollständiger Fremdsteuerung (Pätzold 2008: 6).

Einen reinen Selbststeuerungsprozess wird es daher laut Dreer insbesondere in der Schule nicht geben, da die Inhalte und Ziele überwiegend durch den Lehrplan festgelegt sind und eine gewisse Abhängigkeit an Ort und Zeit aufgrund des Stundenplans vorhanden ist (vgl. Dreer 2008b: 21).

Aufgrund der Definitionsvielfalt ist das selbstständige Lernen laut Dimai kein eindeutiger, operationaler Begriff, sondern vielmehr eine Metapher, bei der Handlungs- und Interpretationsspielräume vorhanden sind (vgl. Dimai 2005: 11).

In den vorherigen Definitionen wird sehr oft der Begriff selbstgesteuertes Lernen verwendet. Meiner Ansicht nach wird das Konzept des selbstgesteuerten Lernens insbesondere dafür genutzt, um Lernstrategien zu vermitteln und anzuwenden. SGL ist daher ein Teil vom selbstständigen Lernprozess.

In der Praxis ist es entscheidend, dass der Lernende zu mehr Selbstständigkeit beim Lernen geführt wird. Nach meinem Eindruck sind die verschiedenen Konzepte nirgends in Reinform zu finden. Es scheint ein Herausgreifen von Teilen aus den jeweils abgrenzenden Begriffen sinnvoll zu sein.

Daher werde ich in der vorliegenden Arbeit vor allem den Begriff selbstständiges Lernen verwenden, weil meiner Ansicht nach dieser Begriff als Oberbegriff für die anderen Begriffe und Konzepte genutzt werden kann.

4.1.2 Merkmale

Bei den verschiedenen oben genannten Definitionen kristallisiert sich heraus, dass sich mehrere Merkmale überschneiden. Bei einer genaueren Betrachtung können folgende Merkmale ermittelt werden, die selbstständige Lernprozesse charakterisieren:

Bei allen Definitionen liegt der Fokus auf der Selbstaktivität der Lernenden (vgl. Dreer

2008b: 22). Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, bei dem die Lernenden oftmals eine passive Rolle einnehmen, entsteht selbstständiges Lernen überwiegend erst durch die Initiative der Lernenden. Demzufolge besitzt die Bereitschaft zum selbstständigen Lernen einen besonderen Stellenwert (vgl. Stöckl/Straka 1999).

Ein weiteres Merkmal ist, dass die Lernenden ihren Lernprozess nicht alleine durchführen müssen, sondern dass in der Regel, zumindest in einzelnen Phasen des Lernprozesses, die Unterstützung der Lehrenden benötigt wird. Daher werden die Lehrenden im Lernprozess nicht überflüssig, sondern ihre Rolle verändert sich (vgl. ebd.). Bei selbstständigen Lernprozessen übernimmt die Lehrkraft im Gegensatz zur althergebrachten Rollenvorstellung nunmehr eher die Rolle eines Unterstützers bzw. Lernberaters (vgl. Gudjons 2006: 17) und bereitet die Lernenden auf die Herausforderungen im betrieblichen und gesellschaftlichen Umfeld vor (vgl. Müller 2003: 2f.).

Außerdem spielt die Selbstbestimmung eine wichtige Rolle. Das bedeutet, dass die Lernenden ihren Lernprozess überwiegend selbst gestalten und sich ihren Fähigkeiten bewusst sind. Ebenso ist die Entscheidungsfreiheit ein wichtiges Merkmal. Das impliziert, dass die Lernenden innerhalb ihres Lernprozesses Handlungsspielräume, wie bspw. die Bestimmung von Lernzeiten und Lernmethoden, besitzen (vgl. Dimai 2005: 11).

Hieraus ergibt sich, dass selbstständiges Lernen nicht voraussetzungslos ist, sondern die Lernenden benötigen unterschiedliche Kompetenzen wie bspw. die Erkennung des eigenen Lernbedarfs, die Planung und Durchführung von einzelnen Lernphasen sowie die Kontrolle des eigenen Lernfortschrittes (vgl. Stöckl/Straka 1999).

4.2 Anforderungen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Bei der Einführung von selbstständigen Lernprozessen ist zu berücksichtigen, dass der Unterricht nicht von einem auf den anderen Tag auf selbstständiges Lernen umgestellt werden kann. Selbstständiges Lernen ist ein Prozess, der erst wachsen muss. Hierfür ist es erforderlich, dass sich die Lehrenden und Lernenden die notwendigen Fähigkeiten aneignen. Darüber hinaus müssen ebenfalls die entsprechenden organisatorischen und räumlichen Voraussetzungen geschaffen werden (vgl. Herold/Landherr 2001: 7).

4.2.1 Anforderungen an die Lehrenden

In selbstständigen Lernprozessen erhalten die Lehrenden eine veränderte Führungsaufgabe. Führung bedeutet in diesem Kontext nicht bevormunden oder einschränken, sondern unterstützen, beraten und fördern. Grundsätze wie Respekt, Wertschätzung und Verantwortung kennzeichnen selbstständige Lernprozesse (vgl. ebd.: 16). Außerdem sollte der

Lehrende sehr geduldig sein, da Lernprozesse teilweise zeitintensiver sind, als das gegebenenfalls erwartet wird (vgl. Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen o. J.).

Ebenfalls spielt beim selbstständigen Lernen die Fehlerkultur, welche einen angemessenen Umgang mit Fehlern impliziert, eine besondere Rolle. Fehler sollten nicht als individuelles Defizit der Lernenden angesehen werden, sondern stattdessen ist es die Aufgabe der Lehrenden die Fehler als Lernchance wahrzunehmen. Beim selbstständigen Lernen ist nicht nur noch die Fachkompetenz der Lehrkraft gefragt, sondern sie erhält zudem eine Berateraufgabe, bei der das persönliche Gespräch mit den Lernenden sehr bedeutsam ist (vgl. Herold/Landherr 2001: 16).

Außerdem entsteht bei der Arbeit der Lehrenden eine zunehmende Verlagerung aus dem Unterricht heraus in die Vorbereitung des Unterrichts, da zusätzliche organisatorische Vorarbeiten notwendig sind, um eine Individualisierung innerhalb des Unterrichts zu ermöglichen (vgl. Gerdsmeyer/Martin 2008: 4).

Nach Konrad und Traub (1999) wird beim selbstständigen Lernen die individuelle Förderung von Lernenden zum Leitprinzip der Lehrenden (vgl. ebd.). Die Lehrenden werden versuchen, „die Lernenden dort abzuholen, wo sie gerade stehen“ (Dimai 2005: 26). Das bedeutet, dass die Lehrenden den jeweiligen Erfahrungshorizont, die individuellen Lernvoraussetzungen sowie die persönliche Lebenssituation berücksichtigen sollten (vgl. ebd.).

Die Projektarbeit im Rahmen des selbstständigen Lernens begünstigt die Zusammenarbeit der Lehrenden an der Schule, allerdings beansprucht sie einen zusätzlichen Bedarf an Zeit für die Arbeit in Teams und deren Planung (vgl. Gerdsmeyer/Martin 2008: 4). Wenn Lehrende den grundsätzlichen Wandel des selbstständigen Lernens befürworten, ist eine weitblickende organisatorische Unterstützung notwendig, damit diese Initiativen nicht nur marginal und vorübergehend sind (vgl. ebd.: 5).

4.2.2 Voraussetzungen der Lernenden

Mehrere Autoren heben hervor, dass selbstständiges Lernen ein Wechselspiel zwischen Können, Wollen und Wissen ist. Um erfolgreich selbstständig lernen zu können, ist eine Kombination aus Motivation, Kognition, Metakognition sowie Emotionalität erforderlich (vgl. Dimai 2005: 19).

Es darf nicht angenommen werden, dass die Lernenden von vornherein diese Eigenschaften mitbringen, um selbstständig Lernen zu können, sondern es müssen oftmals erst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden (vgl. Dreer 2008b: 22).

Beim selbstständigen Lernen wird dabei laut Dimai vorausgesetzt, dass die Lernenden bereits entsprechende Fähigkeiten mitbringen und dazu in der Lage sind, ihren Lernprozess selbstständig und in eigener Verantwortung alleine oder kooperativ mit anderen Lernenden planen, durchführen, kontrollieren und reflektieren zu können (vgl. Dimai 2005: 20).

Dubs hat in seiner Studie festgestellt, dass vor allem leistungsschwächere Lernende noch mehr benachteiligt werden, wenn der Unterricht überwiegend auf selbstständige Lernprozesse ausgerichtet ist. Andere Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Daher ist es eine unabdingbare Voraussetzung, dass den Lernenden vorab bestimmte Selbstlernkompetenzen vermittelt werden, bevor das selbstständige Lernen sinnvoll eingesetzt werden kann (vgl. Dreer 2008b: 23). Hierfür bieten sich spezielle Lerntrainings an (vgl. Dimai 2005: 20).

Folgende Kompetenzen werden für das selbstständige Lernen benötigt bzw. können durch das selbstständige Lernen gefördert werden:

- **Personale Kompetenz:** Hierunter wird die Konzentration, Flexibilität, Spontanität sowie die Ausdauer beim Lernen verstanden.
- **Soziale und kommunikative Kompetenz:** Dies beinhaltet u. a. das Arbeiten in Teams sowie das sachliche Lösen von Konflikten.
- **Methodische Kompetenz:** Dies bedeutet, dass der Lernende in der Lage ist, das Lernen zu steuern, zu kontrollieren und Informationen selektieren zu können sowie die Zeit und die damit verbundenen Abgabefristen im Überblick zu behalten.
- **Reflexion und Selbstbeobachtung:** Hiermit ist die kritische Selbstbeurteilung gemeint. Dies impliziert die Fähigkeit sich selbstkritisch zu reflektieren und sich dadurch zu verbessern.
- **Fach- und Handlungskompetenz:** Sie ist die Grundlage von einem gut strukturierten Repertoire an Wissen wie bspw. dem Allgemeinwissen, anschlussfähigem Vorwissen sowie Metawissen. Abhängig vom Wissensstand des jeweiligen Lernenden wird das Lernziel individuell definiert.
- **Intrinsische Motivation und emotionale Kompetenz:** Die intrinsische Motivation kann durch Neugier an einer Thematik sowie Freude am Lernen geweckt werden und diese Komponente besitzt darüber hinaus einen entscheidenden Einfluss auf das Lernen (vgl. ebd.: 20 ff.).

Die notwendigen Kompetenzen für das selbstständige Lernen werden von Arnold et al. (2002) ähnlich dargestellt. Die Selbstlernkompetenzen werden in der folgenden Tabelle veranschaulicht:

Selbstlernkompetenzen	
➤	Personalkompetenz
➤	Sozialkompetenz
➤	Fachkompetenz
➤	Kommunikative Kompetenz
➤	Emotionale Kompetenz
➤	Methodenkompetenz

Tabelle 2: Selbstlernkompetenzen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold et al. 2002: 80ff.).

Im Folgenden wird die Motivation als Grundvoraussetzung für das selbstständige Lernen in einem eigenen Unterpunkt näher beleuchtet. Der Grund dafür ist, dass meiner Ansicht nach die Motivation eine entscheidende Rolle für das selbstständige Lernen besitzt, da viele andere wichtige Faktoren von der Motivation abhängig sind. Daher ist es sinnvoll, diesen Punkt etwas genauer zu beschreiben, da dieses Wissen für die Bedeutung des selbstständigen Lernens sowie die Auswirkungen auf das selbstständige Lernen sehr nützlich sein können.

4.2.3 Motivation als Grundvoraussetzung

Bei der Betrachtung der einschlägigen Literatur zeigt sich, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen, Theorien und Konzepten zum Thema Lernmotivation existieren. In der Folge gibt es kein einheitliches Konstrukt in der Literatur zum Bereich Lernmotivation. Die Motivation löst Lernaktivitäten aus und treibt diese an. Außerdem werden die Lernaktivitäten dadurch aufrechterhalten und in eine bestimmte Richtung gesteuert. Dies führt dazu, dass der Lernende eine bestimmte Leistung erreicht. Deci & Ryan (1993) bezeichnen eine solche Handlung als intrinsisch motiviert (vgl. Dreer 2008b: 23). Intrinsische Motivationsformen zeichnen sich dadurch aus, dass aus Gründen, wie Interesse und Neugierde an der Sache, und auch wegen der eigenen Kompetenzerweiterung und der Herausforderung, gelernt wird (vgl. Friedrich o. J.: 6).

Die individuellen und motivationalen Voraussetzungen des Lernenden entscheiden darüber, ob beim Lernprozess eine Aktivierung von kognitiven und metakognitiven Strategien stattfindet. Außerdem wirken sich die motivationalen Bedingungen des Lernenden auf das Lernverhalten aus. Die Motivation des Lernenden entscheidet bei der Auswahl der Aufgabe, welcher Schwierigkeitsgrad und Inhalt sowie welche Lernstrategie gewählt werden und wie ausdauernd der Lernende ist (vgl. Dreer 2008b: 24).

Deci & Ryan unterscheiden bei ihrer Selbstbestimmungstheorie unterschiedliche Formen von Motivation, welche vom Umfang der Selbstbestimmtheit abhängig sind. Diese Theorie differenziert zwischen drei Phasen des Lernprozesses, wobei der Fokus auf das selbstgesteuerte Lernen gelegt wird (vgl. ebd.). Sie nehmen an, dass für die Entstehung von Motivation die folgenden drei angeborenen psychologischen Bedürfnisse entscheidend sind:

- „Das Bedürfnis nach Kompetenz und Wirksamkeit,
- das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung und
- das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und sozialer Zugehörigkeit“ (Dreer 2008b: 24).

Verhaltensweisen, die intrinsisch motiviert sind, können als interessen- und selbstbestimmte Handlungen angesehen werden (vgl. Deci/Ryan 1993: 225). Die intrinsische Motivation hat vorteilhafte Auswirkungen auf den Lernprozess, da diese positiv mit dem Einsatz von komplexeren Lernstrategien, wie das Beantworten von Verständnisfragen, korreliert. Zu dieser Erkenntnis kam z. B. Schiefele bei einer Studie aus dem Jahre 1996 für den Wissenserwerb mit Texten (vgl. Friedrich o. J.: 6).

Im Gegensatz zur intrinsischen Motivation ist bei der extrinsischen Motivation der Anteil der Selbstbestimmtheit bei einer Handlung niedriger (vgl. Dreer 2008b: 24). Hierbei stehen nicht die Neugier oder das Interesse an der Sache im Vordergrund, sondern Gründe für das Lernen, bspw. eine gute Note oder soziale Anerkennung. Dies hat zur Folge, dass extrinsisch motivierte Lernende überwiegend oberflächliche Lernstrategien, wie Wiederholungsstrategien oder Strategien zum Auswendiglernen, anwenden. In diesem Kontext ist zu beachten, dass sich extrinsische und intrinsische Motivationsformen nicht gegenseitig ausschließen müssen (vgl. Friedrich o. J.: 6).

Bisherige Studien⁵³ zeigen, dass die Lernziele einen großen Einfluss auf die Lernmotivation haben können (vgl. Dreer 2008b: 24). Wenn ein Lernender eine Aufgabe bearbeitet, besteht die Möglichkeit, dass beide Motivationsformen parallel auftreten können. Dies ist bspw. dann der Fall, wenn der Lerner am Inhalt und an einer guten Note interessiert ist. Darüber hinaus kann die extrinsische Motivation über mehrere Zwischenstufen in die intrinsische Motivation umgewandelt werden (vgl. Friedrich o. J.: 6).

Aufgrund dessen haben Deci & Ryan (1993) die zwei Grundformen Selbstbestimmung sowie Inhalt- und Tätigkeitsanreize in sechs unterschiedliche Motivationsformen unterteilt (vgl. Dreer 2008b: 24).

⁵³ Lens et al. 2005, Locke/Latham 1990 und Bandura 1986 führten dazu empirische Untersuchungen durch.

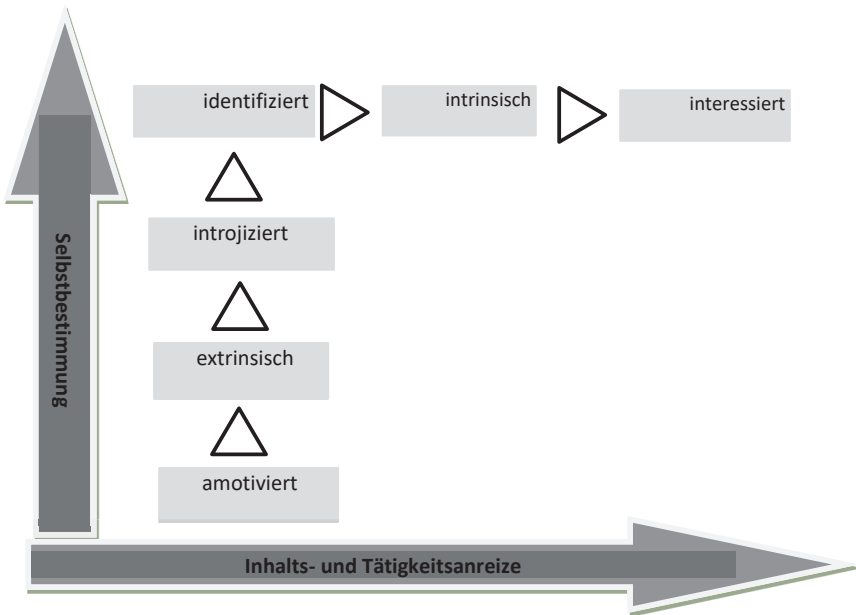


Abbildung 12: Motivationsformen in der Selbstbestimmungstheorie (Dreer 2008b: 24).

Prenzel hat durch seine Studien aus den Jahren 1996 und 2001 festgestellt, dass der empfundene Selbstbestimmungsgrad von extrinsisch motivierten Lernenden einen erheblichen Einfluss auf das Lernergebnis hat. Denn das Lernergebnis fiel umso besser aus, je weniger sich die Lernenden bei ihrer Lernleistung kontrolliert fühlten (vgl. ebd.: 24).

Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass nicht ausschließlich intrinsisch motivierte Verhaltensweisen zu einem verbesserten Wohlergehen führen, sondern darüber hinaus ebenfalls freiwillig gewählte Aktivitäten, die nicht intrinsisch motiviert sind, aber für diese Person sehr bedeutend sind, zu einem ähnlichen Ergebnis führen können. Laut Deci & Ryan (1993) ist die Selbstbestimmung von zwei Bedingungen abhängig. Erstens sollte der Lernende davon überzeugt sein, dass er dazu fähig ist, die erwünschte Leistung erbringen zu können. Zweitens sollte der Lernende sich eigenverantwortlich gegenüber seinem Lernprozess fühlen. Das hat zur Folge, dass der Lernende einen Einfluss auf die persönliche Leistung und den Erfolg beim Lernen ausüben kann und außerdem kann er seine eigenen Erfahrungen und Ansichten in seinen Lernprozess integrieren. Wenn diese Bedürfnisse nach Selbstständigkeit und Kompetenz durch die Lernumgebung unterstützt werden, werden selbstständige Lernprozesse geschult (vgl. ebd.: 25).

Innerhalb des Unterrichtsgeschehens existieren eine Vielzahl von Möglichkeiten, um die intrinsische Motivation zu fördern. Diese kann bspw. durch lebensnahe Themen, realistische und situierte Aufgabenstellungen, kooperative Arbeitsformen sowie multiple Perspektiven unterstützt werden (vgl. Dreer 2008b: 25).

Laut der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan können motivierte Handlungen in Bezug auf ihren Selbstbestimmungsgrad bzw. in Bezug auf ihr Ausmaß an Kontrolle differenziert werden. Durch Handlungen, welche als frei ausgewählt empfunden werden, kann in diesem Kontext den individuellen Zielen und Bedürfnissen entsprochen werden. Eine solche Handlung wird als selbstbestimmt und eigenständig angesehen. Im Gegensatz dazu gibt es ebenfalls Handlungen, welche, bspw. durch andere Menschen oder durch intrapsychische Zwänge, als aufgezwungen erlebt werden. Eine solche Handlung wird als kontrolliert angesehen (vgl. Deci/Ryan 1993: 225). Somit definieren eigenständiges und kontrolliertes Verhalten „die Endpunkte eines Kontinuums, das die ‚Qualität‘ und ‚Orientierung‘ einer motivierten Handlung festlegt“ (Deci/Ryan 1993: 225).

Deci & Ryan unterscheiden vier verschiedene extrinsische Motivationsformen. Dabei handelt es sich um die sogenannte externe Regulation, Introjektion, Identifikation sowie Integration. Diese vier Formen werden durch den Umfang der erfahrenen Selbstbestimmung zueinander abgegrenzt (vgl. ebd.: 227). Die externe Regulation und die Introjektion werden den fremdbestimmten Formen der extrinsischen Motivation zugeordnet. Im Vergleich dazu werden die Identifikation und die Integration als selbstbestimmte Formen definiert (vgl. Dreer 2008b: 25f.).

Die externe Regulation ist durch Verhaltensweisen gekennzeichnet, die der Lernende nicht direkt beeinflussen kann. Solche Handlungen werden durchgeführt, um bspw. belohnt zu werden oder um eine Bestrafung zu verhindern. Dieses Verhalten ist zwar beabsichtigt, allerdings widerspricht es den Prinzipien der Freiwilligkeit und Selbstständigkeit (vgl. Deci/Ryan 1993: 227). Die Handlung erfolgt hierbei aufgrund eines äußeren Zwanges, um z. B. eine soziale Anerkennung zu erreichen (vgl. Zumkley-Münkel 2004: 1). Die Introjektion bezieht sich auf Verhaltensweisen, die durch inneren Druck entstehen. Die Handlungen werden hierbei ausgeführt, um die Selbstachtung zu bewahren (vgl. Deci/Ryan 1993: 227). „Man tut etwas, weil es sich gehört oder weil man sonst ein schlechtes Gewissen hätte“ (ebd.: 227). Die Identifikation ist durch Verhaltensweisen charakterisiert, bei der der Lernende die Handlung selbst als bedeutsam ansieht (vgl. ebd.: 228). „Man tut etwas einfach nicht einfach deshalb, weil man das Gefühl hat, es tun zu sollen, sondern weil man es für wichtig hält“ (ebd.: 228).

Ein Beispiel dafür wäre, dass ein Schüler für das Abitur lernt, weil er danach studieren möchte. Dies ist ein Ziel, das er selbst bestimmt hat. Ein Gegenbeispiel wäre, wenn ein Schüler nur für das Abitur lernt, weil das alle seine Freunde auch machen und er sich infolgedessen ohne diesen Abschluss weniger wert fühlen würde (Introjektion) oder weil sein Umfeld das von ihm erwartet und dementsprechend Druck ausgeübt wird (externe Regulation). Die Integration ist die extrinsische Motivationsform mit dem größten Selbstbestimmungsgrad (vgl. ebd.: 228). „Die sog. Integration steht schließlich dafür, dass gleichzeitig vorhandene ‚Identifikationen‘, wie der Wunsch sich beruflich selbst zu verwirklichen und das Anliegen für die Familie da zu sein, so organisiert sind, dass sie konfliktfrei koexistieren können“ (Zumkley-Münkel 2004: 2).

Die Identifikation ist die Motivationsform, die neben der intrinsischen Motivation in der Schule im Besonderen zu fördern ist. Dies liegt darin begründet, dass durch die Identifikation ehemals aufgetragene Ziele in das eigene Zielsystem internalisiert wurden. Die Vorteile dieser Form werden durch Untersuchungsergebnisse aus der Studie von Deci & Ryan gestützt. Diese Studie zeigt, dass durch die Identifikation vielfältige Vorteile entstehen (vgl. Deci/Ryan 2000: 63). Diese Vorteile sind u. a. Freude an der Schule, positive Bewältigungsstile, bessere Leistung, höheres Engagement, geringere Schulabbruchquoten, gesteigerte Lernqualität sowie ein verbessertes Wohlbefinden. Eher negativ sind dagegen bei der nicht-autonomen extrinsischen Motivationsform u. a. ein geringes Interesse, eine niedrige Leistungsbereitschaft und die Neigung, keine Verantwortung übernehmen zu wollen (vgl. Zumkley-Münkel 2004: 2).

Deci & Ryan gehen davon aus, dass bestmögliche Lernprozesse direkt mit der individuellen Entwicklung des Selbst verbunden und gleichzeitig von der Beteiligung des Selbst abhängig sind. Zum Beispiel beeinträchtigt eine aufgezwungene Lernmotivation die Lerneffektivität, da sie den Prinzipien des individuellen Selbst widerspricht und diese Entwicklung somit auch blockiert (vgl. Deci/Ryan 1993: 235).

Merkmale wie Selbstwirksamkeit, Selbstständigkeit und Selbstkontrolle besitzen positive Auswirkungen auf die Motivation des Lernenden. Der größtmögliche Lernerfolg kann im sogenannten Zustand des Flow erreicht werden (vgl. Dreier 2008b: 26). Um einen solchen Zustand in der Schule erreichen zu können, ist das Gleichgewicht zwischen Herausforderungen und Fähigkeiten eine grundlegende Voraussetzung. Eine weitere wesentliche Komponente des Flow-Erlebnisses ist das Gefühl, die eigenen Handlungen kontrollieren zu können. Die Problematik ist, dass vor allem den Lernenden im Schulbereich oftmals die Kontrolle weggenommen wird. Die Lernenden können fast vollständig kontrolliert werden. Was allerdings nicht kontrolliert werden kann, ist die Konzentrationsrichtung eines Schülers oder einer Schülerin. Bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 30 Lernenden scheint

zwar der Großteil konzentriert zu sein, allerdings hat sich herausgestellt, dass sich zu einem bestimmten Zeitpunkt tatsächlich nur zwei bis drei Lernende mit den Aussagen der Lehrkraft beschäftigen (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993: 219). Diese geistige Abwesenheit der Lernenden führt dazu, dass sie weniger im Unterricht lernen können (vgl. Weinert 1997: 124).

Allerdings sollte bei diesen Ergebnissen berücksichtigt werden, dass der Unterricht noch von einer Vielzahl anderer Faktoren beeinflusst wird, welche teilweise sehr schwer messbar sind. Dennoch wird hierdurch deutlich, warum die Motivation eine so außerordentlich bedeutende Rolle für den Lernerfolg und für den selbstständigen Lernprozess besitzt. Die Motivation, insbesondere die intrinsische Motivation und die Identifikation, sind meiner Meinung nach ein kritischer Erfolgsfaktor für das selbstständige Lernen. Denn, wenn keine dieser genannten Motivationsformen bei den Lernenden vorhanden ist, besteht die große Gefahr, dass die Lernenden keine Verantwortung übernehmen wollen und daher nur ein geringes oder kein Interesse an selbstständigen Lernprozessen besteht.

4.2.4 Organisatorische und räumliche Rahmenbedingungen

Die schulischen Rahmenbedingungen, besonders der Lehrplan, sind für das selbstständige Lernen anzugleichen. Die Lernumgebung besitzt eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg. Sie umfasst die Aufgabenstellungen, die Lernziele, das Anforderungsniveau und die Berücksichtigung der unterschiedlichen Leistungsstärken (vgl. Eiko 2005: 155).

Friedrich & Mandl verstehen unter dem Begriff Lernumgebung allgemein das Zusammenspiel von äußeren Lernbedingungen, wie bspw. Personen, Medien, Institutionen sowie Informationsmaterial und Instruktionsmaßnahmen, wie u. a. Aufgaben und Methoden (vgl. Friedrich/Mandl 1997: 258). Darüber hinaus ist die Lernumgebung auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden ausgerichtet und offen gestaltet. Die Lernenden haben die Möglichkeit, Lerninhalte selbst auszuwählen und unterschiedliche Sozialformen zu nutzen. Außerdem werden die unterschiedlichen Lernzeiten der Lernenden beachtet (vgl. Gudjons 2008: 32f.). Des Weiteren ist es erforderlich, dass die räumlichen Rahmenbedingungen für selbstständige Lernprozesse geschaffen werden. Dies beinhaltet bspw. Rückzugsmöglichkeiten für die Lernenden. Für Recherchen sollten Computer bzw. Mediatheken zur Verfügung gestellt werden (vgl. Pahl 2006: 18).

Eine Studie hat ergeben, dass Schulen zusätzliche materielle, personelle und zeitliche Ressourcen benötigen, um selbstständiges Lernen erfolgreich einsetzen zu können. Materielle Voraussetzungen umfassen bspw. den Erwerb von neuen Arbeitsmaterialien, den Umbau von Klassenzimmern, das Einrichten von Einzelarbeitsplätzen und Computerräumen mit Internetzugang sowie Bibliotheken (vgl. Gerdsmeyer/Martin 2009: 7). Außerdem wird eine

neue Gestaltung der Stundenpläne und eine veränderte Unterrichtsorganisation benötigt. Es bietet sich ein Klassenraumprinzip an, um den Wechsel von Klassen oder Lehrenden zu verhindern und eine ständige Bereitstellung von Arbeitsmaterialien zu gewährleisten (vgl. ebd.: 8).

Zusätzliche zeitliche Ressourcen werden bspw. wegen Teambesprechungen und dem Förderunterricht benötigt. Der Mehrbedarf an personellen Ressourcen soll den steigenden Aufwand für die individuelle Betreuung der Lernenden sicherstellen. Außerdem sollen bei den Lehrenden vor allem methodische, mediale sowie didaktische Kompetenzen geschult werden. In diesem Kontext ist darauf zu achten, dass ein neuer Zugriff auf die Unterrichtsinhalte vorgenommen wird. Dies impliziert eine veränderte Rolle der Lehrenden, da mit einem tradierten Rollenverständnis und einem fachlichen Zugang auf die Inhalte nur ein Methoden-austausch erlangt werden kann, der alleine noch keine neue Lehr-Lernkultur entstehen lässt (vgl. ebd.: 7f.).

Wenn diese Rahmenbedingungen geschaffen sind, können die Lernenden innerhalb einer solchen Lernumgebung ihren Lernprozess so ausrichten, dass sie ungestört sind und alle erforderlichen Unterlagen zur Verfügung haben. In diesem Kontext besitzt die Art der Lernumgebung eine bedeutende Rolle, da sie darüber entscheidet, ob der Lernende es bevorzugt, mit einer bestimmten Person oder alleine zu lernen (vgl. König 2009: 36). In fremdgesteuerten Lernumgebungen liegt der Fokus der Aktivitäten auf den Lehrenden, um sich Anregungen für den eigenen Lernprozess zu holen. Im Vergleich dazu wird diese Funktion in selbstgesteuerten Lernumgebungen von den Lernenden selbst übernommen (vgl. de Witt 2003: 139).

4.3 Die Bedeutung des selbstständigen Lernens in der beruflichen Bildung

Das lebenslange Lernen hat in der heutigen Gesellschaft, auf Grund von sozialem und beruflichem Strukturwandel, eine bedeutende Rolle für jeden Einzelnen eingenommen. So genießt das Konzept des selbstständigen Lernens in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert. Laut Dimai ist nur mit einem lebenslangen Lernen, welches die Entwicklung von Kompetenzen und fächerübergreifendem Lernen fördert, die Möglichkeit gegeben, die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse fortwährend weiter zu entwickeln, um dadurch die beruflich benötigte Expertise und die persönliche Existenz sicherzustellen (vgl. Dimai 2005: 1).

Im Folgenden wird zunächst die einzigartige Hattie-Studie vorgestellt, bei der die Einflussfaktoren auf den schulischen Lernprozess anhand einer Langzeitstudie analysiert wurden. Diese Studie hat einen wichtigen Einfluss auf das selbstständige Lernen. Durch die Befunde

dieser Studie kann aufgezeigt werden, warum selbstständiges Lernen im gesamten Schulbereich und damit auch in der beruflichen Bildung stetig an Bedeutung gewinnt. Anschließend werden weitere Gründe für die Anwendung von selbstständigen Lernprozessen und den damit verbundenen Zielengenannt, die vor allem für die berufliche Bildung relevant sind.

4.3.1 Die Hattie-Studie

Das Anliegen von John Hattie in seiner aus dem Jahre 2009 veröffentlichten 15-jährigen Langzeitstudie war es, die zentralen Einflussgrößen für den Lernerfolg von Lernenden zu untersuchen. Hattie stellte dabei einen einmaligen Überblick über die internationale Lehr- und Lernforschung dar. Es gibt zwei Gründe, warum diese Studie einzigartig ist. Zum einen wurden 138 Einflussfaktoren zum Lernerfolg untersucht. Zum anderen waren über 50.000 Studien die Datengrundlage für die Untersuchung dieser Einflussfaktoren. Eine solch umfangreiche Studie und infolgedessen einen so breiten Erkenntnisstand hat es zur Unterrichtsforschung bisher noch nicht gegeben (vgl. Steffens 2011: 25).

Um die Vielzahl der Studien analysieren zu können, wurde ein statistisches Verfahren genutzt, bei dem die zentralen Einflussgrößen der einzelnen Studien erfasst und miteinander verglichen wurden. Diese Vorgehensweise wurde durch die Verwendung von sog. Metaanalysen ermöglicht. Hierdurch ist es möglich, über verschiedene Studien hinweg Ergebnisse gegenüberzustellen. Hattie nutzte für die Auswertung sog. „Effektmaße“, welche eine gute Auskunft über die praktische Wirksamkeit von Einflussgrößen geben. Es ging ihm bei seiner Studie nicht nur darum herauszufinden, welche Einflussfaktoren hilfreich sind, sondern er wollte insbesondere aufzeigen, welche Einflussfaktoren besonders wirkungsvoll sind (vgl. ebd.: 25f.). In der folgenden Abbildung wird das Effektmaß d und die damit zusammenhängenden Lerneffekte der 138 untersuchten Einflussfaktoren dargestellt.

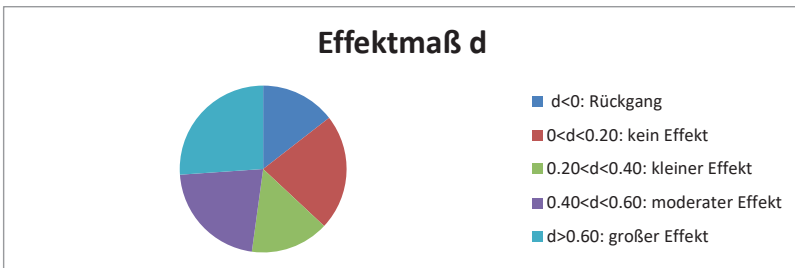


Abbildung 13: Effektmaß d (Eigene Darstellung in Anlehnung an Steffens 2012: 6).

Im Folgenden werden, aufgrund der enorm umfangreichen Studie und der daraus resultierenden Ergebnisvielfalt, lediglich einzelne Ergebnisse tabellarisch dargestellt. Hierbei wird der Fokus auf die Ergebnisse gelegt, welche für das selbstständige Lernen von größerer Bedeutung sind.

Was hat keine oder nur geringfügige Wirkungen?	
<i>Effektmaß d</i>	<i>Einflussfaktoren</i>
0.01	Offener Unterricht
0.04	Jahrgangsübergreifender Unterricht
0.15	Problemorientiertes Lernen
0.16	Interne Differenzierung
0.23	Individualisierung
0.30	Homogene Gruppierung leistungsstarker SuS

Tabelle 3: Was hat keine oder nur geringfügige Wirkungen? (Eigene Darstellung in Anlehnung an Steffens 2012: 28f.).

In der obigen Tabelle 3 sind meiner Ansicht nach einige überraschende und enttäuschende Ergebnisse aufgetaucht. Ich bin sehr überrascht, dass offene Lernformen, ein jahrgangsübergreifender Unterricht, problemorientiertes Lernen sowie eine interne Differenzierung so gut wie keinen Lerneffekt erreichten. Angesichts der hohen Erwartungen, die mit einem individuellen Unterricht verbunden sind, ist das Effektmaß von 0.23 sehr dürrig, da infolgedessen nur ein kleiner Lerneffekt durch eine Individualisierung erreicht werden konnte. Ebenfalls ist eine homogene Gruppierung leistungsstarker SuS nur wenig erfolgversprechend. Diese Ergebnisse haben mich etwas erstaunt, da ich davon ausgegangen bin, dass mit diesen Einflussfaktoren ein größerer Lerneffekt erreicht werden könnte.

In der nachfolgenden Tabelle werden die Einflussfaktoren aufgezeigt, die einen moderaten bzw. einen großen Effekt besitzen.

Was wirkt wirklich?	
<i>Effektmaß d</i>	<i>Einflussfaktoren</i>
0.49	Lernen in Kleingruppen
0.56	Herausfordernde Ziele
0.57	Concept-Mapping
0.59	Kooperatives Lernen
0.59	Lerntechniken
0.61	Problemlösendes Lernen
0.64	Self-questioning
0.69	Metakognitive Strategien
0.73	Feedback
0.74	Reziprokes Unterrichten
0.90	Formative Evaluation

Tabelle 4: Was wirkt wirklich? (Eigene Darstellung in Anlehnung an Steffens 2012: 30ff.).

In der obigen Tabelle zeigt sich, dass Instrumente wie das Concept-Mapping, Lerntechniken und Feedbackprozesse einen hohen Lerneffekt erreichen. An der Spitze steht die formative Evaluation mit einem Effektmaß von 0.90.

Des Weiteren kristallisiert sich heraus, dass aktivierende Lernstrategien wie kooperatives Lernen, problemlösendes Lernen, self-questioning, metakognitive Strategien sowie reziprokes Unterrichten besonders erfolgversprechend sind. Solche Lernstrategien sowie die zuvor genannten Einflussfaktoren spielen beim selbstständigen Lernen eine beachtliche Rolle. An diesen Ergebnissen zeigt sich daher, warum selbstständige Lernprozesse immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Des Weiteren entsprechen diese Einflussfaktoren in hohem Maße dem Qualitätsbereich VI „Lehren und Lernen“ des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (vgl. Steffen 2011: 26).

Aufgrund dieser Ergebnisse wird sichtbar, dass das selbstständige Lernen die richtige Antwort auf die bestehenden Probleme im Schulbereich ist. Viele Einflussfaktoren, die beim selbstständigen Lernen eingesetzt werden, besitzen einen hohen Lerneffekt. Allerdings sollten die Einflussfaktoren, die enttäuscht haben, kritisch hinterfragt werden, da bei einer solch umfangreichen Studie die Ergebnisse unbedingt ernst genommen werden sollten.

Daher wird durch die Hattie-Studie nicht nur der Nutzen von selbstständigen Lernprozessen bestätigt, sondern durch diese Befunde ist es möglich, den Prozess des selbstständigen Lernens weiter zu verbessern.

4.3.2 Weitere Gründe

Im Folgenden werden weitere Gründe genannt, warum selbstständiges Lernen, insbesondere in der beruflichen Bildung, derzeit einen hohen Stellenwert genießt.

Gesellschaftliche, wissenschaftliche und technische Veränderungen führen in vielen Berufsbereichen zu einer schnellen Veraltung von beruflich benötigtem Fachwissen. Dies wiederum zieht einen großen Trainingsbedarf durch Lehr-/Lernformen nach sich, welcher von Lehrkräften durch den Frontalunterricht nur bedingt umgesetzt werden kann (vgl. Friedrich o. J.:2). Durch die Anwendung von selbstständigen Lernprozessen kann auf diese wechselnde und stetig steigende Inhaltsfülle reagiert werden. Die Lernenden entwickeln damit ihre Kompetenzen weiter und setzen sich selbstständig sowie eigenverantwortlich mit Problemstellungen auseinander, was für das spätere Berufsleben vorausgesetzt wird (vgl. Dimai 2005: 1).

Die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik weist in den letzten Jahren enorme Fortschritte auf. Durch einen freien Zugang zum Internet können sich die Lernenden eigenständig Informationen beschaffen und selektieren. Dies schafft die Möglichkeit das Lernen flexibler zu gestalten, welches als eine Voraussetzung für das selbstständige Lernen gesehen werden kann. Der Einsatz von neuen Lerntechnologien sichert noch keinen selbstständigen Lernprozess. Vielmehr müssen die Lernenden diese Möglichkeiten annehmen und die Kompetenzen dafür besitzen bzw. erwerben (vgl. Friedrich o. J.: 2).

Ein weiterer Grund für den Einsatz von selbstständigen Lernprozessen in der beruflichen Bildung ist der wissenschaftsinterne Perspektivenwechsel, d. h. das nicht gelehrt, sondern gelernt wird (vgl. ebd.). Lernende werden im Zuge des selbstständigen Lernens stärker motiviert, sich mit Problemlösungsansätzen auseinanderzusetzen (vgl. Dimai 2005: 3).

Der nächste Punkt beinhaltet das Interesse an außerschulischen Lernformen. Durch die demographischen Veränderungen in den westlichen Industriegesellschaften setzten sich die beiden Bereiche Pädagogik und Psychologie in den letzten Jahren vermehrt mit den Lernprozessen von Erwachsenen und hier vor allem mit außerschulischen und institutionell nicht gebundenen Lernformen auseinander. Es kristallisierte sich heraus, dass selbstständiges Lernen speziell in der Erwachsenenbildung eine sinnvolle Lernform ist, da auf die Entwicklung in der gesellschaftlichen sowie beruflichen Situation reagiert werden kann (vgl. Friedrich o. J.: 3).

Die Umsetzung von selbstständigen Lernprozessen ist nicht nur für die berufliche Bildung relevant, sondern kann ebenfalls an den Universitäten, im späteren Berufsleben sowie während der Ausbildung eine zentrale Rolle spielen (vgl. Dimai 2005: 4). Durch das frühzeitige Anwenden von selbstständigen Lernprozessen und der damit verbundenen Verantwortungsübernahme werden das Lern- und Arbeitsverhalten in der Schule sowie im Hochschulbereich verbessert (vgl. Friedrich o. J.: 3).

4.3.3 Ziele

Die Ziele vom selbstständigen Lernen lassen sich in zwei Kategorien einordnen. Zum einen sind als Oberbegriff die Werte und Normen zu nennen und zum anderen die Handlungskompetenzen (vgl. Dimai 2005: 15).

Bei den Werten und Normen ist als ein wesentliches Ziel des selbstständigen Lernens eine erhöhte Selbstständigkeit in Bezug auf das Denken und Handeln zu nennen. Darunter ist zu verstehen, dass die Lernenden wissen sollten, wo das benötigte Wissen zu finden ist oder dass sie in der Lage sind, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können (vgl. ebd.).

Ein weiteres Ziel ist die soziale Kompetenz, wie z. B. die Kritik-, Kommunikations- und Teamfähigkeit der einzelnen Lernenden. Dieser Punkt ist nicht nur in der beruflichen Bildung entscheidend, sondern auch im späteren Berufsleben, weil darauf großen Wert gelegt wird (vgl. ebd.).

Durch das selbstständige Lernen sollen die Lernenden auch auf das lebenslange Lernen vorbereitet werden. Dies ist unter den Lernkompetenzen einzuordnen (vgl. ebd.).

Unter den Begriffen Selbstbestimmung und Selbstverantwortung ist zu verstehen, dass die Lernenden dazu befähigt werden, unterschiedliche Formen des Wissens, wie bspw. prozedurales, theoretisches, empirisches und vernetztes Wissen, voneinander abgrenzen zu können und das Ihnen bewusst ist, wie das jeweilige Wissen entsteht (vgl. ebd.).

Das letzte zentrale Ziel dieser Kategorie beinhaltet die Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstbewusstseins der Lernenden durch das Lösen von Problemen (vgl. ebd.: 15f.).

Folgende vier Teilbereiche lassen sich als Ziele unter der Kategorie „Handlungskompetenzen“ einordnen:

- Fachkompetenz: Hierunter ist zu verstehen, dass die Lernenden durch ihr fachliches Wissen in schwierigen Arbeitskonstellationen eine kompetente Entscheidung treffen können (vgl. ebd.: 16).
- Methodenkompetenz: Benötigte Daten kann der Lernende eigenständig beschaffen und den Vorgang weiter vorbereiten. Weiterhin kann er seine Kompetenz in Bezug auf ein analytisches sowie strukturiertes Denken erweitern (vgl. ebd.).
- Sozialkompetenz: Der Lernende kann seine Kompetenz hinsichtlich „Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Team- und Kooperationsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung“, etc. erweitern (ebd.: 16).
- Persönlichkeitskompetenz: Darunter ist zu verstehen, dass der Lernende sich in einem Entwicklungsprozess befindet und anhand von sozialer Verantwortungsübernahme sich selbst verwirklicht (vgl. ebd.).

Anhand der angestrebten Ziele zeigt sich, dass hierbei Überschneidungen mit den Anforderungen und Voraussetzungen der Lernenden vorliegen. Dies liegt daran, dass der Lernende vorab gewisse Kompetenzen benötigt, um überhaupt selbstständig lernen zu können. Ein wesentliches Ziel ist es, dass diese erforderlichen Kompetenzen innerhalb des selbstständigen Lernprozesses weiter ausgebaut werden.

4.4 Risiken und Potentiale

Unter diesem Gliederungspunkt werden zunächst die Risiken und im Anschluss die Potentiale von selbstständigen Lernprozessen dargelegt.

Ein wesentliches Problem des selbstständigen Lernens ist, dass einige Lernende keine Selbstlernkompetenzen besitzen bzw. diese erst zu erwerben sind. Durch bspw. geringe Intelligenz oder große Angst vor Aufgaben kann das Lernen als solches eingeschränkt werden (vgl. Dreer 2008b: 22). Ebenso kennen die Lernenden oftmals nicht ihre eigenen Stärken oder Schwächen und können somit keine geeignete Lerntechnik anwenden, was letztlich zu einer Überforderung führen kann (vgl. Dimai 2005: 28). Dies kann zur Folge haben, dass die Motivation des Lernenden beeinträchtigt wird. Aber auch die größere Arbeitsbelastung, welche das selbstständige Lernen mit sich bringt, kann bei einigen Lernenden zur Überforderung führen.

Im Bereich des Lernverhaltens können sich weitere Einschränkungen ergeben, wie zum Beispiel durch die Fixierung auf Misserfolge, ein reproduktives anstelle eines konstruktiven Lernverständnisses, das Beibehalten von alten, ineffektiven Lernstrategien sowie zu geringe Übungsphasen (vgl. Dreer 2008b: 22).

Lernende haben durch das selbstständige Lernen bspw. die Möglichkeit, ihre Lernzeiten, -inhalte oder -ziele selbstständig festzulegen (vgl. Weinert 1982: 102). Dies kann einige Lernende vor große Herausforderungen stellen, die sie nicht selbstständig lösen können.

Laut einer Studie von Dubs aus dem Jahr 1997 werden durch selbstständige Lernprozesse im Unterricht überwiegend leistungsschwache SuS benachteiligt. Darüber hinaus kann durch fehlende Unterstützung seitens der Lehrkraft dieser Aspekt noch verstärkt werden (vgl. Dreer 2008b: 23).

Durch das Konzept des selbstständigen Lernens muss nicht zwangsläufig die intrinsische Motivation geweckt, gefördert oder erhöht werden. Unklare Aufgabenstellungen, unstrukturierte Lernwege und Angst bilden die Grundlage für Unsicherheit und Überforderung. Dies hat letztlich negative Auswirkungen auf den Lernprozess und das Lernergebnis (vgl. Dimai 2005: 28).

Ein weiterer Punkt, der beachtet werden sollte, beinhaltet, dass nicht jede Lernmethode geeignet bzw. erfolgversprechend ist. Die Methodenauswahl sollte von der Art der Aufgabe abhängig gemacht werden (vgl. ebd.).

Zu beachten ist ebenfalls, dass nicht jeder Lernende demselben Lerntyp entspricht. Lernende, welche sich beim Lernen stark an der Theorie orientieren, fällt das selbstständige Lernen relativ leicht. Im Kontrast dazu stehen verunsicherte und desinteressierte Lernende,

die lediglich dann lernen, wenn es unumgänglich ist. Diese Lernende sind Lerntypen, die selbstständiges Lernen gegenüber traditionellen Lernformen nicht bevorzugen (vgl. Dreer 2008b: 23).

Es ist aufgrund der oben dargelegten Gefahren, die das selbstständige Lernen mit sich bringen, essentiell, dass die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden, um die vielen positiven Aspekte des selbstständigen Lernens ausschöpfen zu können. Folgende Potentiale können durch einen effektiven selbstständigen Lernprozess genutzt werden:

Ein zentraler Punkt, warum die Pädagogik das selbstständige Lernen befürwortet, ist die Reduzierung des trägen Wissens. Stattdessen wird vermehrt nachhaltiges Wissen angeeignet (vgl. Siebert 2005: 169). Der Grund dafür ist, dass durch die hohe Aktivität der Lernenden der Lerninhalt nachhaltig gespeichert werden kann. Die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt ist zudem motivationsfördernd, wodurch ein effektiver Lernprozess ermöglicht wird (vgl. Preißer 2006: 17f.). Weitere Potentiale des selbstständigen Lernens sind die Berücksichtigung der Schülerwünsche und die Flexibilität in Bezug auf die Lerninhalte und Lernziele. Außerdem wird beim selbstständigen Lernen die Selbstkontrolle des Lernprozesses ermöglicht. Hierdurch werden die eigene Verantwortung sowie die Fähigkeit zur Selbstkritik gefördert (vgl. Deitering 1999: 17). Darüber hinaus besteht durch das selbstständige Lernen die Möglichkeit, eine Vielzahl wichtiger Kompetenzen zu erwerben (siehe Kapitel 4.3.3).

Um die Potentiale des selbstständigen Lernens möglichst effizient nutzen zu können, ist es somit von großer Bedeutung, geeignete Förderungsmaßnahmen einzusetzen. Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Förderungsmöglichkeiten für das selbstständige Lernen erläutert.

4.5 Förderungsmöglichkeiten von selbstständigen Lernprozessen an berufsbildenden Schulen

4.5.1 Lernstrategien

Empirische Untersuchungen belegen, dass die Fähigkeit der Lernenden adäquate Lernstrategien auszuwählen, zu verknüpfen und anzuwenden eines der bedeutendsten Bereiche beim selbstständigen Lernen ist. Solche Lernstrategien beinhalten z. B. die Auswahl und die Organisation von Informationen, die Verknüpfung von neuem mit altem Wissen sowie das Wiederholen von gelernten Inhalten (vgl. Dreer 2008b: 67). Die Kenntnis und das Anwenden verschiedener Lernstrategien ist eine grundlegende Voraussetzung, um den Lernprozess zu kontrollieren (vgl. Dreer 2008a: 4).

Wild & Schiefele unterscheiden bei den Lernstrategien zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Strategien (vgl. Wild 2005: 194).

Kognitive Strategien:

Die kognitiven Lernstrategien umfassen solche Prozesse, die der direkten Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen dienen. Hierzu gehören Wiederholungsstrategien, Organisationsstrategien, Elaborationsstrategien sowie Kritisches Denken und Prüfen (vgl. ebd.).

Wiederholungsstrategien: „Als Wiederholungsstrategien oder Memorierungsstrategien werden solche Lerntätigkeiten bezeichnet, die durch das aktive Wiederholen einzelner Fakten eine feste Verankerung im Langzeitgedächtnis zu erreichen versuchen. Im Kern handelt es sich jedoch um Studientätigkeiten, die auf das Einprägen von Fakten und Regeln durch schlichtes Auswendiglernen ausgerichtet sind“ (ebd.: 194f.). Beispiele hierfür sind die wiederholte Durcharbeitung von Wortlisten (vgl. Wild o. J.: 2), eigene Aufzeichnungen mehrmals hintereinander durchlesen und Schlüsselbegriffe auswendig lernen (vgl. Dreer 2008b: 67).

Organisationsstrategien: „Organisationsstrategien umfassen Lerntätigkeiten, die dazu geeignet sind, die vorliegende Information in eine leichter zu verarbeitende Form zu transformieren“ (Wild o. J.: 2). Organisationsstrategien sind bspw. die Identifizierung relevanter Fakten und Argumentationslinien in einem Text oder die selbständige Herstellung von Diagrammen und Skizzen zu deren Illustration (vgl. Wild 2005: 195). Konkret kann die Organisationsstrategie bspw. durch das Erstellen einer ConceptMap oder einer MindMap geschult werden. Hierdurch können die SuS ihre eigenen Wissensmodelle erstellen und dadurch das Wissen selbständig aneignen und nachhaltig speichern (vgl. Brüning/Saum 2008: 68). Ebenso helfen Visualisierungen den SuS den behandelten Stoff besser zu strukturieren (vgl. Dreer 2008b: 68). Außerdem werden dadurch Zusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten hergestellt bzw. verdeutlicht (vgl. Pätzold 2008: 7). Daher unterstützen Organisationsstrategien ein tieferes Verständnis für den Lerninhalt zu erhalten (vgl. Wild 2005: 195).

Elaborationsstrategien: „Mit Elaborationsstrategien werden solche Lerntätigkeiten bezeichnet, die dazu geeignet sind, das neu aufgenommene Wissen in die bestehende Wissensstruktur aktiv zu integrieren“ (ebd.). Beispiele für Elaborationsstrategien sind u. a. das Verbinden von neu erlerntem Wissen mit Alltagssituationen, das Verknüpfen von neuem Wissen mit verwandten Fächern und das Erfinden von eigenen Beispielen (vgl. Dreer 2008b: 68).

Kritisches Denken und Prüfen: „Hier handelt es sich um Studentätigkeiten, die das Verständnis für den Stoff durch ein kritisches Hinterfragen von Aussagen und Begründungszusammenhängen vertiefen“ (Wild 2005: 195).

Bei den kognitiven Strategien findet eine Unterscheidung zwischen oberflächenorientierten und tiefenflächenorientierten Strategien statt. Außer den Wiederholungsstrategien, die zu den oberflächenorientierten Strategien gehören, werden die anderen oben aufgeführten Strategien den tiefenflächenorientierten Strategien zugeordnet (vgl. ebd.: 194).

Metakognitive Strategien:

Im Gegensatz zu den kognitiven Strategien, die insbesondere auf die direkten Informationsprozesse beim Umgang mit den Inhalten ausgerichtet sind, beziehen sich die metakognitiven Strategien auf die bewusste Selbstkontrolle und Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses. Die metakognitive Strategie wird in die drei Teilstrategien Planung, Überwachung und Regulation aufgeteilt (vgl. ebd.: 195f.).

Planung: Die Planung beinhaltet, abhängig von der Lernsituation, eine detaillierte Festlegung der Inhalte, die bearbeitet werden sollen, eine Abschätzung der Arbeitsschritte sowie eine bewusste Zeitplanung (vgl. ebd.: 195). Lernende, die eine exakte Lernplanung erstellen möchten, stellen sich vor dem Lernen eines Themengebiets die Frage, welche Teile eines bestimmten Themas wichtig sind und welche eher unwichtig; wie weit sie in einer bestimmten Zeit mit der Bearbeitung des Stoffes kommen möchten; in welcher Reihenfolge sie den Inhalt bearbeiten sollten; wie sie am sinnvollsten an das Thema herangehen können, um sich mit dem Inhalt näher beschäftigen zu können (vgl. Dreer 2008b: 68f.).

Überwachung: Hierunter wird „die aktive Überwachung des eigenen Lernprozesses anhand eines gezielten Soll-Ist-Vergleichs, d. h. einem Vergleich von gesteckten Zielen und erreichtem Lernfortschritt“ verstanden (Wild 2005: 195). Lernende, die eine intensive Selbstüberwachung des eigenen Lernprozesses betreiben, stellen sich z. B. Inhaltsfragen, um zu überprüfen, ob der gelernte Stoff verstanden worden ist. Außerdem erklären sie anderen Lernenden den Lerninhalt, um somit das eigene Verständnis zu testen (vgl. ebd.: 195f.).

Regulation: Diese Komponente „bezieht sich auf die bewusste Berücksichtigung der selbst diagnostizierten Lernschwierigkeiten“ (ebd.: 196). Ein Beispiel hierfür ist, dass Lernende den nicht verstandenen Lernstoff erneut in einem langsameren Tempo bearbeiten und dabei komplexere kognitive Lernstrategien anwenden (vgl. ebd.).

Ein konkretes Beispiel, um die metakognitive Strategie zu fördern, ist die Durchführung von verschiedenen Reflexions- und Feedbackprozessen. Hierdurch soll u. a. die Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses gefördert werden (vgl. Dreer 2008b: 68). Feedbackgespräche und Reflexionen von Prozessen und Ergebnissen sind essentielle Bestandteile zur

Förderung von SGL, um eine Einordnung, Anreicherung und Ausdifferenzierung des geeigneten Stoffes zu ermöglichen (vgl. Naeve/Tramm 2007: 12). Außerdem weisen Reflexionsphasen, die vom inhaltlichen Unterricht losgelöst sind, einen hohen Stellenwert für selbstständige Lernprozesse auf. Neben den fachlichen Inhalten haben die Lernenden hierbei die Möglichkeit insbesondere ihren eigenen Lernfortschritt zu reflektieren (vgl. Bonz 2009: 213). Hierdurch werden Stärken und Schwächen der Lernenden festgestellt und es wird ihnen aufgezeigt, wie sie ihre Schwachstellen beseitigen und sich somit weiter verbessern können (vgl. Dubs 2009: 319).

Daher besitzt die Förderung von metakognitiven Strategien eine besondere Bedeutung, da hierdurch die interne Kontrolle des eigenen Lernerfolges und die Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses gewährleistet werden (vgl. Dreer 2008b: 68).

Ressourcenbezogene Strategien:

„Mit ressourcenbezogenen Lernstrategien sind jene Selbstmanagementkompetenzen der Studierenden gemeint, die Lernaktivitäten insgesamt organisieren“ (Wild 2005: 196).

Wild & Schiefele unterteilen die ressourcenbezogenen Lernstrategien in externe und interne Ressourcen. Zu den internen Ressourcen gehören die eigene Anstrengung, das eigene Zeitmanagement sowie die Steigerung der Konzentration und Aufmerksamkeit. Im Vergleich dazu beziehen sich die externen Ressourcen auf das kooperative Lernen, die Verwendung von Informationsquellen sowie die lernförderliche Gestaltung der Lernumgebung (vgl. ebd.).

Konkret kann die ressourcenbezogene Lernstrategie bspw. durch die Schulung des Zeitmanagements der Lernenden gefördert werden, indem die Lernenden bei jeder zu bearbeitenden Aufgabe eine Zeitvorgabe erhalten. Wenn die Lernenden ein gutes Zeitmanagement besitzen und darüber hinaus in der Lage sind, geeignete Lernstrategien zur Bewältigung der jeweiligen Aufgabe einzusetzen, werden sie einen großen Lernerfolg haben (vgl. Dreer 2008a: 5).

Aneignung von Lernstrategien:

Es ist für die Lernenden sehr bedeutsam, wenn diese sich Lernstrategien aneignen, üben und angemessen verwenden, da die adäquate Verwendung von Lernstrategien ebenfalls für die Vorbereitung auf das selbstständige Lernen sehr nützlich ist. Metzger hat in seiner Studie aus dem Jahre 1997 anhand seiner folgenden Forschungsergebnisse den Sinn und Zweck einer Aneignung von Lernstrategien festgestellt (vgl. Dreer 2008b: 70):

- „Spezialisten eines Themenbereiches verfügen über mehr und besser strukturierte Lernstrategien als Anfänger.

- Lernstrategien müssen als deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen vorhanden sein, um in unterschiedlichen Situationen adäquat eingesetzt werden zu können.
- Lernstrategien zu erwerben ist ein Lernprozess, der gleichen Bedingungen wie anderen Lerninhalten zugrunde liegt“ (ebd.).

Im Schulbereich könnte ein Lernstrategietraining wie folgt in den Unterricht integriert werden:

1. „Lernstrategien in einem eigenen Fach zu vermitteln,
2. diese in den Fachunterricht zu integrieren oder
3. eine Kombination beider Möglichkeiten zu verwirklichen“ (Metzger et al. 2005: 10).

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es an Berufsschulen schwierig sein wird, Lernstrategien in einem separaten Fach zu lehren, da der Lehrplan dies nicht ermöglicht. Allerdings besteht durchaus die Möglichkeit, die Vermittlung von Lernstrategien in den Fachunterricht zu integrieren und diese an konkreten Aufgaben mit den Lernenden zu üben. Hierbei ist es empfehlenswert, dass vor allem diejenigen Lernstrategien geschult werden, die für das Fach von besonderer Bedeutung sind (vgl. Dreer 2008b: 70).

4.5.2 Verschiedene Lernorganisationsformen

Lehr- und Lernzeit:

Die Lehr- und Lernzeit ist in den Berufsschulen durch den Stundenplan festgelegt. Als aktive Lernzeit wird die Zeit verstanden, in der die Lernenden die Aufmerksamkeit und Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen richten (vgl. Helmke 2005: 105).

Eine klare Unterrichtsstruktur korreliert positiv mit einer intensiven Nutzung der Unterrichtszeit. Eine klare Unterrichtsstruktur ist durch eine Unterrichtssequenzierung in einzelne Schritte und Phasen gekennzeichnet. In diesem Kontext ist der Unterricht durch präzise Aufgabenstellungen, eindeutige Anforderungen und eine verständliche Sprache der Lehrkraft geprägt (vgl. Lipowsky 2007: 27).

In einer Vielzahl von durchgeführten empirischen Untersuchungen konnten direkte oder zumindestindirekte Zusammenhänge zwischen einer effektiv genutzten Unterrichtszeit und dem Lernerfolg von Lernenden nachgewiesen werden (vgl. ebd.). Außerdem konnte in mehreren Studien ein asymptotischer Zusammenhang zwischen tatsächlicher Unterrichtszeit und Leistungszuwachs festgestellt werden. Dieser Zusammenhang ist anfangs positiv linear, jedoch führt die zusätzliche Unterrichtszeit ab einem gewissen Bereich lediglich noch zu geringfügigen Leistungssteigerungen (vgl. Dreer 2008b: 52).

Des Weiteren besteht ein großer Zusammenhang zwischen den Fehlzeiten von Lernenden und deren Leistungsniveau. Denn je umfangreicher der Anteil der Fehlzeiten einzelner Lernender innerhalb einer Klasse ist, desto niedriger ist das gesamte Leistungsniveau (vgl. Helmke 2003: 106).

Individuelle Arbeits- und Lerngeschwindigkeit:

Die individuelle Arbeits- und Lerngeschwindigkeit hat einen großen Einfluss auf den Lernerfolg und die Lernmotivation der Lernenden. Bei unterforderten Lernenden kann Langeweile auftreten, wobei bei überforderten Lernenden Frustration entstehen kann. Für die Aneignung von Selbstlernkompetenzen, um das selbstständige Lernen zu fördern, ist eine hohe Lerngeschwindigkeit ein Risiko. Dies liegt daran, dass die Lernenden für die Bearbeitung von komplexen Aufgabenstellungen genügend Zeit zum Nachdenken benötigen. Im Vergleich dazu wird der Zeitaufwand bei einfacheren Aufgabenstellungen wesentlich niedriger sein. Abhängig von der Heterogenität der Klasse und den verschiedenen Lernstilen der Lernenden kann eine bestimmte Unterrichtsgeschwindigkeit für einen Lernenden passend sein, wobei ein anderer Lernender unter- oder überfordert wird (vgl. ebd.: 77).

Die Selbstbestimmung der Lerngeschwindigkeit könnte für den Lernerfolg sowie für den selbstständigen Lernprozess essentiell sein. Hirsig et al. (2001) hat bei seiner Studie⁵⁴ herausgefunden, dass bei der Lerngeschwindigkeit zwischen den Lernenden große Differenzen vorliegen. Für die zu bearbeitende Aufgabe, für die ein Arbeitsaufwand von zwei Stunden kalkuliert wurde, schwankte die Bearbeitungszeit der Lernenden zwischen einer und bis zu dreieinhalb Stunden (vgl. Aepli 2005: 32).

Aus der Perspektive der Lernpsychologie ist es empfehlenswert, wenn ein Lernender Lerninhalte „just in time“ lernt. Unter „just in time“ wird in diesem Kontext verstanden, dass für den Lerninhalt konkrete Anwendungssituationen vorliegen sowie beim Lernenden eine Lernmotivation vorhanden ist. Hierbei ist zu beachten, dass das Lernangebot und das Zeitbudget auf die Lerninhalte und Lernziele abgestimmt sind. In der Schule ist dies allerdings aus organisatorischen Gründen so nicht umsetzbar, da das Zeitbudget durch den Stundenplan festgelegt ist und die Lerninhalte größtenteils durch den Lehrplan bestimmt sind. Daher ist es im Bereich der Schule sehr wichtig, dass die Lernenden eine Zeitkompetenz erwerben. Diese umfasst die Zeiteinteilung, die Zeiteinschätzung, wie viel Zeit für ein Themengebiet benötigt wird und die Fähigkeit einschätzen zu können, wie intensiv die Auseinandersetzung mit dem Thema sein sollte. Außerdem sollten die Lernenden fähig sein, sinnvolle Pausen einzulegen, die Lerninhalte etappenweise zu bearbeiten und zuerst die bedeutenden Themen behandeln sowie Übungszeit einzuplanen. Der Zeitaufwand hat einen

⁵⁴ Bei der Studie wurden Psychologie-Studenten untersucht.

großen Einfluss auf den Lernerfolg. Da jedoch das Zeitbudget oft eng und somit die Zeit sehr wichtig ist, ist es die Aufgabe jedes einzelnen Lernenden zu überlegen, wie intensiv sich dieser mit dem jeweiligen Thema auseinandersetzen möchte (vgl. Siebert 2006: 166f.). In der folgenden Abbildung werden die drei wichtigsten Merkmale des Unterrichtstempos dargestellt:

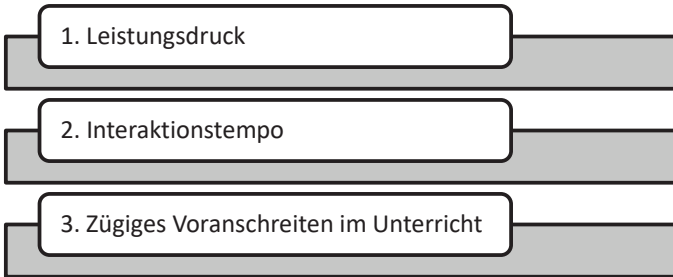


Abbildung 14: Merkmale des Unterrichtstempos (Dreer 2008b: 52).

Wenn einerseits kein Leistungsdruck vorhanden ist und das Unterrichtsgeschehen infolgedessen träge wird oder wenn andererseits der Leistungsdruck zu hoch ist und somit ein hektischer Interaktionsverlauf im Unterricht vorliegt, haben diese Erscheinungsformen negative Auswirkungen auf die individuelle Arbeits- und Lerngeschwindigkeit (vgl. Helmke 2003: 77).

Aufgabenstellungen:

Um erfolgreich lernen zu können, ist das Üben anhand von Lernaufgaben erforderlich. Welche Qualität diese Aufgaben besitzen sollten und in welcher Häufigkeit geübt werden sollte, kann allerdings anhand der Forschung noch nicht zufriedenstellend beantwortet werden (vgl. Dreer 2008b: 52).

Kerres et al. (2004) gehen davon aus, dass durch Lernaufgaben der Lernprozess aktiviert wird. Bei der Wahl der Lernaufgabe sollte darauf geachtet werden, dass bestimmte Funktionen erfüllt werden. Es ist wichtig, dass die erforderlichen kognitiven, emotionalen und motivationalen Bereiche aktiviert werden. Darüber hinaus kann ebenfalls eine soziale Interaktion angeregt werden. In diesem Kontext ist zu berücksichtigen, dass abhängig vom Wissenstyp differenzierte Anforderungen an eine Aufgabe gestellt werden (vgl. Kerres et al. 2004: 3).

Die Lernaufgaben werden drei unterschiedlichen Wissenstypen zugeordnet. Hierbei wird zwischen dem deklarativen, dem prozeduralen und dem kontextuellen Wissen differenziert.

Deklaratives Wissen bezieht sich auf Fakten, prozedurales Wissen bezieht sich auf praktisches Wissen und das kontextuelle Wissen setzt sich mit Problemlösestrategien auseinander. Einfache Aufgabentypen, wie z. B. Zuordnungsaufgaben oder Multiple-Choice, fördern eher die Aneignung von deklarativem Wissen. Dabei werden Kenntnisse im Bereich des selbstständigen Lernens vorausgesetzt. Im Gegensatz dazu wird durch komplexere Aufgabentypen, wie bspw. Textaufgaben, eher das prozedurale Wissen geschult. Bei diesen Aufgabentypen benötigen die Lernenden meistens eine Unterstützung durch einen Lernberater. Wenn die Aufgabe formuliert wird, ist darauf zu achten, dass die Lernenden das erforderliche Grundlagenwissen und die notwendigen Hilfsmittel besitzen, um die Aufgabe bearbeiten zu können (vgl. ebd.: 4ff.).

Bei der Erstellung der Aufgaben ist es empfehlenswert, dass eine innere Differenzierung vorgenommen wird. Das bedeutet, dass die Lernenden zwischen unterschiedlichen Aufgabenstellungen auswählen können, indem Aufgaben mit verschiedenen Niveaustufen angeboten werden. Hierdurch können die individuellen Bedürfnisse der Lernenden abgedeckt werden (vgl. Dreer 2008b: 54).

Wahldifferenzierter Unterricht:

Ziel des wahldifferenzierten Unterrichts ist es, dass der Unterricht offener gestaltet wird, indem die Selbstbeteiligung der Lernenden erhöht wird. Wahldifferenzierter Unterricht ist durch individuelle Lernprozesse mit unterschiedlichen Themen, Wahlmöglichkeiten bei Schwerpunkten sowie die Bearbeitung dieser in verschiedenen Sozialformen gekennzeichnet (vgl. ebd.: 55).

Dies hat zur Folge, dass im Unterricht nicht nur unterschiedliche Lernaufgaben, sondern ebenfalls differenzierte Lerninhalte angeboten werden sollten, damit die Lernenden die Möglichkeit haben individuelle Schwerpunkte zu legen. Vor allem bei sehr heterogenen Klassen, wie dies an berufsbildenden Schulen oftmals der Fall ist, ist es von besonderer Bedeutung, den Lernenden einen wahldifferenzierten Unterricht zu gewährleisten (vgl. ebd.: 55f.).

Paradies & Linser (2005) differenzieren den Unterricht nach dem Lernstil, dem Lerntempo, der Lernbereitschaft sowie den Lerninteressen. Eine Differenzierung nach dem Lernstil beinhaltet u. a. visuelle Lernangebote oder individuelle Schreibangebote, abhängig von den individuellen Lernstilen der Lernenden. Eine Differenzierung nach dem Lerntempo hat zur Folge, dass einerseits Lernende mit einer langsamen Lerngeschwindigkeit vorbearbeitetes Lernmaterial zur Verfügung gestellt bekommen, andererseits Lernende mit einer schnellen Lerngeschwindigkeit entweder komplexeres Lernmaterial erhalten oder nach der Bearbeitung des vorbearbeiteten Lernmaterials zusätzliche Unterrichtsmaterialien bekommen. Eine

Differenzierung nach der Lernbereitschaft führt dazu, dass Lernende mit einer niedrigen Lernbereitschaft alltagsnahes Lernmaterial erhalten und hochmotivierte Lernende sich im Vergleich dazu mit abstrakten Aufgabenstellungen auseinandersetzen. Eine Differenzierung nach den Lerninteressen bedeutet, dass bspw. spezielle Schülerbegabungen und spezielle Interessen von Lernenden berücksichtigt werden und somit aktiv in den Lernprozess integriert werden können (vgl. ebd.: 56).

Bei der Einführung von einem wahlendifferenzierten Unterricht ist allerdings zu beachten, dass dieser zu einer großen Verunsicherung bei den Lernenden führen kann, da sich die SuS erst mit der neuen Unterrichtssituation vertraut machen müssen (vgl. ebd.).

Unterrichtsmaterialien:

Ein weiterer bedeutungsvoller Faktor, um selbstständige Lernprozesse zu begünstigen, ist die lernförderliche Gestaltung der Unterrichtsmaterialien. Arbeitsblätter sollten die Intention besitzen, dass die Lernenden sich selbstständig mit den verschiedenen Unterrichtsthemen beschäftigen. Sie geben eine Struktur vor, wie sich die Lernenden mit den Unterrichtsthemen auseinandersetzen. Da ein Arbeitsblatt somit eine sehr wichtige Aufgabe besitzt, ist es empfehlenswert die Arbeitsblätter möglichst selbst zu erstellen, um dadurch die Lernvoraussetzungen und die Leistungsfähigkeit der Lernenden möglichst exakt berücksichtigen zu können. Arbeitsblätter besitzen unterschiedliche didaktische Funktionen. Hierbei wird zwischen der Motivierungs-, der Aktivierungs- sowie der Leistungsgewöhnungsfunktion differenziert. Um diese Funktionen zu fördern, sind bei der Gestaltung der Arbeitsblätter einige formale und inhaltliche Kriterien zu berücksichtigen (vgl. Brettschneider 1993).

Dies kann bspw. umgesetzt werden, indem bei der Gestaltung der Arbeitsblätter interessante Überschriften verwendet werden und Platz für Notizen gelassen wird (vgl. o. V. o. J.). Hierdurch soll die Auseinandersetzung mit dem Inhalt gefördert werden. Weiterhin empfiehlt es sich, die Arbeitsblätter übersichtlich zu gestalten, indem diese auf das Wesentliche beschränkt werden, da zu viele Informationen verwirrend und demotivierend wirken können. Zudem sollte bei den Arbeitsblättern eine Konsistenz vorliegen. Dies kann durch die Verwendung von einheitlichen didaktischen und stilistischen Mitteln erreicht werden. Bei der Platzierung von Elementen sollte darauf geachtet werden, dass die Raumaufteilung übersichtlich ist, Absätze vorhanden sind und die Gestaltungsmittel gleich bleiben. Um ein lernförderliches Layout zu gewährleisten, ist es sinnvoll, dass ausreichend Seitenrand gelassen wird sowie ein 1,5-facher Zeilenabstand und maximal drei Schriftarten verwendet werden. Außerdem können nach Möglichkeit kleine ansprechende Bilder eingefügt werden (vgl. Egle o. J.).

Bei Hervorhebungen ist ein sparsamer Umgang sehr empfehlenswert, indem z. B. nur zwei verschiedene Arten, fett und kursiv, verwendet werden (vgl. Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz o. J.). Einheitliche Gestaltungsmuster können bei den Arbeitsblättern bspw. anhand eines i-Logos vor dem Informationstext, einer umrahmten Lernsituation und kursiven Überschriften der thematischen Einheiten umgesetzt werden. Zudem können die Arbeitsblätter durch die Kopfzeile, welche Lernfeld, Klasse, Name und Datum enthalten, eindeutig identifiziert werden (vgl. o. V. o. J.).

Außerdem ist darauf zu achten, dass die Gestaltung zum Inhalt und zur Lerngruppe passt. Bezüglich der Inhalte sind kurze und konkrete Arbeitsaufträge geeignet, wobei die Abfolge der Arbeitsschritte klar ersichtlich sein sollte (vgl. o. V. 2009). Ebenso sollten die Inhalte der Unterrichtsmaterialien im Idealfall die verschiedenen Lerntypen berücksichtigen. Außerdem ist es wichtig, dass die Inhalte aktuell sind und einen Praxisbezug darstellen. Die Unterrichtsmaterialien sollten dem Leistungsniveau der jeweiligen Klassen entsprechen, indem bekannte Wörter genutzt werden und unbekannte Fach- oder Fremdwörter erklärt oder veranschaulicht werden. Darüber hinaus ist es empfehlenswert, dass die Inhalte auf die wesentlichen Ziele beschränkt werden. Möchte sich ein Lernender mit einem bestimmten Themengebiet intensiver auseinandersetzen, kann die Lehrkraft je nach Bedarf auf zusätzliche Lernressourcen verweisen (vgl. Dreer 2008b: 55).

Durch die Einhaltung dieser formalen sowie inhaltlichen Kriterien wird durch die Arbeitsblätter bzw. Unterrichtsmaterialien ein selbstständiger Lernprozess unterstützt.

4.5.3 Sozialformen

Verschiedene Studien zum selbstständigen Lernen zeigen, dass sich die Sozialformen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit in derselben Weise zur Förderung des selbstständigen Lernens eignen (vgl. Dreer 2008a: 5).

Einzelarbeit:

Bei der Einzelarbeit ist der Lernende auf sich gestellt und es findet ebenfalls keine Kommunikation mit anderen Lernenden statt. Nachteilig dabei ist, dass die genutzten Lernstrategien und Herangehensweisen der anderen Lernenden nicht angeeignet werden können und darüber hinaus keine soziale Interaktion während des Lernprozesses vorhanden ist. Positiv an der Einzelarbeit ist, dass das selbstständige Lernen gefördert wird. In der Gruppe besteht die Gefahr, dass dies bei einzelnen Gruppenmitgliedern wegfällt. Außerdem besteht die Möglichkeit den eigenen Lernprozess zeitlich selbst einzuteilen, da der Lernende auf niemanden Rücksicht nehmen muss. Zudem haben Lernende, die gerne die anderen arbeiten lassen, sog. Trittbrettfahrer, bei der Einzelarbeit so gut wie keine Gelegenheit sich zurückzulehnen (vgl. Dreer 2008b: 58).

Die Einzelarbeit wird vor allem in Übungs- und Wiederholungsphasen eingesetzt. Dabei ist es die Aufgabe des Lernenden selbst aktiv zu werden, um die Lerninhalte individuell verwerten zu können. Dies hat zur Folge, dass die Lernenden für die Organisation und den Prozess des Lernens selbst Verantwortung übernehmen. Vorteilhaft bei der Einzelarbeit ist, dass diese in einem zeitlich begrenzten Rahmen so gut wie bei jeder Methode verwendet werden kann. Dennoch wird sie vor allem in Übungsphasen eingesetzt (vgl. Reich 2008a).

In der folgenden Tabelle werden die verschiedenen Gütekriterien aufgezeigt, die in den Übungsphasen berücksichtigt werden sollten:

Gütekriterien für effektives Üben
➤ Subjektive Bedeutung des Übungsgegenstandes für den Lernenden
➤ Hohe Schüleraktivität und Entwicklung von Selbstständigkeit
➤ Sach-, Sinn- sowie Problemzusammenhänge der Informationen sind sinnvoll strukturiert
➤ Schlüssige Verknüpfungen an das bereits bestehende Wissen
➤ Keine parallele Einführung ähnlicher Inhalte
➤ Moderates, aber regelmäßiges Üben
➤ Reaktivierung und Anwendung des Gelernten in regelmäßigen Abständen
➤ Einsatz von unterschiedlichen Arbeitstechniken, -medien sowie –materialien zur Berücksichtigung verschiedener Lerntypen

Tabelle 5: Gütekriterien für effektives Üben (Eigene Darstellung in Anlehnung an Linser 2003: 59).

Im Kontext mit der Förderung von selbstständigen Lernprozessen besitzen vor allem die hohe Schüleraktivität sowie die Entwicklung der Selbstständigkeit und die Beachtung der verschiedenen Lerntypen einen besonderen Stellenwert (vgl. Dreer 2008b: 58).

Partnerarbeit:

Der Vorteil bei der Partnerarbeit ist, dass sich die zwei Lernenden gegenseitig unterstützen, motivieren und kontrollieren können. Dabei besteht die Möglichkeit, dass die Aufgabenbereiche aufgeteilt werden. Die Partnerarbeit sollte insbesondere dann eingesetzt werden, wenn das zu behandelnde Thema für einzelne Lernende zu komplex ist (vgl. Reich 2008a).

Die Partnerarbeit ist im Besonderen dann empfehlenswert, wenn Aufgaben zu bearbeiten sind, bei denen Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen und Bewertungen vorzunehmen sind. Hierbei können sich die Partner gegenseitig beraten. Außerdem ist der Einsatz der Partnerarbeit bei Sammelaufgaben sinnvoll, da sich die zwei Lernenden gegenseitig

durch ihre persönlichen Erfahrungen und Kenntnisse ergänzen können (vgl. Dreer 2008b: 59).

In der folgenden Tabelle werden Austauschformen in der Partnerarbeit vorgestellt, die einen nachweislichen Beitrag zur Förderung der kommunikativen Kompetenzen, der Motivation sowie der inhaltlichen Leistungssteigerung erbringen (vgl. Brüning 2006: 15).

Austauschformen in der Partnerarbeit	
➤	Aktiv zuhören
➤	Vorlesen → paraphrasieren
➤	Fehlerheft berichten → korrigieren
➤	Denkwege vergleichen
➤	Abfragen und erklären
➤	Lückenheft berichten → ergänzen
➤	Vorstellen → umdrehen
➤	Vergleichen → einigen

Tabelle 6: Austauschformen in der Partnerarbeit (Eigene Darstellung in Anlehnung an Brüning 2006: 16).

Gruppenarbeit:

Die Gruppenarbeit ist sehr erfolgversprechend, wenn die Lehrkraft nicht in den Lernprozess eingreift und stattdessen als Berater fungiert. Innerhalb der Gruppen ist es bedeutend, dass keine autoritären Strukturen vorliegen, sondern flexible Strukturen gebildet werden (vgl. Dreer 2008b: 59). Verschiedene Studien belegen, dass die Gruppenarbeit nur sehr selten, in weniger als 5% der Unterrichtszeit, genutzt wird (vgl. Mattes 2002: 30f.).

Die Vorzüge kooperativer Lernprozesse im Vergleich zu individualisierten Lernformen wurden in mehreren empirischen Untersuchungen bestätigt. Dabei kristallisierte sich heraus, dass kooperatives Lernen vor allem dann erfolgversprechend ist, wenn jedes Gruppenmitglied Verantwortung übernimmt, ausreichende Kommunikations- und Argumentationsfähigkeiten besitzt und eine Anleitung erhält, wie sie die eigenen Lernprozesse inhaltlich strukturieren, steuern und beurteilen kann (vgl. Lipowsky 2007: 27).

Der Vorteil bei Gruppenarbeiten ist, dass die Gruppe einen längeren Zeitraum zur Verfügung hat, um umfangreichere Aufgaben zu bearbeiten (vgl. Dubs 1995: 288). Ein weiterer

Grund dafür ist, dass durch Kooperationsformen den Lernenden Freiheiten für eigene Entscheidungen gewährt werden bzw. der Lernende eigene Entscheidungen treffen muss (vgl. Friedrich o. J.). Hierdurch wird deutlich, dass kooperatives und selbstständiges Lernen kaum voneinander zu trennen ist, weil selbstständiges Lernen keine individualisierte Lernsituation begünstigen soll (vgl. Lipowsky 2006: 58). Durch das kooperative Lernen wird es allen Beteiligten ermöglicht, gemeinsam und im wechselseitigen Austausch, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Traub 2004: 4). Dies hat zur Folge, dass positive Wechselbeziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern entstehen, die sich individuell verantwortlich für das Ergebnis fühlen, zudem werden kooperative Kompetenzen geschult (vgl. ebd.: 33ff.).

Dubs weist in diesem Kontext daraufhin, dass die Gruppen so klein sein müssen, damit jedes Mitglied der Gruppe etwas zur Bearbeitung der Aufgabe beisteuern kann und die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll (vgl. Dubs 2007: 148). Bei einer zu großen Gruppenbildung besteht die Gefahr, dass manche SuS sich zurücklehnen und nichts zum Gruppenergebnis beitragen. Solche SuS werden in diesem Kontext auch als „Trittbrettfahrer“ bezeichnet (vgl. Lieber 2007: 197). Daher sollten die Gruppen aus drei bis maximal sechs Lernenden bestehen. Diese innere Differenzierung hat den Vorteil, dass dadurch zugleich verschiedene Lernprozesse innerhalb einer Gruppe ablaufen. Dabei ist es entscheidend, dass die Lehrkraft bei den Gruppenarbeiten lediglich als Moderator auftritt und nicht in den Lernprozess eingreift, um somit den Lernenden Freiräume zu geben und die Grundlage für einen erfolgreichen Gruppenunterricht gelegt wird (vgl. Dreer 2008b: 59).

Das Wissen, dass sich die Lernenden innerhalb der Gruppenarbeit selbstständig aneignen, wird im Vergleich zu einem fremdgesteuerten Lernprozess nachhaltiger gespeichert. Eine Gefahr bei der Gruppenarbeit ist allerdings, dass des Öfteren Trittbrettfahrer auftreten können (vgl. ebd.: 60).

Greif bezeichnet eine Gruppe als „gut funktionierendes Team“ (Greif/Kurtz 1996: 164), wenn sie durch die nachfolgenden Merkmale gekennzeichnet ist:

Merkmale gut funktionierender Teams	
➤	Die Mitglieder schätzen sich gegenseitig,
➤	über die Hauptziele und Werte kann Einigkeit erreicht werden,
➤	Konflikte bestehen nur kurz und werden aus der Sicht der Beteiligten konstruktiv gelöst,
➤	die Hauptziele werden gemeinsam engagiert vertreten,
➤	die Zusammenarbeit ist kooperativ,
➤	die Gruppe hat gelernt, effizient selbstorganisiert zu arbeiten,
➤	die Gruppe sieht sich selbst als „gutes Team“.

Tabelle 7: Merkmale gut funktionierender Teams (Eigene Darstellung in Anlehnung an Greiff/Kurtz 1996: 164).

„Gruppen, die ihre Aufgaben und Regeln weitgehend selbst bestimmen, können durchaus sehr chaotisch zusammenarbeiten oder sich ständig fruchtlos streiten. Die meisten Gruppen müssen erst lernen, Routinen auszubilden und Spielregeln auszuhandeln, die effektiv sind, von allen akzeptiert werden und ein gutes Klima fördern“ (ebd.).

Mattes teilt die Gruppenarbeit in die folgenden drei Phasen auf: Planungs-, Erarbeitungs- und Vorbereitungsphase für die Präsentation. Die Gruppenarbeit besitzt im handlungsorientierten Unterricht eine bedeutende Rolle, allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass eine gute Planung und Organisation notwendig ist, um einen Lernerfolg zu erreichen. Die Gruppenarbeit ist daher nicht per se erfolgreich, sondern eine gute Vorbereitung schafft die Grundlage für einen gelungenen Lernprozess (vgl. Mattes 2002: 32f.).

4.5.4 Methoden und Instrumente

Portfolioarbeit:

Der Begriff Portfolio stammt aus dem Italienischen und wird aus dem Wort „portafoglio“ abgeleitet. Dieses Wort setzt sich aus dem Verb „portare“ (tragen) und dem Nomen „foglio“ (Blatt) zusammen (vgl. Häcker 2006: 27). Ein Portfolio ist daher eine Sammlung von Blättern, die man mit sich führen kann. Es ist heutzutage mit einer Sammlung von Wertpapieren bei einer Bank vergleichbar (vgl. Richter 2010: 137).

„Ein schulisches Portfolio zeigt, was sein Autor oder seine Autorin kann, wie sie arbeitet und sich entwickelt hat, und enthält Dinge, die diese wert erachtet hat, in ihre Mappe oder ihren Ordner aufzunehmen, um sie zu unterschiedlichen Zwecken vorzuzeigen“ (Häcker 2006: 28).

Eine wichtige Eigenschaft von Portfolios ist die Transportierbarkeit, wodurch es ermöglicht wird, dieses immer bei sich zu haben. Künstler haben dadurch die Möglichkeit, potentiellen Käufern jederzeit Exemplare von den eigenen Kunstwerken zu zeigen. Ebenso haben diese Merkmale bei den schulischen Portfolios eine bedeutende Rolle für die Wahl dieses Begriffs gespielt. Seit der Begriff des Portfoliokonzeptes erstmals 1974 in Bibliographien aufgetaucht ist, ist dieser auf der einen Seite durch die Darstellung, den Beleg und die Beurteilung von Kompetenzen und auf der anderen Seite durch deren Weiterentwicklung gekennzeichnet (vgl. ebd.).

Ein Portfolio hat das Ziel metakognitive Prozesse aufzubauen. Dies wird durch verschiedene Merkmale ermöglicht. Es ist eine strukturierte und kommentierte Sammlung von Materialien und Dokumenten verschiedenster Art. Es stellt zudem die eigenen Lernwege und Lernerfolge dar. Darüber hinaus wird das Portfolio von den Lernenden eigenständig zusammengestellt, erweitert, aktualisiert, verständlich gemacht und beurteilt. Daher ist ein Portfolio durch das Dokumentieren und Darstellen von Kompetenzentwicklungen in bestimmten Gebieten gekennzeichnet. Es befähigt dazu, eine vielsagende Rückmeldung und Bewertung von Leistungsstand und Leistungsentwicklung zu geben (vgl. Kaufmann 2012: 2).

„Es ist ein innovatives Lerninstrument und ein alternatives Beurteilungsinstrument, denn es ermöglicht ein tieferes Verständnis von Lernprozessen und führt weg von fremdbestimmter testorientierter Leistungsfeststellung durch die Lehrenden hin zu einer stärker selbstbestimmten Leistungsdarstellung durch die Schülerinnen und Schüler“ (Richter 2010: 137).

Paulson, Paulsen und Meyer (1991) sehen folgende Merkmale als charakteristisch für Portfolios an:

- Die Lernenden erhalten durch die Portfolioarbeit die Möglichkeit zur Selbstreflexion und zur Reflexion über die Art des eigenen Lernens.
- Portfolios fordern die Lernenden auf, sich an der Auswahl der Unterlagen zu beteiligen, da anhand dieser eine persönliche Geschichte beschrieben wird.
- Sie ermöglichen in die Arbeit der SuS einzusehen und zeigen Entwicklungsverläufe innerhalb der Schule, darüber hinaus auch außerschulisch, wenn Arbeiten in der schulfreien Zeit festgehalten werden.
- Sie beinhalten wichtige Information darüber, welche Lernfortschritte hinsichtlich der Lehrplanziele erreicht wurden.
- Zusätzliche Prüfungen werden nur dann eingesetzt, wenn innerhalb des Portfolios Informationen unberücksichtigt geblieben sind, welche für die Interpretation bedeutsam sein können.

- Die Zusammensetzung des Portfolios ändert sich innerhalb des Jahres. Im laufenden Jahr sind ebenfalls nicht beendete sowie missglückte Arbeiten im Portfolio enthalten. Der Lernende bestimmt in regelmäßigen Abständen, welche Arbeiten er veröffentlichen möchte (vgl. Paulson, F. L./Paulsen, P. R./Meyer1991: 60ff.).

Vom traditionellen zum kompetenzorientierten Unterricht:

Laut Richter wird durch einen kompetenzorientierten Unterricht ein Perspektivenwechsel eingeleitet, da im Vergleich zum traditionellen Unterricht entscheidend ist, was die Lernenden am Ende eines bestimmten Lernzeitraums können und wissen. Die Wege, um dieses Ziel zu erreichen, sind hierbei variabel und richten sich an den Lernvoraussetzungen der Lernenden aus. In diesem Kontext ist die Portfolioarbeit eine ausgezeichnete Möglichkeit, um einen kompetenzorientierten Unterricht zu verwirklichen. Die Lernenden werden im Gegensatz zum traditionellen Unterrichtskonzept, welches vor allem auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist, durch das neue Unterrichtskonzept gefordert, selbstständig zu arbeiten. Dies hat zur Folge, dass die Lernenden insbesondere Eigenschaften wie Ausdauer und Engagement aufbringen müssen. Die Portfolioarbeit kann ergebnisorientiert oder prozessorientiert ausgerichtet werden. Durch die Arbeit mit Portfolios haben die Lernenden sehr viel Gestaltungsfreiheit, wodurch die Portfolios folglich eine hohe Aussagekraft erhalten. Des Weiteren spielt die Abstimmung und die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden und den Lehrkräften eine bedeutende Rolle. Daher wirkt sich die Arbeit mit Portfolios auf die Unterrichtsgestaltung aus (vgl. Richter 2010: 137f.).

Es wird hierbei die Individualität der Lernenden unterstützt, da die Lernenden das Portfolio selbst gestalten und eigenständig entscheiden, was das Portfolio beinhalten soll. Dies hat den Vorteil, dass dadurch die verschiedenen Lernmethoden und Lerntypen der Lernenden berücksichtigt werden können (vgl. Häcker 2006: 30).

Die dargelegten Gründe zeigen, dass die Portfolioarbeit ein sehr sinnvolles Instrument ist, um das selbstständige Lernen zu fördern.

Rollenspiel:

Das Rollenspiel ist eine sehr geeignete Methode, um auf eine spielerische Art Lernsituationen darzustellen. Darüber hinaus entspricht diese Methode dem Konzept des lebendigen Lernens. Es hat sich gezeigt, dass das Rollenspiel für die Erwachsenenbildung eine sinnvolle Methode ist. Sie wird insbesondere dann eingesetzt, wenn Handlungsaspekte gefördert und die Beobachtung durch lebensnahe Situationen geschult werden sollen (vgl. Reich 2008b).

Diese Methode lässt sich in die folgenden vier Phasen aufteilen: Aufwärmphase, Spielphase, Entlassungsphase und Reflexionsphase. Die Aufwärmphase wird genutzt, damit

sich die Lernenden zu Beginn der Unterrichtseinheit lockern und entspannen können. Die Art und Dauer der Aufwärmphase ist abhängig von den bisherigen Erfahrungen der Gruppe mit dieser Methode. Pantomime oder Überredung sind geeignete Aufwärmspiele. In der Spielphase wird ein relevantes Thema erarbeitet und das Rollenspiel durchgeführt. In der darauffolgenden Entlassungsphase werden die Spieler und Spielerinnen aus ihren Rollen entlassen, um eine Metaebene erreichen zu können. Die abschließende Reflexionsphase kann dabei auf die Spieler und Spielerinnen, die Beobachter und Beobachterinnen sowie auf das Spiel bezogen sein (vgl. ebd.).

Durch das Rollenspiel werden die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten aufgebaut bzw. erweitert. Außerdem werden vor allem die Wahrnehmung, die Flexibilität und die Problemlösefähigkeit geschult und die Selbst- und Fremdbeobachtungskenntnisse gefördert. Wichtig ist dabei, dass das Rollenspiel gut vorbereitet und ernst genommen wird. Das Rollenspiel schult viele verschiedene Kompetenzen, die für die Bewältigung des zukünftigen Berufslebens bedeutsam sind. Allerdings ist beim Rollenspiel zu berücksichtigen, dass die Gruppe eine sehr hohe Bedeutung besitzt. Bei einem Rollenspiel besteht immer das Risiko des Ausgeliefertseins der Gruppenmitglieder. Deshalb ist es wichtig, dass innerhalb der Gruppe ein kooperatives und offenes Verhalten vorhanden ist. Erfüllen Gruppen diese Voraussetzungen nicht oder nur teilweise, dann ist die Geschicklichkeit der Lehrkraft gefragt, trotzdem Rollenspiele umzusetzen, um diese Voraussetzungen zu fördern. Dies kann aber nur erreicht werden, wenn die Lehrkraft entsprechende Fähigkeiten besitzt und sich zudem auch zutraut, dieses schwierige Unterfangen zu realisieren. Wenn dies gelingen sollte, dann ist das Rollenspiel sehr erfolgversprechend (vgl. ebd.).

Ein konkretes Beispiel für ein Rollenspiel ist die sog. „Fishbowl-Methode“. „In der Fishbowl-Methode diskutiert eine Gruppe vor oder in der Mitte des Raums miteinander, während der Rest der Klasse die Diskutierenden beobachtet und ihnen nach Beendigung Rückmeldungen über ihr Diskussionsverhalten gibt“ (Mattes 2002: 54). Vorab werden die Rollen der einzelnen Gruppen bestimmt. Jeweils ein Sprecher pro Gruppe nimmt im Sitzkreis Platz und vertritt die Position seiner Gruppe. Ein Stuhl im Sitzkreis bleibt frei. Alle anderen platzieren sich im Stuhlkreis um die Diskussionsgruppe herum. Sie können sich jederzeit an der Diskussionsrunde beteiligen und Inhalte bzw. Argumente ergänzen, indem sie sich auf den freien Stuhl setzen. Wenn sich allerdings ein anderer Beobachter in die Diskussion einbringen möchte, muss ein Teilnehmer wieder den inneren Sitzkreis verlassen. Ein Freiwilliger kann die Diskussion moderieren (vgl. ebd.). In der folgenden Abbildung ist die Fishbowl-Methode dargestellt:

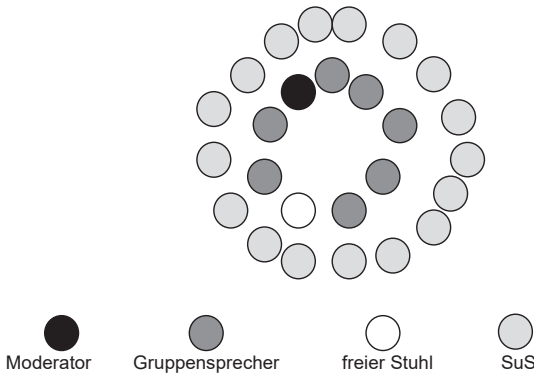


Abbildung 15: Fishbowl-Methode (Eigene Darstellung).

Gruppenpuzzle:

Das Gruppenpuzzle ist besonders empfehlenswert für einen Einstieg in das selbstständige Lernen. Es ist sehr gut geeignet, um eine Gruppenarbeit effektiv zu organisieren. Dabei ist das grundlegende Prinzip, dass ein Wechsel zwischen der Themenerarbeitung in den Expertengruppen und der Themenvermittlung in den Stammgruppen stattfindet. Bei der Themenwahl ist darauf zu achten, dass eine Aufteilung in Unterthemen möglich ist (vgl. Herold/Landherr 2003: 8).

Dies führt dazu, dass sich alle Lernenden ein gemeinsames Wissen erarbeiten und jeder Schüler bzw. jede Schülerin etwas dazu beiträgt. Daraus entsteht eine positive gegenseitige Abhängigkeit, da alle Beiträge bedeutsam sind. Ein wesentliches Merkmal dieser Methode ist, dass jeder Lernende in einer Phase, in der Phase der Wissensvermittlung, aktiv wird (vgl. Reich 2008d).

Projektarbeit:

Die Projektarbeit ist durch die selbstständige Bearbeitung einer Aufgabe innerhalb einer Gruppe gekennzeichnet. Hierzu gehört die Planung, Durchführung und Präsentation des Ergebnisses. Das Themengebiet sollte bestenfalls von der Projektgruppe selbst ausgewählt werden. Alternativ könnte ein vorgeschlagenes Thema freiwillig gewählt werden. Dabei ist es empfehlenswert, dass die Gruppe das Ziel der Arbeit, die dafür benötigten Arbeitsschritte sowie die Arbeitsaufteilung selbstständig festlegt, das Ergebnis selbst auswertet und schließlich der Klasse präsentiert (vgl. Reich 2008b).

In Anlehnung an Deitering werden die folgenden fünf Phasen bei der Projektarbeit unterschieden:

Die fünf Phasen der Projektarbeit	
1. Projektinitiative	Das Projekt kann von der Lehrkraft ausgehen oder von den Lernenden selbst initiiert werden.
2. Aushandlung	In dieser Phase stellt sich die Frage, ob die Initiative abgebrochen wird oder eine Projektskizze angefertigt wird.
3. Planung	Der Plan dient der Orientierung und Festlegung der Schritte. Er ist jedoch nicht statisch, sondern flexibel zu verstehen.
4. Durchführung	In dieser Phase empfehlen sich die Festlegung von Fixpunkten und Meilensteinen, um ein Innehalten und Reflektieren innerhalb des Projektes zu gewährleisten.
5. Abschluss	Hierbei kann das Ergebnis öffentlich präsentiert sowie ein Soll-Ist-Vergleich gezogen werden.

Tabelle 8: Die fünf Phasen der Projektarbeit (Deitering 1995: 113).

Bei der Projektarbeit verändert sich die Rolle der Lehrkraft, da diese dabei lediglich beratend zur Seite steht. Die Lehrkraft bereitet die Projektaufgabe vor, gibt bei Bedarf Hilfestellung und führt eine Nachbereitung durch (vgl. Reich 2008c).

Müller & Lischewski haben in ihrer Studie aus dem Jahre 2006 individualisierte Lernprozesse anhand der Projektarbeit untersucht. Hierdurch kann belegt werden, dass die Projektarbeit von Lernenden eine große Akzeptanz genießt, allerdings ebenfalls einige Kritikpunkte genannt wurden. Negativ empfanden die Lernenden u. a. den Einsatz von Lerntagbüchern, zu unruhige Arbeitsbedingungen bzw. Lernumgebungen sowie eine zu geringe Medien- und insbesondere Internetbenutzung. Darüber hinaus wurde kritisiert, dass die Beratung der Lehrkräfte freundlicher und kompetenter sein sollte (vgl. Müller/Lischewski 2006: 153).

Freiarbeit:

Die Freiarbeit ist dadurch gekennzeichnet, dass sich der Lernende ein Lernziel setzt, welches er versucht selbstständig und mit einem hohen Grad an persönlicher Freiheit zu erreichen. Der Lernende wählt eigenverantwortlich die Arbeitsformen und Themen aus. Außerdem plant er selbstständig die Lernaktivitäten. Dies führt zu einem Rollenwechsel der Lehrperson, da diese hierbei als Lernberater fungiert. In Bezug auf die Unterrichtsaktivitäten ist es besonders wichtig, dass diese an den Interessen der Lernenden orientiert sind. Das Ziel der Freiarbeit ist es, das selbstständige Lernen und die soziale Interaktion zu schulen. Durch die Freiarbeit erhalten die Lernenden die Gelegenheit eigene Lernwege zu erfor-

schen sowie die persönliche Lernbiographie selbstständig zu gestalten. Daher spielen neben dem Lerninhalt ebenfalls andere Faktoren bei der Freiarbeit eine bedeutende Rolle. Wichtig bei der Freiarbeit ist, dass diese langsam und gut geleitet eingeführt wird, damit bei den Lernenden und Lehrenden durch die neue Verantwortung keine Überforderung entsteht (vgl. Reich 2008c).

Nachteilig zu sehen ist, dass empirische Untersuchungen belegen, dass unmotivierte und unruhige Lernende bei der Freiarbeit schlechtere Ergebnisse erzielen als ausgeglichene Lernende. Dies liegt daran, dass diese Lernenden keine strukturierte Lernsituation herstellen konnten. Hier ist es die Aufgabe der Lehrkraft vor allem diese Lernenden zu unterstützen (vgl. Dreer 2008b: 61).

Lernquellenpool:

Der Begriff Lernquellenpool stammt von Roger Harrison aus dem Jahre 1976. Hierunter wird ein offenes Lernzentrum verstanden (vgl. Greif/Jerusel 1996: 116). „Dahinter steht das Bild einer Quelle und eines Pools, aus dem die Lernenden frei schöpfen können“ (ebd.). Im Lernquellenpool wird den Lernenden ein umfangreiches Spektrum an verschiedensten Lernmaterialien, wie bspw. Literatur, Flipcharts, Videos und Ähnliches, bereitgestellt. Diese Lernmaterialien werden nach Zielen, Themenbereichen, Bewertungsunterlagen sowie Arbeitsmethoden strukturiert, um somit eine gute Übersicht zu gewährleisten (vgl. Dimai 2005: 45).

Wenn Fragen oder Probleme auftauchen, haben die Lernenden die Möglichkeit sich jederzeit an einen professionellen Lernberater zu wenden, da dieser immer verfügbar sein sollte. Nach Harrison bedeutet das Vorhandensein eines Lernquellenpools, vor dem Hintergrund des selbstständigen Lernens, eine höhere Flexibilität im Hinblick auf die räumlichen und zeitlichen Dimensionen sowie bezüglich der sozialen Organisation (vgl. Greif/Jerusel 1996: 120).

Wichtig ist in diesem Kontext, dass der Lernquellenpool keine statische Materialsammlung darstellt, sondern dass dieser stetig durch selbst erstellte Unterlagen von den Lernenden erweitert wird. Demzufolge entsteht ein individueller Lernquellenpool (vgl. ebd.: 121).

Drei wesentliche Funktionen des Lernquellenpools sind erstens die selbstständige Erarbeitung der Lerninhalte; zweitens die Möglichkeit, relevante Informationen zu erschließen sowie drittens die Möglichkeit, den gelernten Stoff zu wiederholen, zu üben und zu vertiefen (vgl. Klein/Reutter 2002: 18).

Kritisch zu sehen ist, dass der Lernquellenpool in der Praxis bisher kaum umgesetzt wird (vgl. ebd.). Gründe dafür sind wahrscheinlich zu hohe Kosten oder ein zu großer Vorbereitungsaufwand für die Lehrkraft, vor allem wenn diese einen Lernquellenpool eigenständig ohne Hilfe erstellt.

Lerntagebuch:

Ein Lerntagebuch ist ein Instrument zur Förderung des selbstständigen Lernens. Es kommt im Unterricht zum Einsatz, damit die Lernenden ihren eigenen Lernprozess sowie ihre Lernziele dokumentieren und reflektieren können (vgl. Frackmann/Tärre 2003: 102). Weiterhin besitzt das Lerntagebuch beim Planen, Organisieren und Steuern des eigenen Lernprozesses eine unterstützende Funktion (vgl. Klein/Reutter 2002: 14). Mehrere Studien belegen, dass die Verwendung von Lerntagebüchern eine nachhaltige Speicherung des gelernten Stoffes fördert (vgl. Dreer 2008b: 64).

In der folgenden Tabelle werden verschiedene Fragen aufgelistet, die in einem Lerntagebuch behandelt werden können:

Potentielle Fragen für ein Lerntagebuch	
➤	Was habe ich erlebt und was habe ich gelesen?
➤	Wie habe ich mich in bestimmten Situationen verhalten?
➤	Wie habe ich mich gefühlt?
➤	Was habe ich Neues gelernt?
➤	Habe ich Lernanregungen erhalten?
➤	Was war interessant?
➤	Was ist mir noch unklar?

Tabelle 9: Potentielle Fragen für ein Lerntagebuch (Eigene Darstellung in Anlehnung an Siebert 2006: 130).

Es stellt sich noch die Frage, ob außer dem Lernenden selbst darüber hinaus die Lehrkraft sowie die Klasse Zugriff auf das Lerntagebuch haben darf. Es ist auf jeden Fall sinnvoll, wenn die Lehrkraft Zugriff auf das Lerntagebuch hat, damit diese dem Lernenden ein Feedback über seinen Lernprozess geben kann (vgl. Bett 2007: 2).

Die Verwendung von Lerntagebüchern ist sehr sinnvoll, weil dadurch eine Vielzahl von Kompetenzen, wie kognitive, metakognitive, kommunikative, soziale und motivationale Kompetenzen, geschult werden. Die Lernenden entwickeln hierbei eigene Lernstrategien,

wodurch sie wichtige Kompetenzen für das selbstständige Arbeiten erwerben (vgl. Frackmann/Tärre 2003: 102f.).

Problematisch zu sehen ist, dass Metzger et al. (2005) in einer Studie herausgefunden haben, dass zwei Drittel der Lernenden ein Lerntagebuch als nicht hilfreich und sinnlos angesehen haben. Der Hauptgrund dafür war der große Zeitaufwand, der für das Führen eines Lerntagebuches aufgebracht werden musste. Allerdings wurde ebenfalls festgestellt, dass bei einer häufigeren Nutzung eines Lerntagebuches die Meinungen positiver ausfielen. Vor allem leistungsschwächere Lernende profitierten von einem Lerntagebuch (vgl. Dreer 2008b: 64).

Lernvertrag:

Durch einen Lernvertrag zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden wird vor Beginn des Lernprozesses festgelegt, dass der Lernende für seinen Lernprozess selbst verantwortlich ist (vgl. Dimai 2005: 30).

Der Lernvertrag wird schriftlich fixiert. Dabei wird er nach den Lerninhalten, der Herangehensweise sowie der Lernberatung gegliedert. Der Lernvertrag kann dabei folgende Fragen enthalten:

Potentielle Fragen für einen Lernvertrag
➤ Wer sind meine VertragspartnerInnen?
➤ Was will ich erreichen?
➤ Mit welchen Lernaktivitäten kann ich das erreichen?
➤ Welche Inhalte werden in welcher Reihenfolge bearbeitet?
➤ Welche Mittel brauche ich?
➤ Was sind meine subjektiven Lernwünsche und -bedürfnisse?
➤ Welche Lernorte stehen zur Verfügung?
➤ Welcher Zeitraum steht zur Verfügung?
➤ Zielerreichung? Wenn diese Ziele nicht erreicht wurden, warum nicht?
➤ Wer übernimmt welche Verantwortung?
➤ Wann will ich meine/n Berater/in aufsuchen?
➤ Wie gehen die VertragspartnerInnen miteinander um?

Tabelle 10: Potentielle Fragen für einen Lernvertrag (Eigene Darstellung in Anlehnung an Deitering 1995: 51 + 110).

Wochenplan:

Die Wochenplanarbeit ist eine Methode, um den Unterricht zu öffnen. Sie ist eine Alternative zum Frontalunterricht, ohne dass die Lehrkraft die Kontrolle vollständig abgeben muss. Die Lernenden erhalten z. B. zu Wochenbeginn einen Plan, welcher die zu bearbeitenden Aufgaben und Lerninhalte für eine Woche beinhaltet. Die Lernenden haben dabei die Möglichkeit unterschiedliche Sozialformen für die Bearbeitung zu verwenden. Die Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben wird von den Lernenden selbst bestimmt. Dies führt dazu, dass der Lernende selbst plant, wann er welche Aufgaben zu bearbeiten hat. Die erledigten Arbeiten werden ebenfalls von den Lernenden selbst überprüft und ggf. korrigiert. Wichtig ist in diesem Kontext, dass die Unterstützung der Lehrkraft nur in Anspruch genommen werden sollte, wenn es unerlässlich ist. Ziel der Wochenplanarbeit ist die Forderung und Förderung von Selbstständigkeit und sozialer Kompetenz (vgl. Reich 2008d).

Im Umgang mit der Wochenplanarbeit sollte beachtet werden, dass auch komplexe Lernaufgaben enthalten sind, die selbstständiges Lernen ermöglichen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Lernergebnisse innerhalb der Klasse vorgestellt werden. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Arbeit mit einem Wochenplan eine gewisse Disziplin voraussetzt, vor allem wenn die Lernenden kaum Erfahrungen mit selbstständigen Lernprozessen besitzen. Eventuellen Motivationsproblemen oder Disziplinlosigkeiten kann durch ansprechende und motivierende Lernangebote entgegengewirkt werden. Daher ist es essentiell, dass ein Wochenplan nicht nur aus einer Vielzahl an Arbeitsblättern besteht, die von den Lernenden innerhalb einer Woche erledigt werden, sondern dass die gestellten Lernaufgaben multiple Lernwege und Sozialformen ermöglichen (vgl. Dreer 2008b: 65f.).

Im siebten Kapitel werden die in diesem Punkt vorgestellten Förderungsmaßnahmen für die empirische Studie aufgegriffen. Anhand der empirischen Studie wird konkret untersucht, inwiefern die verschiedenen Förderungsmaßnahmen an einer berufsbildenden Schule im RU mit Hilfe meiner selbst entwickelten Unterrichtseinheit und des daraus resultierenden Religionsprojektes durchgeführt werden und ob diese von den Lernenden auch als hilfreich angesehen werden. Des Weiteren wird in diesem Kontext untersucht, inwiefern das selbstständige Lernen innerhalb der Unterrichtseinheit einen Beitrag dazu leistet, interreligiöses Lernen zu fördern.

5 Religion und Ernährung

Innerhalb dieses Kapitels wird sich näher mit dem Verhältnis zwischen Religion und Ernährung auseinandergesetzt, da innerhalb der durchgeführten Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ ein Fokus auf die Speisevorschriften der monotheistischen Religionen gelegt wird. Von daher ist es für das Verständnis hilfreich zu erfahren,

welche Bedeutung unter anderem die Ernährung für die jeweilige Religion besitzt und es kann durch dieses Kapitel ersichtlich werden, warum die Speisevorschriften der monotheistischen Religionen sehr gut geeignet sind, um damit einen wichtigen Beitrag dazu zu leisten, das Zusammenleben der Religionen zu fördern.

5.1 Die religiös motivierte Ernährung

Zunächst wird sich im folgenden Gliederungspunkt mit der Entstehung von religiös motivierter Ernährung befasst. Im Anschluss daran wird das religiös motivierte Essen aus soziologischer Perspektive betrachtet

5.1.1 Die Entstehung von religiös motivierter Ernährung

Därmann sagt, dass „die gesellschaftliche Realität durch das Essen zu begreifen“ sei (Lemke 2008: 7). Diese Annahme kann für die Religion und für die religiös motivierte Ernährung gleichermaßen gelten. Dies wird schon durch empirische religiöse Untersuchungen belegt, bei denen herausgefunden wurde, dass die Eltern in der religiösen Erziehung die größten Sozialisationserfolge landen (vgl. Huber 2008: 144). Das, was im Elternhaus an Essen bereitgestellt wird, ist die „Grundlage dafür, wie wer schmeckt“ (Borg-Laufs/Duda 1991: 120). Dies hat zur Folge, dass die Kinder sich von ihren Eltern Wissen aneignen (vgl. Berger/Luckmann 2010: 71 ff.). Hierdurch entstehen einerseits allgemeine Sinnwelten, darüber hinaus ebenfalls noch Subsinnwelten. In diesem Fall wäre die Religion die Sinnwelt, die drei monotheistischen Religionen die Subsinnwelten und des Weiteren würde es eine Sub-Subsinnwelt geben, wie in diesem Fall die Ernährung (vgl. Röbbkes 2013: 34). Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass eine Subsinnwelt nicht einfach erschaffen werden kann, sondern der Laie muss erst einmal davon überzeugt werden und die anderen Teilnehmer der Sinnwelt „müssen lernen, sich an ihre ungeschriebenen Gesetze zu halten“ (Berger/Luckmann 2010: 93).

5.1.2 Das religiös motivierte Essen aus soziologischer Perspektive

Kaufmann hat festgestellt, dass „es nicht eine, sondern zwei Geschichten der Ernährung und des Kochens gibt, die sich ebenso sehr voneinander unterscheiden (ihre einzige Gemeinsamkeit ist, dass beide religiösen Ursprungs sind), wie sie sich ständig kreuzen“ (Kaufmann 2006: 12). Als erste Geschichte bezeichnet er, dass sich verschiedene „Geschmäcker“ herausbilden, die mit der „tierischen Urgeschichte des Menschen“ begründet werden (ebd.: 15f.). Als zweite Geschichte bezeichnet er den entsprechenden „Sinn, den die Esser der sozialen Form, der sie angehören, zu geben versuchen“ (ebd.: 73).

Bourdieu hat in einer Studie herausgefunden, dass Geschmack als Unterscheidungsmerkmal genutzt wird, um damit einen bestimmten Lebensstil ausdrücken zu können (vgl. Bourdieu 2011: 488).

Unter der Berücksichtigung, dass in den jeweiligen Religionen bestimmte Speisevorschriften vorhanden sind, besteht die Möglichkeit, dass innerhalb dieser Gruppe zum Beispiel durch den Umfang der Ausstattung, wie durch den Besitz von zwei Spülmaschinen in jüdisch-orthodoxen Familien, oder durch die Auswahl der vorhandenen Utensilien eine Abgrenzung oder Hervorhebung stattfindet (vgl. Röbbkes 2013: 44). Bourdieu unterscheidet hierbei zwischen kulturellem, symbolischem und ökonomischem Kapital. Als kulturelles Kapital wird die Kenntnis über die vorhandenen Regeln und Normen der jeweiligen Gruppe bezeichnet. Wer innerhalb der Gruppe welches Essen zu sich nimmt, wird dann als symbolisches Kapital verstanden, welches mit Hilfe des ökonomischen Kapitals verwirklicht werden kann (vgl. Bourdieu/Passeron 1973: 96). Dies kann mittels des folgenden Beispiels anhand der Aussage des Propheten Mohammed gut verdeutlicht werden: „Wer kein Kamelfleisch isst, gehört nicht zu meinen Anhängern“ (Heine 2000: 82). Für Juden ist der Verzehr von Kamelfleisch nicht erlaubt, da das Kamel kein Wiederkäuer ist (vgl. Kaufmann 2006: 18; vgl. auch Linkert 1996: 22). Im Vergleich dazu ist Kamelfleisch aufgrund des obigen Zitats für Muslime eine besondere Möglichkeit, ihre Religiosität auszudrücken. Allerdings werden Kamele in Europa so gut wie nicht als Ware angeboten. Demzufolge findet der Export von Kamelfleisch während des Ramadans in die Länder statt, in denen kein Kamelfleisch angeboten wird und die Muslime dieses aber benötigen (vgl. Heine 2000: 82). Die Muslime, die Kamelfleisch aus dem Ausland importieren lassen müssen, haben dadurch einen größeren Organisationsaufwand und vermutlich entstehen ihnen dadurch auch höhere finanzielle Kosten. Dies führt dazu, dass nicht jeder in der Lage ist durch den Verzehr von Kamelfleisch seine Religiosität mit dieser Symbolik auszudrücken (vgl. Röbbkes 2013: 45).

Von daher „stellt sich die Frage, ob und wie sich die Verfügbarkeit religiös gebotener Speisen und die soziale Geschmacksprägung ausformen können“ (ebd.: 46). Wenn genügend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, ist der Erwerb von Importwaren vermutlich unkompliziert, allerdings bei niedrigen finanziellen Mitteln wird dieser sehr schwierig oder sogar nicht realisierbar (vgl. ebd.).

Darüber hinaus können noch soziale Verpflichtungen dazu führen, dass beispielsweise an Feiertagen Speisen an andere verteilt werden sollten (vgl. Heller 1993: 87f.). In diesem Kontext ist zu fragen „wie, mit wem und zu welchem gesellschaftlichen Zweck Menschen

Speisen zubereiten, zu sich nehmen und genießen“ (Schmidt-Leukel 2000: 12). Die Religionssoziologie möchte noch mehr darüber erfahren, in dem sie nach der Sinnhaftigkeit fragt, auf die sich Speisevorschriften beziehen (vgl. Röbkes 2013: 46).

Im Laufe der Zeit wurden Auffassungen, die sich auf Erkenntnisse aus der Untersuchung von Douglas beziehen, von „reinen und unreinen“ Lebensmitteln hervorgebracht (Kaufmann 2006: 17f.). Einerseits bezieht sich diese Reinheit auf eine „hygienische Sauberkeit“, welche jedoch aus religiöser Perspektive als eine Verunreinigung der „Heiligkeit“ angesehen wird. Douglas formuliert dies folgendermaßen: „Heiligkeit ist Einssein, Integrität, Makellosigkeit des einzelnen und der Art. Auch die Speisegesetze sind Ausformungen dieser Metapher der Heiligkeit“ (Douglas 1985: 74). Darüber hinaus schreibt Douglas, dass unter der Voraussetzung, dass die empfohlene Deutung der verbotenen Tiere sich bewahrheitet, dann waren die Speisevorschriften als Zeichen anzusehen, die allzeit „zum Nachdenken über die Einheit, Reinheit und Vollkommenheit Gottes anregten. Die Meidungsvorschriften verliehen der Heiligkeit bei jeder Begegnung mit dem Tierreich und bei jeder Mahlzeit einen physischen Ausdruck. So gesehen, erscheint die Einhaltung der Speisegesetze als bedeutungsvoller Teil des großen liturgischen Aktes der Anerkennung und Anbetung, der im Tempelopfer kulminierte“ (ebd.: 78).

Diese Speisevorschriften sind heutzutage immer noch bedeutsam. Die gegenwärtigen westlichen Gesellschaften werden nach wie vor von den alten Einteilungen geprägt, und freilich mehr als diese selbst vermuten. Die religiösen Ursprünge dieser Speisevorschriften sind zwar nicht mehr bekannt, aus denen die bevorzugten sowie gemiedenen Speisen entstanden sind und somit die Grundlage unserer Kultur gebildet haben, dessen ungeachtet haben sie weiterhin Bestand (vgl. Kaufmann 2006: 19).

Der Sinn für die Existenz von Speisevorschriften besitzt einen transzendenten Charakter. Einerseits wird dies durch das Ritual erkennbar, in dem bestimmte Speisen ausgewählt werden, um dadurch den religiösen Glaubensinhalt zu würdigen. Andererseits werden die Speisevorschriften als Symbol des konfessionellen Inhaltes angesehen. Von daher wird deutlich, dass die Auswahl bestimmten Essens eine symbolische Form der dahinter liegenden Bedeutung verkörpert (vgl. Röbkes 2013: 48).

5.2 Speisetraditionen und Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen

5.2.1 Gemeinsamkeiten bei den Speisegeboten und Speiseverboten

Die Orientierung an bestimmten Speisevorschriften kann signalisieren, dass diese Person sich einer bestimmten religiösen Gruppe zugehörig fühlt und diese Gruppe ein gemeinsames Heilsziel verfolgt (vgl. ebd.: 49). Bei der Betrachtung der drei monotheistischen Religionen können die Speisevorschriften den entsprechenden Schriften bzw. den Deutungen der Schriften zugerechnet werden (vgl. ebd.: 50).

Die drei Religionen, auf die hier der Fokus gelegt wird, sind durch eine über zweitausend Jahre bestehende gemeinsame Geschichte geprägt. Alle drei Religionen glauben an einen alleinigen Gott und darüber hinaus verbindet sie, dass sie im Hinblick auf die abendländische Tradition viele Ansichten teilen. Infolgedessen erscheint ein Austausch zwischen diesen drei monotheistischen Religionen als zweckmäßig, damit diese gemeinsam Verantwortung für ein friedliches Zusammenleben übernehmen. Ein solcher wechselseitiger Austausch wird als „Trialog“ bezeichnet (vgl. Sajak 2013a: 79).

Die unterschiedlichen Lebensmittel sowie die damit einhergehenden Speisevorschriften besitzen in allen drei Religionen eine hohe Relevanz. Die Speisevorschriften entstanden ursprünglich vor allem durch die ökonomischen und sozialen Situationen vor Ort. Insbesondere die regionalen Gegebenheiten besaßen eine hohe Bedeutung in Bezug auf die Speisewahl. Die Speisen, die vor Ort verfügbar waren, wurden als gut und gesund angesehen. Im Gegensatz dazu können Speiseregeln ebenfalls dafür verwendet werden, um als Religion Macht zu demonstrieren, in dem die Menschen in ihrem Alltag die Speiseregeln einzuhalten hatten. Hierdurch konnte die Religion einen großen Einfluss auf den Alltag der Menschen nehmen. Heutzutage besitzen zwar eine Vielzahl von historisch begründeten Speisevorschriften in den Religionen keine ökonomische und soziale Bedeutung mehr, dessen ungeachtet haben sie heute immer noch eine Bedeutung für die Menschen (vgl. Heinrich 2005: 34f.). Das hat vor allem damit zu tun, dass durch das Einhalten von Speisevorschriften in einer Religion das Gefühl der Zusammengehörigkeit entsteht und infolge dessen die Speisevorschriften ein bedeutsames Kennzeichen sind, über das sich eine Gemeinschaft definieren kann (vgl. ebd.: 40).

Eine wesentliche Gemeinsamkeit in den drei monotheistischen Religionen bei der Nahrungsaufnahme besteht vor allem darin, dass vor Maßlosigkeit, Genussucht und Völlerei gewarnt wird. Somit ist nicht nur bedeutsam, was die Menschen zu sich nehmen, sondern die Menge ist ebenfalls von Bedeutung (vgl. ebd.: 42).

In allen drei monotheistischen Religionen gibt es Speisevorschriften und entsprechende Rituale. Bei den Ausprägungsformen existieren allerdings zum Teil große Unterschiede. (vgl. Röbbkes 2013: 53).

Nachdem einige Gemeinsamkeiten betrachtet wurden, wird im Folgenden im Einzelnen auf die Speisetraditionen im Christentum, im Judentum und im Islam eingegangen und die jeweiligen Speisegesetze näher beleuchtet.

5.2.2 Speisetraditionen im Christentum

Im Vergleich zu den jüdischen und islamischen Speisevorschriften existieren, ausgenommen der Buß- und Fastenzeiten, so gut wie keine Speiseregeln im alltäglichen Leben (vgl. Antes 2002: 97). Obwohl das Alte Testament bedeutsam im Christentum gewesen ist und immer noch aktuell von Bedeutung ist, halten sich die Christen nicht an die jüdischen Speisevorschriften (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 14). Es existieren zwar im Christentum Tiere, wie das Lamm oder die Taube, welche eine bedeutsame religiöse Symbolik besitzen. Dennoch wird es den Christen gestattet, das Fleisch von diesen Tieren zu essen. Es wird sogar angeraten, Schlachtopfer zu verzehren. In der Bibel wird Jesus bspw. als das Lamm Gottes bezeichnet, welches als Abendmahlsoblate verzehrt wird. Das Christentum stellt die einzige Religion dar, in der Gott symbolisch gegessen werden kann (vgl. Staguhn 2012: 11f.).

In diesem Zusammenhang ist darauf aufmerksam zu machen, dass Jesus die jüdischen Speisevorschriften einhielt (vgl. Sindemann 2010: 49). Allerdings kritisierte er diese ebenfalls, aber er hatte keine generelle Ablehnung dagegen, wenn diese dazu verhalfen, eine Begegnung mit Gott zu erfahren (vgl. Heil 1994: 114f.). Die folgende Stelle im Markusevangelium unterstreicht die Haltung von Jesus gegenüber den Speisegesetzen: „Es gibt nichts, was von außen in den Menschen hineingeht, das ihn unrein machen könnte; sondern was aus dem Menschen herauskommt, das ist's, was den Menschen unrein macht“ (Mk 7, 15f.). Damit „erklärte er alle Speisen für rein“ (Mk 7, 19). Apostel Paulus nahm im Römerbrief darauf Bezug und schrieb: „Auf Jesus, unseren Herrn, gründet sich meine feste Überzeugung, dass an sich nichts (keine Speise) unrein ist“ (Röm 14, 14). Diese Einstellung wird an einer weiteren Stelle im Römerbrief wie folgt bekräftigt: „Wer Fleisch isst, tut es zur Ehre des Herrn; denn er dankt Gott dabei. Wer kein Fleisch isst, unterlässt es zur Ehre des Herrn, und auch er dankt Gott“ (Röm 14,6). Im Gegensatz zum Judentum wird das Befolgen der Speisevorschriften nicht als heilsrelevant angesehen (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 16).

Dessen ungeachtet ist das Fasten seit Entstehung des Christentums bedeutsam, jedoch existiert dabei eine enorme Bandbreite von einer freiwilligen und flexiblen Ausübung hin zu

einer verbindlichen sowie starren Ausübung (vgl. Müller 1983: 58). Als traditionelle christliche Fastentage gelten dabei der Aschermittwoch und der Karfreitag. Zudem gibt es Bußtage und Bußzeiten, an denen gläubige Christen freiwillig auf etwas verzichten können. Diese Bußzeiten betreffen alle Freitage des Jahres sowie die vierzigtägige Fastenzeit vor Ostern, welche auch als „Quadragesima“ bezeichnet wird. Die Zahl 40 besitzt eine Zahlensymbolik und wird an verschiedenen Stellen in der Bibel genannt, wie zum Beispiel: „Der Regen ergoss sich 40 Tage und 40 Nächte lang auf die Erde“ (Gen 7,12); „Die Israeliten aßen 40 Jahre lang Manna, bis sie in bewohntes Land kamen“ (Ex 16,35); „40 Tage und 40 Nächte blieb Mose auf dem Berg“ (Ex 24,18). Christus hat ebenfalls, bevor seine öffentliche Wirkenszeit begann, 40 Tage und 40 Nächte gefastet (vgl. Mt 4,2).

Mit dem Fasten und der Buße wird beabsichtigt, dass dadurch eine innere Umkehr und eine Zuwendung hin zu Gott erreicht wird. In der heutigen Zeit werden die Fasten- und Bußzeiten von vielen Christen durch den Verzicht von verschiedenen Lebens- sowie Genussmitteln gewürdigt (vgl. Tworuschka/Tworuschka 2011: 82). Es werden mittlerweile nicht mehr die ursprünglichen Fastenregeln befolgt, jedoch ist die Grundidee des Verzichtens heutzutage immer noch bedeutsam. Bei dem Umfang und der Art des Fastens existieren allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen christlichen Konfessionen.⁵⁵

Des Weiteren existieren im Christentum unterschiedliche Gedenktage, an denen traditionell bestimmte Speisen gegessen werden. Freitags sowie an anderen Bußtagen ist es heutzutage immer noch Tradition, dass auf den Verzehr von Fleisch verzichtet und dafür Fisch gegessen wird. Dies liegt daran, dass der Fisch im Christentum eine bedeutsame Symbolik besitzt, da er mit Erlebnissen aus der Bibel verknüpft ist.⁵⁶ Außerdem gehört der Fisch zu den ältesten Symbolen im Christentum. Diese Symbolik wurde auch von verfolgten Christen verwendet, um damit in solchen Zeiten von anderen Christen erkannt werden zu können (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 18f.). Darüber hinaus besitzt das Lamm für das Christentum eine enorme Bedeutung. Durch das Lamm wird der gekreuzigte und auferstandene Christus dargestellt. Jesus wird von Johannes dem Täufer als „Lamm Gottes“ bezeichnet (vgl. Joh 1,29). An Ostern besitzt das Lamm folglich eine herausragende Relevanz. Unschuld und neues Leben sowie Reinheit und Frömmigkeit sollen durch das Lamm symbolisiert werden. Etwa wie das Opferlamm im Tempel Jerusalems getötet wurde, wurde ebenfalls Jesus als Gottes Sohn, rein und frei von Schuld, für die Menschheitssünden geopfert. In Ländern Südeuropas gibt es heutzutage an Ostern gegrilltes Lamm. Im

⁵⁵ Auf die unterschiedlichen Fastenregelungen der verschiedenen christlichen Glaubensrichtungen wird in dieser Arbeit nicht eingegangen, da dies für diese Arbeit nicht von Bedeutung ist.

⁵⁶ Fischer werden von Jesus zu seinen ersten Jüngern auserwählt. Diese möchte er zu Menschenfischern machen (Mt 4,19; Mk 1,17; Lk 5,10). Außerdem hat Jesus 5000 Menschen mit fünf Broten und zwei Fischen versorgt (Mt 6, 30-44; Mk 6, 30-44; Lk 9, 10-17). Nach der Auferstehung Jesu hat er seinen Jüngern Brot und Fisch zubereitet (Joh 21, 9-12).

Vergleich dazu wird alternativ in mitteleuropäischen Ländern ein Kuchen in Lammform gebacken (vgl. Sindemann 2010: 50).

Es kann festgehalten werden, dass zwar im Christentum so gut wie keine Speisevorschriften existieren, allerdings das Fasten in unterschiedlichen Ausprägungen heutzutage immer noch bedeutsam ist. Darüber hinaus bestehen aktuell immer noch Speisetraditionen, wie bspw. das freitags Fisch gegessen wird oder dass das Lamm in unterschiedlicher Form an Ostern verzehrt wird. Jedoch ist deutlich geworden, dass das Beachten von Speiseregeln für Christen nicht heilsrelevant ist. Im Gegensatz dazu ist die Befolgung der Speisegesetze im Islam und im Judentum von besonderer Bedeutung. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

5.2.3 Speisetraditionen und Speisegesetze im Islam

Im Islam wird die Einhaltung der Speisevorschriften mit einem göttlichen Auftrag begründet (vgl. Chaudry/Regenstein, C./Regenstein, J. 2003: 112). Die ursprüngliche Sinnhaftigkeit der Speisevorschriften ist für die gläubigen Muslime nicht genau erkennbar. Ihrer Auffassung nach kennt ausschließlich Allah den genauen Sinn der Speisevorschriften (vgl. Dreusch/Şimşek 2011a: 3). Es wurde mehrfach versucht, die Speisevorschriften wirtschaftlich, gesundheitlich, hygienisch und wissenschaftlich zu begründen (vgl. Hackensberger 2008: 235ff.). Es konnte allerdings lediglich begrenzt eine Verknüpfung hervorgebracht werden, weil die Speiseregeln vor allem durch religiöse Erklärungen begründet werden (vgl. Riaz 2004: 12). Sie beziehen sich auf Gebote und Verbote Allahs. Gläubige Muslime, die die Gesetze befolgen, erhalten dafür nach muslimischer Auffassung im Jenseits eine Belohnung. Im Gegensatz dazu werden Verstöße gegen diese Vorschriften bestraft (vgl. Chaudry/Regenstein, C./Regenstein, J. 2003: 12). Eine Missachtung der Speisevorschriften wird als Frevel angesehen und demzufolge im Jenseits bestraft (vgl. Schrode 2010: 140). Die Einhaltung der Speisegesetze wird zum Teil als ein Dienst der gläubigen Muslime an Gott verstanden (vgl. ebd.: 256ff.). Von daher ist die Beachtung der Speisevorschriften für einen gläubigen Muslim ein sehr bedeutsamer Glaubensakt. Im Alltag wird die Auslebung des Glaubens vor allem durch die Gebete und die Ernährung offenbart. Es scheint insbesondere bei Migranten mit muslimischen Wurzeln die Neigung vorhanden zu sein, ihre muslimische Identität immer mehr durch die Beachtung der Speisevorschriften darzustellen (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 21; vgl. auch Schrode 2010: 11).

Die Speisevorschriften des Islams sind in den zwei Hauptquellen, Koran und Sunna, enthalten und diese sind zu beachten. Ein Teil der Vorschriften ist unmittelbar im Koran aufgelistet. Darüber hinaus resultieren weitere Gesetze aus der Lebensart des Propheten, welche in der Sunna enthalten sind (vgl. Chaudry/Regenstein, C./Regenstein, J. 2003: 111).

Die Ausführungen im Koran in Bezug auf die Speisevorschriften haben zur Folge, dass erlaubtes Essen als gutes und unerlaubtes Essen als schlechtes Essen angesehen wird. Eine Nichtbefolgung der Vorschriften wird als Sünde betrachtet. Allerdings ist der unbeabsichtigte Verzehr von unerlaubten Speisen in einer Notsituation davon ausgenommen (vgl. Schrode 2010: 111). Außerdem wird einem Muslim, der unwissend unerlaubte Speisen verzehrt hat, nach muslimischer Auffassung Milde entgegengebracht (vgl. Müller 2006: 298). In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass es nicht ausschließlich um die Beachtung der Gebote geht, sondern vor allem darum, seine Vernunft einzusetzen, welche als göttliche Gabe Allahs angesehen wird (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 21).

Bei den muslimischen Speisevorschriften werden die Zutaten für das Essen sowie ihre Verarbeitung in erlaubt und verboten bzw. „halal“ und „haram“ unterteilt. Verboten ist ausschließlich, was in der Scharia als haram bezeichnet wird (vgl. Roth 2010: 194f.). Der Begriff halal kommt aus dem Arabischen und kann ins Deutsche mit erlaubt oder zulässig übersetzt werden (vgl. Lissan Al-Arab 2012). Der Begriff haram, das Gegenteil von halal, bedeutet verboten oder unerlaubt (vgl. ebd.; vgl. auch Riaz et al. 2004: 7). Die Unterscheidung in halal und haram bezieht sich nicht nur auf die Speisevorschriften, sondern sie besitzt darüber hinaus für alle anderen Bereiche im Leben ebenfalls Gültigkeit. Aus diesem Grunde wird in diesem Kontext von einer grundsätzlichen muslimischen Lebenseinstellung gesprochen (vgl. Pfaff 2003: 1). Neben der Unterscheidung zwischen halal und haram existiert eine Grauzone, die als „makruh“ bezeichnet wird, was mit verpönt bzw. unerwünscht übersetzt werden kann. Makruh schließt alles mit ein, was nicht explizit verboten ist, jedoch in diese Richtung tendiert. Muslimen wird empfohlen sich sicherheitshalber diesem Graubereich fernzuhalten (vgl. ebd. 2003: 2). Solche Handlungen werden zwar nicht sanktioniert, allerdings wird deren Verzicht honoriert (vgl. Andelshausen 1996: 24).

Grundsätzlich gilt für die muslimischen Speisevorschriften, dass alles zulässig ist, was nicht verboten ist. Darüber hinaus soll durch den Einfluss der Religion eine Erleichterung und keine Erschwerung des Lebens erreicht werden. In diesem Kontext ist zu berücksichtigen, dass Dinge, die etwas Verbotenes zur Folge haben, wie beispielsweise der Alkoholverkauf, ebenfalls nicht erlaubt sind (vgl. Hofmann 2002: 80).

Im Folgenden wird nun kurz dargestellt, welche Lebensmittel laut muslimischer Speisevorschriften erlaubt und welche nicht erlaubt sind.

Pflanzliche Lebensmittel sind grundsätzlich zulässig, außer sie sind berauschend, giftig oder wirken sich negativ auf die Gesundheit aus. Diese Vorschrift bezieht sich auf die Sure Al-Maaida 5, Vers 87-88: „O ihr, die ihr glaubt! Berauschendes, Glücksspiel, Opfersteine und Lospfeile sind ein Greuel, das Werk des Satans. So meidet sie, auf dass ihr erfolgreich

seid; [...]“. Diese Koranstelle impliziert auch, dass der Alkoholkonsum generell verboten ist. Ausgenommen davon ist allerdings der enthaltene Alkohol in Säften und Früchten. Diese Lebensmittel sind demzufolge erlaubt (vgl. Dreusch/Şimşek 2011a: 10f.).

Das Verbot, Alkohol zu konsumieren, existierte im Islam nicht schon von Anfang an, sondern dies entwickelte sich erst (vgl. Staguhn 2012: 14). Das Alkoholverbot bezieht sich sogar auf das Trinken von kleinsten Mengen Alkohol. Darüber hinaus sind ebenfalls das Kaufen, das Verkaufen, das Anbieten, das Produzieren sowie das Verschenken von alkoholischen Getränken nicht zulässig. Außerdem ist bei der Zubereitung und Reinigung von Lebensmitteln die Verwendung von Alkohol verboten (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 23). Im Koran wird an verschiedenen Stellen davon abgeraten Alkohol zu trinken, da dadurch Probleme entstehen, welche die Vorteile deutlich überwiegen (vgl. 2. Sure 216). Der Schaden, der durch den Konsum von Alkohol entstehen kann, wird in der 5. Sure 92 klar aufgezeigt, da dabei deutlich gemacht wird, dass bestehende Gemeinschaften durch den Alkoholkonsum zerstört werden können. Dennoch unterstreicht der Koran jedoch, dass nach dem irdischen Leben das Trinken von Alkohol zulässig ist und außerdem Wein als das Getränk der Auserkorenen im Paradies angesehen wird (vgl. 83. Sure 25f.).

Neben dem Alkoholverbot ist ebenfalls der Verzehr von verschiedenen Fleischspeisen unzulässig, wobei sicherlich das Verbot Schweinefleisch zu essen, die bekannteste verbotene Fleischsorte darstellt. Jedoch existiert darüber hinaus eine Vielzahl weiterer verbotener Fleischsorten. Dazu gehören fleischfressende Tiere, wie Raubvögel sowie Tiere mit Fangzähnen wie zum Beispiel Hunde, Landtiere ohne Ohren wie Schlangen und Frösche, Krokodile, Schädlinge wie Ratten, giftige Tiere, Tiere die als abstoßend angesehen werden wie Fliegen und Maden, Lastentiere wie Pferde und Esel sowie Tiere, bei denen im Islam ein Tötungsverbot existiert (vgl. Bednarszky u. a. 2004: 183). Anhand der Auflistung der verbotenen Tiere im Islam wird allerdings deutlich, dass der Hauptteil der unzulässigen Tiersorten in unserer Gesellschaft in der alltäglichen Ernährung keine Rolle spielt (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 23).

Demzufolge hat in unserer Gesellschaft vor allem das Verbot kein Schweinefleisch essen zu dürfen, Einfluss auf die Ernährung und das Essensangebot, vor allem in der Verpflegung in Kindergärten oder Schulen. In diesen Bereichen ist es mittlerweile völlig selbstverständlich, dass es ein Essensangebot für Muslime gibt. Allerdings ist in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam zu machen, dass nicht nur der Verzehr von Schweinefleisch verboten ist, sondern darüber hinaus alle weiteren Materialien, die vom Schwein abstammen, wie bspw. Schuhe aus Schweinsleder, ebenfalls verboten sind, da das Schwein im Islam als unrein angesehen wird (vgl. Heine 2009: 104). Außerdem ist der Verzehr von Tieren verboten, welche mit „unnatürlicher Nahrung“ genährt wurden. Dies ist dann der Fall, wenn

Tiermehl in dem verabreichten Tierfutter enthalten war. Demzufolge muss darauf geachtet werden, dass das Tierfutter kein Tiermehl enthält, vor allem keines, bei dem Schweineanteile enthalten sind, da das Tier ansonsten haram ist (vgl. Dreusch/Şimşek 2011a: 10). Darüber hinaus sind auch Blut sowie Blutprodukte generell, mit Ausnahme von den bluthaltigen Innereien Milz und Leber, nicht erlaubt (vgl. ebd.: 12). Dieses Verbot, Blut zu verzehren, hat dazu geführt, dass die Schlachtung von Tieren nach bestimmten islamischen Regeln abzu- laufen hat (vgl. Hussaini 1995: 8). Es dürfen zudem generell ausschließlich geschächtete Tiere verspeist werden. Unter dem Begriff Schächten wird verstanden, dass die Kehle des Tieres mit nur einem Schnitt durchtrennt werden muss (vgl. Müller 2006: 298). Mit Hilfe dieser Schlachtungsmethode soll ein Reinigungsakt dargestellt werden. Nur durch diese Vorgehensweise erhält das Tier nach islamischer Auffassung eine rituelle Reinheit (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 26). Außerdem wird mit dem Schächten das Ziel verfolgt, dass dadurch eine bessere Ausblutung des getöteten Tieres stattfindet, da der Konsum von Blut verboten ist (vgl. Müller 2006: 298). Jedoch darf das Blut, welches nach dem Schächten noch im Tier enthalten ist, verzehrt werden (vgl. Hussaini 1995: 8). In Kon- trast zum jüdischen Schlachten sind die islamischen Regeln lockerer, da bspw. ebenfalls gejagte Tiere gegessen werden dürfen (vgl. Ozari 1984: 58; vgl. auch Sure Al-Maaida: Vers 1-5). Außerdem dürfen erheblich mehr Fleischteile eines Tieres gegessen werden (vgl. ebd.: 83f.). Jedoch muss beim Schächten beachtet werden, dass das Tier nach Mekka ausge- richtet ist (vgl. Heine 2000: 92). Des Weiteren muss dabei der Name Allahs gesprochen werden und es darf kein anderer Name genannt werden (vgl. Al-Qaradawi 2003: 86f.). Da- bei erfolgt das Schächten auf Basis der Sunna traditionell ohne Betäubung. Allerdings be- steht aktuell in Bezug auf das Betäuben von Tieren keine Einigkeit zwischen den islami- schen Gelehrten. Zum Teil wird das Betäuben des Tieres durch Elektrizität gestattet, wenn das Tier dadurch keine Qualen erleidet und nicht zu Tode kommt (vgl. Dreusch/Şimşek 2011a: 3). Die Mehrzahl der islamischen Rechtsgelehrten ist zudem der Auffassung, dass das Schächten von einem gläubigen Muslim durchgeführt werden muss (vgl. ebd.: 22). Al- lerdings wird in diesem Kontext ebenfalls von einigen muslimischen Gelehrten die Auffas- sung vertreten, dass Fleisch auch von Christen oder Juden gegessen werden darf, wenn diese bei der Schlachtung die islamischen Regeln beachtet haben. Diese Gelehrten bezie- hen sich dabei auf die Sure Al-Maaida 5, Vers 5. Der Prophet erlaubt an dieser Stelle aus- drücklich, dass Essen von denen, die selbst die Schrift erhalten haben (vgl. Giesen- kamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 26; vgl. auch Sure Al-Maaida 5: Vers 5). Allerdings besteht bei dieser Auffassung und somit bei der Akzeptanz, Fleisch von Christen oder Ju- den zu verspeisen, unter den Muslimen Uneinigkeit (vgl. Giesenkamp/Leicht- Eckardt/Nachtwey 2013: 27). Dies führt dazu, dass zum Teil kein Fleisch aus westlichen

Ländern gegessen wird, da davon ausgegangen wird, dass diese Menschen nicht mehrreligiös sind (vgl. Andelshauser 1996: 93).

Im Vergleich dazu ist der Konsum von Meeresfrüchten und Fischen im Islam generell zulässig, wenn diese sich nicht negativ auf die Gesundheit auswirken (vgl. Dreusch/Şimşek 2011a: 12; vgl. auch Sure Al-Maaida 5: Vers 96). Allerdings wird vom Verzehr von Krabben, Krebsen, Muscheln und Hummern abgeraten, da diese als abstoßend angesehen werden (vgl. ebd.). Bei dieser Auffassung herrscht allerdings Uneinigkeit unter den Muslimen (vgl. Riaz/Chaudry 2004: 21). Die zwei größten muslimischen Glaubensrichtungen, die Sunniten und die Schiiten, sind bei diesem Punkt unterschiedlicher Meinung. Sunniten ist grundsätzlich der Verzehr von allen Fischen erlaubt.⁵⁷ Im Gegensatz dazu ist es für Schiiten verboten, Fische zu essen, die keine Schuppen haben (vgl. Dreusch/Şimşek 2011a: 12). Im Vergleich zu anderen Tieren ist hierbei darauf hinzuweisen, dass Meeresfrüchte und Fische nicht geschächtet werden müssen, da sie laut islamischer Auffassung als rein angesehen werden (vgl. ebd.; vgl. auch Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 25).

Der Verzehr von Eiern und Milch ist generell zulässig, wenn diese Tiere als halal angesehen werden. Im Gegensatz dazu sind Milchprodukte nicht zwingend ebenfalls halal. Dies hängt bspw. bei der Herstellung von Käse davon ab, welche Enzyme verwendet worden sind (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 24f.). Wird dabei Lab von einem Tier genutzt, welches nicht nach muslimischen Regeln geschächtet worden ist, ist der Käse haram und darf demzufolge nicht gegessen werden (vgl. Riaz u. a. 2004: 73).

Das muslimische Rechtssystem hebt im Kontext mit den Speisevorschriften die rituelle Reinheit hervor. Durch die islamischen Speisevorschriften wird das Ziel verfolgt, dass jeder Moslem seine Grundreinheit aufrechterhält, in dem dieser ausschließlich zulässige Lebensmittel verzehrt. Wenn generell auf unzulässige Lebensmittel verzichtet wird, wird dadurch ein spezielles religiöses Reinheitsideal ausgedrückt (vgl. Schrode 2010: 238). In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass ein reines Lebensmittel durch die Berührung mit einem unreinen Lebensmittel ebenfalls als unrein angesehen wird, jedoch kann zum Teil durch eine Reinigung wieder die ursprüngliche Reinheit des Lebensmittels erreicht werden (vgl. Pfaff 2003: 2f.). Hierdurch wird allerdings deutlich, dass bei der Erzeugung von Halal-Produkten ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden sollte, dass ein Kontakt mit unzulässigen Lebensmitteln vermieden wird, um somit eine Verunreinigung zu verhindern (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 25).

Es kann somit festgehalten werden, dass es zum Teil sehr schwer ist, zu erkennen, inwiefern ein Lebensmittel im Hinblick auf die muslimischen Speisevorschriften erlaubt ist oder

⁵⁷ Sure Al-Maaida 5, Vers 96: „Der Fang aus dem Meer und sein Genuss sind euch [...] erlaubt [...].“

nicht. Um den Musliminnen und Muslimen eine Orientierung und Unterstützung zu geben, ob bestimmte Lebensmittel für sie zum Verzehr geeignet sind, gibt es ein sogenanntes Halal-Zertifikat. Es existieren in Deutschland Produktlisten, in denen Lebensmittel enthalten sind, die halalkonform laut Herstellerangaben sind. Diese können Muslime als Einkaufshilfe nutzen (vgl. VZBV 2009: 34f.). Allerdings ist dabei zu beachten, dass sich die Rezepturen im Laufe der Zeit verändern können. Deshalb wird die Empfehlung gegeben, dass die aktuellen Zutatenlisten generell geprüft werden sollten (vgl. ebd.: 35). Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die Listen inzwischen nicht mehr aktuell sind. Zudem existieren unterschiedliche Anbieter, die ein Halal-Siegel besitzen, bei denen allerdings zum Teil Zutaten enthalten sind, bei denen unklar ist, ob diese erlaubt sind oder nicht (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 28). Des Weiteren existieren inzwischen viele verschiedene Halal-Zertifikate, da der Markt an Halal-Lebensmitteln stetig wächst. Dies macht es für die Muslime immer schwieriger, zu beurteilen, wie aussagekräftig ein solches Siegel ist. Zu beachten ist in diesem Kontext, dass in Europa die Bezeichnung halal keinen lebensmittelrechtlichen Schutz besitzt. Außerdem existiert bisher keine europäische Organisation, die Mindeststandards für Halal-Produkte bestimmt sowie deren Einhaltung überprüft. Infolgedessen existieren große Unterschiede zwischen den Halal-Normen der vielen Halal-Zertifizierer. Dies führt dazu, dass es bei den Anforderungen für eine Halal-Zertifizierung zum Teil starke Abweichungen gibt. Demzufolge ist es für die Verbraucher sehr schwer, einschätzen zu können, inwiefern das entsprechende Halal-Siegel seriös ist. Von daher kommt die Verbraucherzentrale zu dem Fazit, dass die Vielzahl an Halal-Zertifikaten keine Hilfe beim Einkauf sind, sondern eher eine Verwirrung darstellen (vgl. Dreusch/Şimşek 2011b: 1).

Diese Unübersichtlichkeit der Halal-Siegel und die zum Teil fehlende Transparenz ist keine wirkliche Unterstützung für Muslime bei der Kaufentscheidung. Von daher ist es sicherlich empfehlenswert und dringend notwendig, dass verbindliche Mindeststandards für Halal-Produkte festgelegt werden, damit Muslime mehr Sicherheit und Transparenz erhalten und dadurch Halal-Siegel eine echte Einkaufshilfe werden können.

Anhand der Speisevorschriften im Islam wurde gezeigt, dass diese für gläubige Muslime eine hohe Bedeutung besitzen und ein zentrales Glaubenselement im alltäglichen Leben darstellen (vgl. Schrode 2010: 11).

5.2.4 Speisetraditionen und Speisegesetze im Judentum

Das Judentum besitzt die strengsten Speisegesetze aller Religionen (vgl. Sindemann 2010: 17). In Bezug auf die Historie sind die Speisevorschriften im Judentum schon immer ein entscheidendes Charakteristikum gewesen, um sich mit dem Judentum zu identifizieren,

unabhängig von den daraus resultierenden zeitweiligen Folgen, die sich im Verlauf der Zeit wandelten (vgl. Kraemer 2009: 42ff.). Heutzutage besitzen diese Speisevorschriften immer noch diese Funktion, allerdings erfolgt die Einhaltung in unterschiedlicher Strenge (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 30). Die Speisevorschriften hatten darüber hinaus die Funktion, Bedürfnisse der Menschen nach Gewalt zu besänftigen und moralische Normen zu unterstützen. Des Weiteren wurden damit Kenntnisse über Gesundheit und Ökologie in Verbindung gebracht (vgl. Kugelman 2009: 41). Weit verbreitet ist, dass die Speisevorschriften insbesondere aus gesundheitlichen und reinlichen Gründen entstanden sind, da zum Beispiel durch den Verzehr von Schweinen Erkrankungen übertragen würden. Die Ernährungsweise im Judentum kann ebenfalls als spirituelle Ernährungsweise bezeichnet werden. Diese Auffassung hat zur Folge, dass gutes und schlechtes Essen sich nicht ausschließlich auf den Körper auswirkt, sondern darüber hinaus auch auf die Seele (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 31; vgl. auch Chabad-Lubavitch Media Center 2011; vgl. auch Gradwohl 2011). Die Nahrungsaufnahme wird als heiliger Akt angesehen (vgl. Garfunkel 2004: 8). Letztendlich geht es bei der Einhaltung der Speisevorschriften nicht darum die Gesundheit zu fördern, sondern den Glauben auszuleben (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 31).

Im Judentum werden die Menschen dazu aufgefordert sich entsprechend dieser Speisegesetze zu ernähren. Die Einhaltung dieser Speisevorschriften wird vor allem durch das religiöse Gesetz „Halacha“ vorgeschrieben (vgl. Röbkes 2013: 50).

Die jüdischen Gebote, die „Mizwot“ genannt werden, enthalten alles in allem 365 Verbote und 248 Gebote. Diese Vorschriften sind in der Thora sowie ebenfalls im Talmud enthalten. Darüber hinaus befinden sich ebenfalls die Speisevorschriften darin, welche als „Kaschrut“ bezeichnet werden. Übersetzt bedeutet dies rituelle Tauglichkeit (vgl. Delfaux de Fenffe 2014: o.S.).

Speisen, die im Judentum erlaubt sind, werden „koscher“ genannt. Dieses Wort kann mit „tauglich, geeignet, erlaubt, rein“ übersetzt werden (Sindemann 2010: 17). Darüber hinaus wird der Begriff kosher für alles verwendet, was entsprechend dem religiösen Gesetz erzeugt und zubereitet wird. Dies hat zur Folge, dass mit dem Begriff nicht nur Essen, sondern ebenfalls Gegenstände bezeichnet werden. Nahrung, die nicht kosher ist, wird als „trefe“ bezeichnet. Solche Nahrung dürfen Juden nicht verzehren. Es ist dabei zu beachten, dass Essen, welches aus koscheren Zutaten besteht, trefe werden kann, wenn gegen die Zubeitungsregeln, die in der Kaschrut enthalten sind, verstoßen wird (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 31). Die Herstellung von Essig oder Wein sowie das Schächten eines Tieres dürfen zum Beispiel nur unter der Beaufsichtigung eines Rabbiners stattfinden. Ansonsten dürfen solche Produkte nicht verspeist werden (vgl. Röbkes 2013: 57).

Die jüdischen Speisegesetze bestimmen exakt, welche Tiere zum Verzehr erlaubt und welche verboten sind (vgl. Sindemann 2010: 18). Die Aufzählung dieser Tiere befindet sich im dritten und fünften Buch Mose. Die Belehrungen in Bezug auf die korrekte Durchführung des Schlachtens befinden sich im vierten und fünften Buch Mose. Allerdings sind dort keine ausführlichen Schilderungen enthalten. Die konkreten Anleitungen befinden sich in der heiligen Schrift des „Talmud“. Die Speisegesetze im Judentum heben eine Unterscheidung zwischen reinem und unreinem Essen hervor (vgl. Röbkes 2013: 50f.). Infolgedessen soll der Gläubige das Essen demütig verspeisen sowie dabei eine exakte „Trennung von gut und schlecht, rein und unrein, heilig und heillos, von Blut und Fleisch, Gesäuertem und Ungesäuertem, Milchigem und Fleischigem“ berücksichtigen (Staguhn 2012: 12). Dies resultiert daraus, dass ausschließlich durch die getrennte Essenaufnahme Speisen als religiöser Akt angesehen werden können und so ein Kontrast zum Alltag hergestellt werden kann. Dadurch wird jede Nahrungsaufnahme nach jüdischem Verständnis als Akt des Glaubens angesehen (vgl. ebd.).

Demzufolge wird der Tisch teilweise als Altar betitelt. Des Weiteren wird der Akt der Nahrungsaufnahme als Opfergabe angesehen (vgl. Lau 2005: 56). Darüber hinaus wurden die sehr strikten Speisevorschriften im Judentum, in Bezug auf ihre Historie betrachtet, dafür genutzt, damit die Juden, die auf der ganzen Welt verteilt waren, sich dadurch von teilweise feindlichen Bevölkerungen und Anhängern anderen Glaubens abgrenzen konnten, um somit ihre Identität zu bewahren (vgl. Staguhn 2012: 12).

Dementsprechend ist bei der Nahrungsaufnahme viel zu beachten, damit diese Vorschriften eingehalten werden können (vgl. Lau 2005: 56).

Darüber hinaus gibt es viele Rituale, die vor und am Ende des Essens berücksichtigt werden müssen, wie zum Beispiel das Händewaschen oder das Vortragen gewisser Gebete. Darauf wird allerdings nicht näher eingegangen, sondern der Fokus liegt im Folgenden auf den Speiseregeln.

Im Judentum werden Tiere in die folgenden drei Kategorien unterteilt: Landtiere, Flügeltiere und Meerestiere (vgl. Eichler o. J.). Diese Tiere müssen folgende Merkmale erfüllen, um als rein zu gelten: „Alle Tiere, die gespaltene Klauen haben, Paarzeher sind und wiederkäuen, dürft ihr essen“ (Lev 11,3). In Bezug auf die Meerestiere steht Folgendes geschrieben: „Alle Tiere mit Flossen und Schuppen, die im Wasser leben, dürft ihr essen“ (3. Mose 11,9-12). Faktisch genügt es, wenn bei den Meerestieren ein Merkmal eingehalten wird, da so gut wie alle Fische Flossen aufweisen (vgl. Lau 2005: 80). Im Vergleich zu anderen Tieren muss bei Fischen keine Schächtung sowie kein Salzen und Einweichen vorgenommen werden, da der Verzehr von Fischblut laut der Thora nicht untersagt wird (vgl. Fein

2008: 12). Im Hinblick auf Geflügeltiere werden in der Thora 21 Vogelarten aufgelistet, welche nicht zum Verzehr erlaubt sind. Hierbei handelt es sich an und für sich um alle Raubvögel und Aasfresser (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 33; vgl. auch 3. Mose 11,13-19/5. Mose 14,12-18).

Es reicht allerdings nicht aus, lediglich koscheres Fleisch zu verwenden, um die Vorschriften des Kaschruts einzuhalten. Des Weiteren existieren diverse Besonderheiten, wie ein Tier geschlachtet und zubereitet werden muss. Die einzige Schlachtung, die nach jüdischem Gesetz erlaubt ist, ist das Schächten. Diese Schlachtmethode wird als Schechita bezeichnet (vgl. ebd.). Hierbei wird die Kehle des Tieres durchgeschnitten (vgl. Spiegel 2005: 183). Durch das Schächten blutet das Tier schneller und gründlicher aus als beim Schlachten (vgl. Fleischmann 2010: 158). Die vollständige Ausblutung des Fleisches ist für die Juden so bedeutsam, weil das Blut als Sitz der Seele geachtet wird (vgl. Sindemann 2010: 23). Außerdem wird laut der Thora das Blut als Sinnbild des Lebens angesehen und es wird explizit darauf hingewiesen, dass das Fleisch nur ohne Blut verzehrt werden darf (vgl. Fleischmann 2010: 163). Diese Vorschrift wird an verschiedenen Stellen in der Thora aufgelistet. Beispielsweise darf ein Ei, welches nur eine minimale Blutspur aufweist, nicht verwendet werden. Daran ist zu erkennen, wie kompromisslos diese Vorschrift beachtet werden soll (vgl. Lau 2005: 84).

In der Halacha, dem rechtlichen Teil der Thora, sind Arbeitsweisen aufgelistet, wie Fleisch zubereitet werden kann, um verzehrt werden zu dürfen. Das Fleisch wird zunächst mit Wasser gereinigt, um damit das Blut abzuspielen. Danach wird es ungefähr dreißig Minuten in lauwarmes Wasser eingeweicht. Auf diese Weise vergrößern sich die Poren des Fleisches. Im Anschluss wird das Fleisch abgetupft, danach mit Salz bestreut und eine Stunde liegen gelassen. Entscheidend ist, das eingesalzene Fleisch auf eine abfallende Fläche zu positionieren, wodurch das Fleisch ausbluten kann. Anschließend wird das Fleisch dreimal mit Wasser abgespült. Danach ist das Fleisch kosher (vgl. Lau 2005: 85f.).

Ein weiteres bedeutsames Verbot bei den Speisevorschriften im Judentum ist die Verbindung von Milch- und Fleischprodukten. Dreimal wird in der Thora darauf hingewiesen, dass Fleisch und Milch nicht gemischt werden dürfen. In der Thora wird dazu Folgendes geschrieben: „Du sollst ein Zicklein nicht in der Milch seiner Mutter kochen“ (5. Mose 14,21). Bemerkenswert ist, dass keine Begründung vorliegt, warum Fleisch nicht zusammen mit Milch gegessen werden darf. Diese Regelung wurde vom König vorgegeben und nicht weiter hinterfragt (vgl. Lau 2005: 88f.). Diese Vorschrift hat dazu geführt, dass Fleisch- und Milchprodukte nicht gemeinsam aufbewahrt, zubereitet und verzehrt werden dürfen. Des Weiteren müssen zwischen dem Konsum von Fleisch- und Milchprodukten Wartezeiten be-

achtet werden. Zum Beispiel muss nach dem Fleischkonsum sechs Stunden Abstand eingehalten werden bis etwas Milchiges verzehrt werden darf (vgl. Sindemann 2010: 21f.). Nach dem Verzehr eines Milchproduktes darf schon wieder nach dreißig Minuten Fleisch verzehrt werden, da dieses weniger Zeit zum Verdauen in Anspruch nimmt. Fische bilden in diesem Kontext eine Ausnahme, da diese im Judentum nicht als Fleisch angesehen werden. Deswegen ist es denkbar, Fisch mit Fleisch oder Milchprodukten zu verzehren. Eine weitere Konsequenz dieser Regelung ist die Anordnung, verschiedenes Geschirr zu benutzen, um somit eine strikte Trennung von Fleisch- und Milchgerichten sicherzustellen. Diese Separation betrifft alle Küchengegenstände. Jedoch besitzen Juden ebenfalls ein sogenanntes neutrales Küchengeschirr, welches für Fleisch- und Milchprodukte benutzt werden kann. Es handelt sich hierbei insbesondere um Behältnisse aus Glas, da diese keine Stoffe absorbieren (vgl. Lau 2005: 88f.).

Darüber hinaus gibt es Lebensmittel, die weder Milch noch Fleisch enthalten. Sie werden „parve“ genannt. Solche Lebensmittel können zusammen mit Fleisch- oder Milchprodukten verzehrt werden. Es handelt sich hierbei einerseits um pflanzliche Produkte, wie beispielsweise Gemüse, andererseits werden Fisch und Eier ebenfalls dazugerechnet (vgl. Spiegel 2005: 181).

Generell gilt im Judentum: „Was aus dem Reinen kommt, ist rein; was aus dem Unreinen kommt, ist unrein“ (Lau 2005: 81). Diese Vorschrift verdeutlicht, dass nur die Milch oder die Eier eines reinen Tieres verspeist werden dürfen. Außerdem muss auch auf Zusatzstoffe geachtet werden, die in der Nahrungsmittelindustrie eingesetzt werden. Dabei besteht nämlich die Gefahr, dass Fett von unreinen Tieren oder beispielsweise tierische Speisegelatine enthalten sein kann. Laut der Thora dürfen Juden dies nicht verzehren (vgl. ebd.: 82). Dieses Problem besteht ebenfalls beim Käse, da das Lab aus dem Magen von Wiederkäuern verwendet wird. Dies hat die Konsequenz, dass ein Großteil des Käses als trefe eingestuft ist und somit nicht verzehrt werden darf (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 36f.).

Alles in allem kann festgehalten werden, dass die Speisevorschriften im Judentum sich als extrem komplex und teilweise unübersichtlich offenbaren. Dies wird nicht nur von Außenstehenden so wahrgenommen, sondern auch von gläubigen Juden (vgl. Lau 2005: 89). Obendrein sind in Deutschland nur wenige Nahrungsmittel vorhanden, die mit einem Koscher-Zertifikat ausgezeichnet sind (vgl. Giesenkamp/Leicht-Eckardt/Nachtwey 2013: 37). Ein ortsansässiger Rabbiner ist der erste Ansprechpartner, welcher bei Unklarheiten gläubigen Juden weiterhelfen kann (vgl. Lau 2005: 89).

6 Die Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“⁵⁸

6.1 Planung und Entwicklung der Unterrichtseinheit

Bei der Gestaltung des LLAs ist es auf der Grundlage der vorherig dargelegten Untersuchungen von großer Bedeutung, dass neben der Förderung von interreligiösen Lernprozessen die Lernenden zu mehr Selbstständigkeit beim Lernen geführt werden. In diesem Kontext ist nochmals darauf hinzuweisen, dass selbstständiges Lernen an bestimmte Voraussetzungen geknüpft ist, da diese Art des Lernens eine komplexe und facettenreiche Tätigkeit ist (vgl. Friedrich o. J.: 3f.).

Um diese dafür benötigten Kompetenzen aufzubauen bzw. zu fördern, ist es meine Intention, einen kompetenzorientierten Unterricht anzubieten. Dies impliziert, dass im Rahmen einer „Kompetenzexegese“ (Ziener 2006: 34), die als Standards formulierten Erwartungen im Hinblick auf das geplante Lernvorhaben unter Berücksichtigung der Lernausgangslage, den Lernzielen sowie den Fachkompetenzen zu konkretisieren. In diesem Kontext können Kompetenzentwicklungsmodelle hilfreich sein, um den Blick für Lernstandsdiagnosen und für Lernfortschritte zu fokussieren (vgl. Bauch/Katzenbach/Maitzen 2011: 7). Hattie hat in seiner einmaligen Vergleichsstudie sogar gezeigt, „dass Lehrpersonen, die in Kompetenzstufen ihrer Schüler denken, auch besonders hohe Lernerfolge auslösen“ (Meyer 2010: 24).

Für die Umsetzung dieses Vorhabens orientiere ich mich am Prozessmodell, da dieses Modell bereits bestehende sowie erfolgreich eingesetzte Modellvorstellungen über den Unterricht aufgreift, aktuelle Ergebnisse der Lehr-Lernforschung mit einbezieht und sich somit unmittelbar auf den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität bezieht (vgl. Bauch/Katzenbach /Maitzen 2011: 2).

Mein konkretes Lernangebot erfolgt in Anlehnung an das Prozessmodell (siehe Anhang A1), den fünf Gelingensbedingungen von Muster-Wäbs und Pillmann-Welsche, der Ermöglichungsdidaktik nach Arnold und dem konstruktivistischen Prinzip nach Reich (siehe Kapitel 3.3.4.3).

Das angewandte Unterrichtskonzept basiert auf den folgenden drei Säulen: Die Arbeit mit problemorientierten Lernaufgaben (Lernsteps und Lernjobs), einer parallel verlaufenden

⁵⁸ Die im Folgenden vorgestellte Unterrichtseinheit bildet die Grundlage und den Rahmen für das durchgeführte Religionsprojekt, welches im Rahmen dieser Arbeit wie auch die Unterrichtseinheit empirisch untersucht wird. Bei der Planung und Entwicklung der vorliegenden Unterrichtseinheit beziehe ich mich auf meine nicht veröffentlichte pädagogische Facharbeit „Interreligiöse Kompetenzen fördern“ im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen. Dort habe ich eine Unterrichtseinheit über die Speisegebote in den monotheistischen Religionen selbst geplant, in einer Klasse durchgeführt und reflektiert. Die vorliegende Unterrichtseinheit baut als Grundlage auf der vorherigen Unterrichtseinheit auf, wobei diese zum Teil in großen Teilen überarbeitet und an das veränderte Schülerklientel angepasst worden ist. Darüber hinaus wurden zusätzlich zu den Lernjobs Lernsteps erstellt, um eine bessere Differenzierung zu ermöglichen. Die Überlegungen zu dieser Unterrichtseinheit lehnen sich in vielen Stellen eng an den Ausführungen aus der pädagogischen Facharbeit an.

Lernprozessbegleitung samt Zielvereinbarungs- und Beratungsgesprächen auf Wunsch der Lernenden sowie ergänzenden Inputs durch die Lehrkraft. Es wird ein Rahmen für selbstständige Lernprozesse geschaffen, in welchem sich die Lernenden nach konstruktivistischem Lernverständnis Inhalte aneignen. Der Lehrende wird zum Lernbegleiter.

6.1.1 Lernen vorbereiten und initiieren

Bezug zum Kern- und Schulcurriculum

Das LLA greift mehrere Themenbereiche auf. Das Lernangebot „Religion in meinem und deinem Leben“ kann dem Lernbereich 3: „Glauben und Wissen“ zugeordnet werden. In diesem Lernbereich wird insbesondere der Lernbaustein 3.4: „Der optimierte Mensch/Ich bin mein eigenes Projekt“ aufgegriffen, in dem die Lernenden der folgenden Frage nachgehen: „Wer bin ich?“ In diesem Kontext erhalten die Lernenden die Möglichkeit auf die Suche und Entdeckungsreise zum ICH zu gehen. Da dieser Lernbaustein eine Grundfrage des RUs behandelt, können alle anderen Lernbereiche daran angeknüpft werden (vgl. HKM 2016: 34). In diesem Lernangebot wird der Lernbereich 5: „Ethische Konkretionen“ daran angeschlossen. Hier wird vor allem Lernbaustein 5: „Essen und Trinken“ behandelt (vgl. ebd.: 56). „Kaum ein Thema ist elementarer für Menschen als Essen und Trinken. Wir brauchen es, um zu überleben, es bietet Lustgewinn und ist manchmal auch Last“ (ebd.: 56). „Kulturelle, schichtspezifische, regionale, familiäre oder religiöse Identität wird oft über das Essen hergestellt. Manche Feste sind mit bestimmten Gerichten verknüpft und die Zubereitung dieser Speisen bildet ein Fundament der Alltagsreligiosität“ (ebd.: 56).

In diesem Lernangebot öffnet sich die Lerngruppe gegenüber anderen Religionen und Kulturen am Beispiel der Speisegebote der drei monotheistischen Religionen.

Hierdurch erhalten die Lernenden die Gelegenheit, ihre eigene Sichtweise zu überprüfen und ggf. diese zu überdenken. Um dies zu ermöglichen, beschäftigen sich die Lernenden zunächst mit ihrer eigenen Biografie, um sich danach mit den Biografien von Lernenden aus anderen Religionen und/oder Kulturen auseinanderzusetzen. Hierdurch werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu anderen Religionen und Kulturen festgestellt. Somit wird diese Thematik anhand des Lernbereichs 4: „Religion und Religionen“ im Lernbaustein 4.3: „Kirche und Konfessionen“ weiter ausgeführt (vgl. ebd.: 42). Darüber hinaus lässt sich der Lehrplan mit den dialogischen Bildungsstandards der Herbert-Quandt Stiftung verknüpfen. Vor allem der zweite Kompetenzbereich: „Den Dialog fördern“ passt sehr gut zu dem konkreten Lernangebot. Verdeutlicht wird dies durch die folgende Kompetenzformulierung 2.1: „Schülerinnen und Schüler zeigen die Bedeutung von Religion als grundlegendes, kulturelles, gesellschaftliches Phänomen auf“ (Sajak/Muth 2011: 28). In dem Lernangebot werden insbesondere die eigene Identität und die Bedeutung der religiösen Speisetraditionen in

den drei monotheistischen Religionen behandelt. Die Lernenden bekommen darüber hinaus die Möglichkeit, unter Einhaltung der entsprechenden Speisevorschriften, ein interreligiöses Kochheft zu erstellen.

Lernausgangslage

Die Lerngruppen, die an dieser Unterrichtseinheit und dem Religionsprojekt teilnehmen, setzen sich aus unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten zusammen. Vor Beginn des Lernangebotes wurden die Lerngruppen gefragt, ob sie Interesse daran haben, sich mit ihrer eigenen Religion und anderen Religionen intensiver auseinanderzusetzen. Nachdem die Thematik genauer in den einzelnen Lerngruppen vorgestellt wurde, waren die beteiligten Lerngruppen mit diesem Vorschlag einverstanden, teilweise sogar begeistert, da einige von den Lernenden dieses Thema sehr spannend finden und sich gerne näher damit auseinandersetzen möchten. Dies hat sich auch in weiteren Gesprächen mit den Lerngruppen bestätigt. Nachdem wir somit das Thema und das Ziel des LLAs gemeinsam festgelegt hatten, habe ich vor Beginn des LLAs eine Checkliste erstellt, anhand derer die Lernenden ihr Vorwissen selbst einschätzen konnten. Durch die Selbsteinschätzung der Lernenden sowie durch mehrere Gespräche mit der Lerngruppe haben die Lehrkräfte wichtige und konkrete Informationen zum Lernstand der einzelnen Lernenden erhalten. Auf der Grundlage der diagnostizierten Lernausgangslagen wurde das geplante LLA für die unterschiedlichen Lerngruppen angepasst, in dem eine Differenzierung in Form von Lernsteps und Lernjobs vorgenommen wurde.

Die Auswertung des Selbsteinschätzungsbogens sowie die gewonnenen Erkenntnisse anhand der durchgeführten Gespräche mit den Lernenden hat ergeben, dass diese zum Teil sehr unterschiedliches Vorwissen innerhalb der Lerngruppen und zwischen den einzelnen Lerngruppen mitbringen.

Auffällig ist, dass fast die gesamten Lerngruppen bisher noch kein Vorwissen über die Speisegesetze und Speisetraditionen im Judentum besitzen. Darüber hinaus gibt es aber auch noch keinen Lernenden, der sich im Bereich Speisegesetze und Speisetraditionen im Christentum sehr gut auskennt. Infolgedessen wird den gesamten Lerngruppen empfohlen, diese Lernjobs bzw. Lernsteps zu bearbeiten. Der blau hinterlegte Lernjob bzw. Lernstep⁵⁹ wird als Einstieg in das neue Thema von der gesamten Lerngruppe bearbeitet. In diesem Lernangebot beschäftigen sich die Lernenden zunächst mit ihrer eigenen Biografie und sie überlegen in diesem Kontext, welche Bedeutung Religion bisher in ihrem Leben gespielt

⁵⁹ Siehe folgende Abbildung auf S. 177.

hat. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit bzw. des Religionsprojektes findet eine gemeinsame Feier mit Speisen aus den drei monotheistischen Religionen statt. Dieses Lernangebot mit der Bezeichnung „Religion in unserem Leben“ ist ebenfalls blau hinterlegt.

Die Vorkenntnisse für dieses Projekt sind innerhalb der Lerngruppen zum Teil sehr heterogen ausgeprägt. Exemplarisch stelle ich eine Lerngruppe⁶⁰ genauer vor.

Die Lerngruppe besteht aus acht Lernenden. Sie zeichnet sich durch eine religiöse Heterogenität aus. Drei Lernende sind evangelisch sozialisiert, wobei eine Lernende, Vanessa, der baptistischen Gemeinde zugehörig ist. Für sie besitzt Religion und ihr persönlicher Glaube eine sehr hohe Relevanz in ihrem Leben. Drei Lernende gehören dem katholischen Glauben an. Diese sechs Lernenden sind alle evangelisch oder katholisch getauft worden und gehören ebenfalls noch einer Kirche an. Jedoch ist der Glaube bei den Lernenden unterschiedlich stark ausgeprägt. Fünf Lernende glauben an Gott, wobei bei einem Lernenden Zweifel dazu gehören. Ein Lernender weiß nicht genau, was er glauben soll. Des Weiteren sind zwei Lernende konfessionslos. Diese glauben nicht an Gott.

Das Alter der Lernenden liegt zwischen 17 und 22 Jahren. Das Alter ist wichtig, um den entwicklungspsychologischen Stand der Lernenden bei der Gestaltung der Unterrichtseinheit angemessen berücksichtigen zu können. Das frühe Erwachsenenalter ist bei Fowler⁶¹ vom individuell-reflektierenden Glauben geprägt. Dieser Glaube besteht aus Zweifel und kritischer Reflexion.⁶² Die Lernenden befinden sich daher in einem Alter, in dem sie sich kritisch mit dem Glauben auseinandersetzen.

Am Anfang des Schuljahres habe ich in Gesprächen mit den Lernenden festgestellt, dass sie sich bisher noch nicht oder nur sehr wenig mit anderen Religionen auseinandergesetzt haben. Für viele in der Lerngruppe sind andere Religionen völlig fremd, wodurch Missverständnisse und Vorurteile aufgrund der Unwissenheit vorhanden sind. Dies habe ich zum Anlass genommen die Lerngruppe zu fragen, ob sie Interesse daran hat an der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“, welches innerhalb des Fachbereiches Religion in Form eines Religionsprojektes über eine Dauer von ungefähr acht Monaten stattfindet, teilzunehmen. Die Lerngruppe war mit diesem Vorschlag einverstanden und manche der Lernenden fanden den Vorschlag sogar sehr gut, da sie gerne mehr über andere Religionen erfahren möchten. Dies hat sich auch in weiteren Gesprächen mit der Lern-

⁶⁰ Ich habe mich dafür entschieden, diese Lerngruppe vorzustellen, da ich in dieser Klasse selbst die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt durchgeführt habe. Ich habe somit diese Klasse während des gesamten Religionsprojektes intensiv begleitet und konnte dadurch die Entwicklungen dieser Lerngruppe am besten einschätzen.

⁶¹ Fowler hat ein Stufenmodell zur Entwicklung des Glaubens konzipiert. vgl. dazu Freudenberger-Lötz, P. (Hg.) (2010): S. 14.

⁶² vgl. dazu Freudenberger-Lötz, P. (Hg.) (2010): S. 16.

gruppe bestätigt. Wie oben bereits beschrieben wurde, hat auch diese Lerngruppe vor Beginn der Unterrichtseinheit die selbst erstellte Checkliste (siehe Anhang 2) erhalten, anhand derer die Lernenden ihr Vorwissen selbst einschätzen konnten. Des Weiteren haben sie vor Beginn der Unterrichtseinheit einen Fragebogen ausgefüllt. Die Auswertung der Checkliste, des Fragebogens und die gewonnen Erkenntnisse anhand der durchgeführten Gespräche mit den Lernenden hat ergeben, dass diese zum Teil sehr unterschiedliches Vorwissen innerhalb der Lerngruppe mitbringen.

Auffällig ist, dass die gesamte Lerngruppe bisher noch kein Vorwissen über die Speisegesetze und Speisetraditionen im Judentum und Islam besitzen. Darüber hinaus gibt es aber auch noch keinen Lernenden, der sich im Bereich Speisegesetze und Speisetraditionen im Christentum sehr gut auskennt. Demzufolge wird der gesamten Lerngruppe empfohlen, diese Lernjobs bzw. Lernsteps zu bearbeiten. Im Folgenden stelle ich den aktuellen Lernstand der Lerngruppe genauer vor. Der aktuelle Lernstand und die daraus resultierenden Lernzuwächse sind sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Lernende	Eike	Anna	Julia	Felix	Ferdi	Va- nessa	Steven	Larry
Lernjob/ Lernstep								
Religion in mei- nem und deinem Leben								
Speisetraditio- nen im Christen- tum								
Speisegesetze und Speisetradi- tionen im Islam								
Speisegesetze und Speisetradi- tionen im Juden- tum								
Religion in unse- rem Leben								

	Der Lernjob/Lernstep ist für die gesamten Lerngruppen verpflichtend
	Die Lernenden besitzen noch keine oder bisher nur geringfügige Kompetenzen
	Die Kompetenzen der Lernenden sind noch ausbaufähig
	Die Kompetenzen der Lernenden sind sehr ausgeprägt – die Bearbeitung des Lernjobs/des Lernsteps ist nicht notwendig

Abbildung 16: Auswertung Selbsteinschätzung der Lernenden (Eigene Darstellung).

Bei der Selbsteinschätzung der Lernenden habe ich zwischen den folgenden drei Bereichen unterteilt:

1. Die Lernenden besitzen noch keine oder bisher nur geringfügige Kompetenzen. Dies ist der Fall, wenn sich der oder die Lernende bei mehr als der Hälfte der zu erreichenden Teilkompetenzen noch unsicher ist oder bisher noch keine Kompetenzen vorhanden sind.
2. Die Kompetenzen der Lernenden sind noch ausbaufähig. Dies ist der Fall, wenn sich der oder die Lernende bei mindestens der Hälfte der zu erreichenden Teilkompetenzen sicher ist, aber in manchen Teilbereichen noch unsicher ist oder bisher noch keine Kompetenzen vorhanden sind.
3. Die Kompetenzen der Lernenden sind sehr ausgeprägt. Dies ist der Fall, wenn sich der oder die Lernende bei allen zu erreichenden Teilkompetenzen sicher ist. Die oder der Lernende ist in der Lage als Experte zu fungieren und die anderen Lernenden bei diesem Lernjob bzw. Lernstep zu unterstützen. Die Bearbeitung des Lernjobs/des Lernsteps ist für den Lernenden nicht notwendig. Dies ist allerdings bei den beteiligten Lerngruppen nicht vorgekommen.

In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass die Checkliste mit den einzelnen Lernjobs bzw. Lernsteps verknüpft ist. Die Lernenden erhalten dadurch einen Überblick, welche Lernjobs bzw. Lernsteps für sie aufgrund des aktuellen Kenntnisstandes relevant sind.

Im Folgenden stelle ich, nachdem ich mit der obigen Abbildung den fachlichen Lernstand zu Beginn der Unterrichtseinheit dargestellt habe, den aktuellen überfachlichen Lernstand der Lerngruppe genauer vor.

Lernende	Lernstand überfachlich
Ferdi, Anna	Ferdi ist in den eigenständigen Arbeitsphasen schnell und gewissenhaft und nimmt nur selten die Unterstützung durch die Lehrperson in Anspruch. Er ist aktuell der leistungsstärkste Lernende in der Klasse. Er zeichnet sich durch hohe Leistungsbereitschaft, Leistungsfähigkeit und gutes Sozialverhalten aus. Ferdi kann sich verständlich ausdrücken und er ist in der Lage, Fragen klar zu formulieren. Im Hinblick auf das Präsentieren von Lern- und Arbeitsergebnissen gewinnt Ferdi zunehmend mehr an Selbstvertrauen. Er ist in der Lage, vor der Lerngruppe seine Lern- und Arbeitsergebnisse verständlich vorzutragen und seine Entscheidungen begründet darzulegen. Mithilfe der eingesetzten Methode Präsentationsmarktplatz kann er seine Lern- und Arbeitsergebnisse nachvollziehbar vorstellen. Anna ist in der Lage innerhalb der eigenständigen Arbeitsphasen, Lernprozesse mit Hilfestellung zu planen und zu strukturieren. Anna ist sehr engagiert und motiviert. Sie kann sich angemessen ausdrücken und sie beteiligt sich regelmäßig am Unterrichtsgeschehen. Für sie ist es aktuell noch eine Herausforderung Arbeits- und Lernergebnisse vor der gesamten Lerngruppe zu präsentieren. Hier ist es notwendig, dass Anna noch mehr Selbstvertrauen gewinnt. Durch Übungsmöglichkeiten in einem geschützten Rahmen, wie beispielsweise in Kleingruppen, gewinnt Anna jedoch zunehmend an Routine, sodass mit der Zeit in diesem Bereich ihr Selbstvertrauen langsam gesteigert werden kann. Die eingesetzte Methode Präsentationsmarktplatz gibt ihr die Möglichkeit, mehr Routine zu bekommen und in Kleingruppen ihre Lern- und Arbeitsergebnisse vorzustellen. Ferdi und Anna arbeiten gut in kooperativen Arbeitsformen und es entsteht ein kommunikativer, produktiver Austausch innerhalb der Lernteams. Sie nutzen unterschiedliche Lerntechniken zur Erstellung von Lernprodukten. Sie sind in der Lage anderen Lernenden ein konstruktives Feedback zu geben.
Eike, Vanessa, Larry	Die Lernenden sind in der Lage innerhalb der Lernteams, Lernprozesse mit Hilfestellung zu planen und zu strukturieren. Die Gruppe beteiligt sich insgesamt regelmäßig am Unterrichtsgeschehen und weist bisher eine gute Leistungsbereitschaft auf. Vanessa ist am zurückhaltendsten in dieser Gruppe. Ihre mündliche Mitarbeit kann noch gesteigert werden. Sie ist jedoch sehr interessiert. An ihren Lernprodukten ist zu erkennen, dass sie sich intensiv mit ihren Arbeitsaufträgen auseinandersetzt. Für sie ist es aktuell noch eine Herausforderung Arbeits- und Lernergebnisse vor der gesamten Lerngruppe vorzustellen. Hier ist es notwendig, dass Vanessa noch mehr Selbstvertrauen gewinnt. Übungsmöglichkeiten in einem geschützten Rahmen, wie beispielsweise in Kleingruppen, Lernprodukte zu präsentieren konnte sie bisher krankheitsbedingt und der damit verbundenen hohen Fehlzeiten kaum nutzen. Die eingesetzte Methode Präsentationsmarktplatz gibt ihr die Möglichkeit, mehr Routine zu bekommen und in Kleingruppen ihre Lern- und Arbeitsergebnisse vorzustellen. Eike hat aufgrund seines Krankheitsbildes Schwierigkeiten sich über Sprache verständlich auszudrücken. Dennoch beteiligt er sich regelmäßig am Unterrichtsgeschehen. Beim handschriftlichen Schreiben oder dem Erstellen von Plakaten zeigen sich Probleme mit der Handmotorik. Bei solchen Aufgaben ist er aufgrund seiner Behinderung ziemlich eingeschränkt. Dennoch war es sein Wunsch ein Plakat mit Handschrift zu erstellen. Dadurch, dass er in der Gruppe sehr gut integriert ist und bereits ein gut ausgeprägtes Selbstbewusstsein besitzt, hat er ebenfalls kein Problem damit seine Ergebnisse vor der Gruppe vorzustellen. Larry kann sich angemessen ausdrücken und er ist in der Lage dazu, seine Lern- und Arbeitsergebnisse verständlich vorzutragen. Mithilfe der eingesetzten Methode Präsentationsmarktplatz kann er seine Lern- und Arbeitsergebnisse nachvollziehbar vorstellen. Ein konstruktives Feedback zu geben, kann bei den Lernenden teilweise noch verbessert werden. Dies soll durch den regelmäßigen Einsatz der Feedback-Hand gefördert werden.

Julia, Felix, Steven	Die Arbeitsplanung der Lernenden innerhalb der eigenständigen Arbeitsphasen besitzt noch Potenzial, die Lernprozesse zielorientierter zu planen und zu strukturieren. Die Lernenden benötigen noch einige Unterstützung bei ihrem Lernprozess. Die Lernenden weisen bisher noch eine geringe Leistungsbereitschaft auf. Es lässt sich bei den Lernenden beobachten, dass sie zum Teil noch Schwierigkeiten haben, längere Zeit konzentriert zu arbeiten. Es ist immer wieder notwendig, sie zu motivieren und zu unterstützen. Vor allem Felix lässt sich noch gerne durch Privatgespräche ablenken. Julia und Steven können sich angemessen ausdrücken, allerdings kann die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen noch verbessert werden. Felix spricht gelegentlich sehr schnell und dadurch undeutlich. Seine Unterrichtsbeiträge sind in Bezug auf Regelmäßigkeit noch ausbaufähig. Die Lernenden erstellen kooperativ durch die Anwendung der Müller- und RAAbits-Karten zufriedenstellende Lernprodukte. Im Hinblick auf das Präsentieren von Lern- und Arbeitsergebnissen ist dies bei dieser Gruppe sehr unterschiedlich ausgeprägt. Felix fühlt sich beim Vorstellen von Ergebnissen sehr sicher und er kann mithilfe der eingesetzten Methode Präsentationsmarktplatz seine Lern- und Arbeitsergebnisse nachvollziehbar vorstellen. Steven hat in diesem Bereich Vorerfahrungen und fühlt sich sicher dabei seine Ergebnisse vor der Klasse vorzustellen. Im Gegensatz dazu ist es aktuell noch eine große Überwindung für Julia etwas vor der Gruppe vorzustellen, da sie bisher noch ein sehr geringes Selbstwertgefühl besitzt. Dies liegt vor allem an ihren früheren negativen Schulerfahrungen. Hier ist es dringend notwendig, dass Julia noch mehr Selbstvertrauen gewinnt. Übungsmöglichkeiten in einem geschützten Rahmen, wie beispielsweise in Kleingruppen, Lernprodukte zu präsentieren konnte sie bisher aufgrund häufiger krankheitsbedingter Fehlzeiten kaum nutzen. Die eingesetzte Methode Präsentationsmarktplatz gibt ihr die Möglichkeit, mehr Sicherheit zu bekommen und in Kleingruppen ihre Lern- und Arbeitsergebnisse vorzustellen. Ein konstruktives Feedback zu geben, kann bei den Lernenden noch verbessert werden. Dies soll durch den Einsatz der Feedback-Hand gefördert werden.

Innerhalb der Lerngruppe kann ebenfalls eine Heterogenität hinsichtlich der religiösen Kompetenzen festgestellt werden (vgl. HKM 2010):

Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz: Die Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz ist in der Lerngruppe sehr unterschiedlich ausgeprägt. Zwei Lernende, Julia und Felix, haben bisher nur eine geringe Bereitschaft und einen geringen Willen sich mit den religiös bedeutsamen Aspekten in den Religionen auseinanderzusetzen. Diese Lernenden fordern bisher noch viel Aufmerksamkeit bis sie zum Arbeiten kommen. Demgegenüber steht eine Gruppe von Lernenden, dazu gehören Ferdi, Anna, Vanessa und Eike, die eine relativ hohe Bereitschaft haben, sich mit religiös bedeutsamen Fragen im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Lebensbereich auseinanderzusetzen. Diese Lernenden signalisieren ein großes Interesse, sich mit den Speisegesetzen und Speisetraditionen in den monotheistischen Religionen zu beschäftigen.

Urteils- und Entscheidungskompetenz: In diesem Bereich besitzen die Lernenden noch eine große Entwicklungsmöglichkeit. Einen eigenen begründeten, religiösen Standpunkt zu den monotheistischen Religionen einzunehmen und diesen argumentativ zu vertreten, fällt

den Lernenden bisher auf Grund der fehlenden oder zum Teil nur geringen Vorkenntnisse noch sichtlich schwer.

Verständigungskompetenz: Die Verständigungskompetenz kann in der gesamten Lerngruppe noch ausgebaut werden, über die eigene Religion bzw. die eigene Religiosität Auskunft zu geben und im Sinne einer starken Toleranz in die Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Grundüberzeugungen anderer Kulturen und Weltanschauungen einzutreten. Dies soll unter anderem durch den Präsentationsmarktplatz gefördert werden, in dem die Lernenden mithilfe ihres Lernproduktes ihre Biografie unter Berücksichtigung ihrer Religion und/oder Kultur darstellen.

Gestaltungskompetenz: Die Gestaltungskompetenz ist noch bei der gesamten Lerngruppe ausbaufähig, da die Lernenden bisher nur eine geringe Bereitschaft und einen geringen Willen zeigen, das eigene Verhalten zu überprüfen und ggf. zu ändern.

Transparenz der Kompetenzerwartungen

Um eine kompetenzfördernde Lernumgebung für die Lernenden herzustellen, ist es besonders wichtig, dass die Kompetenzerwartungen an die Lerngruppe transparent gemacht werden (vgl. Bauch/Katzenbach/Maitzen 2011: 8). Die Mitteilung der Lern- und Unterrichtsziele sowie Transparenz bezüglich der Leistungserwartungen herzustellen sind grundlegende Elemente eines strukturierten Unterrichts (vgl. Helmke 2009: 45).

Ein Advance Organizer ist sehr gut geeignet, damit die Lernenden Vorstellungen über die Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen entwickeln können (vgl. Bösch 2004: 29). Daher sind die Fragen der Lernenden in Form eines Advance Organizers (siehe Anhang A3) zusammengefasst und ausgehändigt worden, um den Lernenden Transparenz hinsichtlich des weiteren Vorgehens zu ermöglichen sowie um „durch eine allgemeine gedankliche Struktur das Lernen zu fördern und das Interesse der Lernenden zu wecken“ (Michalke-Leicht 2011: 58). Die Bilder zu den einzelnen Themengebieten, die auf dem Advance Organizer dargestellt sind, befinden sich ebenfalls auf den einzelnen Lernjobs bzw. Lernsteps, um als „kognitive Ankerpunkte“ (Reich 2010) für die Lernenden zu fungieren und um einen Bezug zwischen Advance Organizer und den Lernjobs bzw. Lernsteps herzustellen.

Des Weiteren haben die Lernenden zu Beginn des Lernangebots ein Informationsblatt über die Bewertungskriterien erhalten, welches folgende Punkte beinhaltet:

Kategorie	Gewichtung	Bewertungskriterien
Prozess	30%	Die Entwicklung deiner Lernprodukte Das Einhalten von Terminvorgaben
Ergebnis	40%	Die Qualität deiner ausgewählten Lernprodukte Die effektive Nutzung der Unterrichtszeit
Dokumentation	10%	Das Einhalten von formalen Aspekten (Vollständigkeit, Rechtschreibung, Sprache) Der Inhalt deiner Lernprodukte
Reflexion	20%	Die Vollständigkeit der Reflexion Die Qualität der Reflexion

Abbildung 17: Bewertungskriterien (Eigene Darstellung in Anlehnung an Nöthen 2005: 87).

Die Kompetenzerwartungen sind auf einer Checkliste aufgelistet, die die Lernenden zu Beginn des Lernangebots erhalten haben. Die Kompetenzen der Checkliste sind ebenfalls auf der ersten Seite des jeweiligen Lernjobs bzw. Lernsteps enthalten. Dadurch wird eine Verknüpfung zwischen der Checkliste und den Lernjobs bzw. Lernsteps hergestellt. Den Lernenden wird dadurch ersichtlich, welche Kompetenzen sie sich durch den jeweiligen Lernjob bzw. Lernstep aneignen können.

Affektive und kognitive Aktivierung

Die Arbeit an den unterschiedlichen Lernjobs bzw. Lernsteps regt die Lernenden dazu an, ins Gespräch über die einzelnen Inhalte zu kommen. Dadurch können sich die Lernenden bei Fragen, Unklarheiten und Problemen gegenseitig unterstützen. Eine Differenzierung der Lernwege und Aufgabenstellung wird über die Arbeit mit den Karten von Müller und Noirjean, dem Kreativpool sowie den Raabits-Karten sichergestellt. Die Lernenden können individuell wählen, welches Lernprodukt sie erstellen wollen.

6.1.2 Lernwege eröffnen und gestalten

Anforderungssituation

„Ein kompetenzorientierter Unterricht im Sinne der Bildungsstandards lässt sich vor allem an herausfordernden Aufgaben erkennen“ (Klieme 2010: 11). Hierbei ist darauf zu achten, dass bei den Aufgaben die Fremdsteuerung durch die Lehrkraft perspektivisch herabgesetzt wird (vgl. Leisen 2005: 306).

Des Weiteren werden durch die unterschiedlichen Aufgaben und Lernjobs bzw. Lernsteps Räume für selbstständige Lösungswege und unterschiedliche Ergebnisse ermöglicht. Hierdurch werden „Wege zur individuellen Anknüpfung an und Vernetzung von Wissen und

Können“ (Bauch/Katzenbach/Maitzen 2011: 10) eröffnet. Sämtliche Lernangebote des LLAs sind nach konstruktivistischem Lernverständnis in drei Phasen bzw. Lernschritte (Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion) gegliedert, wobei das Anforderungsniveau durch die gezielte Auswahl von unterschiedlichen Operatoren stetig steigt. Durch die drei aufeinander aufbauenden Lernschritte erhalten die Lernenden die Möglichkeit, an ihr Vorwissen anzuknüpfen und beim letzten Lernschritt können die Lernenden anhand einer Transferaufgabe überprüfen, ob sie das erworbene Wissen auch übertragen können. Bei der Bearbeitung der Lernjobs bzw. Lernsteps haben die Lernenden die freie Wahl, mit welchem Lernjob bzw. Lernstep sie beginnen wollen. Bei jedem Lernjob bzw. Lernstep wiederum können die Lernenden selbst entscheiden, wie sie den Lernjob bzw. Lernstep bearbeiten. In diesem Kontext besteht die Möglichkeit, die Lernkarten von Müller und Noirjean, den Kreativpool sowie die Raabits-Karten zu verwenden.

Bei der Bearbeitung der Lernsteps wurde eine kleine Vorauswahl der blauen Müller-Karten getroffen, da die Lernenden bisher keine oder kaum Erfahrungen mit diesen Karten gesammelt haben. Hierdurch soll einer möglichen Überforderung entgegengewirkt werden. Bei der Bearbeitung der Lernjobs ist die Einschränkung weitestgehend aufgehoben, um somit den Lernenden eine möglichst große Auswahl an Lernwegen zu eröffnen.

Die Phase der Konstruktion wird bei den Lernenden durch die Lernsituation bzw. das erste Lernangebot „Religion in meinem und deinem Leben“ ermöglicht, in dem an die kognitiven Strukturen der Lernenden angeknüpft und eine persönliche Betroffenheit erreicht wird. Dies wird ermöglicht, in dem die Lernenden dafür sensibilisiert werden, dass ihre Lerngruppe aus verschiedenen Kulturen und Religionen zusammengesetzt ist und somit eine große Chance besteht, andere Kulturen und Religionen innerhalb des RUs besser kennenzulernen. Die Lernsituation ist bewusst relativ allgemein formuliert worden, da viele unterschiedliche Lerngruppen die Unterrichtseinheit bearbeiten. Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, die Lernsituation auf ihre eigene Lerngruppe anzupassen. Im privaten, beruflichen sowie gesellschaftlichen Alltag können die Lernenden des Öfteren mit einer solchen Situation konfrontiert werden. Es wird dadurch das Interesse der Lernenden geweckt und sie werden somit motiviert, durch eigenes Handeln sich ihrer eigenen Wirklichkeit bewusst zu werden, wodurch die Möglichkeit besteht, Lernprozesse in eigene Konstrukte zu überführen. Individuelle Interessen und Emotionen können dabei direkt auf das eigene Handeln bezogen werden.

Im Vergleich zur Konstruktion wird in der Perspektive der Rekonstruktion das Wissen nicht selbst erfahren oder ausprobiert. Allerdings ist es sinnvoll, die Erfindungen anderer zu sammeln, wiederzugeben und für uns nach zu entdecken (vgl. Reich 2002: 154ff.). Diese Phase soll durch die Übungs- und Transferaufgaben realisiert werden. Intention ist es, dass die

Lernenden sowohl zuvor erworbene Kompetenzen als auch subjektive Konstrukte, wie bspw. bereits erworbenes religiöses Wissen, zur weiteren Entdeckung neuer Lerninhalte verwenden können. Dies erfolgt, indem die Lernenden ihre eigenen Vorstellungen über die Religionen mit den Vorstellungen der anderen in Beziehung setzen. Durch den Vergleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung werden ihre eigenen Vorstellungen in Frage gestellt und es entstehen zum Teil starke Differenzen in der Eigen- und Fremdwahrnehmung. Diese neuen Erkenntnisse sind von den Lernenden gezielt zu verarbeiten, in dem sie in die eigenen subjektiven Konstrukte eingeordnet werden.

In der Phase der Dekonstruktion wird der Lernende aufgefordert, bestehendes Wissen anzuzweifeln, kritisch zu hinterfragen und verschiedene Blickwinkel einzunehmen, um sich gegenüber neuen Perspektiven zu öffnen (vgl. Reich 2000: 304f.). Dies wird den Lernenden ermöglicht, indem sie sich innerhalb der Lerngruppe mit anderen Lernenden über ihre Sichtweisen und Lernprodukte austauschen und diskutieren können. Außerdem ist diese Phase durch verschiedene Reflexionsanlässe geprägt. Diese ermöglichen den Lernenden Gestaltungsspielraum zur Kritik, Ergänzung und Reflexion der bisherigen Lernprozesse und Erkenntnisse, sodass daraus konstruktive Schlussfolgerungen gezogen sowie neue perspektivische Ziele entwickelt werden können.

Anknüpfung und Vernetzung

Die Lernsituation ist so gestaltet worden, dass eine Verknüpfung mit der Lebenswelt der Lernenden hergestellt und das Interesse der Lernenden geweckt worden ist. Hierbei handelt es sich nicht nur um eine Ausgangssituation für einen Unterrichtseinstieg, sondern diese Situation wird im gesamten LLA durch anknüpfende Situationen fortgesetzt und weiterentwickelt. Durch diese Situationen soll ein direkter Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt werden. Darüber hinaus werden die Lernjobs bzw. Lernsteps dadurch aufgelockert und die Motivation der Lernenden erhöht. Das gesamte Lernangebot berührt sowohl die berufliche als auch die private Lebenswelt der Lernenden. Durch dieses LLA wird daher eine Anwendung und Übertragung der erworbenen Kompetenzen auf die berufliche und persönliche Lebenswelt der Lernenden ermöglicht.

Dokumentation der Lernwege

Die Lernenden dokumentieren ihre Lernwege in einem Portfolio. Die Portfolioarbeit ist eine ausgezeichnete Möglichkeit, um einen kompetenzorientierten Unterricht zu verwirklichen. Die Lernenden werden durch das neue Unterrichtskonzept gefordert, selbstständig zu arbeiten. Dies hat zur Folge, dass die Lernenden insbesondere Eigenschaften wie Ausdauer und Engagement aufbringen müssen. Durch die Arbeit mit Portfolios haben die Lernenden

sehr viel Gestaltungsfreiheit, wodurch die Portfolios folglich eine hohe Aussagekraft erhalten (vgl. Richter 2010: 137f.). Bei der Portfolioarbeit wird die Individualität der Lernenden unterstützt, da die Lernenden das Portfolio selbst gestalten und eigenständig entscheiden, was das Portfolio beinhalten soll. Dies hat den Vorteil, dass dadurch die verschiedenen Lernmethoden und Lernstrategien der Lernenden berücksichtigt werden können (vgl. Häcker 2006: 30). Somit werden individuelle Wege und Ergebnisse sichtbar, die Entwicklung von Lernkompetenz wird unterstützt und die Grundlage für Lerngespräche sowie evtl. für Beurteilungen wird erweitert (vgl. Bauch/Katzenbach/Maitzen 2011: 12). Es existieren unterschiedliche Formen von Portfolios, die somit auch unterschiedlich genutzt werden können (vgl. Winter 2008: 1). Zum Beispiel unterscheidet Lissmann (1998) beim Lernportfolio drei verschiedene Formen: Das Arbeitsportfolio, das Beurteilungsportfolio und das Präsentationsportfolio (vgl. Müller o. J.: 4). In Anlehnung daran habe ich mich für das Präsentationsportfolio entschieden. Diese Form des Portfolios enthält die besten Artefakte eines Schülers bzw. einer Schülerin. Im Allgemeinen werden diese Arbeiten von den Lernenden selbst ausgewählt. Diese Arbeiten spiegeln daher wider, was Lernende als wichtig ansehen, was sie beurteilen und welche Arbeiten sie gerne Anderen präsentieren möchten (vgl. ebd.). „Im Prinzip zeigt das Vorzeigepportfolio die höchste Leistungsstufe, die ein Schüler nach seiner Auffassung erreicht hat“ (ebd.).

6.1.3 Orientierung geben und erhalten

Lernstandsfeststellung und Selbsteinschätzung

Anhand der Checkliste erhalten die Lernenden die Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen. Die Checkliste haben die Lernenden zu Beginn des LLAs ausgefüllt. Darüber hinaus sollte die Checkliste nach der Bearbeitung einzelner Kompetenzbereiche bzw. Lernjobs/Lernsteps erneut ausgefüllt werden. Hierdurch kann den Lernenden ihr Kompetenzzuwachs und ihr Lernfortschritt deutlich gemacht werden. Checklisten sind ein bewährtes Verfahren der Unterrichtspraxis, um die Qualität von Selbstbeobachtung und damit selbstständiges Lernen zu entwickeln (vgl. Bauch/Katzenbach/Maitzen 2011: 13). Die Checkliste ist ein Orientierungs- und Selbsteinschätzungsinstrument für den Lernenden und wird demzufolge auch nicht bewertet. Intention ist, dass die Lernenden innerhalb eines bewertungsfreien Rahmens üben, sich selbst einzuschätzen.

Feedback: Lerngespräche

Die Lernenden haben die Möglichkeit, ein bewertungsfreies Beratungsgespräch anzufordern bzw. können sie je nach Wunsch ein Feedback für ihre erstellten Lernprodukte erhalten.

ten. Innerhalb der Beratungs- und Feedbackgespräche stärke und ermutige ich die Lernenden, in dem ich die individuellen Stärken der Lernenden fokussiere. Dies ist meines Erachtens sehr wichtig, um das Selbstwertgefühl und die Motivation der Lernenden zu stärken.

6.1.4 Kompetenzen stärken und erweitern

Das LLA eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, unterschiedlichste Kompetenzen zu stärken bzw. zu erweitern. Grundlage dafür ist, dass die Lernenden sich zunächst mit ihrer eigenen Religion auseinandersetzen, um sich anschließend mit anderen Religionen zu befassen. Die ausgewählte Thematik umfasst eine exemplarische Sensibilisierung für die Einflüsse von Religionen auf das Alltagsleben sowie eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit einem religiösen Perspektivenwechsel, mit Unsicherheit und Fremdheit. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit werden alle beteiligten Lerngruppen gemeinsam eine multireligiöse Feier organisieren, unter der Maßgabe, dass Christen, Juden und Muslime unter Berücksichtigung der jeweiligen Speisegesetze von diesem Menü, welches auf der Feier gekocht wird, gemeinsam essen können. Dies ist eine Möglichkeit, das Zusammenleben der Religionen zu fördern und den interreligiösen Austausch sichtbar zu machen.

Durch dieses Lernangebot können neben den fachlichen und religiösen Kompetenzen, die bereits in der Checkliste aufgelistet sind, verschiedene überfachliche Kompetenzen gestärkt werden. Die Lernenden können bspw. durch die Verwendung der Müller-Karten, der Raabits Methodenbox sowie des Kreativpools ihre Methodenkompetenz erweitern, in dem die Lernenden die Gelegenheit erhalten, unterschiedliche Lösungswege zu wählen.

Des Weiteren wird unter Berücksichtigung des interreligiösen Lernens mehrfach die Personal- und Sozialkompetenz gestärkt. Durch den selbstständigen Austausch bei bestimmten Aufgaben wird die Selbstwahrnehmung in Bezug auf die Esskultur sensibilisiert und das angemessene Gespräch mit anderen Lernenden gestärkt. Vor allem durch die erstellten Plakate und Fotocollagen zum Thema: „Wer bin ich?“ soll das Interesse am Nachdenken über die Mitlernenden geweckt und das Gespräch mit den Mitlernenden gestärkt werden. Durch den Arbeitsauftrag innerhalb von Kleingruppen alltägliche Lebensmittel aus dem eigenen Kühlschrank oder aus dem Supermarkt einem interreligiösen Lebensmittel-Check zu unterziehen, wird die Diskussionsfreudigkeit und die Konsensfähigkeit innerhalb der Gruppe gefördert. Außerdem könnte durch das Angebot, verschiedene Aufgaben in Partnerarbeit zu lösen, die Sozialkompetenz gefördert werden. Denn durch das kooperative Lernen könnte es den Lernenden ermöglicht werden, gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Traub 2004: 4). Darüber hinaus könnte durch die Reflexion des eigenen Lernprozesses, die nach der Bearbeitung jedes

Lernjobs bzw. Lernsteps stattfindet, die metakognitive Strategie geschult werden. Die Lernenden könnten dadurch Kompetenzen im Umgang mit der Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses erwerben.

6.1.5 Lernen bilanzieren und reflektieren

Die Reflexion besitzt im kompetenzorientierten Unterricht eine enorme Bedeutung (vgl. Henkel/Terno 2011: 12). Nach der Beendigung jedes Lernjobs bzw. Lernsteps erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Ergebnisse sowie ihre Vorgehensweise mithilfe von unterschiedlichen Reflexionsinstrumenten (Reflexionsfragen, Grübelstübchen) zu reflektieren. In diesem Kontext haben die Lernenden ebenfalls die Gelegenheit, sich untereinander ein Feedback zu geben. Um zu sehen, welcher Lernende dafür in Frage kommt, befindet sich im Klassenraum ein Lernstandsplaner, der für alle sichtbar dokumentiert, wer gerade an welchem Lernjob bzw. Lernstep arbeitet. Außerdem füllen die Lernenden die bearbeitete Checkliste erneut aus, um somit ihren Lernfortschritt bewerten zu können. Das LLA ist so gestaltet, dass die Lernenden stets aufgefordert sind, sich mit ihrem Lernpartner oder Sitznachbarn auszutauschen. Durch den Austausch untereinander wird nicht nur eine Reflexion der eigenen Vorgehensweise und der entstandenen Lernprodukte ermöglicht, sondern die Lernenden werden darüber hinaus angeregt, ihre eigenen Lösungswege zu überdenken und weitere Lösungsalternativen in Betracht zu ziehen. Darüber hinaus werden die Lernenden innerhalb des Plenums zum Ende einer Stunde nach ihrem aktuellen Stand, ihrem Lernfortschritt und ihren bisherigen Erfahrungen befragt.

6.2 Vorbereitende Maßnahmen für die Durchführung der Unterrichtseinheit und des Religionsprojektes

Nachdem ich die Unterrichtseinheit geplant und entwickelt habe, war es im nächsten Schritt wichtig, verschiedene vorbereitende Maßnahmen durchzuführen, damit die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt erfolgreich umgesetzt werden können.

Da der gesamte Fachbereich Religion auf der Fachkonferenz im Mai 2017 einstimmig den Beschluss fasste, daran teilzunehmen, ging es nun darum zu ermitteln, welche Voraussetzungen einerseits die Lehrkräfte und andererseits die Lernenden mitbringen. Dafür entwickelte ich einen Fragebogen für die Lehrkräfte und einen Fragebogen für die Lernenden⁶³ (siehe Anhang A6 und A7).

⁶³ Die Auswertung der Fragebögen für die Lernenden und der Lehrkräfte erfolgt im Kapitel 7.

Nach der Auswertung der Fragebögen der Lehrkräfte wurde im August 2017 erneut eine Fachkonferenz einberufen, um über die Ergebnisse des Fragebogens zu sprechen. Des Weiteren stellte ich die Unterrichtseinheit vor und erklärte die Vorgehensweise.

Innerhalb der Fachkonferenz wurde beschlossen, dass eine gemeinsame Fortbildung zum Thema Islam stattfinden soll, da insbesondere beim Thema Islam zu diesem Zeitpunkt einige Unsicherheiten und Ängste seitens der Lehrkräfte vorlagen. Dies wurde auch anhand der Ergebnisse des Fragebogens erkennbar. Die Hälfte der Lehrkräfte nahm den Islam als sehr bedrohlich wahr. Von daher war es enorm wichtig, dass die Lehrkräfte sich mit dem Islam innerhalb einer Fortbildung nochmal genauer auseinandersetzen, damit Berührungsängste, Unsicherheiten und ggf. Vorurteile gegenüber dem Islam abgebaut werden können.

Um dies zu ermöglichen, wurde zunächst die zweitägige Fortbildung „Die Blumen des Koran – Koran verstehen und erleben“ besucht. Darüber hinaus wurde eine interne Fortbildung für den Fachbereich Religion organisiert, weil immer noch einige Fragen vorhanden waren. Dabei hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit vorab Fragen zu sammeln und Themen vorzuschlagen, die dann innerhalb der internen Fortbildung behandelt wurden. Durch diese spezielle Fortbildung, die auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lehrkräfte eingegangen ist, war die Fortbildung ein voller Erfolg. Der Referent war ein Spezialist für interreligiöse Fragen, insbesondere zum Thema Islam. Des Weiteren war er sehr gut über die Verbandsstrukturen in Nordhessen informiert. Dies war sehr hilfreich, da er uns einige Tipps und Kontakte im Hinblick auf außerschulische Begegnungen geben konnte.

Außerdem wurde durch die Auswertung des Fragebogens deutlich, dass die Lehrkräfte sich beim Thema Speisetraditionen und Speisevorschriften in den drei monotheistischen Religionen teilweise noch nicht so gut auskannten und alle den Wunsch äußerten noch mehr Informationen darüber zu erhalten. Es wurde allerdings beschlossen, dass dafür keine Fortbildung notwendig ist. Stattdessen habe ich den Lehrkräften hilfreiches und aussagekräftiges Material zur Verfügung gestellt.

Im Bereich des selbstständigen Lernens wurde ebenfalls deutlich, dass bei der Mehrzahl der Methoden und Instrumente, die in der geplanten Unterrichtseinheit verwendet werden sollen, mindestens die Hälfte der beteiligten Lehrkräfte bisher noch keine Erfahrungen damit gesammelt hatten oder sich zu mindestens bei der Anwendung noch unsicher fühlten und deswegen noch mehr zu diesen Bereichen erfahren wollten.

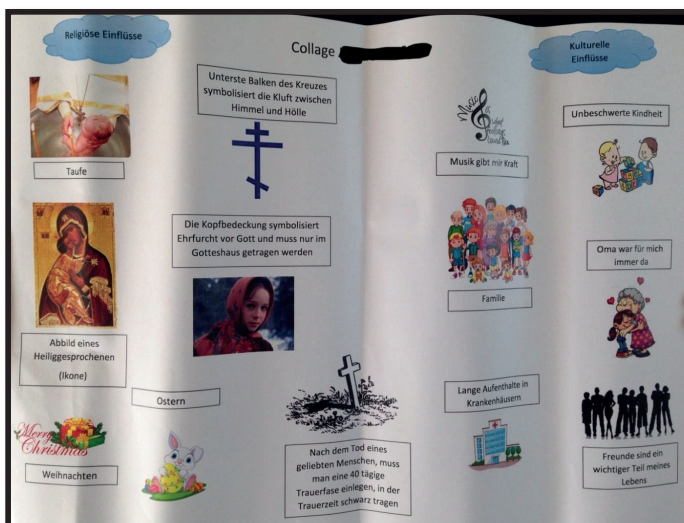
Da ich die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt eigenständig plante und die darin vorkommenden Methoden und Instrumente von daher gut kenne und ich mich bei der Anwendung im Unterricht dabei sicher fühle, erklärte ich den Lehrkräften je nach Bedarf die jeweiligen Methoden und Instrumente zur Förderung des selbstständigen Lernens.

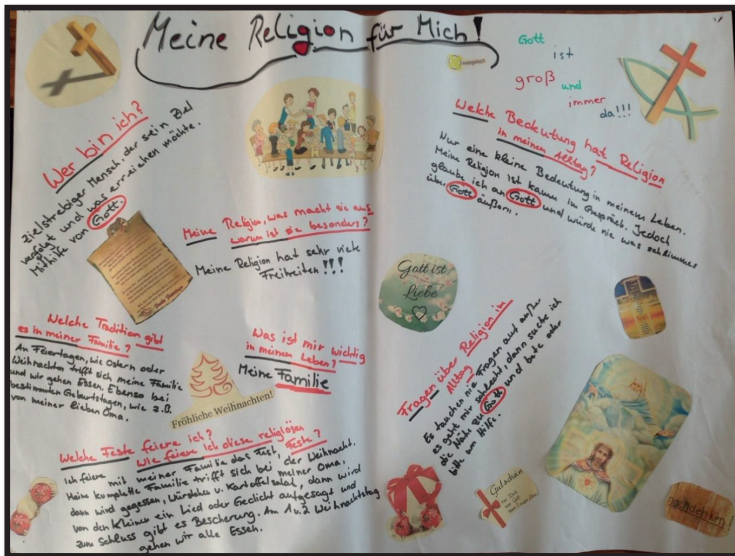
Es ist festzuhalten, dass vorab ggf. (abhängig von den Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Lehrkräfte) umfangreiche Vorbereitungen für die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt notwendig sind, damit diese dann auch erfolgreich umgesetzt werden können. Allerdings bin ich der Meinung, dass sich dieser Aufwand lohnt und es darüber hinaus ein tolles Erlebnis ist, wenn es die Möglichkeit gibt mit dem gesamten Fachbereich ein gemeinsames Projekt durchzuführen.

6.3 Vorstellung der Unterrichtseinheit und des Religionsprojektes

6.3.1 Überblick über die Unterrichtsreihe

Für die Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe orientierte ich mich an den trialogischen Bildungsstandards der Herbert-Quandt-Stiftung. Intention dieser Unterrichtsreihe ist es, interreligiöse Kompetenzen zu fördern. Die Unterrichtsreihe beginnt mit der Einführung und Besprechung einer Ausgangssituation. Danach setzen sich die Lernenden im ersten gemeinsamen Lernangebot zunächst mit ihrer eigenen Biografie auseinander. Sie dokumentieren ihr eigenes Leben unter Berücksichtigung ihrer religiösen und kulturellen Wurzeln anhand von unterschiedlichen Lernprodukten. Lernprodukte sind in dieser durchgeführten Unterrichtseinheit in Form von Fotocollagen, Plakaten oder eines Films über die eigene Person entstanden. In diesem Kontext gehen die Lernenden darauf ein, welche Bedeutung Religion in ihrem Leben besitzt, was besonders an ihrer Religion ist, wann und wo Fragen zum Thema Religion in ihrem Alltag auftauchen und welche Speisen für sie besonders wichtig sind. Exemplarisch sind im Folgenden zwei Lernprodukte dargestellt:





Anschließend befassen sich die Lernenden mit der Biografie eines Mitlernenden, in dem sie einen gemeinsamen Dialog führen. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede, beispielsweise mithilfe einer Tabelle, festgehalten. Im Anschluss setzen sich die Lernenden mit ihrem Vorwissen gegenüber anderen Religionen mithilfe von Fragestellungen auseinander. Sie überlegen, welche Religionen ihnen bisher noch unbekannt sind, was daran unbekannt ist und woran das liegen könnte. Ihre Erkenntnisse werden in Form von Lernkarten festgehalten. Danach entwickeln sie eigene Ideen, wie sie eine andere Religion besser kennenlernen könnten und stellen dies, z. B. in Form einer Mind Map, dar. Zum Abschluss des ersten Lernangebotes recherchieren die Lernenden in Einzel- oder Partnerarbeit, welche Vorurteile über die unterschiedlichen Religionen vorherrschen. Ihre Erkenntnisse werden in Form eines Advance Organizers (siehe Anhang A3) dargestellt. Während der Bearbeitung des ersten Lernangebotes bietet die Lehrkraft einen Input zu den Festen in den drei monotheistischen Religionen an. Dabei wird unter anderem auf die Bedeutung der jeweiligen Feste eingegangen und gezeigt, wann welche Feste im Jahr stattfinden. Nach der Beendigung jedes Lernsteps bzw. Lernjobs wird der eigene Lern- und Arbeitsprozess reflektiert. Wenn alle Lernenden das erste Lernangebot beendet haben, stellen die Lernenden innerhalb eines Museumsrundgangs ihre Lernprodukte vor.

Vor Beginn des zweiten Lernsteps bzw. Lernjobs findet ein Ernährungsbarometer statt. Ziel ist es, dass die Lernenden sich bei bestimmten Aussagen zum Thema Ernährung klar positionieren, damit dadurch erkennbar wird, welche Bedeutung Essen für die Lernenden aktuell besitzt.

Darauf aufbauend setzen sich die Lernenden, abhängig von ihren Vorkenntnissen, mit den religiösen Speisetraditionen des Christentums und den Speisetraditionen und Speisevorschriften des Judentums und Islams auseinander. Hierbei sollen die Lernenden, neben den notwendigen Fachkenntnissen über die religiösen Speisegesetze, dafür sensibilisiert werden, dass Essen nicht nur reine Nahrungsaufnahme sein muss, sondern darüber hinaus von individuellen, religiösen sowie familiären Einstellungen und von verschiedenen kulturellen Einflüssen geprägt sein kann. Bei diesen Lernjobs bzw. Lernsteps können viele unterschiedliche Lernprodukte, wie z. B. ein Quiz, eine Mind Map sowie ein Cluster, entstehen, um die zentralen Speisevorschriften bzw. Speisetraditionen der drei monotheistischen Religionen festzuhalten. Im nächsten Schritt soll das erlernte Wissen im Alltag praxisnah angewandt werden, in dem die Lernenden sich zehn Lebensmittel aus dem eigenen Kühlschrank oder aus dem Supermarkt auswählen, um diese alltäglichen Lebensmittel auf Basis der erarbeiteten unterschiedlichen Speisevorschriften zu beurteilen. Während der Bearbeitung der religiösen Speisetraditionen des Christentums und den Speisetraditionen und Speisevorschriften des Judentums und Islams bietet die Lehrkraft jeweils einen Input über die Bedeutung des Fastens in den drei betreffenden Religionen an. Darüber hinaus finden außerschulische Begegnungen mit Experten aus den drei Religionen statt. Die Lernenden treffen jeweils einen Experten des Christentums, Islams und Judentums, der als Ansprechpartner für die Lernenden zur Verfügung steht, um ihnen die Speisetraditionen und Speisevorschriften der jeweiligen Religion zu erläutern. Vor den jeweiligen Begegnungen formulieren die Lernenden Fragen, die sie den Experten dann im Gespräch stellen. Die Treffen finden erst statt, nach dem die Lernenden sich schon etwas Vorwissen über die Speisegesetze der jeweiligen Religion angeeignet haben, um gezielt Fragen stellen zu können. Die außerschulischen Begegnungen werden anschließend in der nächsten Stunde im Plenum besprochen.

Im abschließenden letzten Lernjob bzw. Lernstep „Religion in unserem Leben“ recherchieren die Lernenden Kochrezepte aus den drei Religionen. Im Anschluss überprüfen die Lernenden die ausgewählten Kochrezepte in Tandemarbeit im Hinblick auf die Einhaltung der Speisevorschriften der monotheistischen Religionen und wählen eigenständig weitere geeignete Rezepte für ein interreligiöses Kochbuch aus. Anschließend ordnen die Lernenden die Rezepte den unterschiedlichen Bereichen eines Menüs zu. Daraus resultiert letztendlich

ein interreligiöses Kochheft. Exemplarisch sind im Folgenden drei Gerichte aus einem interreligiösen Kochheft dargestellt:

Shakshuka Pizza		
Zubereitung		
Den Pizzateig in zwei Portionen teilen.	Den Teig jeweils ausrollen und auf mit Backpapier ausgelegte Bleche legen.	
Den Ofen auf 220 °C vorheizen.		
Für die Tomatensoße 3 EL Öl bei mittlerer Temperatur erhitzen und die klein gehackten Zwiebeln glasig dünsten.	Die Tomatensoße darauf verteilen und in der Mitte zwei Mulden formen und jeweils ein Ei in jede Mulde geben.	
Knoblauch fein raspeln, Harissapaste, Zucker, Salz und Pfeffer zugeben und eine Minute weiter dünsten.	Die Pizzen nacheinander jeweils ca. 10 Minuten backen, bis das Eiweiß fest ist und der Rand leicht gebräunt.	
Tomatenmark und Dosentomaten hinzugeben und die Soße 15 Minuten köcheln lassen und ab und zu umrühren.	Nun den Feta darauf verteilen, mit dem restlichen Öl beträufeln, klein gehackte Petersilie drüber streuen und servieren!	
Zutaten		
2 Port. Pizzateig	1 Prise Harissapaste	400g Tomaten aus der Dose
4 EL Olivenöl	Zucker	4 große Eier
1 Zwiebel	Salz und Pfeffer	100g Feta-Käse
2 Zehen Knoblauch	30g Tomatenmark	1 Bund Petersilie

Eichblattsalat mit Orangenschnitzen und Datteln

Zubereitung
Arbeitszeit: ca. 15 Min.
Den Salat gut waschen, trocken schleudern und in mundgerechte Stücke zupfen.
Aus Zitronensaft, Orangensaft, Pfeffer und Zucker ein Dressing rühren. Den Salat auf Tellern anrichten und mit der Soße beträufeln.
Mit den Orangenfilets belegen, die gehackten Datteln und die gerösteten Pinienkerne darüber streuen.

Zutaten

1 Kopf Eichblattsalat

Zitronensaft

60 ml Orangensaft

Pfeffer, weißer aus der Mühle

15 g Zucker

3 Orangen, filetiert

100 g Datteln, (frische)

50 g Pinienkerne, geröstet

MRUZIYA - Lamm mit Honig**Zutaten**

1 1/2 kg Lamm	3 EL Gewürzmischung Ras al-hanout	Wasser
3 Zwiebeln	250 g Rosinen	Zitronensaft
1 TL Pfeffer, schwarzer	200 g Mandeln abgezogen	Salz
1 TL Zimt	2 EL Honig, dunkler	Safranfäden

Zubereitung

Arbeitszeit: ca. 20 Min. Ruhezeit: ca. 1 Tag

Zum Abschluss des LLAs wird gemeinsam eine Feier mit allen beteiligten Lerngruppen organisiert, bei der ein interreligiöses Menü gekocht wird. Im Folgenden werden beispielhaft Impressionen des gemeinsamen Kochens und Abschlussessens dargestellt:



Alle Lernende leisteten einen Beitrag dazu. Dies war ein sehr gelungener Abschluss, um den interreligiösen Dialog praxisnah zu fördern.

Im Folgenden werden zwei Lernsteps⁶⁴ exemplarisch genauer vorgestellt, um einen besseren Eindruck über die Unterrichtseinheit zu erhalten.

6.3.2 Lernstep 3: Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam⁶⁵

Die drei Lernsteps bzw. Lernjobs zu den Speisegesetzen und Speisetraditionen in den drei monotheistischen Religionen sind ähnlich aufgebaut. Exemplarisch wird der Lernstep „Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam“ vorgestellt. Im ersten Lernschritt sollen sich die Lernenden zunächst überlegen, welche Speisetraditionen und Speisevorschriften es im Islam gibt. Sie halten ihr Vorwissen und ihre Gedanken auf Moderationskarten fest. Diese werden im Folgenden an der Tafel oder Pinnwand im Plenum näher betrachtet. Im zweiten Lernschritt erhalten die Lernenden einen Informationstext über die Speisevorschriften im Islam. Hierdurch können die Lernenden erfahren, wodurch die muslimischen Speisegesetze historisch begründet werden.

Im Anschluss vergleichen die Lernenden ihre Moderationskarten aus Lernschritt 1 mit den Informationen aus dem Text und erstellen neue Moderationskarten mit den zusätzlich gewonnenen Informationen.

Im dritten Lernschritt setzen sich die Lernenden konkret mit den Inhalten der Speiseregeln auseinander. In diesem Kontext eignen sich die Lernenden wichtige muslimische Begriffe, wie halal, haram und Halal-Zertifikat, an. Bei diesem Lernschritt erstellen die Lernenden unterschiedliche Lernprodukte, wie zum Beispiel eine Lernkarte, ein Spicker oder ein Quiz. Das Quiz wird so gestaltet, dass andere Lernende ihre Kenntnisse damit überprüfen können, wie sich ihr Wissen zu muslimischen Speisevorschriften entwickelt hat. Bei der Auseinandersetzung mit dem Halal-Zertifikat sollen die Lernenden ihr bereits angeeignetes Wissen nutzen, um zu beurteilen, ob ein solches Zertifikat hilfreich oder eher sogar verwirrend für Muslime sein kann. Im vierten Lernschritt geht es nun darum, das erworbene Wissen anzuwenden. Die Lernenden beurteilen eine Vielzahl an Lebensmitteln mithilfe der Speisevorschriften, ob diese halal oder haram sind. Dieses Lernprodukt kann bspw. anhand einer Tabelle dargestellt werden.

Haben die Lernenden den Lernstep bearbeitet, allerdings noch offene Fragen, erhalten sie die Möglichkeit, sich mit einem „Experten“ aus der Lerngruppe auszutauschen. Ob ein „Experte“ zu dem Thema vorhanden ist, können die Lernenden mithilfe des Lernstandplaners

⁶⁴ Der Lernstep 2: Speisetraditionen im Christentum und der Lernstep 4: Speisegesetze und Speisetraditionen im Judentum sind sehr ähnlich aufgebaut wie der hier vorgestellte Lernstep 3: Speisegesetze und Speisetraditionen im Christentum. Von daher wird an dieser Stelle darauf verzichtet, diese Lernsteps ebenfalls vorzustellen. Die vollständige Unterrichtseinheit kann beim Verfasser eingesehen werden.

⁶⁵ Siehe Anhang A4.

erkennen. Hierdurch kann ein interreligiöser Dialog gefördert werden. In meiner durchgeführten Unterrichtseinheit nutzten einige Lernende das Angebot und dadurch entstanden zum Teil sehr bereichernde Gespräche.

Nach der Beendigung des Lernsteps wird der eigene Lern- und Arbeitsprozess reflektiert.

6.3.3 Lernstep 5: Religion in unserem Leben⁶⁶

Die Unterrichtsreihe endet mit dem Lernangebot „Religion in unserem Leben“. Nachdem sich die Lernenden nun intensiv mit den Speisetraditionen und Speisegesetzen aus dem Islam, Judentum und Christentum auseinandergesetzt haben, sollte ihnen deutlich geworden sein, dass Essen eine hohe kulturelle und religiöse Bedeutung für den Alltag vieler Menschen besitzt. Essen ist etwas, was jeden betrifft und für jeden im Alltag eine gewisse Bedeutung besitzt. Im ersten Lernschritt geht es darum, dass die Lernenden unterschiedliche Fragen zum Thema Essen beantworten, um sich unter anderem selbst bewusst zu werden, welche Bedeutung Essen für sie in ihrem Alltag besitzt. Ihre Ergebnisse können die Lernenden bspw. in Form einer Collage oder einem Plakat darstellen. Dabei ist es ihre Aufgabe, z. B. darauf einzugehen, was ihre Lieblingsspeisen sind, welche Lebensmittel sie in ihrem Alltag konsumieren, welches Essen ihnen an bestimmten Anlässen besonders wichtig ist und welches Essen bei ihnen bzw. ihren Eltern Tradition besitzt.

Im zweiten Lernschritt setzen sich die Lernenden zunächst mit einer Vielzahl von Lebensmitteln genauer auseinander, in dem sie diese in Form einer Tabelle kategorisieren und den jeweiligen Speisvorschriften der drei monotheistischen Religionen zuordnen. Im Anschluss analysieren die Lernenden ihre erarbeitete Tabelle, in dem sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Form einer weiteren Tabelle festhalten. Danach erhalten die Lernenden die Aufgabe, dass sie Kochrezepte aus den drei monotheistischen Religionen herausuchen und mithilfe der religiösen Speisevorschriften die Zutatenliste überprüfen, inwiefern die Rezepte für ein interreligiöses Kochheft geeignet sind. Nach der Überprüfung und der anschließenden Auswahl von geeigneten Rezepten erstellt die gesamte Lerngruppe gemeinsam ein interreligiöses Kochheft. Neben den ausgewählten Rezepten können sie zusätzlich eigene Rezepte mit einbringen. Darüber hinaus haben die Lernenden die Aufgabe aus den bereits erarbeiteten Lernsteps und Lernjobs Lernprodukte auszuwählen, die zusätzlich für das Kochheft passend und hilfreich sind, wie ein Glossar über die wichtigsten Begriffe der drei monotheistischen Religionen zum Thema Speisevorschriften. Zum Abschluss wird eine interreligiöse Feier mit Speisen aus dem selbst erstellten Kochheft orga-

⁶⁶ Siehe Anhang A5.

niert. Es werden zunächst ausgewählte Rezepte des interreligiösen Kochheftes gemeinsam gekocht und anschließend findet ein gemeinsames Essen statt.

6.3.4 Unterrichtsfeedback mithilfe einer Ratingkonferenz

Nach der Beendigung des Religionsprojektes wird in den beteiligten Klassen eine Ratingkonferenz durchgeführt, um ein Unterrichtsfeedback von den Klassen zu erhalten. Exemplarisch werden die Vorgehensweise bei der Durchführung einer solchen Ratingkonferenz sowie die Ergebnisse aus der Lerngruppe dargestellt, die bereits im Punkt 6.1 genauer vorgestellt wurde.⁶⁷

Ziel einer Ratingkonferenz ist es, zu erfahren, was im Unterricht für die Lernenden lernförderlich ist und von welchem Setting sie besonders profitiert haben. Darüber hinaus soll ermittelt werden, wo die Lernenden Chancen zur Optimierung ihres Lernprozesses bzw. meines Lernangebotes sehen.

Bei der Durchführung einer Ratingkonferenz beantworten die Lernenden zunächst die vorgegeben Fragen alleine. Sie erhalten zehn geschlossene Items, bei der sie jeweils zwischen vier Antwortmöglichkeiten von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ auswählen können. Diese lauten wie folgt:

Unterrichtsfeedback		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
1.	Die Lernangebote und Themen des Unterrichts waren für mich passend.				
2.	Die Gestaltung der Lernprozesse hat mir Lernen ermöglicht.				
3.	Ich habe Anregungen bekommen, die ich zukünftig umsetzen möchte.				
4.	Das selbstständige Arbeiten hat in diesem Unterricht einen hohen Stellenwert.				
5.	Ich konnte zusätzliche Lernangebote innerhalb der Unterrichtseinheit mitbestimmen.				
6.	Der organisatorische Rahmen (Raum, Länge der Arbeitsphasen und Pausen etc.) war angemessen.				

⁶⁷ Ich habe mich bewusst dafür entschieden, exemplarisch eine Ratingkonferenz vorzustellen, da dies aus meiner Sicht eine sehr geeignete Methode ist, um ein konstruktives Unterrichtsfeedback von den Lernenden zu erhalten. Von daher habe ich diesen Punkt vor allem im Fließtext mit aufgenommen, um zu zeigen, wie mit relativ geringem Vorbereitungsaufwand und ohne großen Durchführungsaufwand ein geeignetes Unterrichtsfeedback für eine solche Unterrichtseinheit erreicht werden kann. Die Ergebnisse können vor allem den Lehrkräften für die weitere Unterrichtsplanung sowie den Lernenden zur Optimierung ihres Lernprozesses verhelten. Die Ratingkonferenz ist meiner Ansicht sehr gut geeignet, um zum Abschluss einer Unterrichtseinheit oder eines Projektes gemeinsam mit den Lernenden einerseits den Unterricht zu reflektieren und andererseits gemeinsam zu besprechen, wie die Gestaltung des Unterrichts verändert werden könnte.

7.	Es herrschte eine konstruktive und wertschätzende Arbeitsatmosphäre.				
8.	Ich fühle mich von dieser Lehrperson ernst genommen und respektiert.				
9.	Ich habe den Eindruck, diese Lehrperson beurteilt meine Leistungen gerecht.				
10.	Ich habe konkrete Vorschläge, wie die Gestaltung des Unterrichts verändert werden könnte.				

Tabelle 11: Befragung Ratingkonferenz (Eigene Darstellung).

Danach werden die Ergebnisse der individuellen Einschätzung auf eine Tabelle übertragen und mit Hilfe von Excel visualisiert. Die Ergebnisse der Lerngruppe werden im Folgenden grafisch dargestellt.

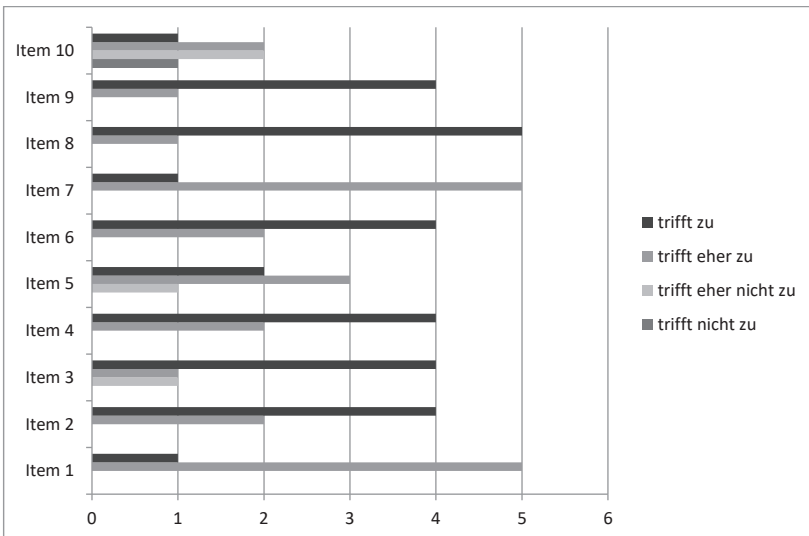


Abbildung 18: Ergebnisse Ratingkonferenz (Eigene Darstellung).

Die obige Abbildung zeigt, dass die Ergebnisse insgesamt sehr positiv ausgefallen sind. Die Lernenden beurteilten das Religionsprojekt und das Unterrichtssetting sehr gut. Dies wurde auch im anschließenden Plenumsgespräch deutlich, bei dem auch die offenen Rückmeldungen von Item 11 besprochen wurden. Item 11 lautet wie folgt: „Das möchte ich der Lehrkraft noch als Rückmeldung geben...“.

Die Beantwortung des Items 11 wurde mit Hilfe von Metaplankarten im Klassenraum veröffentlicht. Anschließend sind wir auf die einzelnen Daten eingegangen und es gab die Möglichkeit für Rückfragen, Aussprachen und ggf. Ergänzungen.

Folgendes wurde der Lehrkraft zu Item 11 zurückgemeldet: „Der Lehrer hat uns alles gut erklärt und alles gut auf Blättern erklärt. Der Unterricht hat mir gut gefallen“. Eine weitere Rückmeldung lautet: „So wie es war, war es gut“. Die dritte und letzte Rückmeldung lautet: „Ich fand das gesamte Thema sehr interessant (versch. Glaubensrichtungen) und konnte aus diesen vieles lernen und somit die anderen Religionen besser verstehen. Die Themen wurden in abwechslungsreichen Methoden dargestellt. Fand ich gut“.

7 Empirische Studie⁶⁸

7.1 Forschungsdesign der Studie

In den folgenden Unterkapiteln werden die Forschungsfragen der Studie, das Ziel, die Methodenauswahl, der Aufbau der Fragebögen sowie die Datenerhebung dargestellt.

7.1.1 Forschungsfragen und Ziel der Studie

IRL ist heute wichtiger denn je⁶⁹. Die Frage ist aber, wie dieses Lernen besonders erfolgreich und nachhaltig gestaltet werden kann. Dies interessiert mich im Besonderen, dieser Frage nachzugehen. Ich möchte einen Beitrag dazu leisten, dass die SuS Toleranz leben, weil es ihnen persönlich wichtig geworden ist - und nicht weil es die Lehrkräfte fordern.

An der Schule, an der die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt durchgeführt wurden, werden junge Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen unterrichtet, welche eine spezielle Förderung benötigen. Dies führt dazu, dass ein solches Unterrichten verschiedene Herausforderungen mit sich bringt. Das Schülerklientel besteht aus Menschen mit Körper- und/oder Lernbehinderungen sowie geistigen Beeinträchtigungen. Um angemessen mit den entsprechenden Beeinträchtigungen umgehen zu können, unterrichten vor allem sonderpädagogisch aus- und fortgebildete Lehrkräfte an dieser Schule. Um den Lernbedingungen der Lernenden bestmöglich gerecht zu werden, wird in verhältnismäßig kleinen Klassen und möglichst aktivierten Lernformen unterrichtet. Wenn die Lernenden aufgrund ihres Krankheitsbildes soziale oder psychische Defizite mitbringen, werden durch geschulte Mitarbeiter des sich vor Ort befindenden Fachdienstes in engem Austausch mit den Lehrkräften individuelle Förderpläne erstellt und umgesetzt, um somit eine erfolgreiche Ausbildung zu ermöglichen. Darüber hinaus findet eine gemeinsame Betreuung und Absprache mit den unterschiedlichen Bereichen des Berufsbildungswerkes statt. Konkret bedeutet das, dass regelmäßige Gespräche und Abstimmungen in sogenannten Rehteams stattfinden. Diese

⁶⁸ Die Anlagen zur Arbeit können beim Verfasser eingesehen werden. Es handelt sich um folgende Anlagen: Die ausgefüllten Fragebögen und Kompetenzraster sowie alle Ergebnisse aus der empirischen Studie, die vollständige Unterrichtseinheit inklusive aller Zusatzmaterialien sowie die entstandenen Lernprodukte von den Lernenden.

⁶⁹ Die hohe gesellschaftliche Relevanz von IRL habe ich bereits ausführlich in der Problemstellung im Gliederungspunkt 1.1 sowie im Kapitel 3 erläutert, sodass ich an dieser Stelle darauf verzichte.

Teams umfassen Mitarbeiter aus den folgenden Bereichen: Ausbildung, Schule, Sozialpädagogik, medizinischer Dienst, Psychologie sowie Lernort Wohnen (vgl. BBW Nordhessen 2019).

Des Weiteren weisen diese Lernenden eine hohe kulturelle und religiöse Vielfalt auf. Von daher hat es sich meines Erachtens aufgrund dieser schulischen Rahmenbedingungen angeboten, diese Thematik an der Staatlichen Berufsschule im BBW Nordhessen in Form eines Religionsprojektes zu behandeln.

Aus einer Vielzahl unterschiedlicher Nationen und Kulturen setzt sich das Schülerklientel an der Staatlichen Berufsschule im BBW Nordhessen zusammen, wodurch täglich interkulturelle und interreligiöse Begegnungen stattfinden. Die hohe Bedeutung des IRLs spiegelt sich auch implizit im Leitbild der Schule wider. Hier wird darauf hingewiesen, dass durch die Schule die Persönlichkeiten der Lernenden individuell gestärkt und wertschätzender sowie respektvoller Umgang miteinander gefördert werden sollen (vgl. Staatliche Berufsschule 2019). Wünschenswert wäre es aus meiner Sicht, wenn das Leitbild in naher Zukunft durch die Erfahrungen mithilfe des Religionsprojektes erweitert werden könnte, in dem explizit das Positive der vorhandenen kulturellen Vielfalt sowie des IRLs hervorgehoben wird.

Während der Durchführung des Religionsprojektes DiveSch⁷⁰ konnte ich positive Erfahrungen sammeln. Ich erlebte, dass das Thema "Speisetradition" ein erfolgreicher „Türöffner“ auf vielen Ebenen ist: Es ist alltagsnah und sehr motivierend, da das Interesse der Lernenden geweckt wurde. Dies lag meines Erachtens sicherlich unter anderem daran, dass alle Lernenden bereits Erfahrungen in unterschiedlicher Art und Weise mit dem Thema gesammelt haben, da Essen und Trinken jeden tagtäglich betrifft und somit es kaum ein elementareres Thema für die Lernenden geben kann als Essen und Trinken. Des Weiteren zeigte sich, dass dieses Thema sehr anschaulich ist, auf vielen Niveaustufen umsetzbar ist und es besteht ein Vorteil darin, dass es in viele Richtungen erweitert werden kann. Außerdem stellte sich das Gemeinschaftserlebnis als ein wesentlicher Faktor heraus, welcher emotional wirksam war. Ein weiterer Vorteil an dieser Thematik, welcher sich durch das Religionsprojekt herauskristallisiert, ist, dass annähernd alle Fragen, die das interreligiöse Lernen betreffen, angesprochen werden können und durch den Einstieg, der das Interesse geweckt hat, bleibt die intrinsische Motivation erhalten bzw. es kann dadurch intrinsische Motivation entstehen.

⁷⁰ Nach der Beendigung des Religionsprojektes und durch die Auswertung der unterschiedlichen Erhebungsverfahren wurden zahlreiche Veränderungen sichtbar. Dies hat mich dazu bewogen, im Nachhinein dem Religionsprojekt den Namen „Dialog verändert Schule (DiveSch)“ zu geben.

Diesen oben dargestellten Beobachtungen, die ich während des Religionsprojektes wahrgenommen habe, möchte ich in meiner Dissertation theoriegeleitet nachgehen. Um möglichst viele Facetten einfangen und beleuchten zu können, habe ich mich von daher für ein multiperspektivisches Analysespektrum entschieden. Mir ist es wichtig, sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen in den Blick zu nehmen, denn es ist meines Erachtens erst der halbe Weg gegangen, wenn ich aus Sicht der Lernenden eine hohe Eignung feststelle. Ziel ist es, dass das Thema so aufbereitet wird, dass es unterrichtet werden kann und auch bei den Lehrenden einen Türöffner darstellt. Um diese verschiedenen Perspektiven unterzubringen und kreative Methoden einbinden zu können, habe ich diese Studie explorativ angelegt. Kennzeichen für ein exploratives Design ist unter anderem, dass die Forschungsfragestellung sehr weit gefasst werden kann. Außerdem zeichnet sich ein exploratives Design dadurch aus, dass es Zusammenhänge entdecken und das Forschungsfeld einführend bearbeiten will. Der Vorteil und ein besonderes Merkmal eines explorativen Designs ist, dass während des Forschungsprojektes Neues integriert werden kann. Außerdem ist es üblich, dass beim Forschen neue Fragen entstehen, die eine Nachfolgeforschung begründen können. Natürlich ist das Feld des interreligiösen Lernens nicht mehr unbearbeitet, aber derzeit so vorurteilsbeladen, dass aus meiner Sicht eine multifaktorielle Untersuchung dringend gefragt ist.

Um dies gebündelt darzulegen, möchte ich folgender Forschungsfrage nachgehen:

Ist das Thema Speisetraditionen ein geeignetes Thema, das Interesse für interreligiöses Lernen weckt, nachhaltiges Lernen ermöglicht und Offenheit für Religionen bei SuS und LuL unterstützt?

Durch die bisherigen Beobachtungen und Erkenntnisse kann diese Frage bereits mit Ja beantwortet werden. Es existieren allerdings etliche Faktoren, denen ich noch nachgehen möchte. Es stellt sich in diesem Kontext die Frage, wie diese Thematik auch für andere Lernende und Lehrkräfte ein „Türöffner“ werden kann. In diesem Zusammenhang möchte ich ebenfalls, wie bereits im ersten Kapitel dargestellt, untersuchen, welche Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte und seitens der Lernenden notwendig sind, damit ein solches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Dafür möchte ich herausfinden, welche Gelingensbedingungen erforderlich sind, damit ein solches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Des Weiteren möchte ich untersuchen, welche interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen durch das Religionsprojekt gefördert werden und welche Maßnahmen zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen im RU, konkret in der Unterrichtseinheit und dem Religionsprojekt, durchgeführt werden.

Was sind die Religionslehrkräfte bereit dafür zu investieren, um einen wichtigen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Religionen, mithilfe einer geeigneten Unterrichtseinheit, zu leisten? Kann durch die Unterrichtseinheit bzw. durch das Religionsprojekt bei den Lehrkräften intrinsische Motivation entstehen, damit diese dazu bereit sind, weitere interreligiöse Unterrichtseinheiten bzw. Religionsprojekte zu entwickeln?

Darüber hinaus ergeben sich weitere bedeutende Fragen, die anhand der Studie beantwortet werden sollen. Folgende Fragen werden ebenfalls mithilfe der Studie näher betrachtet:

Welche aktuellen Herausforderungen liegen aus Sicht der Religionslehrkräfte in diesen Bereichen vor? Welche Rolle spielt die eigene Religiosität? Welches Verhältnis haben die Religionslehrkräfte gegenüber anderen Religionen? Wo sehen Sie noch eigenes Entwicklungspotential?

Innerhalb des Forschungsprozesses sind somit neue Forschungsfragen entstanden. Außerdem sind im Verlauf der Forschung aus meiner Perspektive überraschende Erkenntnisse entstanden.

Bemerkenswert und meiner Ansicht nach war es überraschend, dass obwohl einige Lehrkräfte und Lernende zum Teil große Vorbehalte gegenüber dem Islam hatten, diese Vorbehalte im Laufe des Religionsprojektes immer stärker abgebaut wurden und sogar teilweise eine Begeisterung an dem Religionsprojekt entstanden ist. Aus meiner Perspektive ist es sehr interessant zu untersuchen, wodurch diese Vorbehalte abgebaut werden konnten.

Inwiefern die unterschiedlichen Vorerfahrungen in den oben genannten Bereichen sich auf den Erfolg der Unterrichtseinheit bzw. des Religionsprojektes auswirken, soll ebenfalls untersucht werden. Des Weiteren ist eine klare Positionierung zu bestimmten, zentralen Fragen der Religionen seitens der Lehrkräfte dringend erforderlich, um den Lernenden auf dem Weg zu einer Selbstpositionierung sinnvoll begleiten zu können. Die Beantwortung der obigen Fragen sowie die Erkenntnis und das sich bewusst machen, dass in bestimmten Bereichen noch eigenes Entwicklungspotential vorliegt, kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass die Religionslehrkräfte zukünftig im Klassenzimmer mit interreligiösen Lerngruppen authentisch, offen gegenüber Fragen sind und ein Eigeninteresse daran entwickeln sich weiter fortzubilden, wenn dies erforderlich ist.

Ziel dieser empirischen Studie ist es, mehrere Beiträge für die Forschung zu leisten. Diese werden im Folgenden kurz dargestellt.

Erstens und als zentrales Anliegen beabsichtige ich mit dieser Studie aufzuzeigen, ob es möglich ist, dass mithilfe einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit und eines Religionsprojektes interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen und darüber hinaus selbstständige Lernprozesse gefördert werden können.

In diesem Kontext möchte ich vor allem Erkenntnisse darüber sammeln, ob eine gute Vorbereitung der beteiligten Religionslehrkräfte ausreichend ist, um eine solche Unterrichtseinheit und ein solches Religionsprojekt lernförderlich umsetzen zu können. Ich werde konkret untersuchen, ob Religionslehrkräfte, die bspw. vorher noch keine oder nur geringe Erfahrungen mit selbstständigen Lernprozessen hatten, ggf. noch nicht oder bisher nur kaum kompetenzorientiert gearbeitet haben und/oder in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen sich nicht sicher gefühlt haben und somit bestimmte interreligiöse Themen bisher gemieden haben, mit Hilfe einer gezielten Vorbereitung auf die Unterrichtseinheit in der Lage sind, diese Unterrichtseinheit lernförderlich umzusetzen. Ziel ist es, den Lehrkräften, die nicht so kompetenzorientiert ausgebildet worden sind, die Angst vor Überforderung vor neuen Methoden und Lernkonzepten zu nehmen bzw. zu reduzieren sowie das Eigeninteresse an anderen Religionen zu wecken bzw. zu fördern.

Zweitens möchte ich mit dieser Studie aufzeigen, wie diese Thematik auch für andere Lernende und Lehrkräfte ein „Türöffner“ werden kann. Dafür möchte ich herausfinden, welche Gelingensbedingungen erforderlich waren, damit eine solche Unterrichtseinheit und ein solches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden konnte. Hierbei möchte ich ebenfalls untersuchen, ob alle aufgeführten Gelingensbedingungen erfüllt sein sollten oder ob es ausreicht, dass die Mehrzahl der aufgeführten Gelingensbedingungen erfüllt sein sollten, damit ein solches oder ähnliches Projekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Die Idee dahinter ist, dass andere Lehrkräfte schließlich eine Art Checkliste erhalten, mit der diese prüfen können, welche personellen oder materiellen Gelingensbedingungen sie erfüllen können und welche nicht und dadurch gegebenenfalls die Hemmschwelle reduziert werden kann, ein solches Projekt selbst zu initiieren.

Drittens möchte ich empirische Erkenntnisse über die eigene Religiosität der Religionslehrkräfte zur Verfügung stellen. In diesem Kontext möchte ich herausarbeiten, welche Veränderungen an den Haltungen der Lehrkräfte gegenüber anderen Religionen durch die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt erzielt werden konnten. Eine mögliche Verhaltensänderung kann sehr bedeutsam sein, um anderen Personen auf dem Weg zu einer eigenen Position angemessen und möglichst vorurteilsfrei unterstützen zu können. Hieran lässt sich auch erkennen, wie Lehrkräfte mit ihrer Professionalisierung umgehen. In Bezug auf die Professionalisierung möchte ich als weiteren Aspekt untersuchen, wenn Lehrkräfte für die

Umsetzung der Unterrichtseinheit noch einiges an vorbereitenden Maßnahmen benötigen⁷¹, ob diese auch dazu bereit sind und sich dazu in der Lage fühlen. In diesem Kontext möchte ich ebenfalls untersuchen, ob die Lehrkräfte darüber hinaus bereit sind, an ihrem eigenen festgestellten Entwicklungspotential zu arbeiten, um eine bestmögliche Förderung der Lernenden zu ermöglichen.

Viertens beabsichtige ich mit dieser Studie, mögliche Veränderungen⁷² im Bereich der universitären Lehre und der schulischen Fortbildung anzuregen, in dem Lehrveranstaltungen, Seminare und Fortbildungen für Lehrkräfte die neuen Erkenntnisse in bestehende Konzepte einfließen lassen und diese bestenfalls überarbeiten. Des Weiteren kann ein Impuls ausgelöst werden, um das interreligiöse Lernen und somit die Auseinandersetzung mit anderen Religionen bereits in der universitären Ausbildung einen größeren Stellenwert zukommen zu lassen. Idealerweise könnte anschließend im Laufe des Referendariats das interreligiöse Lernen weiter vertieft werden sowie bei Lehrerfortbildungen gezielter auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte eingegangen werden, um somit innerhalb der Schulen ein Fundament zu legen, um ein friedliches Zusammenleben der Kulturen und Religionen zu fördern.

7.1.2 Auswahl der Untersuchungsmethoden

Um den obigen Fragen nachzugehen, habe ich die folgenden Untersuchungsmethoden gewählt:

Mein Ziel ist mithilfe von quantitativen und qualitativen Verfahren der Sozialforschung und mit einem Evaluationsinstrument zur Ermittlung des Kompetenzzuwachses die obigen Forschungsfragen zu beantworten. Dazu verwende ich als Forschungsinstrumente die Auswertung der verschiedenen Fragebögen⁷³, die Auswertung der Leitfadenterviews, die Ermittlung des Kompetenzzuwachses durch ein Kompetenzraster⁷⁴ sowie die Likert-Skalierung als quantitatives Auswertungsverfahren.

Durch den Lehrerfragebogen „Ausgangsvoraussetzungen“ sollen folgende Auskünfte generiert werden:⁷⁵

⁷¹ Eine Lehrkraft, die sich dazu bereit erklärt hatte, an dem Religionsprojekt teilzunehmen, obwohl sie im Bereich des selbstständigen Lernens bisher noch keine Erfahrungen gesammelt hatte, war bei der Vorstellung des Religionsprojektes sehr motiviert daran teilzunehmen. Diese Lehrkraft hatte auch als erste Person den Lehrerfragebogen beantwortet. Allerdings hat sie, nachdem sie sich die Unterrichtsmaterialien genauer angeschaut hat, festgestellt, dass diese Art des Lernens für sie unbekannt ist und sie hat sich daraufhin entschieden, doch nicht an dem Religionsprojekt teilzunehmen.

⁷² Von dieser Notwendigkeit gehe ich aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen, Beobachtungen und Erkenntnisse aus. Es existieren aus meiner Sicht zum Teil Vorbehalte und wenig Wissen über andere Religionen sowie Unsicherheiten im Umgang mit anderen Religionen.

⁷³ Die Fragebögen werden im Gliederungspunkt 7.2.1, 7.2.2 und 7.3.1 genauer vorgestellt.

⁷⁴ Das Kompetenzraster wird im Gliederungspunkt 7.5.1 erklärt.

⁷⁵ Eine detaillierte Begründung des Fragebogens erfolgt in Kapitel 7.2.1.

Die Motivation der Lehrkräfte, aus welchen Gründen sie ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion studierten. Der darauffolgende Themenbereich „Religion in Familie, Schule und im Alltag“ beabsichtigt die religiöse Sozialisation und die religiöse Vorgeschichte der Lehrkräfte zu ermitteln. Der erste Themenblock setzt sich mit der eigenen Religiosität der Lehrkräfte auseinander. Der zweite Themenblock „Interreligiosität“, welcher sehr umfangreich ist, soll die Vorkenntnisse, die Beschäftigungsintensität, die Beschäftigungsart und die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber anderen Religionen ermitteln. Der abschließende Themenblock drei „Selbstständiges Lernen“ dient als Messinstrument, um herauszufinden, welche Erfahrungen die Lehrkräfte bereits im Bereich selbstständiges Lernen gesammelt haben.

Durch den Schüler- und Lehrefragebögen „Selbstständiges Lernen“, welche nach dem Abschluss des Religionsprojektes eingesetzt werden, soll ermittelt werden, welche Maßnahmen zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen im RU konkret innerhalb der Unterrichtseinheit und des Religionsprojektes durchgeführt worden sind. Außerdem soll untersucht werden, ob diese durchgeführten Maßnahmen aus Sicht der SuS und der jeweiligen Lehrkraft hilfreich waren und ob das selbstständige Lernen dazu beigetragen hat innerhalb des Religionsprojektes interreligiöses Lernen zu fördern.⁷⁶ Ich habe mich dafür entschieden, diese Fragebögen quantitativ mithilfe der Likert-Skalierung auszuwerten, weil die Likert-Skalierung ein anerkanntes quantitatives Forschungsinstrument ist, von dessen Eignung ich mich schon im Zusammenhang der Anfertigung meiner Masterarbeit überzeugen konnte. Sowohl meiner Erfahrung und der wissenschaftlichen Expertise zufolge können geschlossene Fragestellungen, wie sie in meinen Fragebögen zum Einsatz kommen, durch dieses Auswertungsverfahren sehr aufschlussreiche Ergebnisse liefern.

Als weitere Untersuchungsmethode setzte ich das Leitfadeninterview⁷⁷ ein. Da ich bei dem Leitfadeninterview die Möglichkeit habe, nachzufragen bzw. Rückfragen stellen kann, ist diese Methode aufgrund der offenen und konstruktiven Atmosphäre sehr gut geeignet, um von den beteiligten Lehrkräfte differenzierte sowie konstruktive Antworten zu erhalten.

Als letztes Untersuchungsinstrument setze ich ein Kompetenzraster ein, um den Kompetenzzuwachs der Lernenden feststellen zu können.

Außerdem wird meine selbst entwickelte kompetenzorientierte Unterrichtseinheit untersucht, da diese die Grundlage und den Rahmen für das durchgeführte Religionsprojekt bildet. Das hat zudem den Vorteil, dass ich auf der Grundlage meiner Untersuchungsergeb-

⁷⁶ Eine detailliertere Begründung und der Aufbau der Fragebögen erfolgen in Kapitel 7.3.

⁷⁷ Eine detaillierte Begründung des Leitfadeninterviews erfolgt in Kapitel 7.4.

nisse ebenfalls die Unterrichtseinheit bewerten und weiter entwickeln kann. Im Falle einer gelungenen⁷⁸ Umsetzung kann ich neben dem Beweis der Eignung des Themas eine ausgearbeitete Unterrichtsreihe mitliefern, die Lehrende in der Umsetzung des Themas optimal unterstützen kann.

7.2 Erhebungsverfahren: Schriftliche Befragung der Lehrkräfte und Lernenden vor Beginn des Religionsprojektes DiveSch

Es wurden vor Beginn des Religionsprojektes insgesamt fünf Lehrkräfte⁷⁹ und 56 Lernende aus neun Klassen befragt.⁸⁰ Nach Abschluss des Religionsprojektes wurden vier Lehrkräfte und 52 Lernende befragt.⁸¹

Die Form der Datenerhebung habe ich im vorherigen Gliederungspunkt bereits dargestellt. Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Erhebungsverfahren im Folgenden einzeln detailliert vorgestellt und ausgewertet.

Vor Beginn der Unterrichtseinheit entwickelte ich zwei unterschiedliche Fragebögen, einen Lehrer- und einen Schülerfragebogen, um die Ausgangsvoraussetzungen, die die Lehrkräfte und die Lernenden mitbringen, zu ermitteln.

7.2.1 Aufbau des Lehrerfragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“

Der Lehrerfragebogen stellt eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Informationen dar. Qualitative Informationen werden vor allem durch die ausführliche schriftliche Begründung in Form eines Aufsatzes bei einem Item hervorgebracht. Quantitative Informationen werden durch eine Vielzahl von unterschiedlichsten Items generiert. Durch diese Kombination aus qualitativen und quantitativen Erhebungen innerhalb eines Fragebogens sollen die Schwächen der jeweiligen Methode kompensiert werden, um dadurch eine dichte Theorie zu erhalten (vgl. Bloch 2018: 143).

Nachdem ich die Forschungsfrage formuliert hatte, war es wichtig, sich zu überlegen, wie die Daten in Bezug auf die Ausgangsvoraussetzungen für die Lehrkräfte erhoben werden sollten, um der Forschungsfrage und den oben bereits aus dem Forschungsprozess entstandenen neuen Fragen angemessen nachgehen zu können. Bei der Beantwortung der

⁷⁸ Die Kriterien für eine gelungene Unterrichtseinheit werden in Kapitel 7.4.3. näher beleuchtet. Es wird im Rahmen der Auswertung der Leitfadeninterviews erforscht, welche Gelingensbedingungen aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte notwendig sind, damit ein solches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden kann.

⁷⁹ Die Lehrkraft, die sich nach der Befragung noch dagegen entschieden hat, an dem Religionsprojekt teilzunehmen, wurde bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

⁸⁰ Nähere Angaben zum Geschlecht, Alter usw. erfolgen in den Gliederungspunkten 7.2.3 und 7.2.4 im Rahmen der Auswertung der Fragebögen.

⁸¹ Die abnehmende Zahl an Lernenden liegt vor allem daran, dass einige Lernende während des Religionsprojektes ihre Ausbildung aus verschiedenen Gründen beendet haben.

Frage, welches Verhältnis die Lehrkräfte gegenüber anderen Religionen haben, wo ggf. Berührungsängste und Unsicherheiten bestehen und mit welcher Haltung sie aktuell in den RU gehen, habe ich mich für die Beantwortung in Form eines Aufsatzes aufgrund von unterschiedlichen Gründen entschieden, die ich im Folgenden erläutere.

Ein Leitfadeninterview hat zwar den Vorteil, dass innerhalb des Gesprächs Rückfragen und Nachfragen möglich sind, allerdings besteht insbesondere bei der zu beantwortenden Frage das Risiko, dass die Testpersonen ihre eigentliche Meinung nicht so offen äußern, da die Möglichkeit besteht, dass sie ggf. bestimmten Erwartungshaltungen gerecht werden möchten. Der betroffene Fachbereich Religion, welcher aus sechs Mitgliedern besteht, ist zwar relativ klein, allerdings konnte ich zu Beginn des Religionsprojektes noch nicht einschätzen, wie offen die beteiligten Lehrkräfte ihre Haltung gegenüber anderen Religionen vertreten. Von daher habe ich bei einem Leitfadeninterview vor Beginn des Religionsprojektes eine Gefahr darin gesehen, dass in Bezug auf diese Studie dies bspw. dazu führen könnte, dass insbesondere offenere, tolerantere Haltungen gegenüber anderen Religionen ausgedrückt werden könnten als sie in Wahrheit vertreten werden und das insbesondere eventuelle Bedenken gegenüber dem Islam nicht oder nicht so deutlich geäußert werden würden, um nicht als intolerant oder islamfeindlich gesehen zu werden. Die Beantwortung der Frage in anonymer schriftlicher Form erhöht von daher die Wahrscheinlichkeit, möglichst authentische Informationen zu erhalten. Des Weiteren ist die Frage zum persönlichen Umgang mit anderen Religionen anspruchsvoll. Von daher ist es ein Vorteil, wenn die Testpersonen ohne Zeitdruck sich mit dieser Thematik auseinandersetzen können. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Antworten reflektierter und sprachlich präziser ausfallen als bei einem Leitfadeninterview. Dies könnte dazu führen, dass die Thematik bei der Verschriftlichung kognitiv besser durchdrungen wird und somit die eigene Meinung reflektierter geäußert wird als bei einem mündlichen Interview (vgl. Bloch 2018: 143f.).

Im Folgenden wird zunächst der formale Aufbau des Fragebogens und im Anschluss daran die einzelnen Themenbereiche und Items erklärt:⁸²

Auf dem Deckblatt ist ein kurzes Anschreiben formuliert, um die Testpersonen kurz und knapp über die Struktur und die Ziele des Fragebogens zu informieren.

Der Fragebogen beginnt mit Angaben zur Person. Im Anschluss daran werden Fragen zum Bereich „Religion in Familie, Schule und Alltag“ gestellt. Darüber hinaus werden die Testpersonen dazu aufgefordert, sich mit den folgenden drei Themenblöcken auseinanderzusetzen:

- Themenblock 1: Eigene Religiosität

⁸² Der Lehrerfragebogen befindet sich im Anhang A6.

- Themenblock 2: Interreligiosität
- Themenblock 3: Selbstständiges Lernen

Die aufgeführten Themenbereiche bzw. Themenblöcke werden mit Hilfe von Zwischenüberschriften hervorgehoben, um den Testpersonen eine nachvollziehbare Struktur zu geben und einen roten Faden zu kennzeichnen. Bei der Anzahl der Antwortmöglichkeiten liegt eine Bandbreite von drei bis sechs Antwortmöglichkeiten vor. Dies ist stark abhängig von dem zu beantwortenden Item. Durch die Antwortmöglichkeiten soll entweder die Intensität, die Häufigkeit oder die Zustimmung bzw. Ablehnung abgebildet werden. Des Weiteren wird bei bestimmten Aussagen die Möglichkeit zur neutralen Abstimmung bzw. zur Enthaltung ermöglicht, wenn die Testperson den Sachverhalt nicht beurteilen kann. Des Weiteren werden bei der Formulierung der Items Verneinungen vermieden, um den Lesefluss und das Verständnis zu erleichtern (vgl. Bloch 2018: 146f.; vgl. auch Porst: 42; 52; 146f.).

Die persönlichen Angaben sollen Informationen über das Alter, das Geschlecht, die Religionszugehörigkeit und die bisherigen Unterrichtserfahrungen in Jahren im Fach Religion sowie Auskünfte über die Motivation der Testpersonen, Religion zu studieren, generieren. Hierdurch soll ein präziseres Bild über die Testpersonen hergestellt werden und eventuelle Korrelationen zwischen den einzelnen persönlichen Angaben und der Beantwortung, wie persönlich mit anderen Religionen umgegangen wird, geschaffen werden. Hervorzuheben ist hierbei das Item fünf, bei dem gefragt wird, was die Motivation der Lehrkräfte war, ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion zu studieren. Bisher liegen lediglich vereinzelt Studien vor, die sich mit der Frage der Studienmotivation befassen haben. Anton Bucher und Silvia Arzt haben zum Beispiel 1999 eine empirische Untersuchung über die Studienmotive junger Theologinnen und Theologen an deutschen und österreichischen Universitäten durchgeführt (vgl. Bucher/Arzt 1999). Andreas Feige et al. haben 2007 eine Untersuchung über die Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der evangelischen und katholischen Theologie in Baden-Württemberg veröffentlicht (vgl. Feige/Friedrichs/Köllmann 2007). Weitere Untersuchungen, die sich ebenfalls auf eine bestimmte Region bezogen, wurden unter anderem von Ulrich Schwab in München, Rainer Lachmann in Bamberg oder Hans Mendl in Passau durchgeführt und ausgewertet (vgl. Bloch 2018: 147).

Hans Mendl und Ulrich Riegel haben 2011 eine Online-Umfrage, die deutschlandweit erhoben wurde, ausgewertet. Innerhalb dieser Studie wurden die Testpersonen, neben den Studienmotiven für das Lehramt Religion, zu bedeutenden religionspädagogischen Themen befragt (vgl. Mendl/Riegel 2011). Alina Bloch hat 2017 Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten mit dem Studienfach evangelische Religion von der Universität Kassel

ebenfalls unter anderem nach deren Studienmotivation gefragt und diese Ergebnisse veröffentlicht (vgl. Bloch 2018).⁸³

„Fasst man den bisherigen Forschungsstand zusammen, so ergibt er kein in sich konsistentes Bild, warum junge Menschen ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion wählen. Pragmatische Motive werden ebenso genannt wie die Weitergabe des Glaubens oder das Ziel einer religiösen Selbstfindung. Darüber hinaus finden sich Belege, die von einer Zunahme kirchlich sozialisierter Studierender unter den Erstsemestern sprechen, neben Befunden, welche davon ausgehen, dass Lehramtsstudierende mit dem Fach Religion eine bisher vermisste Sozialisation kompensieren wollen“ (Mendl/Riegel 2011: 346).

Im Folgenden wird auf die Studienergebnisse der eben genannten Untersuchungen etwas näher eingegangen, um zu verdeutlichen, dass aktuell ein inkonsistentes Bild über die Hauptbeweggründe für das Lehramtsstudium mit dem Fach Religion vorliegen. Bei den Bereichen der „lebensweltlich-religiösen und der schulpraktischen Basisprägung“ (Feige/Friedrichs/Köllmann 2007: 508, 514) kommen die Studien von Feige et al. sowie von Mendl/Riegl zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Während bei Mendl/Riegel die schulpraktische Basisprägung Platz zwei bei den Gründen für die Studienwahl belegten, spielte diese bei der Studie von Feige et al. nur eine unbedeutende Rolle. Erstaunlicherweise sind die Ergebnisse bei der Relevanz der lebensweltlich-religiösen Basisprägung genau andersherum ausgefallen. Bei Feige et al. fanden die Testpersonen dieses Motiv als sehr bedeutenden Faktor für ihre Studienentscheidung. Bei Mendl/Riegel war dieses Motiv zwar ebenfalls wichtig, allerdings bei weitem nicht so bedeutend wie bei den Ergebnissen von Feige et al. (vgl. Mendl/Riegel 2011: 350f.).

Bei dem fünften Item, bei dem die Motive, warum die Lehrkräfte sich für ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion entschieden, untersucht werden, sind vorformulierte Antwortmöglichkeiten vorgeben.⁸⁴ Darüber hinaus besteht für die Lehrkräfte die Möglichkeit unter dem Punkt „Sonstiges“ weitere Gründe zu nennen. Die Gründe für die Studienwahl wurden in Anlehnung an Mendl und Riegel⁸⁵ leicht abgewandelt und wie bei Bloch als „intrinsisch-kognitive, intrinsisch-emotionale, sozialisierte und extrinsische Motive in den Leitfaden aufgenommen“ (Bloch 2018: 149).

Der darauffolgende Themenbereich „Religion in Familie, Schule und im Alltag“ erfolgt ebenfalls in Anlehnung an Bloch (vgl. Bloch 2018: 324ff.). Ziel ist es, dass durch diesen Bereich

⁸³ siehe dazu: Alina Bloch 2018: „Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrrausbildung. Eine qualitative Studie zum Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen.“

⁸⁴ Die vorformulierten Antwortmöglichkeiten wurden zum Großteil aus der Studie von Bloch übernommen (vgl. Bloch 2018: 323ff.). Bloch wiederum hat die vorformulierten Antwortoptionen teilweise aus Studien von Feige et al. und von anderen Untersuchungen wie von Mendl und Riegel übernommen (vgl. Mendl / Riegel 2011: 346). Es wurden von Feige et al. alle fünf Antwortoptionen in das fünfte Item integriert.

⁸⁵ Zur Bezeichnung siehe: Mendl/Riegel 2011: 349ff.

die religiöse Sozialisation⁸⁶ durch Bildungsinstitutionen (Item 6 und 7) und Familie (Item 8 und 9) beleuchtet wird. Hierdurch kann eine Orientierung geschaffen werden, wie die Testpersonen hinsichtlich ihrer bisherigen religiösen Vorgeschichte in Bezug auf ihre familiären, religiösen Wurzeln und ihre religiösen Erfahrungen im bildungsinstitutionellen Bereich geprägt sind. Darüber hinaus soll durch Item 11 herausgefunden werden, inwiefern Religion bei der Freizeitbeschäftigung eine Rolle spielt.

Der erste Themenblock setzt sich mit der eigenen Religiosität der Testpersonen auseinander. Hierdurch sollen die Ausprägung des Glaubens, die Beschäftigungsintensität mit diesem (Item 11 und 12) und die eigene Bedeutung des Glaubens (Item 13) gezeigt werden. Hierdurch kann ausschnittsweise geprüft werden, inwiefern sich die Lehrkräfte in Bezug auf ihre Religion und ihren Glauben eindeutigenpositionieren können.

Der zweite Themenblock „Interreligiosität“, welcher sehr umfangreich ist, soll die Vorkenntnisse, die Beschäftigungsintensität, die Beschäftigungsart sowie die Einstellung gegenüber anderen Religionen darstellen. Item 14 und 15 sollen untersuchen, ob und ggf. wie sich die Lehrkräfte in der Schule und innerhalb ihres Studiums mit anderen Religionen auseinandergesetzt haben. Durch Item 16 soll gezeigt werden, ob die Testpersonen Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen haben und ob sie sich mit diesen Personen über ihre unterschiedlichen Religionen austauschen. Item 17 dient als ein Instrument, um die Intensität und die Art der Auseinandersetzung mit anderen Religionen herauszuarbeiten. Anhand von Item 18 soll untersucht werden, wie bereichernd oder bedrohend die Lehrkräfte unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen aktuell wahrnehmen. Bei diesem Item beziehe ich mich auf eine Untersuchung, die von der Bertelsmann Stiftung 2015 veröffentlicht wurde.⁸⁷ Dabei wurde untersucht, welche Religionsbilder (Bedrohung/Bereicherung) die Menschen mit unterschiedlichsten Religionen und Glaubensgemeinschaften in Verbindung bringen. Bei dieser Untersuchung wurde eine vierer Skalierung von sehr bedrohlich bis sehr bereichernd verwendet (vgl. Cheema 2017: 63). Die Ergebnisse dieser Studie sind besorgniserregend. Über fünfzig Prozent der Befragten nahmen den Islam als bedrohlich wahr. Im Gegensatz dazu werden die Religionen Christentum, Buddhismus, Judentum und Hinduismus als bereichernd wahrgenommen (vgl. ebd.). Der Islam besitzt von daher in der Öffentlichkeit ein wesentlich schlechteres Bild im Vergleich zu den anderen Weltreligionen, obwohl ebenfalls im Zusammenhang mit diesen Religionen extremistische und unterdrückende Erscheinungen existieren. Diese werden aber überwiegend nicht wahrgenommen

⁸⁶ Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten mit Hilfe von verschiedenen Items, die religiöse Sozialisation zu erfassen. Da der Schwerpunkt des Fragebogens nicht auf der religiösen Sozialisation liegt, wurde dieser Themenbereich angemessen eingegrenzt, um die Testpersonen nicht mit einer zu großen Zahl an Items zu überfordern.

⁸⁷ Bei dieser Studie von der Bertelsmann Stiftung wurden 2005 Menschen befragt. Von daher hat diese Studie einen repräsentativen Wert.

und vor allem nicht verallgemeinert in der Öffentlichkeit thematisiert (vgl. ebd.: 62). „Die Mehrzahl der Menschen in Deutschland neigt in Bezug auf den Islam zu weitaus stärkeren negativen Stereotypen und Feindbildern als bei anderen Religionen“ (Hafez/Schmidt 2015: 64). „Diese Wahrnehmung hat unmittelbaren Einfluss auf das pädagogische Miteinander, denn muslimisch markierte Jugendliche werden lediglich als solche wahrgenommen, das heißt, sie werden auf ihre (vermeintliche) religiöse Zugehörigkeit reduziert – anders als Zugehörige anderer Religionen“ (Cheema 2017: 62).

Von daher ist es meines Erachtens sehr bedeutsam, dass sich die Lehrkräfte ebenfalls mit den eigenen Religionsbildern mithilfe von Item 18 auseinandersetzen. Wenn bei den Lehrkräften ein ähnlich negatives Bild in Bezug auf den Islam vorherrscht, wie dies in der oben bereits genannten Studie der Fall war, dann könnte dies negative Auswirkungen auf die geplante Unterrichtseinheit haben und es müsste etwas dafür getan werden, das schlechte Image des Islams zu verbessern. Und dafür ist die Schule ein sehr geeigneter Ort. „Es geht darum, muslimische Religiosität als etwas Spannendes, Positives oder auch einfach als etwas ganz Normales anzuerkennen“ (ebd.: 64).

Bei der Beantwortung des Items 18 haben die Lehrkräfte im Vergleich zu der Bertelsmann-Studie darüber hinaus die Möglichkeit anzukreuzen, dass sie dies nicht beurteilen können oder sie die Existenz und das Wirken von bestimmten Religionen oder Weltanschauungen als neutral ansehen. Von daher habe ich mich bei diesem Item bewusst für eine sechser Skalierung entschieden, da ich der Meinung bin, dass die zusätzlichen Antwortmöglichkeiten ein ggf. genaueres Bild über die Wahrnehmung von den unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen liefern können.

Beim anschließenden Item 19 sollen die Testpersonen eine ausführliche schriftliche Antwort zum persönlichen Umgang mit anderen Religionen geben. Die Aufgabenstellung lautete folgendermaßen:

„Es existieren sehr viele verschiedene Religionen auf der ganzen Welt sowie auch in unserer Gesellschaft. Um ein friedliches Zusammenleben der Religionen und Kulturen zu ermöglichen, ist Toleranz, Verständnis und Offenheit gegenüber anderen Religionen und Kulturen eine Grundvoraussetzung für ein solches Gelingen. In der geplanten Unterrichtseinheit sollen die Lernenden dafür sensibilisiert werden.

Welches Verhältnis haben Sie gegenüber anderen Religionen? Wo haben Sie Berührungsängste und wo bestehen ggf. Unsicherheiten? Wie offen sind Sie gegenüber anderen Religionen und Kulturen? Mit welcher Haltung gehen Sie aktuell in den RU? Wo sehen Sie noch eigenes Entwicklungspotential?

Nehmen Sie sich bitte Zeit und denken Sie in Ruhe darüber nach, wie Sie persönlich die obigen Fragen für sich beantworten. Bitte begründen Sie ihre persönliche Meinung ausführlich.“

Im Anschluss daran soll durch Item 20 herausgefunden werden, welches Vorwissen die Lehrkräfte beim Thema Speisetraditionen und Speisevorschriften in den drei monotheistischen Religionen bereits besitzen. In diesem Kontext wird gefragt, ob sie noch zusätzliche Informationen benötigen, um einen Input in den jeweiligen Bereichen anbieten zu können.

Diese Frage habe ich bewusst in den Fragebogen integriert, da innerhalb der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ die Speisetraditionen und die Speisevorschriften und Speisegebote in den monotheistischen Religionen eine bedeutende Rolle spielen. Während der Auseinandersetzung mit dem Judentum, dem Christentum und dem Islam ist es geplant, dass die Lehrkraft zu den drei Religionen jeweils einen Input zu den Fastenregeln anbietet. Von daher ist es notwendig zu erfahren, ob die Lehrkräfte vorab noch Informationen benötigen, um einen angemessenen Input anbieten zu können.

Der abschließende Themenblock drei „Selbstständiges Lernen“ dient als Messinstrument, um herauszufinden, welche Erfahrungen die Lehrkräfte bereits im Bereich des selbstständigen Lernens gesammelt haben. Es werden durch die Items 21 bis 29 unterschiedliche Bereiche des selbstständigen Lernens abgefragt, die insbesondere für die durchzuführende Unterrichtseinheit von besonderer Bedeutung sind. Es sollen konkret in folgenden Bereichen die Vorerfahrungen ermittelt werden:

Diagnose der individuellen Ausgangslage (Item 21); Beteiligung der Lernenden an der Planung und Durchführung der Lernprozesse (Item 22); Rolle als Berater/Beraterin (Item 23 und 27); Einsatz von Instrumenten zur Begleitung und Reflexion der individuellen Lernprozesse (Item 24); Verantwortungsübernahme der Lernenden innerhalb des Religionsunterrichts (Item 25); individualisierte Lernzugänge (Item 26); Unterstützung der Lernenden beim Erwerb von Lern- und Arbeitsstrategien sowie Evaluation (Item 29).

Bei den obigen Bereichen habe ich mich innerhalb dieses Themenblockes durchgängig für eine vierer Skalierung entschieden, die die Intensität der bisherigen Erfahrungen ermitteln soll.

Das abschließende Item 30 dient dazu, von den Lehrkräften zu erfahren, ob diese bereits Instrumente und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens in ihrem Unterricht eingesetzt haben. In tabellarischer Form werden verschiedene Instrumente und Methoden zur Förderung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen aufgelistet, die insbesondere im Hinblick auf die durchzuführende Unterrichtseinheit von Bedeutung sind.

Wie bei den vorherigen Items innerhalb dieses Themenblocks habe ich mich dabei ebenfalls für eine vierer Skalierung entschieden.

Dieser Themenblock ist sehr wichtig, um zu prüfen, inwiefern die Lehrkräfte noch Informationen und Unterstützung im Bereich des selbstständigen Lernens benötigen, um die geplante Unterrichtseinheit lernförderlich anwenden zu können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass dieser Fragebogen sehr umfangreich und anspruchsvoll ist. Die einzelnen Themenblöcke könnten aufgrund ihrer Bedeutung jeweils einzeln tiefer untersucht werden. Diese Studie kann ggf. Impulse anstoßen, die Ergebnisse dieser Untersuchung in den einzelnen Bereichen mithilfe von umfangreicheren Untersuchungen zu überprüfen. Allerdings ist in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass innerhalb dieser Untersuchung die Unterrichtseinheit im Vordergrund steht und alle sonstigen gewonnenen Erkenntnisse einen wichtigen Beitrag dazu leisten können, die Ergebnisse der Studie angemessen zu analysieren und sinnvolle Schlussfolgerungen daraus ziehen zu können.

7.2.2 Aufbau des Schülerfragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“

Der Lehrerfragebogen, welcher insgesamt 11 Seiten und 30 Items umfasst, ist im Vergleich zum Schülerfragebogen, welcher einen Umfang von 6 Seiten und 16 Items umfasst, wesentlich umfangreicher. Dies liegt daran, dass die Lernenden nicht von einem zu umfangreichen Fragebogen abgeschreckt werden sollen. Ansonsten habe ich Bedenken, dass die Lernenden nicht so gewissenhaft den Fragebogen ausfüllen und evtl. einfach fertig werden wollen. Außerdem habe ich beim Schülerfragebogen auf offene Fragen verzichtet. Stattdessen beinhaltet der Schülerfragebogen ausschließlich geschlossene Fragestellungen. Einerseits ist somit eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Lernenden möglich und andererseits ist eine offene Beantwortung von Fragen, bspw. zum Bereich persönlicher Glauben oder persönliche Haltung der Lernenden gegenüber anderen Religionen, sehr anspruchsvoll und zeitaufwendig.

Im Folgenden wird zunächst der formale Aufbau des Fragebogens und im Anschluss daran die einzelnen Themenbereiche erklärt.⁸⁸ An dieser Stelle wird auf eine erneute Erklärung der Items verzichtet, weil der Lehrerfragebogen bereits schon sehr ausführlich dargestellt wurde und dabei bereits die einzelnen Items erklärt wurden. Dies liegt daran, dass alle Items, die im Schülerfragebogen enthalten sind, ebenfalls im Lehrerfragebogen vorkommen. Im Vergleich zum Lehrerfragebogen enthält der Schülerfragebogen eine reduzierte Anzahl an Items. Deswegen werden im Folgenden vor allem Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorgehoben.

⁸⁸ Der Schülerfragebogen befindet sich im Anhang A7.

Auf dem Deckblatt ist ebenfalls ein kurzes Anschreiben formuliert, um die Testpersonen kurz und knapp über die Struktur und die Ziele des Fragebogens zu informieren.

Der Schülerfragebogen beginnt mit Angaben zur Person. Im Anschluss daran werden, wie beim Lehrerfragebogen, Fragen zum Bereich „Religion in Familie, Schule und Alltag“ gestellt. Darüber hinaus werden die Testpersonen dazu aufgefordert, sich mit den folgenden drei Themenblöcken auseinanderzusetzen:

- Themenblock 1: Eigene Religiosität
- Themenblock 2: Interreligiosität
- Themenblock 3: Selbstständiges Lernen

Dies sind dieselben Themenblöcke wie beim Lehrerfragebogen. Allerdings enthalten die Themenblöcke zwei und drei beim Schülerfragebogen weniger Items und ebenfalls sind keine offenen Fragen zu beantworten. Daher habe ich bei dem Item 11 „Was bedeutet Glaube für Sie?“ zehn Antwortmöglichkeiten vorgegeben, um eine Orientierung zu ermöglichen. Um die Antwort nicht zu sehr zu begrenzen, sind zum einen so viele Antwortmöglichkeiten vorgegeben und zum anderen wird mit der Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ den Lernenden die Möglichkeit gegeben, weitere Punkte zu benennen.

Der erste Themenblock setzt sich mit der eigenen Religiosität der Testpersonen auseinander. Hierdurch sollen die Glaubensausprägungen, die Beschäftigungsintensität mit diesem (Item 11 und 12) und die eigene Bedeutung des Glaubens (Item 13) gezeigt werden. Hierdurch kann ausschnittsweise erprobt werden, inwiefern die Lernenden an Gott glauben oder nicht, ob sie ggf. Zweifel besitzen oder ob sie sich diesbezüglich noch nicht klar äußern können. Des Weiteren soll herausgefunden werden, ob Religion und Glaube aktuell bei den Lernenden eine Rolle im alltäglichen Leben spielt und was sie überhaupt mit den Begriff Glaube verbinden.

Der zweite Themenblock „Interreligiosität“ soll die Vorkenntnisse, die Beschäftigungsintensität, die Beschäftigungsart und die Einstellung gegenüber anderen Religionen darstellen. Hierbei wird im Vergleich zum Lehrerfragebogen auf die umfangreiche Aufgabenstellung zum persönlichen Umgang mit anderen Religionen aus den bereits dargelegten Gründen verzichtet. Außerdem habe ich auf ein weiteres Item verzichtet, welches über das Vorwissen der Lehrkräfte beim Thema Speisetraditionen und Speisevorschriften in den drei monotheistischen Religionen informieren soll. Dies liegt daran, dass die Lernenden vor Beginn der Unterrichtseinheit eine Checkliste erhalten, mit der sie einerseits detailliert einschätzen können, welche Vorkenntnisse sie bereits zu den einzelnen Themenbereichen mitbringen und zum anderen erhalten sie einen genauen Überblick darüber, was sie innerhalb der Unterrichtseinheit lernen können.

Der dritte Themenblock „Selbstständiges Lernen“ ist beim Schülerfragebogen ebenfalls wesentlich kürzer gehalten als der Lehrerfragebogen. Dies liegt daran, dass beim Lehrerfragebogen detaillierter nachgefragt wird, welche Erfahrungen diese bereits im Bereich des selbstständigen Lernens gesammelt haben. Dies ist notwendig, da sich herauskristallisieren kann, dass ggf. noch Erklärungen sowie weitere Informationen erforderlich sein können, bevor mit der Unterrichtseinheit begonnen werden kann. Bei Bedarf ist es unerlässlich vorab detailliert zu erklären, wie die Unterrichtseinheit durchgeführt werden soll, damit die damit verbundenen Ziele erreicht werden können.

Zum Abschluss sind bei beiden Fragebögen verschiedene Instrumente und Methoden zur Förderung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen aufgelistet, die insbesondere im Hinblick auf die durchzuführende Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ von Bedeutung sind. Dies ist sehr hilfreich, um feststellen zu können, ob die Lehrkräfte und die Lernenden bereits damit Erfahrungen gesammelt haben und falls ja, inwiefern sie sich bei der Nutzung sicher fühlen und ob zu bestimmten Bereichen noch ein weiterer Erklärungs- und Informationsbedarf besteht.

7.2.3 Auswertung des Lehrerfragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“

Zunächst werden im Folgenden die persönlichen Angaben der Lehrpersonen dargestellt. Insgesamt haben vier Lehrkräfte den Fragebogen ausgefüllt. Davon sind zwei männlich und zwei weiblich. Folgende Altersverteilung liegt unter den Lehrkräften vor: 28, 32, 35 und 50 Jahre. Alle befragten Lehrkräfte sind einer evangelischen Kirche zugehörig.

Die Berufserfahrung der Befragten ist in der folgenden Abbildung dargestellt:



Abbildung 19: Berufserfahrung in Jahren (Eigene Darstellung).

Das folgende Item 5 beleuchtet die Beweggründe der Lehrkräfte, ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion zu studieren. Mehrfachnennungen sind erlaubt. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung dargestellt.



Abbildung 20: Hauptbeweggründe, das Fach Religion zu studieren (Eigene Darstellung).

Der Hauptbeweggründein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion zu studieren, kann bei den Befragten dem intrinsisch-emotionalen Motiv zugeordnet werden. Drei Viertel der Befragten geben an, dass Religion für sie sehr wichtig ist und dies ein Beweggrund für sie war, ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion zu studieren. Die Hälfte der Befragten geben Interesse am Thema als Motiv für die Studienwahl an. Dies wird dem intrinsisch-kognitiven Bereich zugeordnet. Ebenfalls spielte bei der Hälfte der Befragten die schulpraktische Basisprägung ein wichtiges Motiv für die Studienwahl, da sie als Motiv angeben, dass sie eine gute Religionslehrkraft in der Schule hatten. Des Weiteren wird von ebenfalls der Hälfte der Befragten die lebensweltlich-religiöse Basisprägung in Form einer langen Aktivität in einer Kirchengemeinde als Studienbeweggrund bekundet. Die Hälfte der Befragten geben zudem als extrinsisches Motiv die gute Berufsperspektive mit dem Fach Religion als Anlass für die Studienaufnahme an. Eine Person gibt ein religiös-glaubensindividuelles Selbstfindungsbedürfnis als Studienbeweggrund an und hat damit einen vergleichsweise geringen Einfluss. Hierbei erhofften sich die Befragten die Klärung von persönlichen Glaubensfragen. Keine

Bedeutung für die Studieneinwahl besaßen bei den Befragten der eigene Glaube, die vergleichsweise niedrigen Studienanforderungen sowie das Schulfach Religion.

Somit lässt sich festhalten, dass die Hauptbeweggründe ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion zu studieren bei den Befragten sehr vielfältig ausgeprägt sind. Sie sind zwar aufgrund der geringen Fallauswahl als nicht repräsentativ anzusehen, jedoch zeigen diese Ergebnisse ähnlich wie bei den bisherigen Studienergebnissen, ein inkonsistentes Bild.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Themenbereichs „Religion in Familie, Schule und im Alltag“ dargestellt, welche die Items 6 bis 10 beinhalten. 75% der Lehrkräfte geben an, dass sie in ihrer Freizeit nicht aktiv in einer Kirchengemeinde (Item 6) sind. Lediglich eine Lehrkraft gibt an, dass sie regelmäßig Kindergottesdienste hält.

Item 7 untersucht, wie lange die Lehrkräfte Religion in der Schule als Fach belegt haben. Drei von vier Lehrkräften geben an, dass sie Religion als Schulfach bis zum Abitur belegt haben. Eine Lehrkraft hat Religion bis zum Ende der Sek. I belegt.

Die Ergebnisse von Item 6 und 7 zeigen, dass alle beteiligten Lehrkräfte in unterschiedlicher Intensität eine religiöse Sozialisation durch die Schule erfahren haben. Darüber hinaus ist eine Lehrkraft ebenfalls durch ihre regelmäßige aktive Arbeit in der Kirche religiös sozialisiert worden.

Item 8 überprüft, inwiefern die Eltern der Lehrkräfte einer Glaubensgemeinschaft angehören. 100% der Eltern sind einer evangelischen Glaubensgemeinschaft zugehörig.

Die Ergebnisse des Items 8 zeigen, dass alle Lehrkräfte eine religiöse Sozialisation durch ihr Elternhaus erfahren haben. Außerdem stammen alle Lehrkräfte aus einem Elternhaus, welches dem evangelischen Glauben zuzuordnen ist.

Item 9 thematisiert, wie häufig sich die Lehrkräfte in ihrer Kindheit und Jugend innerhalb ihrer Familie mit Religion beschäftigt haben. Es zeigt sich, dass die Beschäftigungshäufigkeit mit Religion in der Kindheit und Jugend innerhalb der Familie bei den Lehrkräften sehr breit gefächert ist und demzufolge besteht im Hinblick auf religiöse Vorerfahrungen im familiären Bereich eine große Bandbreite.

Item 10 beleuchtet, inwiefern Religion in der Freizeit der Lehrkräfte ein Thema ist, mit dem diese sich regelmäßig auseinandersetzen. Es zeigt sich, dass Religion bei der Freizeitbeschäftigung der Lehrkräfte eine hohe Bedeutung besitzt. Drei Lehrkräfte beschäftigen sich regelmäßig und eine Lehrkraft sehr regelmäßig mit Religion in ihrer Freizeit.

Bei der Verknüpfung von Item 8 und 10 wird ersichtlich, dass alle Lehrkräfte, die durch ihr Elternhaus religiös sozialisiert worden sind, Religion in ihrer Freizeit heutzutage eine hohe Bedeutung beimessen.⁸⁹

Im Folgenden werden die Ergebnisse des ersten Themenblocks (Item 11 bis 13) dargestellt. Der erste Themenblock setzt sich mit der eigenen Religiosität der Testpersonen auseinander. Hierdurch sollen die Glaubensausprägungen (Item 11), die aktuelle Beschäftigungsintensität mit diesem (Item 12) sowie die eigene Bedeutung des Glaubens (Item 13) gezeigt werden.

Item 11 überprüft das Verhältnis zu Gott bei den Lehrkräften. Alle befragten Lehrkräfte glauben an Gott, allerdings gehören bei allen auch Zweifel dazu.

Item 12 untersucht, wie häufig sich die Lehrkräfte im letzten Monat mit ihrer Religion oder ihrem Glauben auseinandergesetzt haben. Es kristallisiert sich heraus, dass bei einem Großteil der Lehrkräfte die Beschäftigungsintensität mit ihrem Glauben oder ihrer Religion im letzten Monat gering ausgefallen ist.

Das folgende Item 13 untersucht, welche Bedeutung Glaube für die Lehrkräfte besitzt. Hierbei können die Lehrkräfte offen ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten ihre eigene Bedeutung des Glaubens aufzeigen. In der folgenden Abbildung werden die Ergebnisse dargestellt:

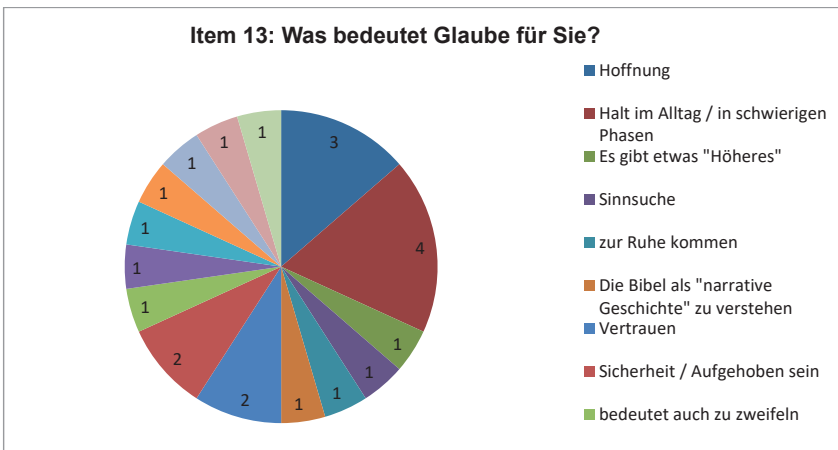


Abbildung 21: Was bedeutet Glaube für Sie? - Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

⁸⁹ Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass es sich aufgrund der sehr kleinen Stichprobe von vier Lehrkräften nicht um eine repräsentative Aussage handelt.

Die obige Abbildung zeigt, dass die Bedeutung des eigenen Glaubens unter den beteiligten Lehrkräften sehr breit gefächert ist. Dies wird daran ersichtlich, dass insgesamt 13 verschiedene Punkte genannt werden und darin 9 einzelne Nennungen enthalten sind. Dennoch wird erkennbar, dass für alle Lehrkräfte „Halt“ ein bedeutsamer Bestandteil ihres Glaubens ausmacht. Des Weiteren verbinden drei Viertel der Lehrkräfte mit Glauben „Hoffnung“. Zudem ist für die Hälfte der Lehrkräfte „Sicherheit“ bzw. „Aufgehoben sein“ und „Vertrauen“ ein wichtiger Bestandteil ihres Glaubens.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des zweiten Themenblocks „Interreligiosität“ dargestellt. Der zweite Themenblock besteht aus den Items 14 bis 20 und untersucht die Vorkenntnisse, die Beschäftigungsintensität, die Beschäftigungsart sowie die Einstellung gegenüber anderen Religionen.

Item 14 überprüft, ob sich die Lehrkräfte in der Schule bereits mit anderen Religionen ausinandergesetzt haben und falls ja, welche Themen dabei bereits behandelt wurden. Alle befragten Lehrkräfte haben sich bisher in der Schule innerhalb ihres Unterrichts schon mit anderen Religionen befasst. Die dabei bereits behandelten Themen werden in der folgenden Abbildung dargestellt.

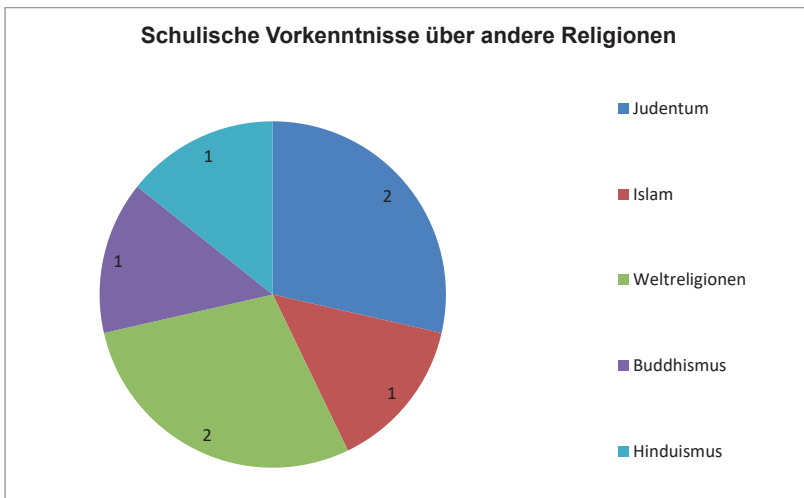


Abbildung 22: Schulische Vorkenntnisse über andere Religionen - Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung ist erkennbar, dass die Lehrkräfte sich bisher noch nicht sehr intensiv mit anderen Religionen innerhalb ihres Unterrichts beschäftigt haben. Eine Lehrkraft hat sich bisher in ihrem Unterricht lediglich mit dem Islam auseinandergesetzt. Zwei Lehrkräfte haben sich bisher mit dem Judentum innerhalb ihres Unterrichts befasst.

In Anbetracht der Tatsache, dass alle Lehrkräfte mindestens schon zwei Jahre, zum Teil schon um einiges länger, als Religionslehrkraft an einer Schule unterrichten und die hier in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslime schon seit längerer Zeit die größte nichtchristliche Religionsgemeinschaft darstellen und der Anteil an muslimischen Lernenden an den berufsbildenden Schulen stetig zunimmt, ist meines Erachtens dieser Wert alarmierend und ich sehe daher aufgrund der vorherrschenden Vorurteile insbesondere gegenüber dem Islam einen akuten Handlungsbedarf.

Item 15 untersucht, ob und ggf. wie sich die Lehrkräfte innerhalb ihres Studiums mit anderen Religionen auseinandergesetzt haben. Zwei Lehrkräfte haben innerhalb ihres Studiums jeweils ein Seminar über eine andere Religion besucht. Eine Lehrkraft hat ein Seminar über den Islam besucht und die andere Lehrkraft kann sich nicht mehr so genau an den Seminartitel erinnern. Die anderen zwei Lehrkräfte haben sich nicht mit anderen Religionen innerhalb ihres Studiums befasst und eine Lehrkraft davon hatte auch kein wirkliches Interesse daran.

Diese Ergebnisse könnten einen Hinweis darauf geben, dass ein dringender Nachholbedarf im Bereich des interreligiösen Lernens bestehen könnte und ggf. schon in der universitären Ausbildung und ebenfalls im Vorbereitungsdienst viel mehr Angebote zur interreligiösen Bildung vorhanden sein müssten. Denn aus meiner Sicht ist es sehr hilfreich und sogar erforderlich, dass angehende Lehrkräfte bereits in ihrem Studium und in ihrem Vorbereitungsdienst gezielt geschult werden, um die vorherrschende religiöse Vielfalt in den Klassenzimmern als Chance zu erkennen und diese auch nutzen zu können.

Item 16 untersucht, ob die Lehrkräfte Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen haben. Hierbei kann zwischen den folgenden drei Antwortmöglichkeiten gewählt werden: Ja, und diese sind folgenden Religionen zugehörig; Nein; Nein, und das möchte ich auch nicht unbedingt.

Die Hälfte der Lehrkräfte haben Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen. Hierbei werden zweimal der Islam und einmal der Katholizismus genannt.

Bei den Lehrkräften, die Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen haben, wird darüber hinaus durch das Item 16b ermittelt, ob sie sich mit diesen Personen über ihre unterschiedlichen Religionen austauschen. Beide Lehrkräfte geben an, dass sie sich mit diesen

Personen über ihre unterschiedlichen Religionen austauschen. Allerdings gibt eine Lehrkraft zusätzlich an, dass dieser Austausch nur teilweise stattfindet, da diese Gespräche als eher anstrengend empfunden werden.

Item 17 dient als ein Instrument, um die Intensität und die Art der Auseinandersetzung mit anderen Religionen herauszuarbeiten. Zunächst untersucht Item 17, wie häufig sich die Lehrkräfte in ihrer Freizeit mit anderen Religionen beschäftigen. Drei Lehrkräfte beschäftigen sich in ihrer Freizeit nur selten mit anderen Religionen. Im Vergleich dazu beschäftigt sich bisher nur eine Lehrkraft regelmäßig mit anderen Religionen in ihrer Freizeit.

Deswegen bin ich der Meinung, dass es dringend erforderlich ist, die Lehrkräfte davon zu überzeugen, dass interreligiöse Bildung wichtig und mittlerweile unerlässlich ist. Das Religionsprojekt DiveSch könnte eine Möglichkeit sein, das Interesse an anderen Religionen zu wecken.

Item 17b untersucht, wie sich die Lehrkräfte mit anderen Religionen auseinandersetzen. Mehrfachnennungen waren möglich. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

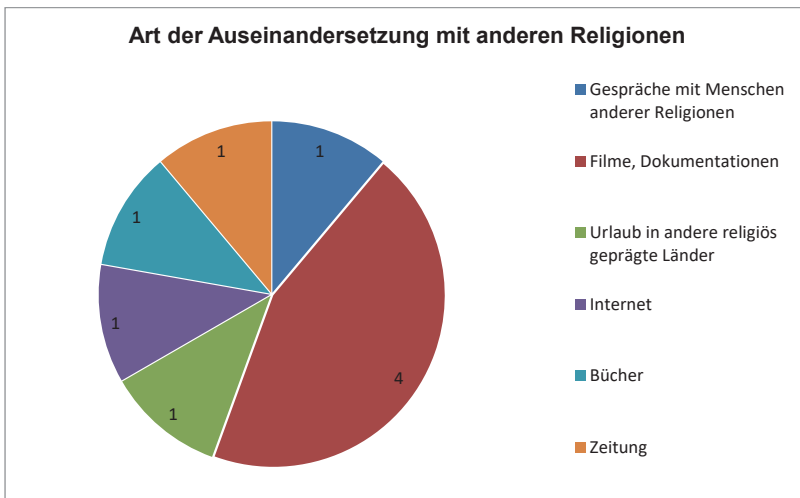


Abbildung 23: Art der Auseinandersetzung mit anderen Religionen - Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte sich am häufigsten mit Filmen und Dokumentationen über andere Religionen informieren. Lediglich eine Lehrkraft führt bisher Gespräche mit Menschen aus anderen Religionen. Hier besteht meines Erachtens noch Nachholbedarf, weil der interreligiöse Dialog, wenn dieser konstruktiv erfolgt, sehr bedeutsam ist, um das fried-

liche Zusammenleben der Religionen zu unterstützen. Des Weiteren werden Bücher, Zeitung, Urlaub in andere religiöse geprägte Länder und das Internet genutzt, um mehr über andere Religionen zu erfahren.

Item 17c ermittelt, mit welcher Religion sich die Lehrkräfte bisher am meisten beschäftigt haben.

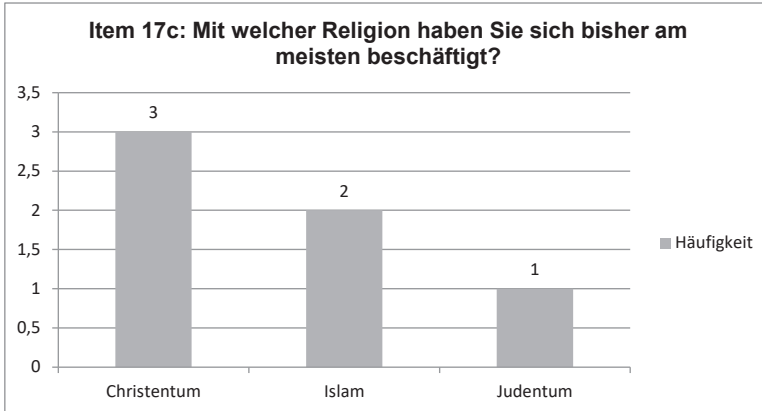


Abbildung 24: Mit welcher Religion haben Sie sich bisher am meisten beschäftigt - Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung kristallisiert sich heraus, dass sich die Lehrkräfte bisher am häufigsten mit dem Christentum beschäftigt haben. Auf Platz 2 und 3 folgen der Islam und das Judentum.

Bei der Verknüpfung von Item 14 und Item 17c lässt sich anhand von meiner Studie vermuten, dass die geringen schulischen Vorkenntnisse über andere Religionen im Zusammenhang damit stehen können, dass die Lehrkräfte sich vor allem bisher mit ihrer eigenen Religion auseinandergesetzt haben.

Mit Hilfe von Item 18 soll beleuchtet werden, wie bereichernd oder bedrohend die Lehrkräfte unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen aktuell vor Beginn des Religionsprojektes wahrnehmen. Bei diesem Item beziehe ich mich auf eine Untersuchung, die von der Bertelsmann Stiftung 2015 veröffentlicht wurde.⁹⁰ Bei der Beantwortung des Items 18 haben die Lehrkräfte im Vergleich zu der Bertelsmann-Studie darüber hinaus die Möglichkeit anzukreuzen, dass sie dies nicht beurteilen können oder sie die Existenz und das Wirken von

⁹⁰ Siehe Kapitel 7.2.3.1. Dort wurde die Studie bereits näher dargestellt und von daher wird an dieser Stelle darauf verzichtet.

bestimmten Religionen oder Weltanschauungen als neutral ansehen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

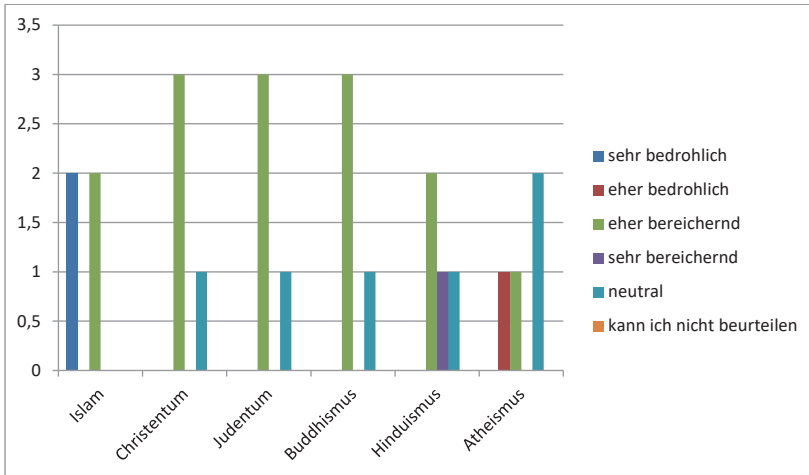


Abbildung 25: Wahrnehmung der Religionen bzw. Weltanschauungen- Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

Die Hälfte der beteiligten Lehrkräfte nimmt den Islam als sehr bedrohlich wahr. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte ebenfalls die Studie der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2015. Dort sahen 51% der Befragten den Islam als Bedrohung an. Solche Ergebnisse sind besorgniserregend. Auffällig ist, dass im Vergleich zum Islam alle anderen Religionen von drei Viertel der Lehrkräfte als bereichernd wahrgenommen werden. Diese Ergebnisse stimmen ebenfalls mit den Ergebnissen von der Studie aus der Bertelsmann Stiftung überein, da dort ebenfalls alle anderen Religionen als bereichernd wahrgenommen wurden (vgl. Cheema 2017: 63). Im Vergleich dazu wird der Atheismus etwas kritischer von den Lehrkräften wahrgenommen. Lediglich eine Lehrkraft nimmt den Atheismus als eher bereichernd wahr. Die Hälfte der Lehrkräfte nimmt den Atheismus als neutral wahr und eine Lehrkraft sieht diesen als eher bedrohlich an. Hier werden abermals Parallelen zu den Ergebnissen der Studie aus der Bertelsmann Stiftung erkennbar, da der Atheismus bei dieser Studie einerseits von 32% der Befragten als bedrohlich und andererseits von 37% als bereichernd wahrgenommen wurde (vgl. ebd.). Von daher spiegeln die Lehrkräfte im Hinblick auf die Wahrnehmung gegenüber anderen Religionen einen geeigneten Querschnitt wider.

Die Ergebnisse der obigen Abbildung sind aus meiner Sicht alarmierend. Es ist erschreckend, wie schlecht der Islam in der Öffentlichkeit im Vergleich zu anderen Religionen wahrgenommen wird und das sogar bei Religionslehrkräften, obwohl

ebenfalls im Zusammenhang mit den anderen befragten Religionen, extremistische und unterdrückende Erscheinungen existieren. Die Schule ist meiner Meinung nach ein sehr passender Ort, um diese negative Wahrnehmung gegenüber dem Islam zu verbessern. Ich bin davon überzeugt, dass das Religionsprojekt einen Beitrag dazu leisten konnte, dass Vorurteile gegenüber dem Islam abgebaut werden konnten und bei einigen Lernenden darüber hinaus das Interesse an der Religion geweckt worden ist, mehr darüber zu erfahren.

Beim anschließenden Item 19 sollen die Testpersonen eine ausführliche schriftliche Antwort zum persönlichen Umgang mit anderen Religionen geben. Die Aufgabenstellung lautet folgendermaßen:

„Es existieren sehr viele verschiedene Religionen auf der ganzen Welt sowie auch in unserer Gesellschaft. Um ein friedliches Zusammenleben der Religionen und Kulturen zu ermöglichen, ist Toleranz, Verständnis und Offenheit gegenüber anderen Religionen und Kulturen eine Grundvoraussetzung für ein solches Gelingen. In der geplanten Unterrichtseinheit sollen die Lernenden dafür sensibilisiert werden.

Welches Verhältnis haben Sie gegenüber anderen Religionen? Wo haben Sie Berührungsängste und wo bestehen ggf. Unsicherheiten? Wie offen sind Sie gegenüber anderen Religionen und Kulturen? Mit welcher Haltung gehen Sie aktuell in den RU? Wo sehen Sie noch eigenes Entwicklungspotential?

Nehmen Sie sich bitte Zeit und denken Sie in Ruhe darüber nach, wie Sie persönlich die obigen Fragen für sich beantworten. Bitte begründen Sie ihre persönliche Meinung ausführlich.“

Im Folgenden werden die Antworten der beteiligten Lehrkräfte dargestellt und ausgewertet. Es wird dabei untersucht, welches Verhältnis Lehrkräfte gegenüber anderen Religionen haben und inwiefern sie damit den gestiegenen Anforderungen gerecht werden. Die Wiedergabe bzw. Zitierung⁹¹ von den Antworten der befragten Lehrkräfte erfolgt anonymisiert, in dem keine Namen genannt werden, sondern diese als Lehrkraft A, B, C und D bezeichnet werden.

Zunächst wird stichpunktartig dargestellt, was von der heutigen Religionslehrkraft gefordert und erwartet wird, um dann anhand der gegebenen Antworten zu untersuchen, inwiefern die befragten Lehrkräfte aktuell diesen gestiegenen Anforderungen gerecht werden.

⁹¹ Die folgenden Zitate stammen aus den Antworten aus dem Lehrerfragebogen „Ausgangsvoraussetzungen“. Diese sind beim Verfasser einsehbar.

Was wird von der heutigen Lehrkraft gefordert/erwartet (siehe Kapitel 3.3.2):

- religiöse und kulturelle Verschiedenheiten in den Lernprozess zu integrieren, um damit Toleranz, Akzeptanz und Anerkennung untereinander zu fördern;
- konstruktiver Umgang mit der Heterogenität der Lernenden;
- den Lernenden, die einer anderen Religion zugehörig sind, zu zeigen, dass sie deren religiöse und kulturelle Sozialisation und die gelebten Traditionen respektieren;
- offen gegenüber anderen Kulturen und Religionen sein, welche in unserem Bildungssystem vertreten sind. Diese Offenheit impliziert interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und Dialoge;
- Erfordernis einer dialogischen Grundhaltung;
- Empathie, Mut und Kommunikationsfähigkeit;
- die Lernenden stehen im Mittelpunkt des Unterrichts.

Lehrkraft A: „Ich behaupte von mir, dass ich offen gegenüber anderen Religionen bin, habe allerdings häufig den Eindruck, dass v. a. Angehörige des Islams keine anderen Weltanschauungen akzeptieren. Daher versuche ich derartige Themen zu vermeiden. Teilweise kenne ich mich mit anderen Religionen nicht genügend aus, um über gewisse Themen zu sprechen (z. B. Thema Kopftuch tragen im Islam: Was steht genau im Koran, etc.). Ich interessiere mich für andere Religionen/Weltanschauungen, habe aber im Moment den Eindruck, dass Religionen auch dazu genutzt/benutzt werden, um Radikalität auszuleben. Ich empfinde dies als bedrohlich und unkontrollierbar. Im Religionsunterricht empfinde ich die Vielfalt allerdings als bereichernd und habe insgesamt den Eindruck, dass die Lernenden dies auch so empfinden. Entwicklungspotential persönlich: Umfassendes „Wissen“ über andere Religionen, hier bin ich noch unsicher und zu schlecht informiert.“

Wie wird Lehrkraft A aktuell eigenen Angaben zufolge den Anforderungen des interreligiösen Lernens gerecht?

Lehrkraft A gibt zwar an, dass Offenheit und Interesse gegenüber anderen Religionen vorhanden ist, allerdings mit Ausnahme des Islams. Diese Lehrkraft vermeidet den Islam zu thematisieren. Dies liegt einerseits daran, dass teilweise zu wenig Wissen über den Islam vorhanden ist und andererseits der Islam aufgrund des IS als bedrohlich wahrgenommen wird. Hierdurch kann Lehrkraft A aktuell nicht den Anforderungen gerecht werden, weil interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und Dialoge mit dem Islam nicht stattfinden. Darüber hinaus können deren religiöse und kulturelle Sozialisation sowie die gelebten Traditionen nicht respektiert werden, wenn eine Auseinandersetzung und ein Austausch mit dem Islam vermieden wird. Positiv hervorzuheben ist, dass die religiöse Vielfalt im RU als bereichernd angesehen wird. Dies ist meines Erachtens ein geeigneter Anknüpfungspunkt,

um interreligiöse Dialoge innerhalb der Klasse zu fördern. Dadurch, dass die Lehrkraft A grundsätzlich offen gegenüber anderen Religionen ist, kann das Religionsprojekt eine gute Möglichkeit sein, vorhandene Vorurteile und Unkenntnisse gegenüber dem Islam abzubauen, um das Interesse und den Austausch mit dieser Religion zu wecken.

Lehrkraft B: „Ich bin sehr offen gegenüber anderen Religionen und Kulturen. Ich finde es spannend Neues kennenzulernen. Ich versuche mich gerne in andere Denkweisen hineinzuversetzen. Ich gehe sehr offen in meinen RU. Ich versuche die Sichtweisen anderer Religionen einfließen zu lassen (Thema: Suizid, welche Haltung vertritt der Islam?).“

Wie wird Lehrkraft B aktuell eigenen Angaben zufolge den Anforderungen des interreligiösen Lernens gerecht?

Lehrkraft B gibt an, dass Offenheit gegenüber anderen Religionen und Kulturen vorhanden ist. Darüber hinaus werden Sichtweisen anderer Religionen in den RU integriert. Dieses Vorgehen zeigt, dass andere Religionen respektiert werden und diese darüber hinaus in den Lernprozess integriert werden. Dies ist sehr hilfreich, um Toleranz und Akzeptanz unter den Lernenden zu fördern. Von daher wird Lehrkraft B den aktuellen Anforderungen in einigen Punkten schon gerecht. Inwiefern alle Erwartungen erfüllt werden, kann anhand der vorliegenden Antwort leider nicht beantwortet werden.

Lehrkraft C: „Ich bin sehr offen für andere Religionen und auch Kulturen. Gerade im Urlaub, in anderen Ländern, finde ich dies sehr spannend. Zurzeit bin ich allerdings sehr verunsichert vom Islam. Durch den IS hat sich meine Sichtweise hier von offen zu ängstlich entwickelt. Man darf auch hier nicht alle über einen Kamm scheren und trotzdem würde ich zurzeit nicht in der Türkei Urlaub machen. Auch habe ich sonst Islam im Unterricht thematisiert, dies versuche ich zurzeit zu vermeiden. Man merkt aber stark, dass gerade dazu hoher Wissensbedarf herrscht. Viele SuS bilden sich durch Halbwissen eine Meinung. Mein Entwicklungspotential liegt auch genau da. Auch mein Wissen reicht über den Islam derzeit nicht aus, um dies im Unterricht zu thematisieren. Vielleicht kann man gemeinsam mit den SuS dazu etwas lernen.“

Wie wird Lehrkraft C aktuell eigenen Angaben zufolge den Anforderungen des interreligiösen Lernens gerecht?

Ähnlich wie Lehrkraft A gibt **Lehrkraft C** zwar an, dass Offenheit und Interesse gegenüber anderen Religionen vorhanden ist, allerdings liegt eine Verunsicherung gegenüber dem Islam vor. Diese Lehrkraft vermeidet aktuell ebenfalls den Islam zu thematisieren. Dies liegt einerseits ebenfalls daran, dass teilweise zu wenig Wissen über den Islam vorhanden ist und andererseits Ängste gegenüber dem Islam aufgrund des IS vorhanden sind. Hierdurch kann Lehrkraft C aktuell nicht den Anforderungen gerecht werden, da interkulturelle und

interreligiöse Begegnungen und Dialoge mit dem Islam nicht stattfinden und darüber hinaus deren religiöse und kulturelle Sozialisation und die gelebten Traditionen nicht respektiert werden können, wenn eine Auseinandersetzung und ein Austausch mit dem Islam vermieden wird. Positiv hervorzuheben ist, dass Lehrkraft C dazu bereit ist, gemeinsam mit den Lernenden etwas über den Islam zu lernen. Dadurch, dass Lehrkraft C grundsätzlich offen gegenüber anderen Religionen ist, kann das Religionsprojekt eine gute Möglichkeit sein, vorhandene Ängste und Unkenntnisse gegenüber dem Islam abzubauen, um das Interesse und den Austausch mit dieser Religion zu wecken.

Lehrkraft D: „Ich bin da sehr offen und sehr positiv, wenn Schüler sich für eine Religion bekennen, auch wenn das eine andere Religion ist. Diese Schüler haben meines Erachtens ein positives Wertesystem. Ich nutze das in aller Regel im Unterricht, dass die Lernenden ihre Religion vorstellen können. Und das dadurch ein Austausch zwischen den Religionen im Klassenzimmer stattfindet. Ziel ist es, dass erstens mehr Toleranz für einander entsteht und zweitens die Schüler, die sich sonst wenig damit beschäftigen, einen Anlass bekommen, sich auch mit ihrer eigenen Religion genauer zu beschäftigen. Ansonsten ist ein Vergleich mit anderen Religionen nicht möglich. Teilweise entsteht dadurch eine stärkere Auseinandersetzung mit der eigenen Religion. Dies ist dann für mich ein Lernerfolg.“

„Ich bin sehr offen gegenüber anderen Religionen und Kulturen. Ich habe auch keine Berührungängste gegenüber anderen Religionen. Seit dem IS sind interreligiöse Themen für mich ein Standardthema im Religionsunterricht geworden. Unsicherheiten bestehen allerdings, wenn ich kein Wissen über eine bestimmte Religion habe. Ich informiere mich dann zunächst über die Religion und thematisiere das dann im Anschluss im Unterricht. Beispielsweise habe ich das Jesidentum behandelt, weil ein Schüler jesidischen Glaubens war. Da ich aber zuvor kein Vorwissen darüber hatte, habe ich mich zunächst selbst mit dieser Religion beschäftigt, bevor ich das im Unterricht behandelt habe.“

„Ich habe grundsätzlich eher die Haltung meine Religion nicht in den Mittelpunkt zu stellen. In Bezug auf Fragen anderer Religionen, bspw. Kopftuch im Islam, bin ich bei meiner eigenen Meinung eher zurückhaltend, da die Schüler nicht von meiner Meinung beeinflusst werden sollen. Dies führt teilweise dazu, dass ich die eigene Meinung nicht preisgegeben habe und nicht preisgebe. Wenn ich meine Meinung in Bezug auf Fragen zu anderen Religionen äußere, dann mache ich dies auch deutlich und verweise darauf, dass dies meine Meinung ist und man natürlich auch anderer Meinung sein kann.“

„Ganz großes Entwicklungspotential sehe ich noch beim Kennenlernen anderer Religionen, bspw. in Bezug auf Jesiden und Alleviten, da dort im Moment Bedarf da ist. Aktuell habe ich Schüler, die dieser Religion zugehörig sind und deswegen habe ich ein großes Interesse

daran, mehr über diese Religionen zu erfahren. Ich habe allerdings kein Bedürfnis eine andere Religion kennenzulernen, wenn keine Berührungspunkte dafür da sind. Über die Kulturen und die Religionen, die an unserer Schule vertreten sind und mit denen ich im Klassenzimmer in den Kontakt komme, möchte ich mehr erfahren.“

Wie wird Lehrkraft D aktuell eigenen Angaben zufolge den Anforderungen des interreligiösen Lernens gerecht?

Lehrkraft D gibt an, dass Offenheit gegenüber anderen Religionen und Kulturen vorhanden ist. Darüber hinaus werden Sichtweisen anderer Religionen in den RU integriert, indem die Lernenden ihre Religion im Unterricht vorstellen können. Dieses Vorgehen zeigt, dass andere Religionen respektiert werden und diese darüber hinaus in den Lernprozess integriert werden. Dies ist sehr hilfreich, um Toleranz und Akzeptanz unter den Lernenden zu fördern. Außerdem werden hierdurch interkulturelle und interreligiöse Begegnungen sowie Dialoge im Klassenzimmer unterstützt. Zudem weist diese Lehrkraft eine dialogische Grundhaltung auf, da sie grundsätzlich einen Austausch mit allen im Klassenzimmer vorhandenen Religionen ermöglicht. Des Weiteren wird durch die Aussagen dieser Lehrkraft deutlich, dass die Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Von daher wird Lehrkraft D den aktuellen Anforderungen schon in vielen Punkten gerecht.

Item 20 untersucht, welches Vorwissen die Lehrkräfte beim Thema Speisetraditionen und Speisevorschriften in den drei monotheistischen Religionen bereits besitzen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

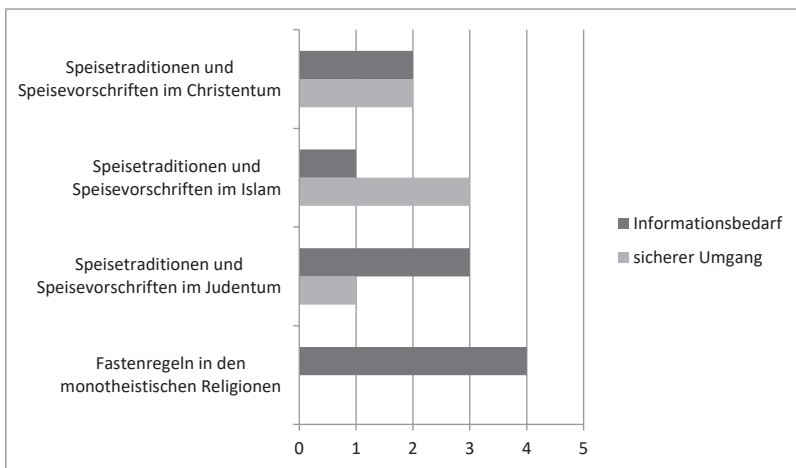


Abbildung 26: Vorwissen über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung zeigt sich, dass die Hälfte der Lehrkräfte angeben, dass sie sich bei den Speisetraditionen und Speisevorschriften im Christentum bereits gut auskennen und demzufolge dazu in der Lage sind, einen Input darüber zu geben. Für mich etwas überraschend geben im Vergleich dazu bei den Speisetraditionen und Speisevorschriften im Islam sogar drei der vier Lehrkräfte an, dass sie sich bereits gut auskennen und demzufolge dazu in der Lage sind, einen Input darüber zu geben.

Dies ist für mich insofern überraschend, weil alle beteiligten Religionslehrkräfte evangelisch sozialisiert sind und infolgedessen als evangelische Religionslehrkräfte ausgebildet worden sind. Von daher bin ich davon ausgegangen, dass sie sich im Umgang mit den Speisetraditionen und Speisevorschriften im Christentum am besten auskennen.

Im Gegensatz dazu benötigen drei Viertel der Lehrkräfte bei den Speisetraditionen und Speisevorschriften im Judentum sowie alle Lehrkräfte bei den Fastenregeln in den monotheistischen Religionen noch zusätzliche Informationen, um einen angemessenen Input dazu anbieten zu können.

Der abschließende Themenblock drei „Selbstständiges Lernen“ dient als Messinstrument, um herauszufinden, welche Erfahrungen die Lehrkräfte bereits im Bereich selbstständiges Lernen gesammelt haben. Es werden durch die Items 21 bis 29 unterschiedliche Bereiche des selbstständigen Lernens abgefragt, die insbesondere für die Unterrichtseinheit von besonderer Bedeutung sind. Die Ergebnisse der Items 21 bis 29, außer die Items 22 und 25, welche separat ausgewertet werden, werden zusammengefasst in der folgenden Abbildung aufgelistet:

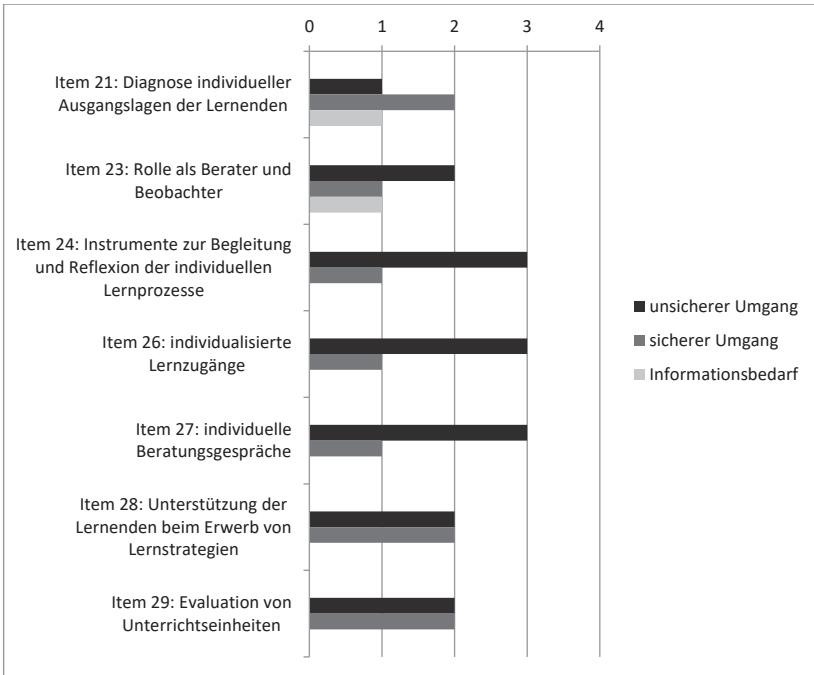


Abbildung 27: Vorerfahrungen der Lehrkräfte im Bereich des Selbstständigen Lernens (Eigene Darstellung).

Die obige Abbildung zeigt, dass in sechs von den sieben getesteten Bereichen des selbstständigen Lernens mindestens die Hälfte der Lehrkräfte bereits Erfahrungen gesammelt haben und sich darüber hinaus im Unterricht bei der Anwendung sicher fühlen.

Dies liegt meines Erachtens sicherlich daran, dass drei befragte Lehrkräfte lediglich eine Berufserfahrung zwischen zwei und vier Jahren aufweisen und von daher in ihrer Lehrkräfteausbildung die veränderte Lernkultur selbst erfahren haben.

Nur bei Item 21, welches die Diagnosefähigkeit hinsichtlich der individuellen Ausgangslagen der Lernenden untersucht, fühlt sich die Mehrheit der Lehrkräfte unsicher im Umgang bzw. wünschen sich die Lehrkräfte noch zusätzliche Informationen.

Item 22 untersucht, inwieweit die Lernenden an der Planung und Durchführung der Lernprozesse beteiligt sind. Alle Lehrkräfte geben an, dass sie die Lernenden bisher in Teilen am Lernprozess beteiligen.

Item 25 überprüft, inwieweit die Lernenden innerhalb ihres RUs selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Alle Lehrkräfte geben an, dass die Lernenden bisher teilweise selbstständig im RU arbeiten.

Das abschließende Item 30 dient dazu, von den Lehrkräften zu erfahren, ob diese bereits Instrumente und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens in ihrem Unterricht eingesetzt haben. Die Ergebnisse werden in der folgenden Abbildung aufgelistet:

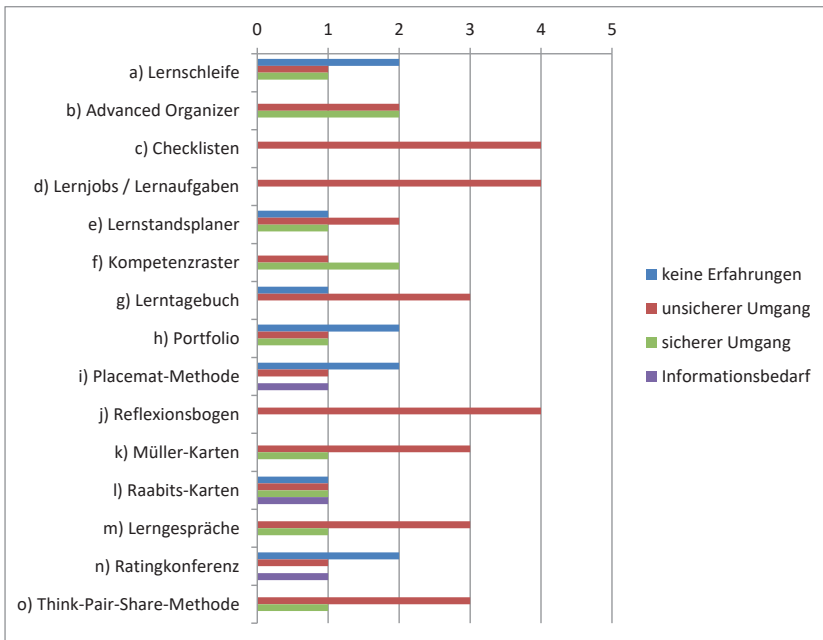


Abbildung 28: Themenblock 3: Instrumente und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung ist klar zu erkennen, dass immerhin schon bei sieben von insgesamt 15 Instrumenten und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens mindestens drei Viertel der Lehrkräfte damit bereits Erfahrungen sammelten und sich im Umgang damit sicher fühlen. Allerdings gibt es ebenfalls vier Instrumente (Ratingkonferenz, Placemat-Methode, Portfolio und Lernschleife), mit denen die Hälfte der Lehrkräfte bisher noch keine Erfahrungen gesammelt hat. Teilweise ist es deshalb vorab notwendig, verschiedene Methoden zu erklären, damit die Lehrkräfte diese im Anschluss nutzen können und ihnen darüber hinaus klar ist, was der Sinn und Zweck solcher Methoden und Instrumente ist. Alles in allem zeigte sich allerdings, dass die meisten Lehrkräfte aufgrund ihrer noch relativ geringen Berufserfahrung diese Form des Lernens bereits in ihrer Ausbildung

erlebten und selbst, wenn bei einzelnen Methoden und Instrumenten eigene Vorerfahrungen fehlten, waren sie nach einem kurzen Klärungsbedarf direkt dazu in der Lage, diese anzuwenden. Dies hatte bei diesen Lehrkräften den Vorteil, dass sie den Fokus ihres zeitlichen Vorbereitungsaufwandes vor allem auf die Inhalte legen konnten.

Abschließend möchte ich an dieser Stelle hervorheben, welche Ergebnisse besonders relevant für meine Studie sind.

Insbesondere die Ergebnisse der Items 14 bis 20 haben eine hohe Bedeutsamkeit für meine Arbeit. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte sich bisher noch nicht so intensiv innerhalb ihres Unterrichts und ebenfalls nicht während ihres Studiums mit anderen Religionen beschäftigt haben. Außerdem beschäftigen sich drei Lehrkräfte in ihrer Freizeit nur selten mit anderen Religionen. Es zeigt sich, wenn die Lehrkräfte sich mit anderen Religionen auseinandersetzen, dann findet dieser Auseinandersetzung am häufigsten mit Filmen und Dokumentationen statt. Lediglich eine Lehrkraft führt bisher Gespräche mit Menschen aus anderen Religionen. Bei der Verknüpfung von Item 14 und Item 17c lässt sich vermuten, dass die geringen schulischen Vorkenntnisse über andere Religionen im Zusammenhang damit stehen können, dass die Lehrkräfte sich vor allem bisher mit ihrer eigenen Religion auseinandergesetzt haben. Die Hälfte der beteiligten Lehrkräfte nimmt den Islam als sehr bedrohlich wahr. Auffällig ist, dass im Vergleich zum Islam alle anderen Religionen von drei Viertel der Lehrkräfte als bereichernd wahrgenommen werden.

Vor Beginn des Religionsprojektes konnte die Hälfte der Lehrkräfte den Anforderungen, die an Lehrende im Zusammenhang mit dem interreligiösen Lernen gestellt werden, nicht gerecht werden. Eine Lehrkraft konnte den aktuellen Anforderungen in einigen Punkten und eine Lehrkraft konnte den aktuellen Anforderungen schon in vielen Punkten gerecht werden.

Die obigen Ergebnisse geben meiner Ansicht nach einen deutlichen Hinweis dafür, dass dringender Nachholbedarf im Bereich des interreligiösen Lernens besteht und die Schule aus meiner Perspektive dafür sehr geeignet ist, um Vorurteile gegenüber anderen Religionen abzubauen und um das Interesse an anderen Religionen zu wecken.

In sechs von den sieben getesteten Bereichen des selbstständigen Lernens sammelten mindestens die Hälfte der Lehrkräfte bereits Erfahrungen und fühlen sich darüber hinaus im Unterricht bei der Anwendung sicher. Von daher ist davon auszugehen, dass diese Lehrkräfte die von mir erstellte kompetenzorientierte Unterrichtseinheit durchführen können, da sie in ihrer Lehrkräfteausbildung bereits selbst Erfahrungen mit der veränderten Lernkultur sammelten.

7.2.4 Auswertung des Schülerfragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“

Zunächst werden im Folgenden die persönlichen Angaben der Lernenden dargestellt. Insgesamt haben 56 Lernende den Fragebogen ausgefüllt. Davon sind 34 männlich und 22 weiblich. Werden die ungefähr 39% weiblichen Befragten mit den Daten aus dem Statistischen Bundesamt verglichen, bei der der Anteil der Teilzeit-Berufsschülerinnen in Hessenca. 37% beträgt, dann ist erkennbar, dass der Anteil der Schülerinnen in dieser Umfrage gut repräsentiert wird (vgl. Destatis 2020: 1). Daher wird die Geschlechterverteilung insgesamt anhand dieser Studie gut widerspiegelt.

Die Altersverteilung der Befragten ist in der folgenden Abbildung dargestellt:

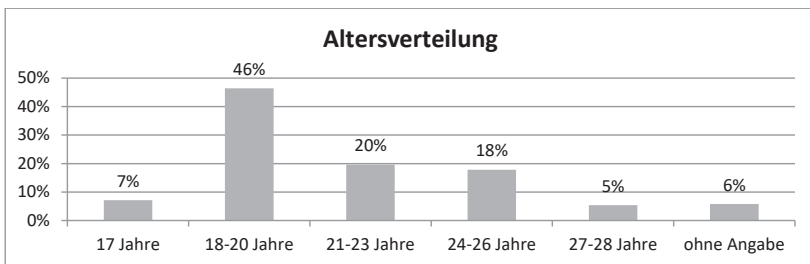


Abbildung29: Altersverteilung der SuS in Prozent (Eigene Darstellung).

Die Gruppe der 18- bis 20-Jährigen SuS ist mit 46% am häufigsten vertreten, gefolgt von der Gruppe der 21- bis 23-Jährigen mit 20%. Danach folgt die Gruppe der 24- bis 26-Jährigen mit einem Anteil von ungefähr 18%. Der Anteil der 27- bis 28-Jährigen beträgt lediglich einen Anteil von 5%. An der Umfrage haben nur vier Minderjährigeteilgenommen und somit bildet der Anteil der 17-Jährigen somit das Schlusslicht in dieser Umfrage. Dennoch zeigt sich an der obigen Abbildung, dass innerhalb von Berufsschulen ziemlich breit gestreute Altersverteilungen vorherrschen.

Das folgende Tortendiagramm zeigt, welche Ausbildungsbereiche an der Befragung teilgenommen haben. Es handelt sich bei den beteiligten Klassen ausschließlich um Klassen, die sich in einer Ausbildung befinden. Konkret wurden neun Religionsklassen befragt, welche an der Staatlichen Berufsschule im BBW Nordhessen zur Schule gehen. Bei den betroffenen Lehrkräften handelt es sich um vier ausgebildete Lehrkräfte.

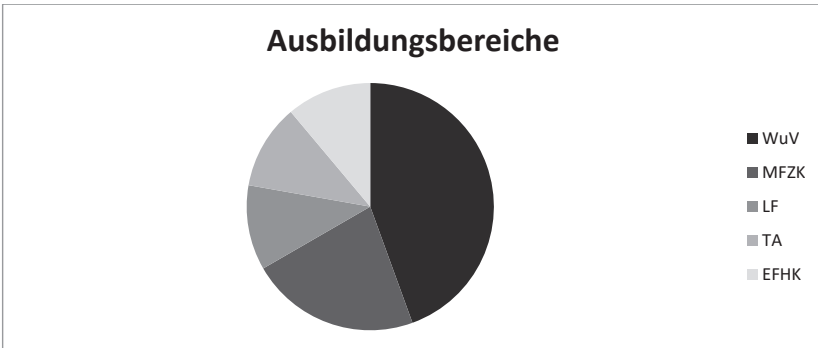


Abbildung 30: Ausbildungsbereiche (Eigene Darstellung).

Die Bezeichnung WuV bezieht sich auf den Ausbildungsbereich Wirtschaft und Verwaltung. Es nahmen zwei Klassen aus dem ersten und dem zweiten Ausbildungsjahr aus diesem Bereich an der Umfrage teil. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer absolvieren entweder eine Ausbildung zum Fachpraktiker bzw. zur Fachpraktikerin für Bürokommunikation oder sie befinden sich in der Ausbildung Kauffrau bzw. Kaufmann für Büromanagement. MFZK bezieht sich auf den Ausbildungsbereich Metalltechnik. Die zwei Klassen MFZK aus dem ersten und zweiten Ausbildungsjahr absolvieren eine Ausbildung zur Zerspanungsmechanikerin bzw. zum Zerspanungsmechaniker. Die Bezeichnung TA bezieht sich auf den Ausbildungsbereich Technisches Produktdesign. Die Klasse TA, welche sich im zweiten Ausbildungsjahr befindet, macht eine Ausbildung zur technischen Produktdesignerin bzw. zum technischen Produktdesigner für Maschinen- und Anlagenkonstruktion. Die Bezeichnung LF bezieht sich auf den Ausbildungsbereich Lager und Logistik. Die beteiligte Klasse befindet sich im ersten Ausbildungsjahr und absolviert eine Ausbildung zur Fachlageristin bzw. zum Fachlagerist. Die Bezeichnung EFHK bezieht sich auf den Ausbildungsbereich Ernährung und Hauswirtschaft. Die beteiligte Klasse, welche sich im zweiten Ausbildungsjahr befindet, absolviert eine Ausbildung zur Beiköchin bzw. zum Beikoch. Hierdurch wird erkennbar, dass fünf unterschiedliche Ausbildungsbereiche an der Umfrage teilgenommen haben und somit eine große Bandbreite von unterschiedlichsten Berufsschulklassen vertreten ist.

Im Folgenden wird die religiöse Zugehörigkeit der befragten Teilnehmenden dargestellt:

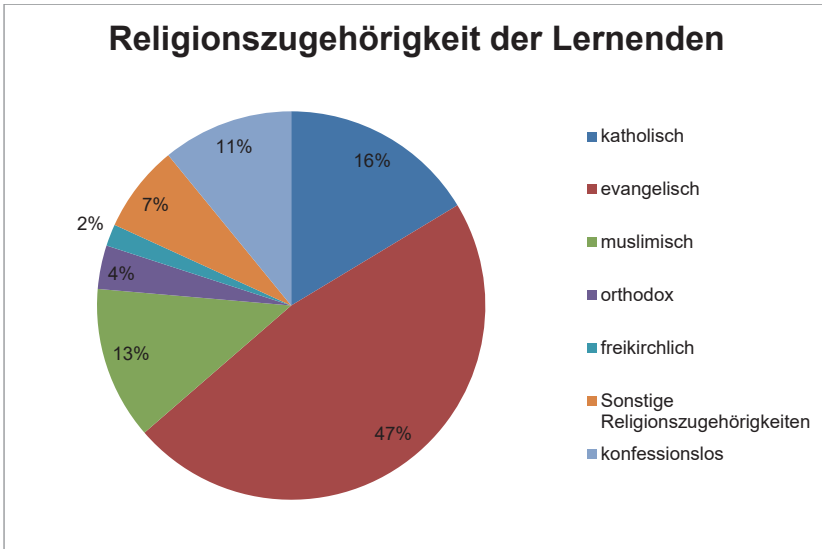


Abbildung 31: Religionszugehörigkeit der Lernenden - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung).

Die religiöse Vielfalt, die mittlerweile in den Schulen in Deutschland vorherrscht, kann anhand der obigen Abbildung nochmals unterstrichen werden. 47% der Lernenden und somit der größte Teil der Lernenden ist einer evangelischen Kirche zugehörig. 16% der Lernenden werden einer katholischen Kirche zugeordnet. 13% der Lernenden gehören dem muslimischen Glauben an. Damit stellen die Musliminnen und Muslime die größte Gruppe der nichtchristlichen religiösen Gemeinschaften in dieser Umfrage dar. Die Konfessionslosen sind mit einem Anteil von 11% nur die viertgrößte Gruppe in dieser Umfrage. 4% der Lernenden werden dem orthodoxen Glauben zugeordnet. Keiner der Lernenden ist dem jüdischen Glauben zugehörig. Die exakten prozentualen Anteile, wie die Religionszugehörigkeiten der Lernenden verteilt sind, werden in der obigen Abbildung veranschaulicht.

Werden die prozentualen Anteile der Religionszugehörigkeit der Lernenden mit der Religionszugehörigkeit der Gesamtbevölkerung in Deutschland verglichen, sind zum Teil deutliche Unterschiede erkennbar. Der Anteil der Menschen muslimischen Glaubens ist in dieser Umfrage mit 13% deutlich höher als in der Gesamtbevölkerung (knapp 5%). Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Konfessionslosen in dieser Umfrage (11%) im Vergleich zur Gesamtbevölkerung in Deutschland (33%) deutlich unterrepräsentiert. Des Weiteren ist auffällig, dass die katholische Kirche in dieser Umfrage deutlich unterrepräsentiert ist und der Anteil der ev. Christen deutlich höher ist als in der Gesamtbevölkerung (siehe Kapitel 1.1).

Durch diese vorhandene religiöse Vielfalt kann nochmals unterstrichen werden, dass die Lernenden täglich, in der Schule oder in der Ausbildung, mit den verschiedensten Religionen und demzufolge ebenfalls mit unterschiedlichsten Ritualen, Verhaltensweisen und Bräuchen konfrontiert werden.

Allerdings ist in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass eine formale Religionszugehörigkeit nicht zwangsläufig mit der individuellen Glaubenspraxis übereinstimmen muss. „So gibt es Mitglieder der Evangelischen Kirche, die nicht an Gott glauben, und Personen, die keiner religiösen Institution angehören, wohl aber einer Religion, etwa dem Islam.“ (Willems 2011: 204).

Von daher ist die religiöse Zugehörigkeit nicht ausreichend, um in Erfahrung bringen zu können, welche Rolle der Glaube und die Religion für die Lernenden in ihrem Leben besitzen. Aufgrund dessen wurden noch weitere Items getestet, um unter anderem die Religiosität der Lernenden näher zu beleuchten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Themenbereichs „Religion in Familie, Schule und im Alltag“ (siehe Anhang A8) dargestellt, welche die Items 5 bis 8 beinhalten.

98% der Lernenden geben an, dass sie in ihrer Freizeit nicht aktiv in einer Kirchengemeinde (Item 5) sind. Lediglich ein Lernender gibt an, dass er gelegentlich in einer Moschee betet. Item 6 überprüft, inwiefern die Eltern der Lernenden einer Glaubensgemeinschaft angehören. 25% der Eltern gehören keiner Glaubensgemeinschaft an. 20% der Lernenden sind sich unsicher, ob ihre Eltern einer Glaubensgemeinschaft zugehörig sind oder nicht. 55% der Eltern gehören laut der Lernenden einer Glaubensgemeinschaft an. Die prozentuale Verteilung ist in der folgenden Abbildung grafisch dargestellt:

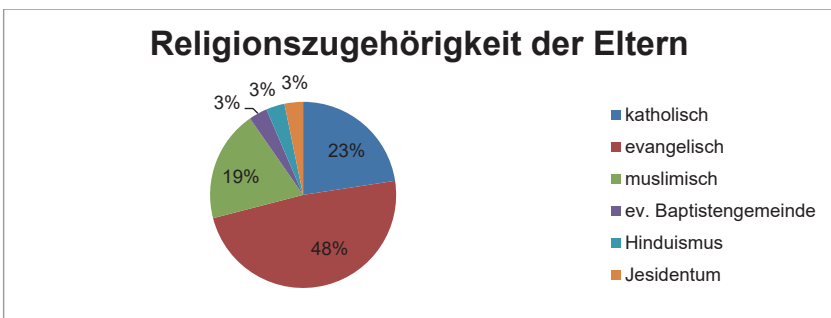


Abbildung 32: Religionszugehörigkeit der Eltern - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung).

Die Ergebnisse des Items 6 zeigen, dass mindestens 55% der Lernenden eine religiöse Sozialisation durch ihr Elternhaus erfahren haben. In 20% der Fälle waren sich die Lernenden diesbezüglich unsicher. Anhand der obigen Abbildung wird deutlich, dass der Großteil der Lernenden aus einem Elternhaus stammt, welches dem evangelischen Glauben zuzuordnen ist. Die exaktenprozentualen Anteile, wie die Religionszugehörigkeiten der Eltern verteilt sind, werden in der obigen Abbildung veranschaulicht.

Item 7 thematisiert, wie häufig sich die Lernenden in ihrer Kindheit und Jugend innerhalb ihrer Familie mit Religion beschäftigt haben. Die Verteilung ist in der folgenden Abbildung grafisch dargestellt:

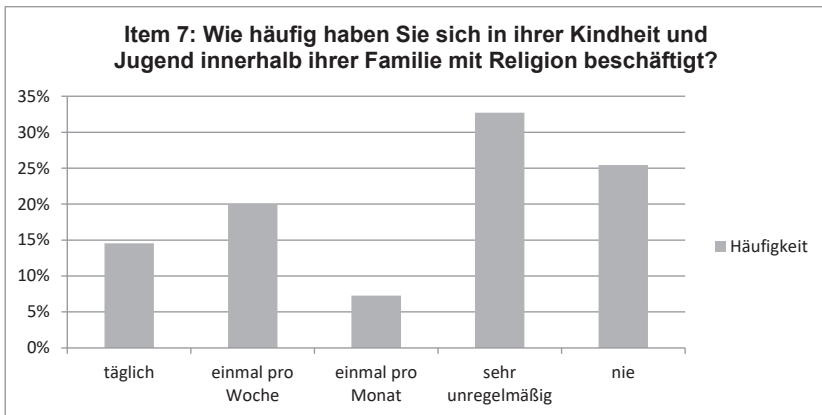


Abbildung 33: Item 7 - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung zeigt sich, dass fast 60% der Lernenden sich sehr unregelmäßig oder nie in ihrer Kindheit und Jugend innerhalb ihrer Familie mit Religion auseinandergesetzt haben. Im Gegensatz dazu haben sich immerhin 35% der Lernenden mindestens einmal pro Woche in ihrer Kindheit innerhalb ihrer Familie mit Religion beschäftigt. 15% haben sich sogar täglich mit Religion auseinandergesetzt. Von daher ist die Beschäftigungshäufigkeit mit Religion in der Kindheit und Jugend der Lernenden sehr breit gefächert und infolgedessen besteht im Hinblick auf religiöse Vorerfahrungen im familiären Bereich eine große Bandbreite.

Es zeigt sich in meiner Studie zudem, dass obwohl über die Hälfte der Lernenden durch ihr Elternhaus religiös sozialisiert worden sind, dennoch fast 60% der Lernenden sich kaum in ihrer Kindheit innerhalb ihrer Familie mit Religion beschäftigt haben.

Das folgende Item 8 beleuchtet, inwiefern Religion in der Freizeit der Lernenden ein Thema ist, mit dem diese sich regelmäßig auseinandersetzen. Die Ergebnisse sind im folgenden Balkendiagramm dargestellt.

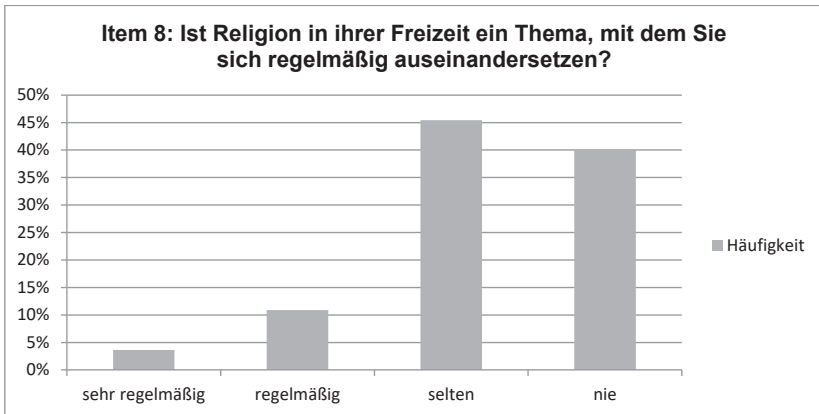


Abbildung 34: Item 8 - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung zeigt sich, dass Religion bei der Freizeitbeschäftigung so gut wie keine Rolle spielt. 45% der Lernenden geben an, dass sie sich nur selten mit Religion in ihrer Freizeit beschäftigen und 40% der Lernenden setzen sich in ihrer Freizeit nie mit Religion auseinander. Im Vergleich dazu beschäftigen sich lediglich 11% der Lernenden regelmäßig und 4% der Lernenden sehr regelmäßig mit Religion in ihrer Freizeit. Die Lernenden hatten darüber hinaus bei Item 8 die Möglichkeit zu nennen, wie sie sich mit dem Thema Religion auseinandersetzen. Hierbei erfolgen folgende einzelne Nennungen: Diskussion mit Anderen; nachdenken und über andere Religionen informieren; unterhalten; Internet; unterschiedlich sowie in Videospielen. Zweimal wird lesen genannt und 46-mal wird keine Angabe gemacht.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des ersten Themenblocks (Item 9 bis 11) dargestellt. Der erste Themenblock setzt sich mit der eigenen Religiosität der Testpersonen auseinander. Hierdurch sollen die Glaubensausprägungen (Item 9), die Beschäftigungsintensität mit diesem (Item 10) sowie die eigene Bedeutung des Glaubens (Item 11) gezeigt werden.

Item 9 überprüft das Verhältnis zu Gott bei den Lernenden. In der folgenden Abbildung sind die Ergebnisse veranschaulicht:

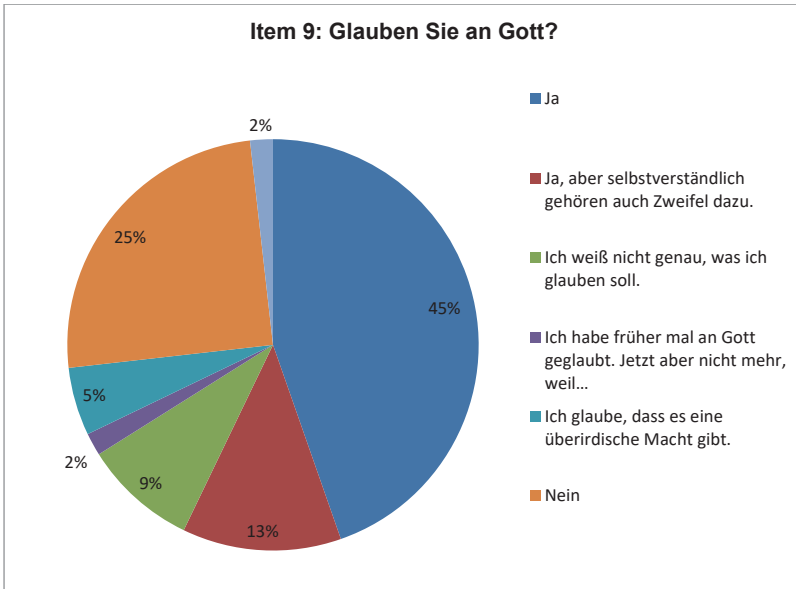


Abbildung 35: Glauben Sie an Gott? - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung wird erkennbar, dass 45% der Lernenden ohne jegliche Zweifel an Gott glauben.

Dieser sehr hohe Wert ist aus meiner Perspektive aufgrund der Ergebnisse der vorherigen Items 7 und 8 schon ziemlich überraschend, da der Hauptteil der Lernenden sich in ihrer Kindheit kaum oder gar nicht mit Religion beschäftigte und bei den meisten Lernenden Religion in ihrer Freizeit so gut wie keine Rolle spielt. Interessanterweise scheinen bei einem großen Teil dieser Lernenden die geringen religiösen Vorerfahrungen keinen Einfluss auf den Glauben der Lernenden an Gott zu haben. Es lässt sich allerdings bei dem Glauben an Gott und der religiösen Sozialisation durch das Elternhaus (Item 6) in meiner Studie eine eindeutige Korrelation feststellen. Die Lernenden, die eine religiöse Sozialisation erfuhren, glauben auch an Gott. Umgekehrt lässt sich festhalten, dass die Lernenden, die keine religiöse Sozialisation durch ihr Elternhaus erfuhren, in den allermeisten Fällen auch nicht an Gott glauben.

Des Weiteren glauben weitere 13% der Lernenden an Gott, allerdings gehören bei diesen auch Zweifel dazu. Den zweitgrößten Anteil mit 25% belegt die Gruppe der Lernenden, die weder an einen Gott noch an eine überirdische Macht glauben. Diese Gruppe kann in Be-

zug auf die Jugendstudie von Shell aus dem Jahr 2015 als Religionsferne bezeichnet werden.⁹² Die Religionsfernen erreichten bei der Jugendstudie von Shell mit 27% einen sehr ähnlichen Anteil, allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass bei dieser Studie lediglich vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung standen (vgl. Chakkarath 2017: 13). 9% der Lernenden wissen nicht genau, was sie glauben sollen.⁹³ Dies bedeutet, dass diese Lernenden religiös noch verunsichert sind. In Bezugnahme auf die Shell Studie werden diese Lernenden als „Religiös Unsichere“ bezeichnet. Weitere 5% der Lernenden glauben, dass eine überirdische Macht existiert.⁹⁴ Diese Gruppe wird innerhalb der Shell Studie als „Kirchenferne Religiöse“ bezeichnet, da sie zwar an keinen persönlichen Gott glauben, allerdings davon überzeugt sind, dass eine „überirdische Macht“ existiert. Eine Lernende glaubte früher mal an Gott. Jetzt aber nicht mehr, weil „ich mir sicher bin, wenn Gott mich hätte beschützen wollen, dann hätte ich nicht so viel durch machen müssen.“ Die Kategorie „Sontiges“ belegt bei diesen Lernenden gemeinsam mit der vorherigen Antwortmöglichkeit mit einem Anteil von 2% den letzten Platz. Lediglich eine Lernende gibt an, dass sie an Mythologie glaubt.

Item 10 untersucht, wie häufig sich die Lernenden im letzten Monat mit ihrer Religion oder ihrem Glauben auseinandersetzen. Die Ergebnisse sind im folgenden Balkendiagramm dargestellt:

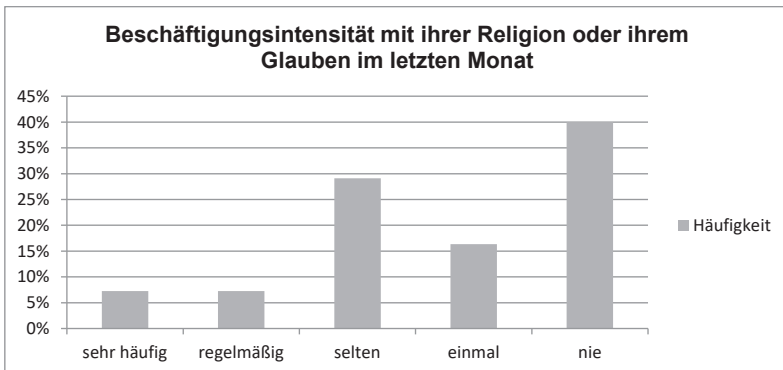


Abbildung 36: Beschäftigungsintensität mit ihrer Religion oder ihrem Glauben im letzten Monat - Verteilung in prozentualen Anteilen (Eigene Darstellung).

⁹² TNS Infratest Sozialforschung hat im Auftrag von Shell eine Jugendstudie im Jahr 2015 durchgeführt, bei der das Verhältnis zu Gott bei Jugendlichen erforscht wurde. Es wurden dabei Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren befragt. Dabei wurden folgende Gruppierungen vorgenommen: Religionsferne, Kirchnahe Religiöse, Religiös Unsichere und Kirchenferne Religiöse (vgl. Chakkarath 2017: 13).

⁹³ Diese Formulierung ist in enger Anlehnung an die Formulierung aus der Shell Jugendstudie 2015 entstanden (vgl. Chakkarath 2017: 13).

⁹⁴ Diese Formulierung ist ebenfalls in enger Anlehnung an die Formulierung aus der Shell Jugendstudie 2015 entstanden (vgl. Chakkarath 2017: 13).

Anhand der obigen Abbildung kristallisiert sich heraus, dass bei einem Großteil der Lernenden die Beschäftigungsintensität mit ihrem Glauben oder ihrer Religion im letzten Monat sehr gering ausgefallen ist. 29% der Lernenden setzten sich selten mit ihrem Glauben auseinander. Weitere 16% befassten sich einmal im letzten Monat damit und 40% der Lernenden setzten sich in dieser Zeit überhaupt nicht mit ihrem Glauben auseinander. Im Vergleich dazu beschäftigten sich 14% der Lernenden mindestens regelmäßig mit ihrem Glauben (7% davon sogar sehr häufig).

Das folgende Item 11 untersucht, welche Bedeutung Glaube für die Lernenden besitzt.⁹⁵

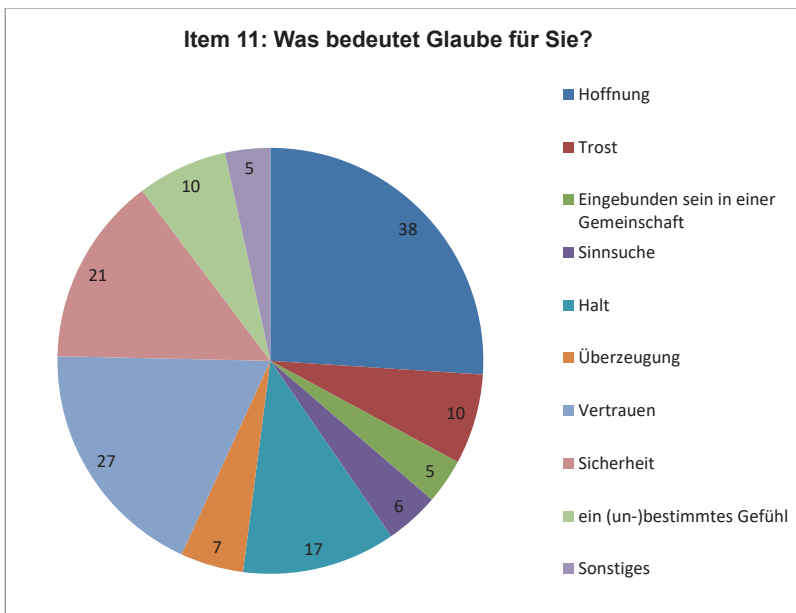


Abbildung 37: Was bedeutet Glaube für Sie? - Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

Die obige Abbildung zeigt, dass die meisten Lernenden mit Glauben „Hoffnung“ verbinden. 38 von 56 Lernenden geben an, dass Glaube für sie etwas mit Hoffnung zu tun hat. Dies macht einen Anteil von knapp 68% aus. Danach folgt „Vertrauen“ mit 27 Nennungen, was bedeutet, dass für fast die Hälfte der Lernenden Vertrauen ein bedeutsamer Bestandteil ihres Glaubens ausmacht. „Sicherheit“ und „Halt“ sind darüber hinaus für viele Lernende ein wichtiger Teil ihres Glaubens. „Sinnsuche“, „Eingebunden sein in einer Gemeinschaft“

⁹⁵ Nähere Informationen zu dem Item 11 wurden bereits in Kapitel 7.2.1 dargestellt. Deswegen wird an dieser Stelle darauf verzichtet.

und „Überzeugung“ verbinden dagegen eher weniger Lernende mit ihrer eigenen Bedeutung des Glaubens. Des Weiteren gibt es unter der Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ die folgenden fünf Nennungen: „Alles passiert aus einem bestimmten Grund“; „Habe ich nicht“; „Ich verbinde damit nichts“; „weiß ich nicht“; „Es gibt mir Kraft und ein gutes Gefühl“.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des zweiten Themenblocks „Interreligiosität“ dargestellt. Der zweite Themenblock besteht aus den Items 12 bis 15 und untersucht die schulischen Vorkenntnisse (Item 12), Kontakte zu Angehörigen aus anderen Religionen (Item 13), die Beschäftigungsintensität, die Beschäftigungsart (Item 14) sowie die Einstellung gegenüber anderen Religionen (Item 15).

Item 12 überprüft, ob sich die Lernenden in der Schule bereits mit anderen Religionen auseinandersetzen und falls ja, welche Themen dabei bereits behandelt wurden. 49% der Lernenden befassten sich bisher in der Schule noch nicht mit anderen Religionen. 23,5% der Lernenden würden sich aber gerne in der Schule mit anderen Religionen auseinandersetzen. 25,5% der Lernenden haben bisher keine Vorkenntnisse mit anderen Religionen und haben auch kein Interesse daran, sich damit zu beschäftigen. Im Vergleich dazu sammelten immerhin knapp über die Hälfte der Lernenden schon schulische Vorkenntnisse mit anderen Religionen. Die dabei bereits behandelten Themen werden in der folgenden Abbildung dargestellt:

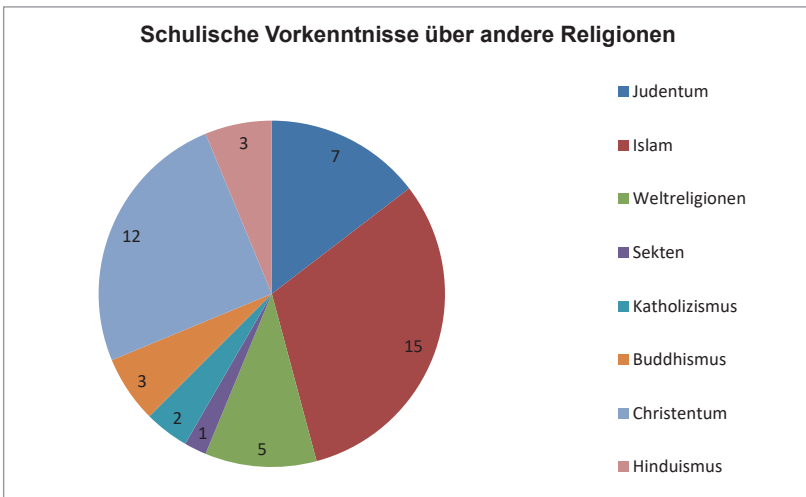


Abbildung 38: Schulische Vorkenntnisse über andere Religionen - Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung ist erkennbar, dass die Lernenden die meisten schulischen Vorkenntnisse im Bereich des Islams und des Christentums sammelten. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass 15 Nennungen bei einer Gesamtzahl von 56 Lernenden gerade einmal einen Anteil von knapp 27% ergeben. Dies bedeutet, dass knapp 27% der Lernenden bereits schulische Erfahrungen mit dem Islam sammelten.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Lernenden alle schon mindestens neun Jahre die Schule besucht haben und die hier in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslime schon seit längerer Zeit die größte nicht christliche Religionsgemeinschaft darstellen, ist meines Erachtens dieser Wert nicht sehr hoch und von daher sehe ich aufgrund der vorherrschenden Vorurteile insbesondere gegenüber dem Islam, basierend auf den Ergebnissen meiner Studie, einen akuten Handlungsbedarf.

Das Item 13 untersucht, ob die Lernenden Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen haben. Hierbei konnte zwischen den folgenden drei Antwortmöglichkeiten gewählt werden: Ja, und diese sind folgenden Religionen zugehörig; Nein; Nein, und das möchte ich auch nicht unbedingt.

Keiner der Lernenden kreuzte die letzte Antwortmöglichkeit an. 29% der Lernenden geben an, dass sie keine Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen haben. 71% der Lernenden haben somit Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen bzw. Glaubensgemeinschaften. In der folgenden Abbildung werden diese dargestellt.

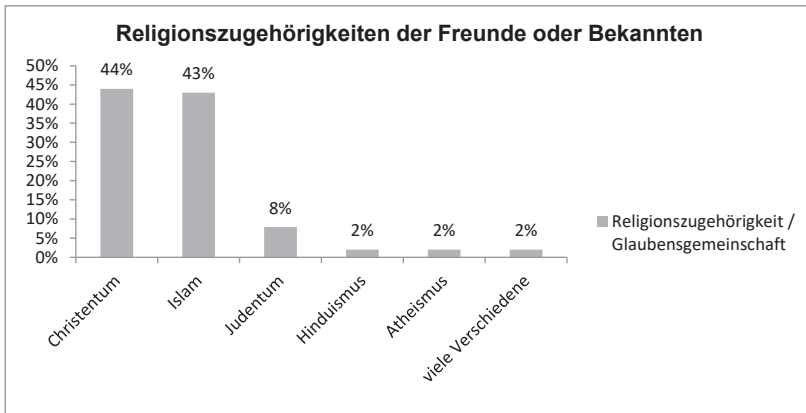


Abbildung 39: Religionszugehörigkeiten der Freunde oder Bekannten - Verteilung in prozentualen Zahlen (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung wird ersichtlich, dass die meisten Freunde oder Bekannten aus anderen Religionsgemeinschaften dem Christentum⁹⁶ und dem Islam zugehörig sind. Von daher wird für diese Lernenden von Anfang an eine hohe persönliche Betroffenheit und ihre Lebenswelt durch die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt erreicht, da dabei neben dem Judentum, der Islam und das Christentum im Fokus der Betrachtung liegen.

Bei den Lernenden, die Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen haben, wurde darüber hinaus durch das Item 13b ermittelt, ob sie sich mit diesen Personen über ihre unterschiedlichen Religionen austauschen. Knapp 44% der Lernenden geben an, dass sie sich mit diesen Personen über ihre unterschiedlichen Religionen austauschen und etwas über 56% der Lernenden verneinen dies.

Item 14 dient als ein Instrument, um die Intensität und die Art der Auseinandersetzung mit anderen Religionen herauszuarbeiten. Zunächst untersucht Item 14, wie häufig sich die Lernenden in ihrer Freizeit mit anderen Religionen beschäftigen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

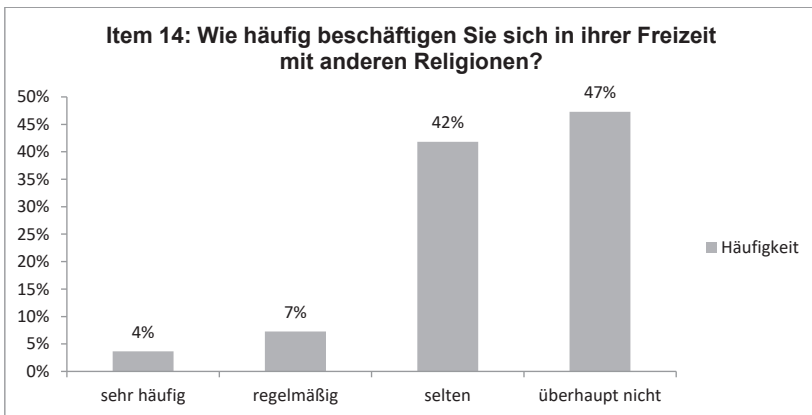


Abbildung 40: Wie häufig beschäftigen Sie sich in ihrer Freizeit mit anderen Religionen? - Verteilung in prozentualen Zahlen (Eigene Darstellung).

Durch die obige Abbildung zeigt sich, dass 42% der Lernenden sich in ihrer Freizeit nur selten und sogar 47% überhaupt nicht mit anderen Religionen beschäftigen. Dies bedeutet, dass für 89% der Lernenden andere Religionen in ihrer Freizeit so gut wie keine Bedeutung besitzen. Von daher ist es meiner Ansicht nach dringend erforderlich, dass die Schule es den Lernenden ermöglicht sich mit anderen Religionen auseinanderzusetzen, um dadurch

⁹⁶ Beim Christentum wird bei den Nennungen zum Teil noch zwischen evangelischer und katholischer Religionszugehörigkeit unterschieden. 18% der Lernenden geben an, dass sie Freunde oder Bekannte haben, die dem Katholizismus zugehörig sind und 2% der Lernenden geben an, dass sie Freunde oder Bekannte haben, die dem evangelischen Glauben zugehörig sind.

im Idealfall das Interesse der Lernenden zu wecken, sich über die Schule hinaus ebenfalls mit anderen Religionen zu beschäftigen. Dieses Religionsprojekt könnte eine Möglichkeit sein, das Interesse an anderen Religionen zu wecken.

Item 14b untersucht, wie sich die Lernenden mit anderen Religionen auseinandersetzen. Mehrfachnennungen sind möglich. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt:

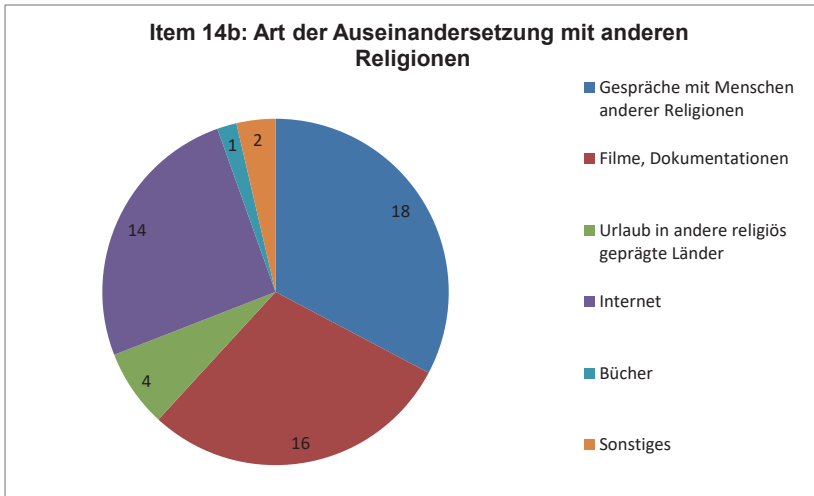


Abbildung 41: Art der Auseinandersetzung mit anderen Religionen - Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

Es zeigt sich, dass die Lernenden sich am häufigsten durch ein Gespräch mit Menschen aus anderen Religionen auseinandersetzen.

Dies ist meines Erachtens sehr erfreulich, da der interreligiöse Dialog, wenn dieser konstruktiv erfolgt, sehr bedeutsam ist, um das friedliche Miteinander der Religionen zu fördern.

Des Weiteren werden ansonsten vor allem Filme, Dokumentationen und das Internet genutzt, um mehr über andere Religionen zu erfahren.

Item 14c ermittelt, mit welcher Religion sich die Lernenden bisher am meisten beschäftigt haben.

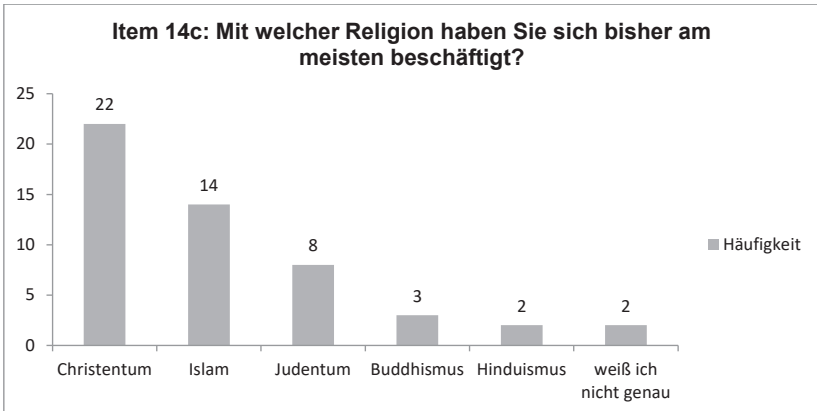


Abbildung 42: Mit welcher Religion haben Sie sich bisher am meisten beschäftigt - Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung kristallisiert sich heraus, dass sich die Lernenden bisher am häufigsten mit dem Christentum beschäftigten. Auf Platz 2 und 3 folgen der Islam und das Judentum.

Hieran wird in meiner Studie ersichtlich, dass eine eindeutige Korrelation zwischen den schulischen Vorkenntnissen über andere Religionen (Item 12) und der Beschäftigungsintensität mit dieser entsprechenden Religion vorliegt. Die schulischen Vorkenntnisse über den Islam sind bei den Lernenden in Bezug auf andere Religionen am größten ausgefallen. Neben der eigenen Religion (Item 6), welche in den meisten Fällen das Christentum darstellt, beschäftigten sich die Lernenden in ihrer Freizeit am häufigsten mit dem Islam. Umgekehrt wird ersichtlich, dass je geringer die schulischen Vorkenntnisse über eine andere Religion gewesen sind, desto geringer war ebenfalls die Auseinandersetzung mit einer solchen Religion in der Freizeit. Diese Erkenntnis weist darauf hin, wie wichtig eine schulische Auseinandersetzung mit anderen Religionen ist und welche Auswirkungen dies auf die Freizeitgestaltung der Lernenden haben kann. Hierdurch besteht eine gute Gelegenheit, das Interesse an anderen Religionen zu wecken.

Anhand von Item 15 soll überprüft werden, wie bereichernd oder bedrohend die Lernenden unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen aktuell vor Beginn des Religionsprojektes wahrnehmen.⁹⁷ Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

⁹⁷ Nähere Informationen zu dem Item 15 wurden bereits in Kapitel 7.2.1 dargestellt. Deswegen wird an dieser Stelle darauf verzichtet.

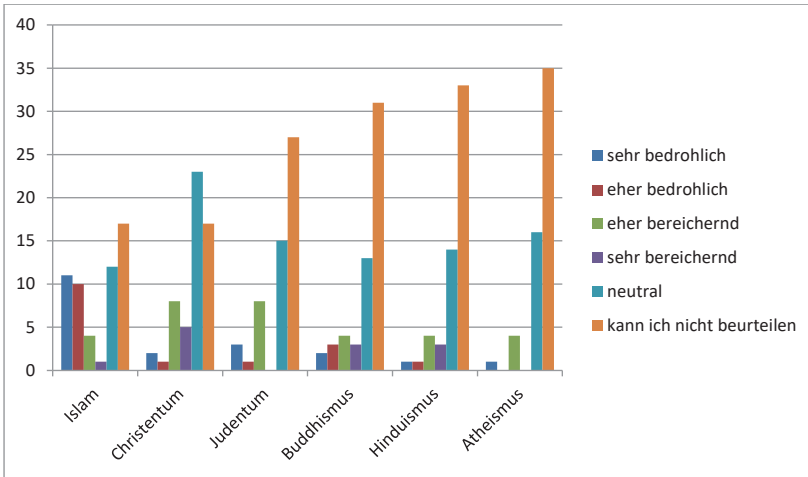


Abbildung 43: Wahrnehmung der Religionen bzw. Weltanschauungen- Verteilung in absoluten Zahlen (Eigene Darstellung).

21 von 55 Lernenden nehmen den Islam als Bedrohung wahr. 11 Lernende sind sogar der Ansicht, dass der Islam sehr bedrohlich ist. 17 Lernende geben an, dass sie dies nicht beurteilen können. Dies führt dazu, dass von den Lernenden, die ein Urteil abgegeben haben, über 55% den Islam als Bedrohung ansehen. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte ebenfalls die Studie von der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2015. Dort sahen 51% der Befragten den Islam als Bedrohung an. Auffällig ist, dass ein großer Teil der Lernenden nicht beurteilen kann, ob die unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen auf sie eher eher bereichernd oder bedrohlich wirken. Im Vergleich zum Islam werden alle anderen Religionen und der Atheismus von den Lernenden, die eine Einschätzung abgegeben haben, eher als neutral oder bereichernd wahrgenommen. Hier werden abermals Parallelen zu den Ergebnissen von der Studie aus der Bertelsmann Stiftung erkennbar. Bei dieser Studie wurden sogar alle anderen Religionen als bereichernd wahrgenommen (vgl. Cheema 2017: 63). Von daher spiegeln die Lernenden im Hinblick auf die Wahrnehmung gegenüber anderen Religionen einen geeigneten Querschnitt wider.

Die obigen Ergebnisse aus meiner Studie sind, wie auch bei den Lehrkräften, alarmierend.

Der dritte Themenblock „Selbstständiges Lernen“ umfasst verschiedene Instrumente und Methoden zur Förderung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, welche tabellarisch aufgelistet und insbesondere im Hinblick auf die durchzuführende Unterrichtseinheit von Bedeutung sind.

Hierdurch soll festgestellt werden, ob die Lernenden bereits damit Erfahrungen gesammelt haben und falls ja, inwiefern sie sich bei der Nutzung sicher fühlen und ob zu bestimmten Bereichen noch ein weiterer Erklärungs- und Informationsbedarf besteht. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt:

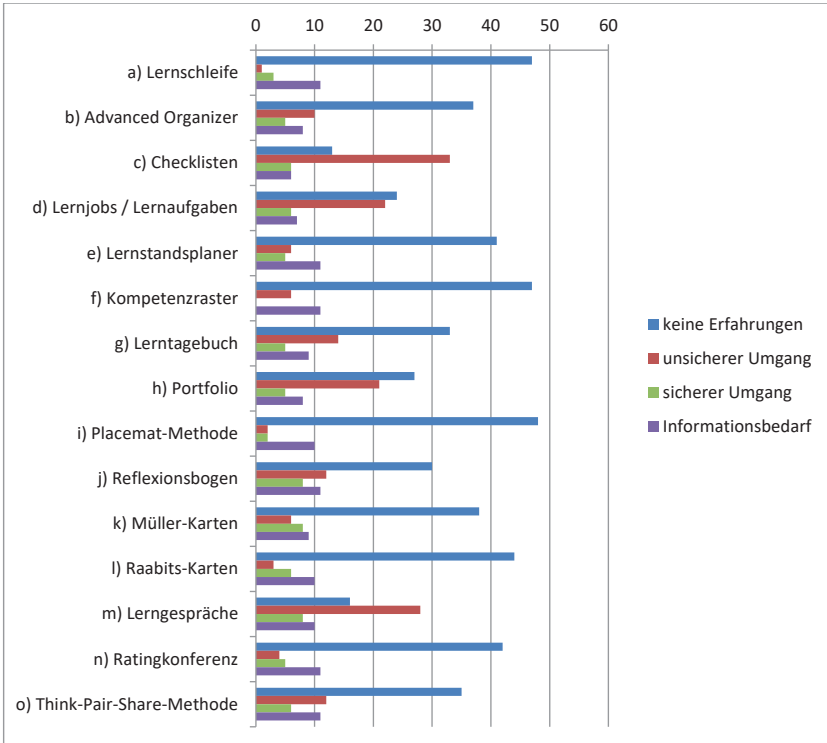


Abbildung 44: Themenblock 3: Instrumente und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung ist klar zu erkennen, dass der Hauptteil der Lernenden bei einer Vielzahl von Instrumenten und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens, die insbesondere in Bezug auf die geplante Unterrichtseinheit sehr bedeutsam sind, bisher noch keine Erfahrungen sammelte. Von daher bestand bei allen Instrumenten und Methoden vor der Anwendung Informations- und Klärungsbedarf, weil keine komplette Klasse eine der angegebenen Methoden sicher vorher beherrschte. Teilweise war es deshalb vorab notwendig, sehr ausführlich die verschiedenen Methoden zu erklären, damit die Lernenden diese im Anschluss nutzen konnten und ihnen darüber hinaus klar war, was der Sinn und Zweck solcher Methoden und Instrumente ist.

Mein Eindruck ist, dass dies sehr wichtig war, damit sich die Lernenden überhaupt darauf einlassen konnten. Positiv hervorzuheben ist, dass viele Lernende bereits sicher im Umgang mit Checklisten waren und einigen Lernenden das Arbeiten mit Lernjobs und Portfolios bereits vertraut war.

An dieser Stelle möchte ich hervorheben, welche Ergebnisse für meine Studie besonders relevant sind.

Der Anteil der Menschen muslimischen Glaubens ist in meiner Studie mit 13% deutlich höher als in der Gesamtbevölkerung (knapp 5%). Dies bietet eine sehr gute Gelegenheit, einen konstruktiven interreligiösen Dialog mit diesen Lernenden zu unterstützen.

Es zeigt sich in meiner Studie zudem, dass obwohl über die Hälfte der Lernenden durch ihr Elternhaus religiös sozialisiert worden sind, dennoch fast 60 % der Lernenden sich kaum in ihrer Kindheit innerhalb ihrer Familie mit Religion beschäftigten. Allerdings sammelten lediglich knapp 27% der Lernenden bereits schulische Erfahrungen mit dem Islam. Meines Erachtens ist dieser Wert nicht sehr hoch und von daher sehe ich aufgrund der vorherrschenden Vorurteile insbesondere gegenüber dem Islam, basierend auf den Ergebnissen meiner Studie, einen akuten Handlungsbedarf.

71% der Lernenden haben Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen bzw. Glaubensgemeinschaften. Es zeigt sich, dass die Lernenden sich am häufigsten durch ein Gespräch mit Menschen aus anderen Religionen auseinandersetzen. Dies ist eine sehr gute Voraussetzung, um den interreligiösen Dialog zu fördern.

In meiner Studie kristallisiert sich heraus, dass über 55% der Lernenden den Islam als Bedrohung ansehen. Hieran wird ebenfalls klar erkennbar, dass ein akuter Handlungsbedarf besteht.

Der Hauptteil der Lernendensammelte bei einer Vielzahl von Instrumenten und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens bisher noch keine Erfahrungen. Von daher bestand bei allen Instrumenten und Methoden vor der Anwendung Informations- und Klärungsbedarf, da keine komplette Klasse eine der angegebenen Methoden sicher vorher beherrschte.

7.2.5 Gegenüberstellung der Ergebnisse

Die nun folgende Gegenüberstellung soll einen Vergleich der zwei zuvor getrennt betrachteten Ergebnisse ermöglichen. Hier soll herausgefunden werden, ob die Sichtweisen und Einschätzungen der Lehrkräfte den Ergebnissen der Lernenden entsprechen. Es werden allerdings im Folgenden nur die für diese Arbeit wichtigsten Ergebnisse betrachtet.

Beim Thema Religion als Freizeitbeschäftigung zeigt sich eine große Abweichung. Für 85% der Lernenden ist Religion kein oder nur selten ein Thema in ihrer Freizeit. Im Vergleich dazu besitzt Religion bei der Freizeitbeschäftigung der Lehrkräfte eine hohe Bedeutung. Drei Lehrkräfte beschäftigen sich regelmäßig und eine Lehrkraft sehr regelmäßig mit Religion in ihrer Freizeit.

In Bezug auf die Betrachtung des zweiten Themenblocks „Interreligiosität“ zeigt sich, dass sich sowohl die Lernenden als auch die Lehrkräfte bisher noch nicht oder zu mindestens noch nicht intensiv in der Schule bzw. in ihrem Unterricht mit anderen Religionen befassten. Fast die Hälfte der Lernenden (49%) beschäftigte sich bisher in der Schule noch nicht mit anderen Religionen. Außerdem hat ein Viertel der Lernenden bisher keine Vorkenntnisse mit anderen Religionen und hat auch kein Interesse daran, sich damit zu beschäftigen. Eine Lehrkraft setzte sich bisher in ihrem Unterricht lediglich mit dem Islam auseinander. Die Hälfte der Lehrkräfte befasste sich bisher mit dem Judentum innerhalb ihres Unterrichts.

Des Weiteren haben 71% der Lernenden Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen bzw. Glaubensgemeinschaften. Im Kontrast dazu hat die Hälfte der Lehrkräfte Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen. Sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrkräften sind die meisten Freunde oder Bekannten aus anderen Religionen dem Islam und dem Christentum zugehörig.

Bei den Lernenden geben 44% an, dass sie sich mit diesen Personen über ihre unterschiedlichen Religionen austauschen. Im Gegensatz dazu tauschen sich alle Lehrkräfte, die Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen haben, mit diesen Personen über ihre unterschiedlichen Religionen aus.

Für 89% der Lernenden haben andere Religionen in ihrer Freizeit so gut wie keine Bedeutung. Drei Viertel der Lehrkräfte beschäftigen sich in ihrer Freizeit ebenfalls nur selten mit anderen Religionen. Wenn sich die Lernenden jedoch mit Menschen aus anderen Religionen auseinandersetzen, dann am häufigsten mittels eines Gesprächs. Im Kontrast dazu informieren sich die Lehrkräfte am häufigsten mit Filmen und Dokumentationen über andere Religionen.

Die Lernenden wie auch die Lehrkräfte beschäftigten sich bisher am häufigsten mit dem Christentum. Auf Platz 2 und 3 folgen bei beiden Gruppen der Islam und das Judentum.

Eine weitere große Übereinstimmung zeigt sich bei der Wahrnehmung von unterschiedlichen Religionen oder Weltanschauungen. 55% der Lernenden, die ein Urteil abgaben, sehen den Islam als Bedrohung an. Die Hälfte der beteiligten Lehrkräfte nimmt den Islam ebenfalls als sehr bedrohlich wahr.

Im Vergleich zum Islam werden alle anderen Religionen und der Atheismus von den Lernenden, die eine Einschätzung abgaben, eher als neutral oder bereichernd wahrgenommen. Drei Viertel der Lehrkräfte nehmen alle anderen Religionen ebenfalls als bereichernd wahr. Im Vergleich dazu wird der Atheismus etwas kritischer von den Lehrkräften wahrgenommen.

In Bezug auf die Betrachtung des dritten Themenblocks „Selbstständiges Lernen“ zeigen sich große unterschiedliche Vorkenntnisse zwischen den Lernenden und den Lehrkräften. Es lässt sich festhalten, dass der Hauptteil der Lernenden bei einer Vielzahl von Instrumenten und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens, die insbesondere in Bezug auf die geplante Unterrichtseinheit sehr bedeutsam sind, bisher noch keine Erfahrungen sammelte.

Im Vergleich dazu sammelten immerhin schon bei sieben von insgesamt 15 Instrumenten und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens mindestens drei Viertel der Lehrkräfte damit bereits Erfahrungen und fühlen sich im Umgang damit sicher. Allerdings gibt es ebenfalls vier Instrumente (Ratingkonferenz, Placemat-Methode, Portfolio und Lernschleife), mit denen die Hälfte der Lehrkräfte bisher noch keine Erfahrungen sammelte.

7.3 Erhebungsverfahren: Schriftliche Befragung der Lehrkräfte und Lernenden nach Abschluss des Religionsprojektes⁹⁸

7.3.1 Aufbau des „Fragebogens zum selbstständigen Lernen“

Zunächst erfolgt eine kurze Erläuterung über den Aufbau des Fragebogens. Der Fragebogen ist gemäß einer Likert-Skalierung mit jeweils fünf verschiedenen Antwortvorgaben aufgebaut. Diese fünf Stufen erstrecken sich von „trifft voll zu“ bis hin zu „kann ich nicht beurteilen“. In diesem Fragebogen ist die Likert-Skalierung etwas modifiziert worden, da die Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ weder positiv noch negativ zu werten ist. Ich habe diese Antwortmöglichkeit aber bewusst in den Fragebogen integriert, weil Maßnahmen für selbstständige Lernprozesse den SuS teilweise noch unbekannt sind und sie daher nicht irgendetwas ankreuzen sollen, was sie gegebenenfalls nicht beurteilen können. Dies würde wahrscheinlich dazu führen, dass sich die Befragten für eine der anderen Antwortmöglichkeiten entscheiden, wodurch die Ergebnisse verfälscht würden. Durch die Hinzufügung der Skala „kann ich nicht beurteilen“ möchte ich möglichst valide Daten erhalten. Bei

⁹⁸ Das vorliegende Kapitel 7.3 lehnt sich inhaltlich eng an der bereits genannten Masterarbeit an. Der Fragebogen zum selbstständigen Lernen stammt aus meiner Masterarbeit und ist nur leicht abgeändert worden. Anstatt 80 Items enthält dieser nun 81 Items. Die Ergebnisse aus der Masterarbeit werden hierbei als Vergleichsstudie herangezogen. Damit eine möglichst gute Vergleichbarkeit gewährleistet wird, wurde der Fragebogen deswegen kaum verändert. Lediglich Item 81 wurde hinzugefügt, da innerhalb dieser Arbeit zusätzlich überprüft werden soll, inwiefern das selbstständige Lernen dazu beigetragen hat, innerhalb der Unterrichtseinheit „Speisegesetze und Speisetraditionen in den monotheistischen Religionen“, interreligiöses Lernen zu fördern.

der Auswertung werde ich dies selbstverständlich berücksichtigen, indem ich diese Antwortmöglichkeit nicht mit der Likert-Skalierung berechne, sondern lediglich die Anzahl der Nennungen darstelle. Dadurch wird sichergestellt, dass die Mittelwerte und die Standardabweichungen und somit das gesamte statistische Verfahren richtig berechnet werden können.

Der Fragebogen besteht aus 16 Kategorien über das selbstständige Lernen und drei Fragen zu den persönlichen Angaben. Die einzelnen Kategorien umfassen mehrere Aussagen bzw. Items. Insgesamt werden 81 Aussagen untersucht. Abgesehen von den Fragen zu den persönlichen Angaben ist der Fragebogen in Multiple-Choice-Form gestellt worden (siehe Anhang A8 und A9).

Bezüglich der persönlichen Daten werden neben der Schulform/Klasse, das Alter und das Geschlecht abgefragt. Hierdurch soll zum einen gezeigt werden, wie der Anteil an männlichen und weiblichen SuS bei der Befragung ausgefallen ist, welche Altersspanne bei den Befragten vorliegt und welche Klassen an der Befragung teilnahmen. Bei den persönlichen Daten muss von der oben genannten Vorgehensweise abgewichen werden.

Bei der Schüler- sowie der Lehrerbefragung wurde die geschlossene Fragestellung gewählt. Dies scheint hier am sinnvollsten zu sein, um bei der Auswertung der 52 Schüler- und vier Lehrerfragebögen eine bessere Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit zu erreichen. Daneben lassen sich geschlossen gestellte Fragen mit Antwortvorgaben für SuS insgesamt leichter beantworten.

7.3.2 Vorgehensweise der quantitativen Auswertung

Im Folgenden wird einführend die generelle Vorgehensweise der quantitativen Auswertung erläutert. Nachdem dieser formale Aspekt abgeschlossen ist, werden die quantitative Auswertung und die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse vorgenommen.

Die Auswertung der Fragebögen zum selbstständigen Lernen wird mithilfe von Excel durchgeführt. Dazu werden passende Tabellen erstellt, um übersichtlich die Ergebnisse zusammenzufassen und auszuwerten.

Der Likert-Skalierung folgend haben die vier unterschiedlichen Antwortvorgaben⁹⁹ eine sogenannte Codierung, das heißt jeder der vier Ausprägungen ist eine bestimmte Zahl von eins bis vier zugeordnet. Somit ist zum Beispiel der Ausprägung „trifft voll zu“ der Wert vier zugeordnet. Dem kleinsten Wert eins entspricht die Ausprägung „trifft nicht zu“. Die Fra-

⁹⁹ Die Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ wird, wie oben bereits beschrieben, separat ausgewertet, da diese nicht anhand der Likert-Skalierung ausgewertet werden kann.

gebögen werden entsprechend ausgewertet, aufsummiert und mit der jeweiligen Zahl gewichtet. Daher kann die Likert-Skalierung auch als sogenanntes Verfahren der summierten Einschätzung bezeichnet werden (vgl. Broda 2006: 86).

Die Exceltabelle umfasst neben den Aussagen, die nach der oben erläuterten Likert-Skalierung, gewichteten Antworten. Am Ende der Spalten und der Zeilen werden jeweils die Summen dargestellt. Neben den beiden Summen werden jeweils das errechnete arithmetische Mittel und die dazugehörige errechnete Standardabweichung abgebildet.

Das arithmetische Mittel ist der Mittelwert, der sich aus der Summe aller Werte dividiert durch die Anzahl der Untersuchungseinheiten, hier die Anzahl der gegebenen Antworten, ergibt. Die Formel lautet allgemein (vgl. Fleischer 2006: 7):

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum x_i$$

n gibt die Anzahl der gegebenen Antworten insgesamt an und x_i gibt die gewichteten Ausprägungen der Merkmalswerte in der Gruppe i an.

Die Standardabweichung gibt die durchschnittliche Abweichung vom arithmetischen Mittel an. Diese stellt ein Maß für die Streuung beziehungsweise für die Schwankungsbreite dar. Um die Standardabweichung zu erhalten, wird aus der Varianz die Wurzel gezogen. Die Varianz errechnet sich als Summe über alle Zustände der quadrierten Abweichungen vom Erwartungswert $\bar{x}$ dividiert durch die Anzahl der Untersuchungseinheiten. Die Formel der Varianz lautet dazu allgemein (vgl. ebd.: 10):

$$s^2 = \frac{1}{n} \sum (x_i - \bar{x})^2 \quad s = \sqrt{s^2}$$

7.3.3 Ergebnisse und Interpretation der Schülerbefragung

Zunächst werden erneut die persönlichen Angaben der Lernenden dargestellt, weil vor Beginn des Religionsprojektes die Anzahl der Lernenden etwas größer war als zum Abschluss. Dies liegt vor allem daran, dass einige Lernende während des Religionsprojektes ihre Ausbildung aus verschiedenen Gründen beendeten. Insgesamt füllten 52 Lernende den Fragebogen nach der Beendigung des Religionsprojektes aus. Im Vergleich dazu füllten vorher 56 Lernende den Fragebogen „Ausgangsvoraussetzungen“ aus. Davon sind 32 männlich und 20 weiblich. In Bezug auf die Geschlechterverteilung gab es somit nur minimale Veränderungen. Im Hinblick auf die Altersverteilung sind ebenfalls nur geringfügige Unterschiede zu verzeichnen.

Die Altersverteilung der Befragten ist in der folgenden Abbildung dargestellt:

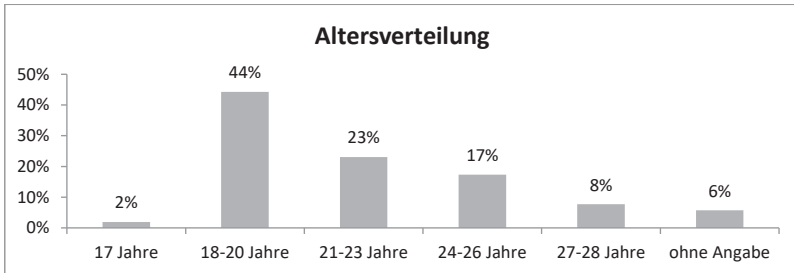


Abbildung 45: Altersverteilung der SuS in Prozent (Eigene Darstellung).

Auf die Darstellung der teilnehmenden Klassen wird an dieser Stelle verzichtet, da diese bereits im Kapitel 7.3.2 ausführlich dargestellt wurde und es keine Veränderungen gab.

Die erste Kategorie „Anwendungsorientierung“, die mithilfe der Likert-Skalierung in Excel ausgewertet wird, analysiert, welche Maßnahmen im RU, konkret in diesem Fall innerhalb des Religionsprojektes durchgeführt wurden, um einen anwendungsorientierten Unterricht zu ermöglichen. Hierfür sind acht verschiedene Aussagen formuliert. Diese Aussagen untersuchen, ob die SuS komplexe Aufgabenstellungen sowie eigene Lösungsansätze erarbeiten und ob sie in der Lage sind, die Lernsituationen auf alltagsnahe Situationen anzuwenden. Außerdem wird untersucht, ob die SuS eigene Handlungsprodukte erstellen; ihre Lernprozesse möglichst selbstständig planen, durchführen und bewerten; die Interessen der SuS zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht werden; die SuS an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtsablaufs beteiligt werden und ob die Lehrkraft überwiegend in der Rolle als Berater und Beobachter fungiert. Das durchschnittliche Ergebnis dieser Aussagen wird in der folgenden Abbildung dargestellt:

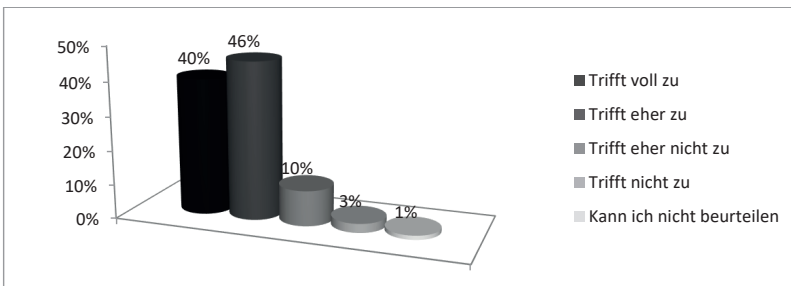


Abbildung 46: Gesamtergebnis - Kategorie „Anwendungsorientierung“ (Eigene Darstellung).

86% der Lernenden sind der Meinung, dass ein anwendungsorientierter RU stattfindet. Davonsind 40 % der Ansicht, dass die untersuchten Maßnahmen im RU voll zutreffen. 10% der Befragten sind dagegen der Meinung, dass eher kein anwendungsorientierter RU vorherrscht. Lediglich 3% der Lernenden sind der Ansicht, dass kein anwendungsorientierter RU stattfindet. Nur 1% der Lernenden konnte diese Frage nicht beurteilen. Das arithmetische Mittel ergibt einen Wert von 3,25. Das bedeutet, der Mittelwert weist ein Ergebnis auf, der etwas über der Ausprägung „trifft eher zu“ liegt. Die niedrige Standardabweichung von 0,75 unterstreicht dieses Ergebnis, da die Streuung nach oben und unten nur 0,75 um den Mittelwert schwankt. Die Kategorie „Anwendungsorientierung“ belegt im Ranking der 16 untersuchten Kategorien den siebten Platz.

Bei einer genaueren Betrachtung der acht getesteten Items zeigt sich, dass insbesondere die Lehrkraft überwiegend die Rolle als Berater und Beobachter einnimmt, da dabei ein besonders hoher Mittelwert von 3,58 vorliegt. Dieses Item belegt von den insgesamt 81 untersuchten Items einen hervorragenden siebten Platz. Außerdem bestätigen die Lernenden, dass sie an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtsablaufs beteiligt sind und sich eigene Lösungsansätze erarbeiten. Dies wird durch die hohen Mittelwerte der beiden Items von 3,42 bzw. 3,41 verdeutlicht. Das schwächste Ergebnis in dieser Kategorie belegt die Aussage, ob die Lernenden in der Lage sind, die Lernsituationen auf alltagsnahe Situationen anzuwenden. Diese Aussage weist einen Mittelwert von 2,81 auf.

Das Gesamtergebnis, insbesondere das 86% der Lernenden der Ansicht sind, dass ein anwendungsorientierter Unterricht stattfindet, ist sehr erfreulich, da ein anwendungsorientierter Unterricht sehr wichtig ist, um selbstständiges Lernen zu fördern. Ebenso wurden hierbei Aussagen untersucht, die die Grundlagen für einen handlungsorientierten Unterricht bilden, da sich die Aussagen auf die didaktischen Grundsätze von der KMK beziehen. Hierdurch soll ein kompetenzorientierter RU gewährleistet werden, bei dem junge Menschen die Gelegenheit erhalten, ihre Aufgaben selbstständig zu planen, zu beurteilen und durchzuführen. Daher ist es meiner Ansicht nach grundlegend, dass der anwendungsorientierte Unterricht weiter gefördert wird, um den SuS somit die Möglichkeit zu geben, sich wichtige Kompetenzen anzueignen.

In der folgenden Veranschaulichung wird dargestellt, inwiefern der Erwerb von Kompetenzen im RU an berufsbildenden Schulen ermöglicht und gefördert wird:

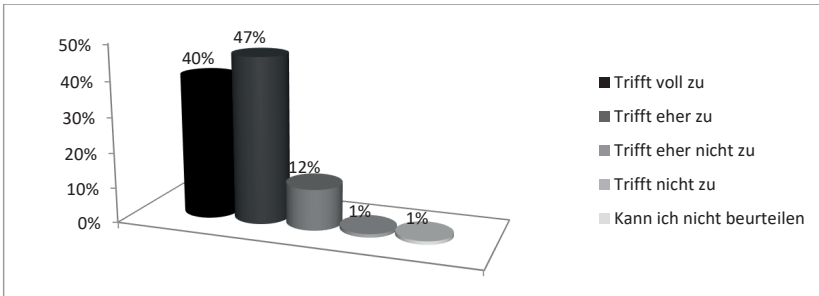


Abbildung 47: Gesamtergebnis: Kategorie „Erwerb von Kompetenzen“ (Eigene Darstellung).

Die oben dargestellte Kategorie besteht aus vier Items. Diese Kategorie wurde erstellt, um zu überprüfen, ob der RU die Förderung von verschiedenen Kompetenzen ermöglicht. Die einzelnen Items untersuchen, ob durch den RU die Gesprächs-, Sozial-, Selbst- und Organisationskompetenz gefördert werden.

Es zeigt sich, dass 87% der Lernenden der Meinung sind, dass durch den RU verschiedene Kompetenzen geschult werden. 12% der Lernenden sind der Meinung, dass eher keine Kompetenzen durch den RU gefördert werden. Nur 1% der SuS ist der Ansicht, dass keine Kompetenzen durch den RU gefördert werden. 1% der Befragten konnte diese Kategorie nicht beurteilen. Das arithmetische Mittel ergibt einen hohen Wert von 3,27 und die relativ geringe Standardabweichung beträgt 0,70. Die Kategorie „Erwerb von Kompetenzen“ belegt im Ranking einen guten sechsten Platz.

Bei einer genaueren Betrachtung der vier getesteten Items zeigen sich keinerlei erwähnenswerte Abweichungen vom arithmetischen Mittel.

Das Ergebnis ist sehr positiv, da ein kompetenzorientierter Unterricht ein kritischer Erfolgsfaktor für selbstständige Lernprozesse ist. Wenn die SuS im RU die Möglichkeit erhalten, sich notwendige Kompetenzen anzueignen, ist dies grundlegend, um das selbstständige Lernen zu fördern.

In der folgenden Abbildung wird gezeigt, ob Reflexionsprozesse einen wichtigen Beitrag im RU an berufsbildenden Schulen leisten. Dies wird anhand von sechs verschiedenen Aussagen überprüft. Diese Aussagen untersuchen, ob die Lehrperson die SuS anregt, ihren Lernprozess zu reflektieren; die Lehrperson am Ende einer Unterrichtseinheit gemeinsam mit den SuS die Lernergebnisse reflektiert; Materialien verwendet werden, um die Reflexion zu unterstützen; die Lehrperson zeigt, wie die SuS ihren Lernstand und ihren Lernfortschritt selbst einschätzen können; die Lehrperson erwartet, dass die SuS ihre Gedankengänge

detailliert beschreiben und ob die SuS durch die Reflexionsphasen ihre noch bestehenden Schwächen feststellen und beseitigen können, um sich dadurch weiterzuentwickeln.

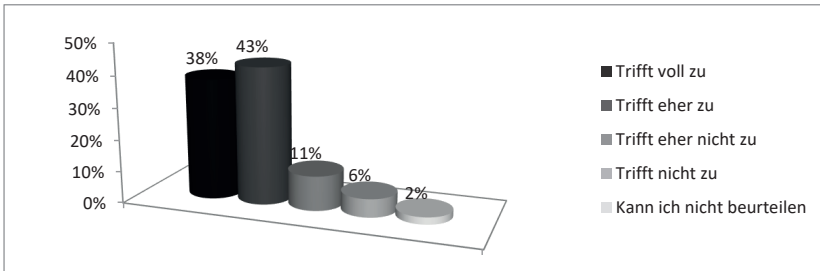


Abbildung 48: Gesamtergebnis: Kategorie „Reflexion“ (Eigene Darstellung).

Die obige Abbildung zeigt, dass 81% der Lernenden der Meinung sind, dass Reflexionen einen wichtigen Bestandteil vom RU darstellen. 17% der SuS sind der Ansicht, dass Reflexionen entweder nur einen geringen oder keinen Anteil im RU besitzen. Das relativ hohe arithmetische Mittel von 3,16 unterstreicht dieses gute Ergebnis. Die Standardabweichung beträgt hierbei 0,84. Die Kategorie „Reflexion“ belegt im Ranking den elften Platz.

Bei der Betrachtung der einzelnen untersuchten Items fällt vor allem Item 13 mit einem Mittelwert von 3,35 besonders positiv aus. Dieses Item impliziert, dass die SuS durch die Lehrperson angeregt werden, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren.

Das Gesamtergebnis dieser Kategorie ist insgesamt sehr positiv und hilfreich, da Reflexionen von Prozessen und Ergebnissen essentielle Bestandteile zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen sind. Dies wird vor allem durch die aktuelle Hattie-Studie belegt. Diese belegt, dass durch Reflexionen ein sehr hoher Lerneffekt erreicht werden kann (siehe Kapitel 4.3.1). Dies liegt bspw. daran, dass Reflexionsphasen, die vom inhaltlichen Unterricht losgelöst sind, einen hohen Stellenwert für selbstständige Lernprozesse aufweisen. Neben den fachlichen Inhalten haben die SuS hierbei die Möglichkeit insbesondere ihren eigenen Lernfortschritt zu reflektieren. Hierdurch werden Stärken und Schwächen der SuS festgestellt und es wird ihnen aufgezeigt, wie sie ihre Schwachstellen beseitigen und sich somit weiter verbessern können. Daher besitzt die Förderung von metakognitiven Strategien eine besondere Bedeutung, da hierdurch die interne Kontrolle des eigenen Lernerfolges und die Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses gewährleistet werden.

Ein elfter Platz mit einem guten arithmetischen Mittel von 3,16 ist sicherlich schon als positiv zu bewerten, aber in Anbetracht der Tatsache, dass Reflexionsprozesse eines der erfolgversprechendsten Mittel ist, um möglichst große Lerneffekte bei SuS zu erreichen, ist es empfehlenswert diesen Bereich noch mehr zu unterstützen.

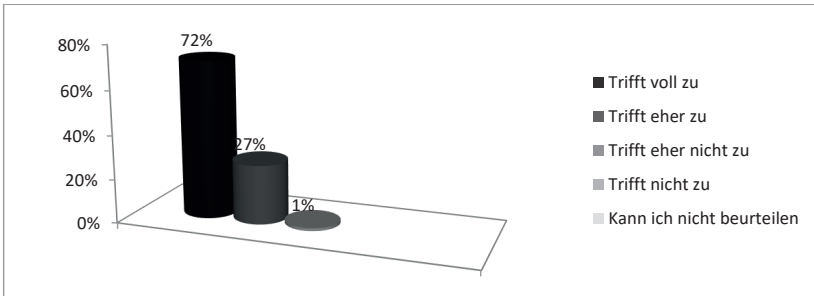


Abbildung 49: Gesamtergebnis: Kategorie „Selbstständiges Lernen“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Selbstständiges Lernen“ besteht aus drei Items. Diese Items untersuchen, ob die SuS im RU Freiheiten besitzen, indem sie bspw. längere Zeit ohne Anleitung arbeiten können; ob die Lehrperson Aufgaben stellt, bei denen die SuS überwiegend selbstständig arbeiten können und ob es der Lehrperson wichtig ist, dass die SuS für ihren Lernprozess selbst Verantwortung übernehmen.

In der obigen Abbildung zeigt sich, dass die untersuchten Maßnahmen zum selbstständigen Lernen im RU sehr gut umgesetzt werden. 99% der SuS sind der Meinung, dass sie im RU selbstständig Lernen können. Dies ist ein äußerst überzeugender Wert. Sogar 72% der Lernenden sind der Ansicht, dass die untersuchten Maßnahmen im RU voll zutreffen. Lediglich 1% der Befragten ist der Ansicht, dass die Maßnahmen eher nicht das selbstständige Lernen ermöglichen. Das arithmetische Mittel von 3,71 bestätigt dieses herausragende Ergebnis. Die niedrigste Standardabweichung aller Kategorien mit 0,48 unterstreicht dieses Ergebnis. Mit diesem sehr hohen Mittelwert belegt diese Kategorie den ersten Platz im Ranking der 16 untersuchten Kategorien.

Bei einer genaueren Betrachtung der drei untersuchten Items dieser Kategorie kristallisiert sich zudem heraus, dass die Items 20 und 21 sich mit einem Mittelwert von 3,73 den ersten Platz unter den 81 getesteten Items teilen. Darüber hinaus belegt das Item 19 mit einem Mittelwert von 3,65 einen starken fünften Platz. Item 20 besagt, dass die Lehrkraft den SuS Aufgabenstellungen gibt, bei denen die SuS überwiegend selbstständig arbeiten können. Item 21 sagt aus, dass es der Lehrkraft sehr wichtig ist, dass die SuS selbst Verantwortung

für ihren Lernprozess übernehmen. Item 19 untersucht, ob die Lernenden im RU Freiheiten haben, indem sie bspw. längere Zeit ohne Anleitung arbeiten können.

Dieses Ergebnis ist aus meiner Sicht sehr erfreulich, weil Merkmale wie Selbstständigkeit und Selbstkontrolle positive Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden haben. Solche Merkmale werden in den untersuchten Religionsklassen sehr gut gefördert, wodurch ein sogenannter Zustand des Flows erreicht werden kann. Eine wesentliche Komponente des Flow-Erlebnisses ist das Gefühl, die eigenen Handlungen kontrollieren zu können. Die Problematik ist, dass vor allem den Lernenden im Schulbereich oftmals die Kontrolle weggenommen wird. Der Schüler kann fast vollständig kontrolliert werden (siehe Kapitel 4.2.3). Dem wird anhand der untersuchten Maßnahmen erfreulicherweise entgegengesteuert.

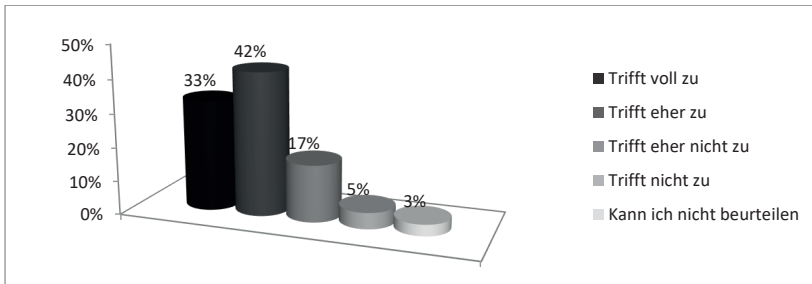


Abbildung 50: Gesamtergebnis - Kategorie „Sozialformen“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Sozialformen“ besteht aus vier Aussagen. Diese Aussagen untersuchen, ob Partnerarbeit insbesondere dann eingesetzt wird, damit sich die SuS gegenseitig beraten können; Einzelarbeit vor allem eingesetzt wird, um Lerninhalte zu wiederholen und zu üben; bei Gruppenarbeiten die Lehrperson nicht eingreift, sondern als Moderator/in auftritt und ob die Gruppen aus einer Größe von 3 bis 6 Personen zusammengestellt werden.

Anhand der Ergebnisse aus Abbildung 50 wird ersichtlich, dass die Aussagen zur Kategorie „Sozialformen“ überwiegend zutreffen. 33% der SuS stimmen den Aussagen vollständig zu. 42% stimmen den Aussagen immerhin noch eher zu. Dagegen sind 17% der Befragten der Ansicht, dass die Aussagen eher nicht zutreffen und 5% geben an, dass die Aussagen überhaupt nicht zutreffen. 3% können die untersuchten Aussagen nicht beurteilen. Das arithmetische Mittel beträgt 3,06 bei einer Standardabweichung von 0,84. Durch diesen Mittelwert erreicht die Kategorie „Sozialformen“ den 12. Platz im Ranking der 16 getesteten Kategorien.

Darüber hinaus belegt das Item 25 aus dieser Kategorie mit einem relativ niedrigen Mittelwert von 2,68 den 72. Platz unter den 81 untersuchten Items. Dieses Item besagt, dass bei Gruppenarbeiten eine Gruppengröße von 3-6 Personen vorherrscht. Diese Gruppengröße wird aus wissenschaftlicher Perspektive als lernförderlich angesehen, da Gruppen so klein sein müssen, dass jedes Mitglied der Gruppe etwas zur Bearbeitung der Aufgabe beisteuern kann und dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden muss. In zu großen Gruppen besteht die Gefahr, dass manche SuS sich zurücklehnen und nichts zum Gruppenergebnis beitragen. Dies soll durch eine Maximalgröße von sechs Personen verhindert werden (siehe Kapitel 4.5.3).

Ich stehe allerdings schon einer Gruppengröße von sechs Personen kritisch gegenüber, weil meiner Ansicht nach bei solch einer Größe durchaus die Möglichkeit besteht, dass sich einzelne Gruppenmitglieder ausruhen und die anderen für sich arbeiten lassen.

Die neun Klassen, die an dieser Befragung teilgenommen haben, bestehen aus verhältnismäßig wenigen Lernenden. Die kleinste Klasse bestand aus zwei und die größte Klasse aus zehn Lernenden. Von daher bestand und besteht bei diesen Klassen keine Gefahr, dass bei Gruppenarbeiten die Gruppen zu groß sind. Ich gehe in diesem Fall eher davon aus, dass aufgrund der zum Teil sehr kleinen Klassen häufiger in Partnerarbeit anstatt in Gruppenarbeit gearbeitet wurde und demzufolge dieses Item relativ wenig Zustimmung erhalten hat. Die Items 22 und 23 bekräftigen diese Annahme, da beide Items einen relativ hohen Mittelwert von 3,12 aufweisen. Item 22 sagt aus, dass die SuS vor allem in Partnerarbeit arbeiten, um sich z. B. bei Entscheidungssituationen, Problemlöseaufgaben oder Bewertungen zu beraten. Item 23 hebt hervor, dass die Lernenden vor allem in Einzelarbeit arbeiten, um Lerninhalte zu üben und zu wiederholen.

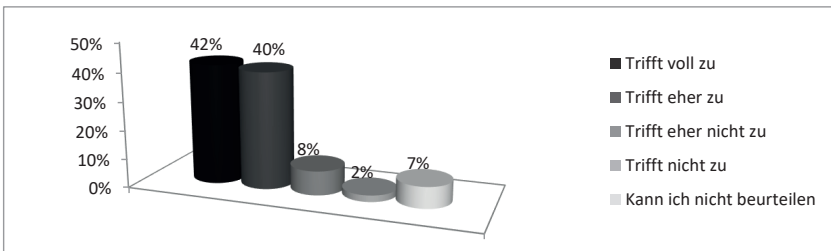


Abbildung 51: Gesamtergebnis - Kategorie „Individualisierte Lernzugänge“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Individualisierte Lernzugänge“ untersucht, inwieweit im RU ein individuelles Lernen ermöglicht wird. Diese Kategorie umfasst sechs Items. Diese Items beleuchten, ob die SuS bei der Arbeitsform, der Ergebnisdarstellung, der zu behandelnden Themen und

Inhalte Wahlmöglichkeiten erhalten. Darüber hinaus wird in dieser Kategorie analysiert, inwiefern die SuS die Möglichkeit haben, individuelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen, ob die Lehrperson individuelle Lernangebote anbietet und ob die Lehrperson mit den SuS individuelle Förderpläne entwickelt. Die letzte Aussage untersucht, ob die SuS diese individualisierten Lernzugänge für ihren selbstständigen Lernprozess als förderlich ansehen.

Anhand der obigen Abbildung 51 zeigt sich, dass 82% der Lernenden der Meinung sind, dass individualisierte Lernzugänge im RU ermöglicht werden, wobei davon 42% der Lernenden den untersuchten Maßnahmen vollständig zustimmen. Lediglich 8% der SuS sind der Auffassung, dass im RU kaum individuelles Lernen gefördert wird und 2% sind der Meinung, dass kein individuelles Lernen gefördert wird. 7% der Befragten geben an, dass sie diese Kategorie nicht beurteilen können.

Dieses positive Ergebnis wird durch das hohe arithmetische Mittel von 3,31 bekräftigt. Die niedrige Standardabweichung von 0,73 unterstreicht dieses Ergebnis. Damit belegt die Kategorie „Individualisierte Lernzugänge“ einen hervorragenden vierten Platz im Ranking der 16 getesteten Kategorien.

Bei der Analyse der einzelnen Items fällt auf, dass vor allem Item 28 mit einem Mittelwert von 3,69 sehr gut beurteilt wird. Die SuS sind der Meinung, dass sie die Möglichkeit erhalten, individuelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Der dritte Platz im Ranking der 81 getesteten Items spiegelt dieses äußerst überzeugende Ergebnis sehr gut wider.

In Bezug auf die Hattie-Studie hat das beachtliche Ergebnis dieser Kategorie keine signifikanten Auswirkungen, da laut seiner Studie mit der Individualisierung ($d = 0.23$) nur geringfügige Lerneffekte bei den SuS erreicht werden können (siehe Kapitel 4.3.1).

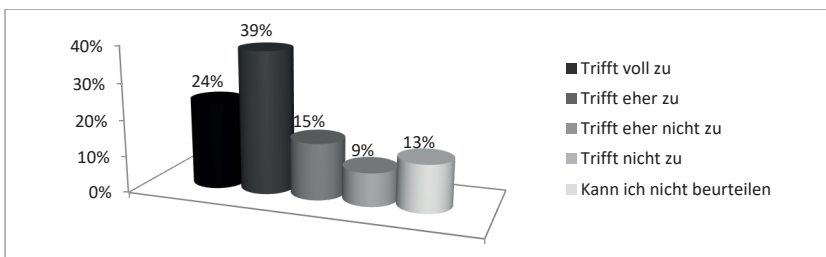


Abbildung 52: Gesamtergebnis - Kategorie „Wahldifferenzierter Unterricht“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Wahldifferenzierter Unterricht“ untersucht, inwiefern im RU Maßnahmen durchgeführt werden, damit ein wahldifferenzierter Unterricht ermöglicht wird. Diese Kategorie besteht aus den folgenden sieben Aussagen: Die SuS erhalten bei der Bearbeitung von Aufgaben Wahlmöglichkeiten oder differenzierte Arbeitsaufträge; bei der Menge der zu

bearbeitenden Aufgaben wird individuell unterschieden; leistungsschwächere SuS erhalten einfachere und leistungsstärkere SuS komplexere Aufgabenstellungen; spezielle Schülerinteressen werden in den Unterricht integriert und gefördert; die unterschiedlichen Lernstile der SuS werden durch individuelle Lernangebote berücksichtigt. Die letzte Aussage beleuchtet, ob der wahldifferenzierte Unterricht den Lernerfolg der SuS fördert.

Anhand der Abbildung 52 zeigt sich, dass im RU überwiegend ein wahldifferenzierter Unterricht erfolgt. 63% der Lernenden stimmen den Aussagen voll oder eher zu. Im Kontrast dazu sind 24% der SuS der Ansicht, dass eher kein bzw. kein wahldifferenzierter RU stattfindet. Immerhin 13% der SuS können diese Kategorie nicht beurteilen. Dieses verhältnismäßig schwache Ergebnis wird durch einen Mittelwert von 2,89 untermauert. Die Standardabweichung ist mit 0,92 die Dritthöchste aller Kategorien. Dies ist dadurch zu erklären, dass die Verteilung der verschiedenen Antwortmöglichkeiten ziemlich breit gestreut ist. Infolgedessen belegt diese Kategorie den 14. Platz im Ranking.

Ein Grund für dieses eher schwache Ergebnis wird ersichtlich, wenn die einzelnen Items näher betrachtet werden. Hierbei kristallisiert sich heraus, dass von den sieben untersuchten Items zwei Items zu den zehn unzutreffendsten Items in der gesamten Untersuchung gehören. Es hat sich herausgestellt, dass leistungsschwächere SuS eher keine einfacheren Aufgabenstellungen erhalten. Dieses Item 34 belegt mit einem Mittelwert von 2,30 den 77. Platz. Direkt davor befindet sich das Item 35 mit einem Mittelwert von 2,50. Dieses impliziert, dass leistungsstärkere SuS komplexere Aufgaben erhalten.

Das Gesamtergebnis zeigt, dass der wahldifferenzierte Unterricht im RU noch mehr gefördert werden sollte. Dies ist insbesondere in Bezug auf die Bereitstellung von einfacheren und komplexeren Aufgabenstellungen, abhängig von der jeweiligen Leistungsfähigkeit der Lernenden, erforderlich. Dieses Ergebnis überrascht mich etwas, da bei den verschiedenen Lernaufgaben innerhalb des Religionsprojektes eine Differenzierung zwischen Lernsteps und Lernjobs vorgenommen wurde und somit unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bei den zu bewältigenden Lernaufgaben vorhanden waren. Ich vermute, dass die beteiligten Lehrkräfte entweder nicht darauf hingewiesen haben oder die Differenzierung für manche SuS nicht ausreichend gewesen ist.

Dieses Ergebnis ist laut Hattie aber nicht dramatisch, da er mit seiner umfangreichen Studie belegt, dass durch eine interne Differenzierung ($d=0.16$) so gut wie kein Lerneffekt erreicht werden kann (siehe Kapitel 4.3.1). Ich muss allerdings zugeben, dass mich dieses Ergebnis überrascht hat, da ich immer davon ausgegangen bin, dass

ein wahldifferenzierter Unterricht zwar für die Lehrperson sehr aufwendig in der Vorbereitung ist, aber dadurch sicherlich ein sehr hoher Lerneffekt bei den SuS erreicht werden kann.

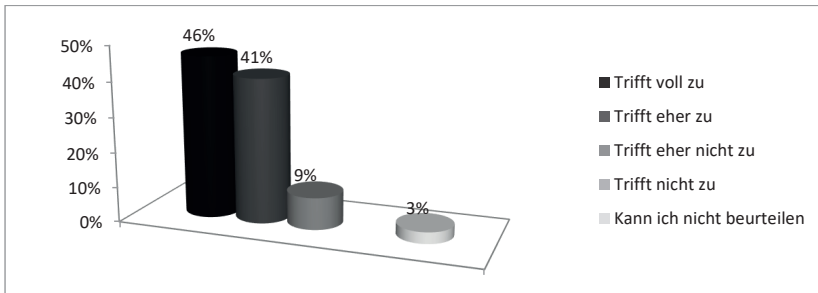


Abbildung 53: Gesamtergebnis - Kategorie „Individuelles Lern- und Arbeitstempo (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Individuelles Lern- und Arbeitstempo“ beinhaltet drei Aussagen. Diese Aussagen untersuchen, ob die SuS die Möglichkeit haben ihre Lernzeit selbst einzuteilen und ob sie bei der Bearbeitung der Aufgaben ihr Lerntempo selbst bestimmen können. Die letzte Aussage überprüft, inwiefern dadurch der selbstständige Lernprozess der SuS gefördert wird.

Die obige Abbildung 53 zeigt, dass 87% der Lernenden der Meinung sind, dass sie im RU ihr Lern- und Arbeitstempo selbst bestimmen können, wobei davon 46% der Lernenden den untersuchten Maßnahmen vollständig zustimmen. Im Gegensatz dazu sind nur 8% der Lernenden der Auffassung, dass sie eher nicht die Möglichkeit erhalten, ihr Lerntempo selbst zu bestimmen. 3% der Befragten geben an, dass sie diese Kategorie nicht beurteilen können.

Dieses beeindruckende Ergebnis wird durch das hohe arithmetische Mittel von 3,39 unterstrichen. Die drittniedrigste Standardabweichung mit 0,65 unterstreicht dieses positive Ergebnis. Mit diesem Ergebnis belegt diese Kategorie den zweiten Platz im Ranking.

Bei einer genaueren Betrachtung der drei getesteten Items zeigen sich keinerlei erwähnenswerte Abweichungen vom arithmetischen Mittel. Dies wird ebenfalls durch die niedrige Standardabweichung bekräftigt.

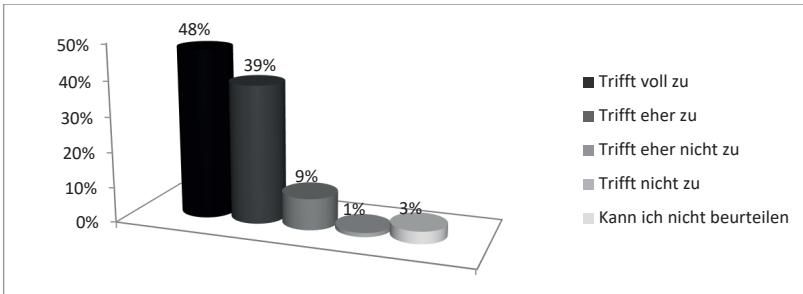


Abbildung 54: Gesamtergebnis - Kategorie „Lehr- und Lernzeit/Strukturierung“ (Eigene Darstellung).

Die oben genannte Kategorie untersucht, inwiefern im RU die Unterrichtszeit effektiv genutzt wird. Diese Kategorie umfasst die folgenden fünf Items: Der Unterricht beginnt pünktlich; es wird keine Zeit im Unterricht vertrödeln und schnell mit der Arbeit begonnen; die Lehrperson gibt klare Aufgabenstellungen; den SuS ist klar, welche Anforderungen die Lehrperson an sie stellt; der Unterricht ist gut organisiert.

Anhand der Abbildung 54 ist zu erkennen, dass 87% der Lernenden der Meinung sind, dass die Lehr- und Lernzeit im RU effektiv genutzt wird. Lediglich 9% der SuS sind demgegenüber der Auffassung, dass die Unterrichtszeit eher nicht gut genutzt wird bzw. 1% der SuS behaupten, dass die Unterrichtszeit nicht effektiv genutzt wird. 3% der Befragten geben an, dass sie diese Kategorie nicht beurteilen können.

Dieses hervorragende Ergebnis wird durch den hohen Mittelwert von 3,38 unterstrichen. Die niedrige Standardabweichung von 0,70 bekräftigt dieses Ergebnis, weil die Streuung nach oben und unten nur 0,70 um den Mittelwert schwankt. Dadurch belegt diese Kategorie den dritten Platz im Ranking.

Bei einer genaueren Betrachtung der fünf analysierten Items wird ersichtlich, dass zwei Items zu den zehn zutreffendsten Items in der gesamten Untersuchung gehören. Das beste Ergebnis wird dabei, mit einem Mittelwert von 3,69, durch das Item 46 erreicht, dass der Unterricht gut organisiert ist. Dieses Item belegt den dritten Platz im Ranking. Außerdem belegt das Item 44 mit einem Mittelwert von 3,57 einen guten achten Platz im Ranking. Dieses Item sagt aus, dass die Lehrkraft klare Aufgabenstellungen gibt.

Das Gesamtergebnis dieser Kategorie ist sehr positiv, da, wie bereits genannt wurde, in einer Vielzahl von durchgeführten empirischen Untersuchungen direkte oder zumindest indirekte Zusammenhänge zwischen einer effektiv genutzten Unterrichtszeit und dem Lernerfolg von SuS nachgewiesen werden konnten (siehe Kapitel 4.5.2).

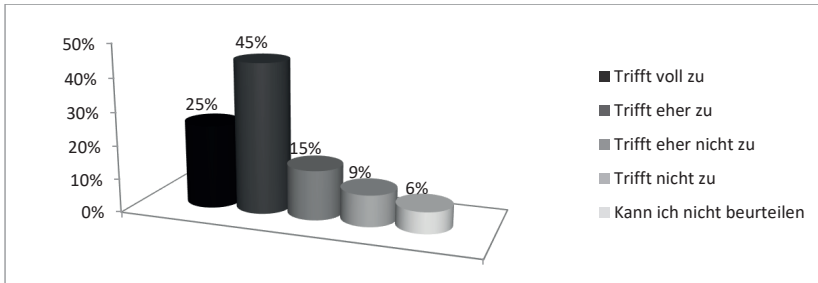


Abbildung 55: Gesamtergebnis - Kategorie „Lernaufgaben“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Lernaufgaben“ besteht aus den folgenden vier Items: Die SuS erhalten zu einem Thema verschiedene Aufgabenstellungen mit unterschiedlichem Niveau; die SuS können aus einem Aufgabenpool mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden selbst auswählen; die Aufgabenstellungen enthalten Lückentexte, MPC, Zuordnungsaufgaben oder Ähnliches; die SuS erhalten Aufgaben, bei denen sie an ihr Vorwissen anknüpfen müssen, um die Aufgabe lösen zu können.

Die obige Abbildung 55 macht deutlich, dass die Kategorie „Lernaufgaben“ ein relativ schwaches Ergebnis erzielt hat. Nur 69% der SuS stimmen den oben genannten Items (eher) zu. Im Kontrast dazu sind 24% der Lernenden der Ansicht, dass die untersuchten Items eher nicht bzw. nicht zutreffen. 6% der Lernenden können die Items nicht beurteilen. Anhand des verhältnismäßig geringen arithmetischen Mittels von 2,91 und der viert höchsten Standardabweichung von 0,90 wird dieses eher enttäuschende Ergebnis bekräftigt.

Interessant ist allerdings bei der Analyse der einzelnen Items, dass dort große Schwankungen vorliegen. Bspw. erreicht das Item 50 einen guten Mittelwert von 3,18. Dieses besagt, dass die SuS Aufgaben bekommen, bei denen sie an ihr Vorwissen anknüpfen müssen, um die Aufgabe lösen zu können. Somit wird im RU durch die Anwendung von komplexeren Aufgabentypen eher das prozedurale Wissen geschult. Im Gegensatz dazu werden einfachere Aufgabentypen eher nicht im RU eingesetzt, was anhand des Mittelwerts von 2,52 belegt wird. Dies hat zur Folge, dass die Aneignung von deklarativem Wissen kaum gefördert wird.

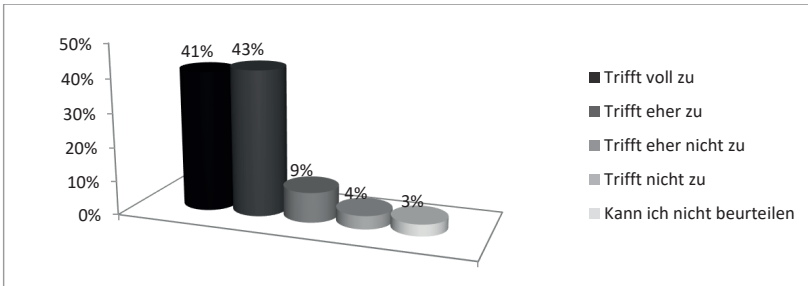


Abbildung 56: Gesamtergebnis - Kategorie „Lernmaterialien“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Lernmaterialien“ untersucht, ob die Unterrichtsmaterialien einheitliche Gestaltungsmuster besitzen; die Arbeitsblätter übersichtlich gestaltet sind; die SuS durch die interessante und ansprechende Gestaltung der Lernmaterialien motiviert werden und inwiefern die Unterrichtsmaterialien die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten berücksichtigen.

Anhand der Abbildung 56 ist zu erkennen, dass 84% der Lernenden die Gestaltung der Lernmaterialien im RU als ansprechend empfinden. Lediglich 13% der Lernenden sind der Meinung, dass die Unterrichtsmaterialien eher nicht bzw. nicht lernförderlich gestaltet sind. Dieses positive Ergebnis wird durch den Mittelwert von 3,25 bestätigt. Die Standardabweichung ist mit einem Wert von 0,78 verhältnismäßig niedrig. Mit diesem Ergebnis belegt die Kategorie „Lernmaterialien“ den siebten Platz im Ranking.

Bei der Betrachtung der einzelnen Items kristallisiert sich heraus, dass vor allem die Arbeitsblätter im RU übersichtlich gestaltet sind. Dieses positive Ergebnis wird durch den hohen Mittelwert von 3,47 verdeutlicht.

Das Gesamtergebnis dieser Kategorie ist erfreulich, da bspw. die Gestaltung der Arbeitsblätter einen großen Einfluss auf die Lernmotivation der SuS besitzen kann und dadurch der Weg zu einem selbstständigen Lernprozess geebnet werden kann, da die Lernmotivation ein Schlüsselfaktor für das selbstständige Lernen ist.

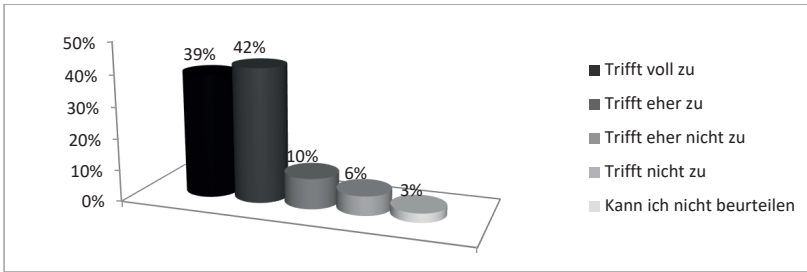


Abbildung 57: Gesamtergebnis - Kategorie „Lernstrategien“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Lernstrategien“ überprüft, inwiefern im RU Maßnahmen durchgeführt werden, die den Erwerb von Lernstrategien unterstützen. Hierfür werden die folgende Aussagen analysiert: Die SuS erhalten bei den zu bearbeitenden Aufgaben eine Zeitvorgabe; die SuS arbeiten mit Zeitplänen, um die Zeit richtig einzuteilen; im RU werden verschiedene Recherchemedien eingesetzt; Feedbackgespräche und Reflexionen sind ein wichtiger Bestandteil im RU; im RU wird mit Mind Maps oder Ähnlichem gearbeitet. Die letzte Aussage überprüft, ob die eingesetzten Maßnahmen den selbstständigen Lernprozess der SuS fördern.

Die obige Abbildung 57 zeigt, dass 39% der SuS der Meinung sind, dass die durchgeführten Maßnahmen im RU den Erwerb von Lernstrategien vollständig unterstützen. 42% der Lernenden sind zumindest teilweise von den Maßnahmen überzeugt. Demgegenüber stimmen 10% der SuS den Aussagen eher nicht zu. 6% der SuS sind der Auffassung, dass die untersuchten Aussagen nicht zutreffen und lediglich 3% der Lernenden konnten diese Aussagen nicht beurteilen. Das arithmetische Mittel beträgt 3,18, wodurch diese Kategorie den zehnten Platz im Ranking belegt. Die relativ breitgestreuten Antworten werden durch die Standardabweichung mit dem Wert von 0,85 unterstrichen.

Die Analyse der einzelnen Items innerhalb dieser Kategorie zeigt, dass vor allem die Items 57 und 59 mit einem hohen Mittelwert von jeweils 3,56 positiv ausfallen. Die beiden Items teilen sich den neunten Platz im Ranking. Item 57 sagt aus, dass die SuS im RU verschiedene Recherchemedien verwenden und Item 59 besagt, dass die Lernenden im RU mit Mind Maps oder Ähnlichem arbeiten. Die zwei Items, die sich auf die Schulung des Zeitmanagements beziehen, sind allerdings noch verbesserungswürdig. Insbesondere Item 56 bekräftigt dies mit einem schwachen Mittelwert von 2,55. Damit belegt dieses Item den 74. Platz im Ranking. Dieses Item sagt aus, dass die Lernenden eher nicht mit Zeitplänen im RU arbeiten, um ihre Zeit richtig einzuteilen.

Es ist positiv anzumerken, dass im RU offensichtlich schon Feedbackgespräche und Reflexionen von den Lernprozessen und Lernergebnissen der Lernenden ein wichtiger Bestandteil des RUs sind sowie Recherchemedien, Mind Maps oder Ähnliches eingesetzt werden. Denn ein Lernerfolg der SuS ist nur zu erwarten, wenn die SuS in der Lage sind, verschiedene geeignete Lernstrategien zur Bewältigung der jeweiligen Aufgabe einzusetzen. Daher ist es empfehlenswert, die Förderung der Lernstrategien weiter voranzutreiben, da durch den Besitz von geeigneten Lernstrategien, insbesondere durch den Erwerb von metakognitiven Strategien, ein hoher Lernerfolg erreicht werden kann. Dies wird durch die Hattie-Studie belegt, bei der sich herausgestellt hat, dass durch die Aneignung von Lernstrategien im Allgemeinen und vor allem durch metakognitive Strategien ein enorm hoher Lerneffekt bei den untersuchten SuS erreicht wurde (siehe Kapitel 4.3.1).

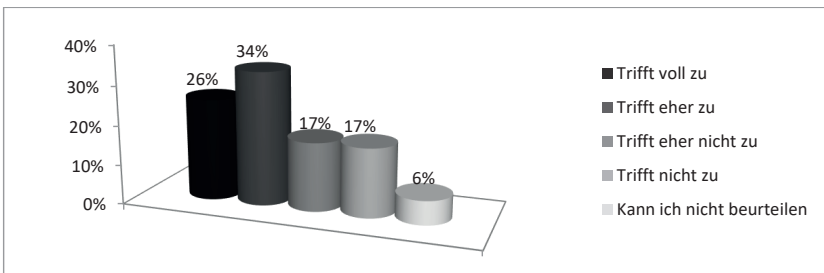


Abbildung 58: Gesamtergebnis - „Offene Lernformen“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Offene Lernformen“ besteht aus den folgenden acht Items: Der RU ermöglicht Spielräume für Freiarbeit; die SuS arbeiten im RU auch in Projektgruppen; bei der Projektarbeit können die SuS die Themen selbst auswählen und die Lehrperson fungiert als Lernberater bzw. Lernberaterin; im RU besitzt die Klasse einen Lernquellenpool; es existiert ein Lernvertrag zwischen den SuS und der Lehrperson; die SuS benutzen ein Lerntagebuch; die SuS erhalten zu Wochenbeginn einen Wochenplan von der Lehrperson; die offenen Lernformen fördern den selbstständigen Lernprozess der SuS.

Anhand der Abbildung 58 zeigt sich, dass die Einschätzungen der Lernenden in Bezug auf das Vorhandensein von offenen Lernformen relativ breit gestreut sind. 60% der Lernenden sind der Meinung, dass diese im RU ermöglicht werden, wobei nur 26% den Aussagen voll zustimmen. Demgegenüber sind 34% der SuS der Ansicht, dass eher keine bzw. keine offenen Lernformen im RU vorhanden sind. 6% der SuS konnten die untersuchten Items nicht beurteilen. Das niedrige arithmetische Mittel von 2,72 unterstreicht das schwache Er-

gebnis. Die höchste Standardabweichung aller Kategorien mit einem Wert von 1,06 bestätigt zudem die breit gestreuten Antworten der Lernenden. Mit diesen Werten belegt die Kategorie „Offene Lernformen“ den vorletzten Platz im Ranking.

Bezüglich der Analyse der einzelnen Items wird deutlich, dass innerhalb dieser Kategorie erhebliche Schwankungen vorliegen. Bspw. zeigt sich, dass im RU kein Lerntagebuch (Mittelwert 1,82) und kein Wochenplan (Mittelwert 1,85) genutzt werden. Diese beiden Items belegen im Ranking der 81 getesteten Items die letzten beiden Plätze. Andererseits werden im RU Spielräume für Freiarbeit (Mittelwert 3,43) ermöglicht, es wird auch Projektarbeit (Mittelwert 3,16) angeboten und bei der Projektarbeit können die SuS sich die Themen selbst auswählen und die Lehrkraft fungiert als Lernberater bzw. Lernberaterin (Mittelwert 2,98).

Das Gesamtergebnis ist natürlich dessen ungeachtet nicht sehr positiv. Hattie stellte allerdings in seiner außergewöhnlichen Studie fest, dass offene Lernformen mit einem Effektmaß von 0.01 eigentlich keinen Einfluss auf den Lernerfolg von SuS besitzen (siehe Kapitel 4.3.1). In Anbetracht dessen scheint es keine negativen Auswirkungen zu haben, wenn im RU nur unregelmäßig offene Lernformen ermöglicht werden.

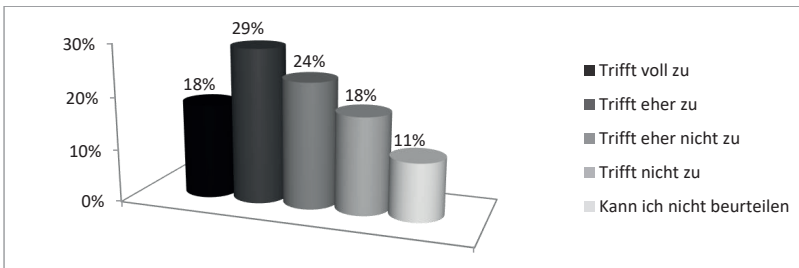


Abbildung 59: Gesamtergebnis - Kategorie „Methoden/Instrumente“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Methoden/Instrumente“ beinhaltet die nachfolgenden sechs Aussagen: Im RU werden Methoden wie das Gruppenpuzzle oder die Fishbowl-Methode eingesetzt; Rollenspiele werden im RU eingesetzt; im RU werden die Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeiten gefördert; im RU wird mit Portfolios gearbeitet; die oben genannten Instrumente spielen im RU eine wichtige Rolle; die eingesetzten Methoden und Instrumente unterstützen den selbstständigen Lernprozess der SuS.

Anhand der Abbildung 59 wird ersichtlich, dass die untersuchten Methoden und Instrumente im RU nur teilweise eine Relevanz haben. Lediglich 18% der SuS stimmen den Aussagen vollständig zu. 29% der Lernenden sind der Ansicht, dass diese im RU eher eingesetzt

werden. Im Gegensatz dazu sind 42% der SuS der Meinung, dass dies eher nicht bzw. nicht der Fall ist. Immerhin 11% der Lernenden konnten diese Kategorie nicht beurteilen. Das geringe arithmetische Mittel von 2,53 unterstreicht nochmals das enttäuschende Ergebnis. Hiermit belegt diese Kategorie den letzten Platz im Ranking. Die breitgestreuten Antworten werden durch die zweithöchste Standardabweichung mit dem Wert von 1,03 unterstrichen.

Betrachtet man die einzelnen Items, zeigt sich, dass Methoden wie das Gruppenpuzzle, die Fishbowl-Methode und Rollenspiele im RU kaum Verwendung finden. Diese Items belegen mit einem Mittelwert von 2,22 bzw. 1,87 den 78. bzw. 79. Platz im Ranking.

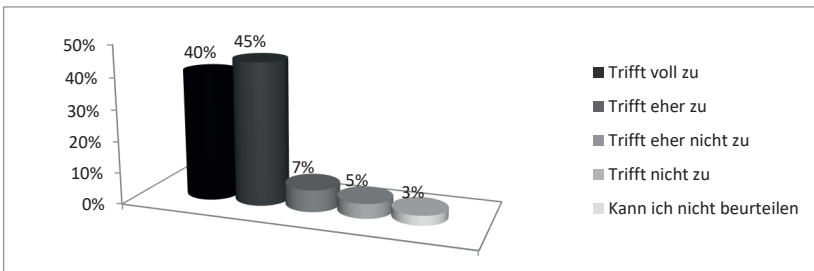


Abbildung 60: Gesamtergebnis - Kategorie „Lernumgebung“ (Eigene Darstellung).

Die Kategorie „Lernumgebung“ besteht aus den folgenden fünf Aussagen: Die SuS haben im RU Rückzugsmöglichkeiten; den SuS stehen alle notwendigen Materialien und Medien zur Verfügung; im RU liegt eine offene Lernumgebung vor; die SuS werden bei der Festlegung der Beurteilungskriterien miteinbezogen; die vorhandene Lernumgebung fördert das selbstständige Lernen der SuS.

Anhand der Abbildung 60 ist zu erkennen, dass 40% der Lernenden den oben genannten Aussagen vollständig zustimmen. 45% der SuS stimmen den Aussagen eher zu. Dagegen sind nur 7% der SuS der Meinung, dass die Aussagen eher nicht zutreffen und 5% empfinden die Aussagen als unzutreffend. Lediglich 3% der Lernenden konnten diese Kategorie nicht beurteilen. Dieses positive Ergebnis wird durch den Mittelwert von 3,25 bestätigt. Die Standardabweichung fällt hierbei mit einem Wert von 0,78 verhältnismäßig niedrig aus. Mit diesen Werten belegt die Kategorie „Lernumgebung“ den 7. Platz im Ranking der 16 untersuchten Kategorien.

Bei der Analyse der einzelnen Items fällt insbesondere sehr positiv aus, dass im RU in der Regel alle notwendigen Materialien und Medien für die SuS zur Verfügung stehen. Dies wird durch den sehr hohen Mittelwert von 3,63 verdeutlicht. Dieses Item belegt einen hervorragenden sechsten Platz unter den 81 getesteten Items.

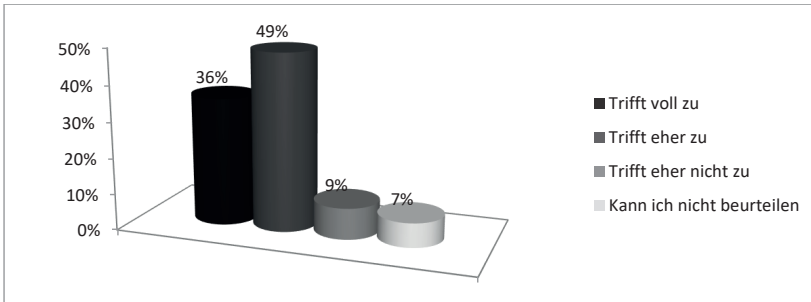


Abbildung 61: Gesamtergebnis - Kategorie „Bewertung“ (Eigene Darstellung).

Die letzte Kategorie „Bewertung“ besteht aus den zwei folgenden Aussagen: Item 80 überprüft, inwiefern die durchgeführten Maßnahmen zur Förderung des selbstständigen Lernprozesses der einzelnen SuS hilfreich sind und Item 81 beleuchtet, inwiefern das selbstständige Lernen dazu beiträgt, innerhalb der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen“, interreligiöses Lernen zu fördern.

Anhand der Abbildung 61 zeigt sich, dass die Bewertung sehr positiv ausfällt. 85% der Lernenden stimmen den obigen Aussagen zu. Lediglich 9% sind eher nicht davon überzeugt. Kein Lernender kommt zu dem Urteil, dass die Aussagen völlig unzutreffend sind! 7% der Lernenden konnten diese Kategorie nicht beurteilen.

Das arithmetische Mittel dieser Kategorie beträgt 3,29 und die zweitniedrigste Standardabweichung liegt bei 0,63. Mit diesem hohen Mittelwert belegt diese Kategorie einen hervorragenden fünften Platz im Ranking.

Bei der Analyse der einzelnen Items sind keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung feststellbar. Item 80 wird mit einem Mittelwert von 3,33 im Vergleich zu Item 81, welches einen Mittelwert von 3,24 aufweist, etwas besser bewertet. Konkret sind 38% der SuS der Meinung, dass die durchgeführten Maßnahmen für die Förderung des selbstständigen Lernens nützlich sind. 46% der SuS sind zumindest teilweise von den Maßnahmen überzeugt. Von daher sehen 84% der Lernenden die durchgeführten Maßnahmen als positiv an. Demgegenüber sind nur 8% der SuS der Auffassung, dass die durchgeführten Maßnahmen eher nicht das selbstständige Lernen fördern. 8% der Lernenden können diese Aussage nicht beurteilen.

Ebenfalls 84% der SuS sind der Ansicht, dass das selbstständige Lernen dazu beigetragen hat, innerhalb der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“, interreligiöses Lernen zu fördern. Davon sind 33% der Lernenden vollständig davon überzeugt. Lediglich 10% der Lernenden sind der Ansicht, dass das selbstständige Lernen eher nicht

dazu beiträgt, das interreligiöse Lernen zu fördern. 6% der Lernenden können diese Aussage nicht beurteilen.

Das Gesamtergebnis ist meiner Ansicht nach sehr erfreulich und hat meine Erwartungen bei weitem übertroffen. Es zeigt sich, dass schon viele unterschiedliche Maßnahmen durchgeführt werden, um das selbstständige Lernen im RU zu fördern. Dennoch gibt es noch einzelne Bereiche, in denen noch Verbesserungspotential besteht. Meiner Ansicht nach wird aber anhand der Schülerbefragung deutlich, dass das selbstständige Lernen von den SuS bereits gut angenommen wird und die untersuchten Religionsklassen auf einem guten Weg sind, um diesen so wichtigen selbstständigen Lernprozess zu fördern. Des Weiteren wird sichtbar, dass durch die Förderung der selbstständigen Lernprozesse innerhalb des Religionsprojektes das interreligiöse Lernen bei dem Hauptteil der Lernenden gefördert wird. Von daher komme ich zu dem Fazit, dass dieses Religionsprojekt selbstständiges und interreligiöses Lernen fördern kann.

Im Folgenden werden die bereits analysierten Mittelwerte der 16 untersuchten Kategorien abschließend in Form einer Abbildung übersichtlich dargestellt:

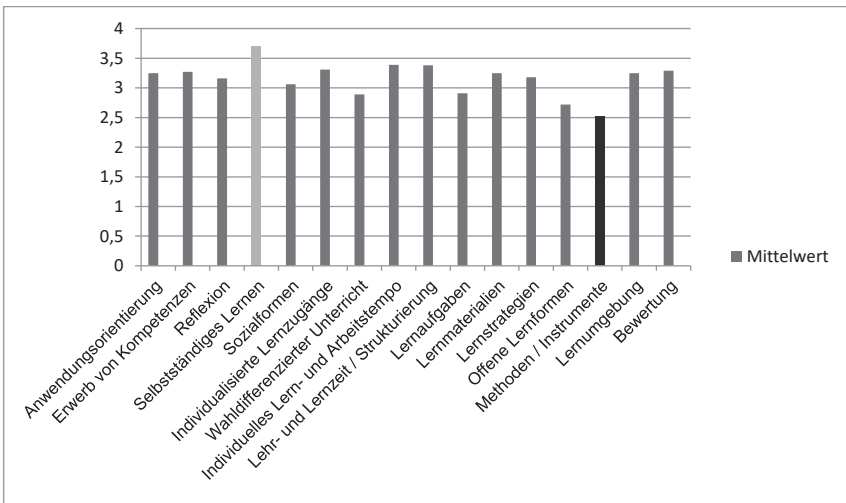


Abbildung 62: Gesamtergebnis Schülerbefragung - Mittelwerte aller Kategorien (Eigene Darstellung).

Zum Abschluss dieses Gliederungspunktes wird nun eine Gesamtbetrachtung aller Items vorgenommen. Über alle Items hinweg wird 1522-mal von insgesamt 4201 Antworten die Ausprägung „trifft voll zu“ angekreuzt. Sogar 1692-mal wird die Ausprägung „trifft eher zu“ ausgewählt. Diese Antwortmöglichkeit besitzt somit mit ungefähr 40% den größten Anteil.

Die Ausprägung „kann ich nicht beurteilen“ wird immerhin 208-mal angegeben, was einen Anteil von ca. 5% darstellt. Eine Veranschaulichung dieser Ergebnisse liefert folgendes Schaubild:

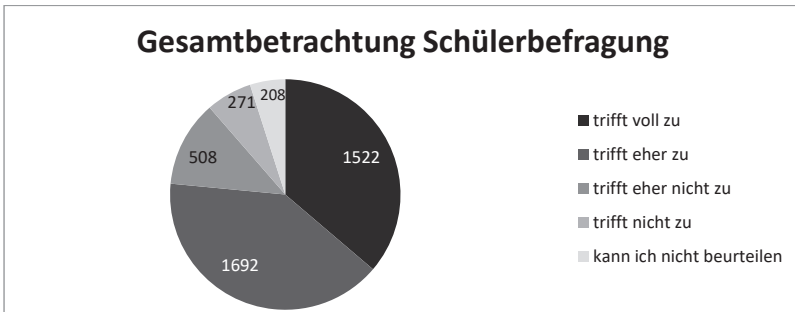


Abbildung 63: Gesamt Betrachtung Schülerbefragung (Eigene Darstellung).

7.3.4 Ergebnisse und Interpretation der Lehrerbefragung

Hinsichtlich der Lehrerbefragung wird derselbe Fragebogen gewählt, um eine bessere Vergleichbarkeit zu erreichen. Im Vergleich zur Auswertung der Schülerbefragung werden bei den Ergebnissen der Lehrerbefragung der Fokus auf die durchschnittlichen Ergebnisse der einzelnen Kategorien gelegt, da dies ebenso aufschlussreich und darüber hinaus leichter zu lesen ist als die detaillierte Schülersauswertung. Bei der Schülerbefragung werden bewusst die Ergebnisse der einzelnen Kategorien dargestellt, um somit die einzelnen durchgeführten Methoden und Instrumente der einzelnen Kategorien genauer vorzustellen.

Lediglich, wenn es bei einzelnen Kategorien zu großen Abweichungen zwischen den Ergebnissen der Schüler- und Lehrerbefragung kommt, würden diese Kategorien nochmals einzeln ausgewertet, um feststellen zu können, wo genau die Abweichungen vorliegen. Dies ist allerdings nicht der Fall und folglich wird bei geringfügigen Abweichungen zu den Schülerergebnissen auf eine detaillierte Auswertung der einzelnen Kategorien aufgrund der bereits oben genannten Gründe verzichtet. Unter Berücksichtigung dessen liegt das Augenmerk bei dieser Auswertung auf den durchschnittlichen Ergebnissen der einzelnen Kategorien. Hierbei werden vor allem die Ergebnisse aufgegriffen, die entweder sehr erfreulich, enttäuschend oder überraschend sind.

In der folgenden Abbildung werden die Mittelwerte der 16 getesteten Kategorien dargestellt:

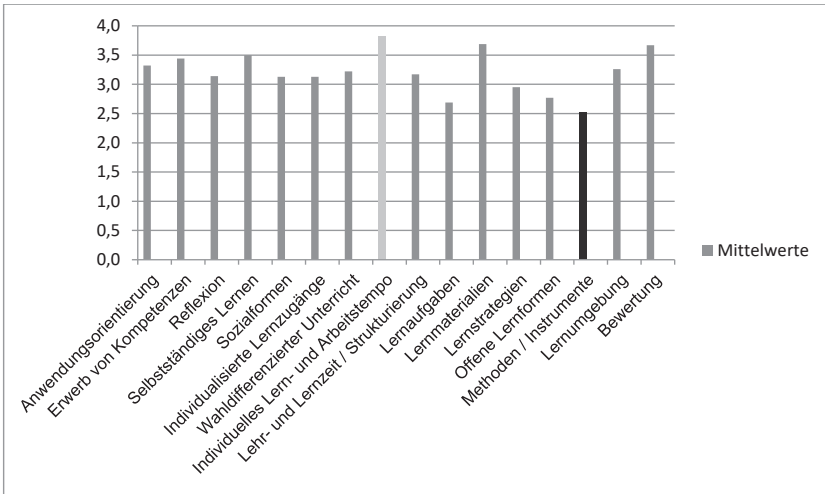


Abbildung 64: Gesamtergebnis Lehrerbefragung – Mittelwerte aller Kategorien (Eigene Darstellung).

Anhand der Abbildung 64 zeigt sich, dass aus Sicht der Lehrkräfte Maßnahmen zur Förderung des individuellen Lern- und Arbeitstempos im Rahmen des Religionsprojektes eine besondere Bedeutung haben. Dies spiegelt sich durch den sehr hohen Mittelwert von 3,82 wider, wodurch die Kategorie „Individuelles Lern- und Arbeitstempo“ den ersten Platz im Ranking der 16 untersuchten Kategorien belegt.

Daraus folgt, dass die SuS bei der Bearbeitung der Aufgaben die Zeit selbst einteilen und ihr Lerntempo selbst bestimmen können.

Direkt dahinter folgen die beiden Kategorien „Lernmaterialien“ und „Bewertung“ mit einem sehr guten Mittelwert von 3,69 bzw. 3,67. Daraus folgt, dass aus Sicht der Lehrkräfte die Lernmaterialien übersichtlich gestaltet sind, oftmals die individuellen Lernvoraussetzungen der SuS berücksichtigt werden und durch die interessante Gestaltung der Arbeitsblätter die SuS motiviert werden, diese zu bearbeiten.

Das hervorragende Ergebnis der Kategorie „Bewertung“ impliziert, dass einerseits die Maßnahmen zur Förderung des selbstständigen Lernprozesses als hilfreich für die Lernenden angesehen werden und andererseits das selbstständige Lernen dazu beiträgt, innerhalb der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“, interreligiöses Lernen zu fördern.

Anhand der Abbildung 64 wird ebenfalls erkennbar, dass aus Sicht der Lehrkräfte Maßnahmen zur Förderung des selbstständigen Lernens im RU bedeutsam sind. Dies spiegelt sich

durch den sehr hohen Mittelwert von 3,50 wider, wodurch die Kategorie „Selbstständiges Lernen“ den vierten Platz im Ranking der 16 untersuchten Kategorien belegt.

Dieses Ergebnis ist sehr erfreulich, da die befragten Lehrkräfte demnach dem selbstständigen Lernen sehr positiv gegenüberstehen und daher diesen Prozess bewusst fördern, indem sie es den SuS im RU ermöglichen, überwiegend selbstständig zu arbeiten und selbst Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Die Kategorie „Erwerb von Kompetenzen“ erreicht mit einem Mittelwert von 3,44 ebenfalls ein sehr positives Ergebnis. Dies bedeutet, dass im RU die Förderung verschiedener Kompetenzen, wie der Gesprächs-, Sozial-, Selbst- sowie der Organisationskompetenz, ermöglicht wird. Hieran ist zu erkennen, dass in den untersuchten Religionsklassen ein kompetenzorientierter RU stattfindet.

Dahinter folgen die Kategorien „Anwendungsorientierung“ und „Lernumgebung“ mit einem guten Mittelwert von 3,32 bzw. 3,26. Dies bedeutet, dass die Lernenden komplexe Aufgabenstellungen bearbeiten; eigene Lösungsansätze erarbeiten; nun in der Lage sind, die Lernsituationen auf alltagsnahe Situationen anzuwenden; eigene Handlungsprodukte erstellen; ihre Lernprozesse möglichst selbstständig planen, durchführen und bewerten; die Interessen der Lernenden werden zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht; die Lernenden werden an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtsablaufs beteiligt und die Lehrkraft ist überwiegend in der Rolle als Berater bzw. Beraterin und Beobachter bzw. Beobachterin. In Bezug auf die Kategorie „Lernumgebung“ folgt daraus, dass die Lernenden im RU Rückzugsmöglichkeiten haben, alle notwendigen Materialien und Medien zur Verfügung stehen, eine offene Lernumgebung vorliegt, die Lernenden bei der Festlegung der Beurteilungskriterien miteinbezogen werden und durch eine solche Lernumgebung der selbstständige Lernprozess der Lernenden gefördert wird.

Demgegenüber fällt das Ergebnis der Kategorie „Reflexion“ im Vergleich zu den anderen Kategorien etwas enttäuschend aus. Der Mittelwert von 3,14 kann zwar noch als gut bezeichnet werden, aber mit diesem Ergebnis ist lediglich der zehnte Platz im Ranking erreicht worden.

Vor dem Hintergrund, dass Reflexionsprozesse zu den effektivsten Instrumenten gehören, um einen hohen Lerneffekt bei den SuS zu erreichen, ist es zu empfehlen, diesen Bereich zukünftig noch mehr zu fördern.

Mit einem vergleichsweise niedrigen arithmetischen Mittel von 2,95 belegt die Kategorie „Lernstrategien“ den 13. Platz im Ranking.

Das schwache Ergebnis der Kategorie „Lernstrategien“ überrascht mich etwas. Das arithmetische Mittel von 2,95 impliziert, dass im RU nur teilweise Maßnahmen durchgeführt werden, um die Aneignung von Lernstrategien zu gewährleisten. In Anbetracht der Tatsache, dass die Nutzung von geeigneten Lernstrategien zwingend erforderlich ist, um einen effektiven selbstständigen Lernprozess zu ermöglichen, ist es ratsam, dass dieser Bereich zukünftig noch mehr gefördert wird als dies bisher geschehen ist. Darüber hinaus hat Hattie in seiner Studie festgestellt, dass durch die Förderung von Lernstrategien enorme Lerneffekte bei den SuS erreicht werden können (siehe Kapitel 4.3.1).

Die Kategorie „Offene Lernformen“ belegt mit einem Mittelwert von 2,77 einen enttäuschenden 14. Platz im Ranking. Dies bedeutet konkret, dass im RU kein Lerntagebuch sowie kein Wochenplan verwendet wird. Ein Lernvertrag zwischen den Lehrkräften und den SuS existiert ebenfalls nicht. Demgegenüber ist immerhin positiv aufgefallen, dass im RU Spielräume für Freiarbeit ermöglicht werden, Projektarbeit stattfindet und ein Lernquellenpool vorhanden ist.

Laut der Hattie-Studie kann durch offene Lernformen scheinbar kein Lerneffekt bei den SuS erreicht werden. Somit ist es in Bezug auf Hattie irrelevant, dass Teilbereiche dieser Kategorie im RU bisher vernachlässigt werden bzw. keine sehr bedeutende Rolle spielen.

Die Kategorie „Methoden/Instrumente“ belegt mit einem geringen Mittelwert von 2,52 einen enttäuschenden letzten Platz im Ranking. Die untersuchten Methoden und Instrumente spielen aus Sicht der Lehrkräfte im RU kaum eine Rolle.

Im Folgenden werden die einzelnen Items aus der Lehrerbefragung näher betrachtet. Hierbei wird der Fokus auf die zutreffendsten und die unzutreffendsten Items aus der Untersuchung gelegt.

Es kristallisiert sich heraus, dass sich sieben Items mit einem hervorragenden Mittelwert von 4,0 den ersten Platz teilen. Demnach sind die Lehrkräfteder Ansicht, dass die Interessen der Lernenden zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht werden. Außerdem haben die Lernenden die Möglichkeit individuelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Des Weiteren sind die Lehrkräfte der Ansicht, dass die Arbeitsblätter sehr übersichtlich gestaltet sind und der RU Spielräume für Freiarbeit ermöglicht. Darüber hinaus sind die Lehrkräfte davon überzeugt, dass durch das individuelle Lern- und Arbeitstempo, die Lernstrategien sowie die offenen Lernformen der selbstständige Lernprozess der Lernenden gefördert wird.

Dies ist teilweise etwas überraschend für mich, da die Kategorien „Lernstrategien“ und „offene Lernformen“ mit einem 13. und 14. Platz verhältnismäßig schlecht abschneiden. Aufgrund dieser Ergebnisse nehme ich an, dass die Lehrkräfte von den obigen Kategorien im Hinblick auf die Förderung von selbstständigen Lernprozessen überzeugt sind, allerdings aus nicht bekannten Gründen diese bisher nur teilweise fördern.

Im Gegensatz dazu belegt das Item 65 mit einem Mittelwert von 1,25 den letzten Platz. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass kein Lernvertrag zwischen den Lernenden und der Lehrkraft im Rahmen des Religionsprojektes existiert. Dicht dahinter folgt das Item 67 mit einem Mittelwert von 1,5. Dieses Ergebnis impliziert, dass die Verwendung eines Wochenplans im RU bisher aus Sicht der Lehrkräfte so gut wie keine Relevanz besitzt. Direkt dahinter teilen sich drei Items mit einem Mittelwert von 1,75 den drittletzten Platz. Anhand dieses Ergebnisses wird sichtbar, dass die Nutzung eines Lerntagebuches, der Einsatz von Rollenspielen sowie Aufgabenstellungen mit Multiple Choice, Lückentexten, Zuordnungsaufgaben oder Ähnlichem im Rahmen dieses Religionsprojektes kaum genutzt werden.

Zum Abschluss dieses Gliederungspunktes wird nun, wie auch bei der Schülerbefragung, eine Gesamtbetrachtung aller Items vorgenommen. Über alle Items hinweg wird 117-mal von insgesamt 324 Antworten die Ausprägung „trifft voll zu“ angekreuzt. Sogar 129-mal wird die Ausprägung „trifft eher zu“ ausgewählt. Diese Antwortmöglichkeit besitzt somit mit ungefähr 40% den größten Anteil. Die Ausprägung „kann ich nicht beurteilen“ wird immerhin 20-mal angegeben, was einen Anteil von ca. 6% darstellt. Eine Veranschaulichung dieser Ergebnisse liefert folgendes Schaubild:

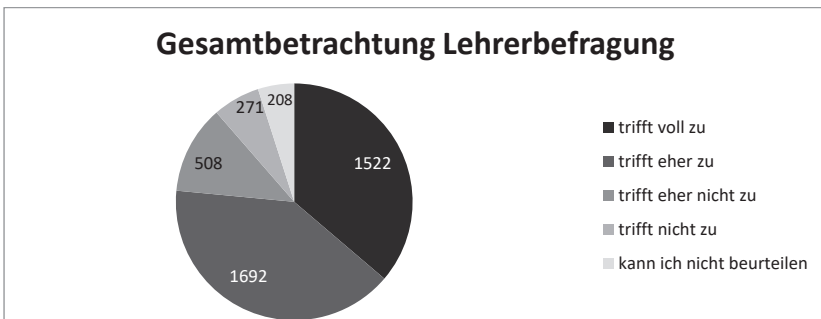


Abbildung 65: Gesamtbetrachtung Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

Im folgenden Gliederungspunkt werden die Ergebnisse aus der Schülerbefragung mit den Ergebnissen aus der Lehrerbefragung gegenübergestellt.

7.3.5 Gegenüberstellung der Ergebnisse

Die nun folgende Gegenüberstellung soll einen Vergleich der zwei zuvor getrennt betrachteten Ergebnisse ermöglichen. Hier soll untersucht werden, ob die Sichtweisen und Einschätzungen der Lehrkräfte den Ergebnissen der Lernenden entsprechen. Es werden allerdings im Folgenden nur die Ergebnisse betrachtet, die in meiner Studie besonders relevant sind.

In der folgenden Abbildung werden zunächst die Gesamtergebnisse aus der Schülerbefragung mit den Gesamtergebnissen aus der Lehrerbefragung gegenübergestellt:

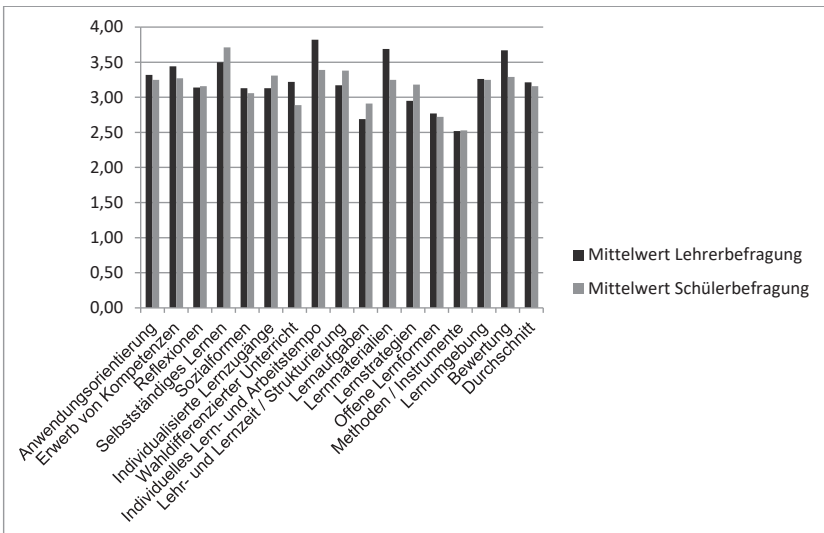


Abbildung 66: Mittelwerte aller Kategorien - Vergleich Schüler-/Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

In Bezug auf die Betrachtung aller Kategorien zeigt sich, dass die Einschätzung der Lehrkräfte insgesamt etwas positiver als die Einschätzung der Lernenden ausfällt. Dies kann anhand der beiden Mittelwerte verdeutlicht werden. Der Mittelwert über alle Kategorien beträgt bei der Lehrerbefragung 3,21 und bei der Schülerbefragung 3,16. Dass die Gesamtbeurteilung jedoch sehr nah beieinander ist, kann ebenfalls daran festgemacht werden, dass in den meisten Kategorien nur geringe Abweichungen zwischen den Ergebnissen der Lehrer- und Schülerbefragung festzustellen sind.

Anhand der Abbildung 66 zeigt sich, dass die Kategorie „Individuelles Lern- und Arbeits-tempo“ aus Sicht der Lehrkräfte mit einem arithmetischen Mittel von 3,82 am besten ab-

schneidet. Obwohl hierbei die zweitgrößte Abweichung zu den Mittelwerten aus der Schülerbefragung festzustellen ist, belegt diese Kategorie bei der Schülerbefragung mit einem arithmetischen Mittel von 3,39 den zweiten Platz. Von daher wird hierdurch trotz der vergleichsweise großen Abweichung erkennbar, dass die untersuchten Maßnahmen durchgeführt werden, um das individuelle Lern- und Arbeitstempo zu fördern.

Bei der Schülerbefragung belegt die Kategorie „Selbstständiges Lernen“ mit einem arithmetischen Mittel von 3,71 den ersten Platz. Im Vergleich dazu belegt diese Kategorie bei der Lehrerbefragung mit einem ebenfalls sehr guten Mittelwert von 3,5 den vierten Platz. Hieran kann ebenfalls sichtbar gemacht werden, dass die untersuchten Maßnahmen durchgeführt werden, um das selbstständige Lernen zu fördern.

Die größte Abweichung zwischen der Lehrer- und Schülerbefragung lässt sich anhand der Kategorie „Lernmaterialien“ feststellen. Der Mittelwert aus der Schülerbefragung beträgt 3,25, womit der siebte Platz im Ranking belegt wird. Im Vergleich dazu belegt diese Kategorie mit einem Mittelwert von 3,69 den zweiten Platz im Ranking der Lehrkräfte.

Eine weitere erwähnenswerte Abweichung zeigt sich bei der Kategorie „Bewertung“. Der Mittelwert aus der Lehrerbefragung ist mit 3,67 äußerst hoch ausgefallen. Im Vergleich dazu ist der Mittelwert aus der Schülerbefragung mit einem Wert von 3,29 zwar etwas niedriger ausgefallen, dennoch ist dieser Wert ebenfalls sehr positiv. Die ausgezeichneten Ergebnisse der Kategorie Bewertung machen deutlich sichtbar, dass einerseits die Maßnahmen zur Förderung des selbstständigen Lernprozesses als hilfreich für die Lernenden aus Sicht der Lehrkräfte angesehen werden und andererseits die Lernenden diese selbst als hilfreich einschätzen. Darüber hinaus bekräftigen diese Ergebnisse, dass aus Sicht der Lehrkräfte und der Lernenden das selbstständige Lernen einen Beitrag dazu leistet, innerhalb der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“, interreligiöses Lernen zu fördern.

Im Vergleich dazu zeigt sich die größte Übereinstimmung bei der Kategorie „Methoden/Instrumente“. Sowohl bei der Lehrer- als auch bei der Schülerbefragung belegt diese Kategorie mit einem fast identischen Mittelwert von 2,52 bzw. 2,53 den letzten Platz. Hieran wird deutlich, dass die untersuchten Methoden und Instrumente nur teilweise durchgeführt werden.

Außer diesen bereits genannten Abweichungen stimmen die Einschätzungen von den Lernenden und den Lehrkräften größtenteils überein. Es kann festgehalten werden, dass die Gesamtergebnisse aus beiden Befragungen sehr positiv ausfällt und es wird darüber hinaus ein großer Konsens bei den meisten Kategorien erkennbar. Dieses Gesamtergebnis ist

für mich etwas überraschend, weil ich damit gerechnet habe, dass bei der Gegenüberstellung der Wahrnehmungen von Lernenden und Lehrkräften größere Diskrepanzen festzustellen sind.

Im nächsten Schritt erfolgt nun noch eine Gegenüberstellung mit einer Vergleichsstudie, welche ich Rahmen meiner Masterarbeit durchgeführt wurde. Wie wurde dort das selbstständige Lernen im Vergleich zu der hier durchgeführten Studie gefördert? In der herangezogenen Vergleichsstudie nahmen sechs Referendare bzw. Referendarinnen und eine ausgebildete Lehrkraft, die im RU das selbstständige Lernen anwenden, an der Untersuchung teil. Damit eine möglichst gute Vergleichbarkeit gewährleistet wird, wurde der Fragebogen deswegen kaum verändert. Lediglich Item 81 wurde hinzugefügt, weil innerhalb dieser Arbeit zusätzlich überprüft werden soll, inwiefern das selbstständige Lernen einen Beitrag dazu leistet, innerhalb der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“, interreligiöses Lernen zu fördern.

Im Folgenden werden dafür, wie bei dieser Studie, anhand der folgenden Abbildung die Gesamtergebnisse aus der Schülerbefragung mit den Gesamtergebnissen aus der Lehrerbefragung gegenübergestellt.

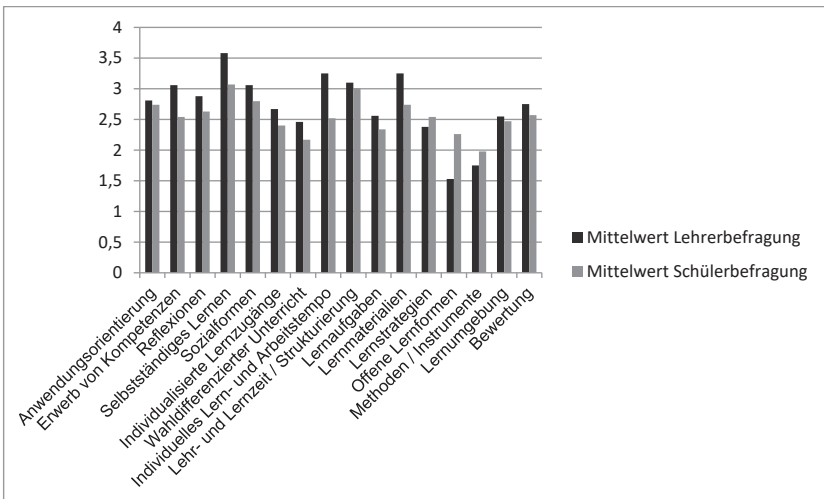


Abbildung 67: Mittelwerte aller Kategorien - Vergleich Schüler- / Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

Im Hinblick auf die Betrachtung aller Kategorien zeigt sich, dass die Lehrerbefragung, wie auch bei dieser Studie, insgesamt positiver ausfällt als die Schülerbefragung. Dies kann anhand der beiden folgenden Mittelwerte bestätigt werden. Der Mittelwert über alle Kate-

gorien beträgt bei der Lehrerbefragung 2,73 und bei der Schülerbefragung 2,55. Im Vergleich dazu betragen die Mittelwerte über alle Kategorien bei dieser Arbeit bei der Lehrerbefragung 3,21 und bei der Schülerbefragung 3,16.

Anhand der obigen Abbildung zeigt sich, dass aus beiden Perspektiven die Kategorie „Selbstständiges Lernen“ am besten abschneidet, wobei der Mittelwert von 3,58 aus der Lehrerbefragung gegenüber dem Mittelwert von 3,07 aus der Schülerbefragung noch wesentlich höher ausfällt. Dennoch wird hierdurch ersichtlich, dass die untersuchten Maßnahmen durchgeführt werden, um das selbstständige Lernen zu fördern.

Eine große Abweichung lässt sich anhand der Kategorie „Individuelles Lern- und Arbeits-tempo“ feststellen. Der Mittelwert aus der Schülerbefragung beträgt 2,52, womit der zehnte Platz im Ranking belegt wird. Im Vergleich dazu liegt diese Kategorie mit einem Mittelwert von 3,25 auf dem zweiten Platz im Lehrerranking.

Eine weitere große Abweichung zeigt sich bei der Kategorie „Offene Lernformen“. Der Mittelwert aus der Schülerbefragung beträgt 2,26 und der Mittelwert aus der Lehrerbefragung liegt mit 1,53 weit unter den Erwartungen.

Außer diesen genannten Abweichungen stimmen die Einschätzungen von den Lernenden und den Lehrkräften ebenfalls größtenteils überein. Meistens fällt zwar das Ergebnis der Lehrerbefragung etwas höher aus, dennoch ist klar zu erkennen, dass die Sichtweisen von den Lernenden und den Lehrenden in den meisten Fällen kaum voneinander abweichen. Hierdurch werden Parallelen zu dieser Studie deutlich.

7.3.6 Kritische Würdigung und Beurteilung der Ergebnisse

Bei der Bewertung der Ergebnisse möchte ich an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, dass die hier durchgeführte empirische Studie lediglich eine relativ kleine Personengruppe abdeckt und somit im Hinblick auf die Gesamtheit als nicht endgültig repräsentativ betrachtet werden kann. Von daher sind die Ergebnisse immerzu unter Berücksichtigung der verhältnismäßig kleinen Personengruppe, 56 Fragebögen, zu beurteilen.

Dennoch kann anhand dieser Ergebnisse mit 56 beantworteten Fragebögen eine gute Übersicht erreicht und eine eindeutige Empfehlung in Bezug auf das durchgeführte Religionsprojekt DiveSch gegeben werden. Diese Untersuchungsergebnisse können als Anstoß gesehen werden, weitere Forschungen in diesem Bereich durchzuführen.

Das Erhebungsinstrument Likert-Skala zeichnet sich hierbei durch seine hohe Praktikabilität aus. Außerdem wird durch den Aufbau der Likert-Skala ein umfassenderer Einstellungs-

komplex als bei anderen Befragungsinstrumenten ermöglicht. Kritisch kann in diesem Kontext allerdings insbesondere die Festlegung einer definierten Rangordnung gesehen werden (vgl. Fischer/Wiswede 2002: 232).

Ich habe bei der Likert-Skala bewusst eine zusätzliche fünfte Skala „kann ich nicht beurteilen“ integriert, um ein hochgradig valides Datenmaterial zu bekommen.

Die Ausprägung „kann ich nicht beurteilen“ wird bei den Lernenden immerhin 208-mal angekreuzt, was einen Anteil von ca. 5% darstellt. Im Vergleich dazu wird diese Ausprägung bei den Lehrkräften 20-mal angegeben, was sogar einen Anteil von ca. 6% darstellt. Demzufolge wird diese zusätzliche Antwortmöglichkeit insgesamt 228-mal angekreuzt, was bei 4525 Gesamtnennungen einen prozentualen Anteil von etwas mehr als 5% ausmacht. Von daher komme ich zu dem Schluss, dass die Einfügung dieser zusätzlichen Ausprägung aufgrund dieses Ergebnisses sinnvoll und wichtig gewesen ist, da ansonsten verfälschte Ergebnisse aus dieser Befragung resultiert wären.

Bei der Gegenüberstellung mit der Vergleichsstudie (130 Fragebögen) zeigt sich, dass die Ergebnisse dieser Studie deutlich positiver ausgefallen sind. Was hat das zu bedeuten?

Dieses Ergebnis ist aus meiner Perspektive sehr erfreulich und zugleich etwas überraschend, weil an der Vergleichsstudie sechs Referendare bzw. Referendarinnen und eine ausgebildete Lehrkraft teilnahmen, die im RU alle das selbstständige Lernen anwenden. In dieser Studie förderte im Gegensatz dazu nur die Hälfte der beteiligten Lehrkräfte vor Beginn des Religionsprojekts DiVeSch das selbstständige Lernen im RU. Umso bemerkenswerter ist es, dass hierbei laut der Angaben der Lehrkräfte und der Lernenden mehrere Instrumente zur Förderung des selbstständigen Lernens gefördert wurden als in der Vergleichsstudie.

Die Gründe, warum die Ergebnisse dieser Arbeit positiver ausfallen als die in der Vergleichsstudie, können vielfältig sein. Allerdings zeigt dieses Ergebnis eindeutig, dass eine Vielzahl von Maßnahmen zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen im RU, konkret in dem Religionsprojekt DiveSch, durchgeführt wurden. Allerdings nehme ich an, dass dies vor allem durch die folgenden drei Punkte begünstigt worden ist: Einerseits gehe ich davon aus, dass die gezielte und zeitintensive Vorbereitung der beteiligten Religionslehrkräfte auf das Religionsprojekt sehr hilfreich gewesen ist, um unter anderem auch selbstständige Lernprozesse zu fördern (siehe Kapitel 6.2). In diesem Kontext könnte die Ermittlung, welche Voraussetzungen und Vorerfahrungen die Lernenden in Bezug auf das selbstständige Lernen für das Projekt mitgebracht haben, ebenfalls sehr hilfreich gewesen sein, da diese Erkenntnisse wichtig waren für die konkrete Umsetzung des Religionsprojektes.

Da ich die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt geplant habe und die darin vorkommenden Methoden und Instrumente von daher gut kenne und ich mich bei der Anwendung im Unterricht dabei sicher fühle, habe ich den Lehrkräften je nach Bedarf die jeweiligen Methoden und Instrumente zur Förderung des selbstständigen Lernens erklärt.

7.4 Erhebungsverfahren: Leitfadeninterviews¹⁰⁰

Das Leitfadeninterview, welches im Punkt 7.2.1 bereits beschrieben wurde, besitzt ebenfalls einige Vorteile und innerhalb des Religionsprojektes hat sich gezeigt, dass die Lehrkräfte im Gespräch mit mir sehr offen ihre Haltung gegenüber anderen Religionen, insbesondere dem Islam, äußerten. Dadurch, dass einige von den beteiligten Lehrkräften vor allem gegenüber dem Islam anfangs sehr verunsichert waren und diesen zum Teil als sehr bedrohlich angesehen haben, habe ich mich nun, im Kontrast zu dem Ausgangsfragebogen, dazu entschieden, ein Leitfadeninterview durchzuführen. Ziel ist es, gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften das Religionsprojekt zu reflektieren und zu bewerten. Aufgrund der intensiven Zusammenarbeit innerhalb unseres kleinen Fachbereiches während des gut achtmonatigen Projektes ist deutlich geworden, dass ein sehr offener und konstruktiver Umgang mit dieser Thematik gelebt wurde. Von daher bietet sich jetzt im Besonderen das Leitfadeninterview für die Befragung an.

7.4.1 Aufbau des Leitfadeninterviews

Das Leitfadeninterview besteht aus zehn Leitfragen, welche als Orientierung und Unterstützung dienen sollen. Bei einigen Leitfragen sind noch ergänzende Anmerkungen beigefügt, welche für das Verständnis dieser Fragen wichtig sind. Durch diese Anmerkungen möchte ich u. a. verdeutlichen, welche Ziele ich mit diesen Fragen verfolge, welche Erkenntnisse und Nutzen die Lehrkräfte daraus ziehen könnten und welche selbst erstellten Annahmen ich damit überprüfe.¹⁰¹

Die **erste Frage** beschäftigt sich damit, welche Voraussetzungen für die Lehrkräfte und die Lernenden aus Sicht der jeweiligen Lehrkraft notwendig sind, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen, wie in diesem Fall „Das Zusammenleben der Religionen fördern“, lernförderlich umgesetzt werden kann. Hierdurch soll untersucht werden, was konkret für diese Unterrichtseinheit benötigt wird, damit

¹⁰⁰ Die Lehrenden haben im Anschluss an das Religionsprojekt verschiedene Fragen zur Reflexion erhalten. Diese wurden innerhalb des Leitfadeninterviews besprochen. Die Antworten befinden sich im Anhang. Wichtige Aussagen haben Eingang in den Fließtext gefunden.

¹⁰¹ Die ergänzenden Anmerkungen sind im Textfeld eingerückt und kursiv hervorgehoben.

die mit dieser Unterrichtseinheit verbundenen Ziele erreicht werden können. In diesem Kontext widerhoben, inwiefern die zwei Fortbildungen zum Thema Islam hilfreich waren, um ein solches Religionsprojekt erfolgreich umsetzen zu können.

Die **zweite Frage** setzt sich mit den *Gelingensbedingungen*¹⁰² (Erfolgsorientierung, Anschlussfähigkeit, Emotionalität, Aktivität und Bedeutsamkeit) auseinander, welche benötigt werden, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen lernförderlich umgesetzt werden kann. Hierbei wird betrachtet, inwiefern die fünf Gelingensbedingungen einerseits innerhalb der Unterrichtseinheit vorhanden sind und andererseits, ob diese aus Sicht der Lehrkräfte hilfreich sind. In diesem Zusammenhang wird erhoben, welche Rolle die eigene Religiosität aus Sicht der Lehrkräfte dabei spielt. Um dieser Frage wissenschaftlich nachzugehen, habe ich mich mit einschlägigen Veröffentlichungen befasst.¹⁰³ Des Weiteren wird untersucht, welchen Beitrag außerschulische Begegnungen wie die Besuche in den Gotteshäusern Synagoge, Moschee und Kirche leisten; die Relevanz von geeignetem Unterrichtsmaterial und die Relevanz für die Lernenden werden ebenfalls beleuchtet.

Die Frage nach den Gelingensbedingungen ist für diese Arbeit sehr bedeutsam, weil die Konzeption meiner Unterrichtseinheit unter anderem in Anlehnung an die fünf Gelingensbedingungen von Muster-Wäbs und Pillmann-Welsche erfolgt ist.

Die **dritte Frage** befasst sich damit, was die Lehrkräfte zukünftig dafür bereit sind, zu investieren, um einen wichtigen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Religionen, mithilfe einer geeigneten Unterrichtseinheit, zu leisten. Diese Frage zielt vor allem auf die *Professionalisierung* der Lehrkräfte ab. Der Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt ist sehr anspruchsvoll und die Religionslehrkräfte benötigen eine Schar an Kompetenzen, um sich mit dieser Thematik angemessen im Unterricht mit den Lernenden beschäftigen zu können. Eine dieser benötigten Kompetenzen ist die Qualität und die Reflexion des persönlichen religiösen Standpunkts. Von daher ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität grundlegend, damit ein konstruktiver interreligiöser Dialog gelingen kann. Dieser anspruchsvollen Aufgabe kann die Lehrkraft nicht ohne intensive Vorbereitung gerecht werden. Von daher stellt sich natürlich die Frage, ob die Lehrkräfte dazu bereit sind, solch einen Aufwand zu betreiben. Vor allem erfahrene Lehrkräfte, die im Vergleich zur heutigen kompetenzorientierten Lehrerbildung ganz anders ausgebildet worden sind und somit tendenziell eher weniger Erfahrungen mit Methoden oder Instrumenten, die zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen eingesetzt werden können, gesammelt haben, hat dies zur

¹⁰² Die fünf Gelingensbedingungen von Muster-Wäbs und Pillmann-Welsche wurden bereits im Kapitel 3.3.4.3 genauer dargestellt.

¹⁰³ siehe dazu Kapitel 3.3.2.1.

Folge, dass sie sich in diesem Bereich intensiver vorbereiten müssten, um eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit umzusetzen.

Von daher sollen die Lehrkräfte mithilfe der vorbereiteten Unterrichtseinheit einerseits unterstützt werden und andererseits soll ihnen dadurch die Möglichkeit gegeben werden, neue bzw. weitere Erfahrungen in diesem Bereich sammeln zu können, um im Idealfall davon überzeugt zu werden, dass sich dieser Aufwand lohnt! Darüber hinaus benötigen die Lehrkräfte neben der Vielzahl von überfachlichen Kompetenzen ebenfalls fachliche Kompetenzen in den unterschiedlichen Religionen, um bei einem subjektorientierten Unterricht auf individuelle Fragestellungen der Lernenden angemessen eingehen zu können, um somit den Lernenden bestmöglich beratend zur Verfügung zu stehen. Diese Frage soll von daher beleuchten, inwiefern die Lehrkräfte lebenslanges Lernen als Notwendigkeit ansehen, um infolgedessen beständig weiter- und umzulernen. Ich gehe davon aus, wenn den beteiligten Lehrkräften die positiven Effekte und Nutzen eines interreligiösen Projektes bewusst geworden sind, dass sie zukünftig dazu bereit sind, selbst solche Projekte zu initiieren.

Bei der **vierten Frage** sollen die Lehrkräfte beurteilen, wie kompetent sie sich nach der Beendigung des Religionsprojektes beim Thema interreligiöses und interkulturelles Lernen im Vergleich zu Beginn des Religionsprojektes fühlen. Als Hilfe habe ich dafür eine Skalierung von 1-10 (10= sehr kompetent, 1= sehr unsicher) eingesetzt, um einen möglichen Kompetenzzuwachs beziffern zu können. Hierbei soll bei einem möglichen Kompetenzzuwachs beleuchtet werden, welchen Beitrag das Religionsprojekt aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte geleistet hat. Diese Frage ist für diese Studie sehr bedeutsam, weil, falls sich herauskristallisiert, dass die Lehrkräfte einen großen Kompetenzzuwachs im Bereich interreligiöses und interkulturelles Lernen durch das Religionsprojekt erreicht haben, könnte ein solches oder ein ähnliches Religionsprojekt ebenfalls für viele andere Lehrkräfte sehr hilfreich sein, um dadurch einen wichtigen Anstoß zu erhalten, sich mehr mit dem Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens auseinanderzusetzen.

Dies wäre sehr bedeutsam, weil insbesondere die Schule und vor allem die Religionslehrkräfte somit einen wichtigen Beitrag leisten könnten, das friedliche Zusammenleben in unserer pluralen Gesellschaft zu unterstützen. Ich gehe davon aus, wenn die beteiligten Lehrkräfte einen großen Kompetenzzuwachs im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernenserreichens, dass sie zukünftig von sich aus dazu bereit sind, sich mehr mit dem Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens auseinanderzusetzen.

Die **fünfte Frage** befasst sich mit der Vielzahl von Methoden und Instrumenten, welche innerhalb des Religionsprojektes zur Förderung des selbstständigen Lernens eingesetzt werden. Dabei werden die Lehrkräfte gefragt, inwiefern ihnen das geholfen hat, ihre Kompetenz in diesem Bereich auszubauen. Um mögliche Kompetenzzuwächse festzustellen, wird ein Vergleich mit den Vorkenntnissen vor Beginn des Religionsprojektes gezogen, um somit zu beleuchten, welchen Einfluss das Religionsprojekt direkt auf den Kompetenzzuwachs hat. Die Auswertung dieser Frage ist ebenfalls sehr bedeutsam für diese Arbeit, weil hierdurch festgestellt werden kann, ob eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung, bei der selbstständige Lernprozesse bewusst gefördert werden, dazu beitragen kann, dass Lehrkräfte durch die Durchführung einer konkreten Unterrichtseinheit mit der entsprechenden Vorbereitung ihre Kompetenz im Bereich des selbstständigen Lernens ausbauen können.

Diese Erkenntnis könnte vermutlich für einige Lehrkräfte sehr motivierend sein, sich mit diesem Bereich näher zu beschäftigen. Der Vorteil daran wäre, dass durch die Unterstützung und Begleitung der Lehrkräfte diesen Sicherheit gegeben werden kann, da sie jederzeit, je nach Bedarf, Unterstützung einfordern können. Ich nehme an, dass hierdurch der Zugang zu diesem Bereich für Lehrkräfte, die bisher noch keine oder kaum Erfahrungen mit selbstständigen Lernprozessen gehabt haben, erleichtert werden kann. Gerade vor dem Hintergrund, dass solch eine Unterrichtsgestaltung in der Vorbereitung sehr aufwendig und anspruchsvoll ist, könnte eine vorbereitete Unterrichtseinheit, die, wie in diesem Fall, bei der Durchführung und Auswertung begleitet wird, ein „Türöffner“ sein. Ich gehe davon aus, wenn die beteiligten Lehrkräfte diese Erfahrung als positiv einschätzen und einen (großen) Nutzen einer solchen Unterrichtsgestaltung erkennen, dass sie zukünftig im Idealfall sukzessive den Anteil an Methoden und Instrumenten zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen im eigenen Unterricht erhöhen bzw. solche Instrumente, mit denen sie positive Erfahrungen innerhalb dieser Unterrichtseinheit gesammelt haben, diese zukünftig im eigenen Unterricht einsetzen.

Bei der **sechsten Frage** wird sich damit auseinandergesetzt, wie die Lehrkräfte aktuell andere Religionen wahrnehmen und was sich ggf. durch das Religionsprojekt in Bezug auf ihre Haltung bzw. ihrem Bild gegenüber anderen Religionen geändert hat oder ob vorhandene Religionsbilder durch das Projekt gefestigt wurden. In diesem Kontext wird gefragt, inwiefern durch das Religionsprojekt bestehende Ängste, Unsicherheiten oder Vorurteile abgebaut werden konnten, falls diese vorher vorhanden waren. Außerdem wird beleuchtet, welche Auswirkungen die außerschulischen Begegnungen (Besuch einer Synagoge und einer Moschee) bei den Lehrkräften haben. Die Antworten auf diese Frage sind ebenfalls

bedeutsam, da je nachdem, was für eine Wahrnehmung (bzw. Haltung) eine Lehrkraft gegenüber anderen Religionen besitzt, diese Haltung große Auswirkungen darauf haben kann, wie erfolgreich ein interreligiöses Projekt umgesetzt werden kann.

Ich gehe davon aus, dass je offener eine Lehrkraft gegenüber anderen Religionen ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein solches Projekt lernförderlich umgesetzt werden kann, vorausgesetzt, dass die Lehrkraft diese offene Haltung im Klassenzimmertransparent macht und souverän mit Vorurteilen gegenüber anderen Religionen umgehen kann. So kann eine offene, positive Haltung der Lehrkraft sich ebenfalls positiv auf die Einstellung der Lernenden auswirken. Umgekehrt besteht natürlich die Gefahr, wenn die Lehrkraft selbst Vorurteile gegenüber anderen Religionen besitzt, dass diese Haltung sich negativ auf die Einstellung der Lernenden auswirken kann, wenn die Lehrkraft diese Haltung gegenüber den Lernenden vertritt.

Mit der **siebten Frage** setzt sich lediglich die Hälfte der interviewten Lehrkräfte auseinander, da dieser Teil der Lehrkräfte den Islam vor Beginn des Religionsprojektes als sehr bedrohlich angesehen hat. Dabei wird konkret nachgefragt, inwiefern sich etwas an dieser Haltung geändert hat und ggf. aus welchen Gründen eine veränderte Haltung gegenüber dem Islam entstanden ist. Diese Erkenntnisse können sehr bedeutsam sein, da es meiner Ansicht nach grundlegend sein sollte, dass die Religionslehrkräfte vorurteilsfrei gegenüber anderen Religionen sind bzw. zu mindestens eine neutrale Haltung gegenüber den Lernenden vertreten. Keinesfalls sollten sie eine Religion als Bedrohung ansehen, damit die Förderung von interreligiösen Kompetenzen, bzw. bezogen auf diese Frage, die Förderung eines interreligiösen Austauschs mit Angehörigen aus dem Islam erfolgreich verlaufen kann. Ansonsten besteht die Gefahr, dass, falls solche Begegnungen überhaupt zu Stande kommen, diese destruktiv verlaufen können. Der Einfluss der Lehrkraft ist meiner Ansicht nach groß und von daher ist es von besonderer Relevanz, dass die Lehrkräfte, insbesondere die Religionslehrkräfte, den Islam nicht als bedrohlich ansehen.

Die **achte Frage** befasst sich damit, was die Lehrkräfte an fachlichem Wissen dazu gelernt haben. In diesem Zusammenhang wird die Frage gestellt, ob die Lehrkraft sich jetzt in der Lage dazu fühlt, eigenverantwortlich Lernende über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen zu informieren. Vor Beginn des Religionsprojektes stellte sich durch den Lehrerfragebogen „Ausgangsvoraussetzungen“ heraus, dass, abhängig von der Religion, mindestens aber 40% der beteiligten Lehrkräfte sich noch nicht gut mit den Speisevorschriften auskannten und von daher noch vorab Informationen benötigten, um die Lernenden darüber angemessen informieren zu können bzw. bei Fragen beratend zur Seite

stehen zu können. Darüber hinaus wird gefragt, was die Lehrkräfte über andere Religionen gelernt haben.

Die **neunte Frage** bezieht sich auf das Unterrichtsmaterial. Die Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ bildet den inhaltlichen Rahmen für das Religionsprojekt. Mithilfe der Unterrichtsmaterialien bereiten sich die Lernenden auf die außerschulischen Begegnungen (Besuch einer Synagoge, Moschee und einer Kirche) vor und entwickeln jeweils Fragen, welche dann in den Gesprächen mit den Experten aus den drei Religionen gestellt und beantwortet werden. Außerdem eignen sich die Lernenden auf der Grundlage der Unterrichtsmaterialien Wissen über die Speisevorschriften der drei monotheistischen Religionen an, um schließlich ein interreligiöses Kochbuch zu erstellen. Dieses wird dann genutzt, um mit allen beteiligten Klassen einen gemeinsamen Abschluss zu organisieren, bei dem durch die Zusammenarbeit der beteiligten Klassen ein gemeinsames interreligiöses Buffet entstehen soll.¹⁰⁴ Damit solch ein Abschluss gelingen kann, ist eine große und sorgfältige Vorbereitung erforderlich. In diesem Kontext wird von daher die Frage gestellt, ob das bereitgestellte Unterrichtsmaterial hilfreich und geeignet ist, um einen solchen Abschluss zu realisieren.

Das Unterrichtsmaterial besteht aus fünf Lernsteps und fünf Lernjobs.¹⁰⁵ Darüber hinaus beinhalten die einzelnen Lernsteps und Lernjobs diverses Zusatzmaterial. Außerdem können verschiedene Übersichten wie Checkliste, Advance Organizer, Lernstandsplaner und das Prozessmodell genutzt werden. Zudem stehen drei verschiedene Inputs über die Bedeutung des Fastens in den drei monotheistischen Religionen, Infotexte zu den Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen sowie Lösungsvorschläge für bestimmte Aufgaben zur Verfügung. Darüber hinaus werden die für die Unterrichtseinheit benötigten Methoden vorbereitet und Bewertungskriterien für das Portfolio entwickelt. Ziel ist es, die beteiligten Lehrkräfte bestmöglich zu unterstützen. Von daher soll durch diese Frage untersucht werden, ob die Lehrkräfte sich durch diese Fülle von Unterrichtsmaterial bestmöglich unterstützt fühlten und ob das Unterrichtsmaterial aus ihrer Sicht hilfreich und geeignet ist, um

¹⁰⁴ Da die beteiligten Klassen an zwei unterschiedlichen Standorten, Kassel und Bad Arolsen, ansässig waren, wurde aus organisatorischen Gründen jeweils ein gemeinsamer Abschluss am Standort Kassel mit den beteiligten Klassen aus Kassel und ein gemeinsamer Abschluss am Standort Bad Arolsen mit den beteiligten Klassen in Bad Arolsen organisiert. Dieser gemeinsame Abschluss fand an beiden Standorten als Projekttag statt und umfasste eine Dauer von sechs Schulstunden. Zunächst wurde das Essen gemeinsam in den zwei Schulküchen vorbereitet, anschließend gemeinsam gegessen und schließlich wurde zum Abschluss noch alles gemeinschaftlich gespült und wieder in den Ursprungszustand zurückversetzt.

¹⁰⁵ Die Lernsteps bzw. Lernjobs sowie die gesamte Unterrichtseinheit wurden bereits im Kapitel 6.3 näher erläutert.

die damit verbundenen Ziele zu erreichen. Bei dieser Frage kann eine sehr detaillierte und differenzierte Antwort sehr hilfreich sein, um einschätzen zu können, was zukünftig bleiben kann und was noch verbessert oder verändert werden sollte.

Die **zehnte Frage** zielt darauf ab, zu erfahren, ob die Lehrkräfte sich zukünftig vorstellen können, weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen. Falls das nicht der Fall sein sollte, ist es spannend herauszufinden, was die Gründe dafür sind und was die Lehrkräfte ggf. noch an Unterstützung benötigen. Falls die Frage positiv beantwortet wird, werde ich nachfragen, inwiefern die Lehrkräfte sich jetzt zutrauen in diesem Bereich, ausgehend von den Fragen der Lernenden (Subjektorientierung), eine Unterrichtseinheit zu gestalten, da dies das angestrebte Ziel modernen RUs ist. In diesem Kontext wird zudem gefragt, welchen Anteil das Religionsprojekt aus Sicht der Lehrkräfte besaß.

7.4.2 Vorgehensweise der qualitativen Auswertung der Leitfadeninterviews

Im Rahmen der Leitfadeninterviews werden die Aussagen der Interviewten schriftlich protokolliert.¹⁰⁶ Es wird auf eine wörtliche Transkription der Interviews verzichtet, da nicht der exakte Wortlaut meines Erachtens entscheidend ist, sondern stattdessen eher die inhaltlichen Erkenntnisse von größerer Bedeutung sind. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Reduzierung der Informationen auf die für die zu untersuchenden Fragestellungen bedeutsamen Aspekte. Diese Art der Datenaufbereitung sowie die Auswertung der Leitfadeninterviews erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (vgl. Mayring 2008: 59ff.).

Um eine qualitative Inhaltsanalyse durchzuführen, findet als erster Schritt eine aus der Theorie entstammte Kategorisierung des gewonnenen Datenmaterials statt, um die Niederschriften einer systematischen Analyse unterziehen zu können.¹⁰⁷ Die Kategorien werden insbesondere theoretisch begründet, um das qualitative Analyseverfahren nachvollziehen und wiederholen zu können (vgl. ebd.: 43). Jedoch kann es sein, dass eine im Vorfeld erstellte Kategorisierung während der Auswertung überarbeitet werden muss, in dem Kategorien entweder angepasst werden müssen oder zusätzliche Kategorien entstehen können. Die Kategorisierung, welche die Aufarbeitung der einzelnen Interviewten ermöglicht, resultiert folglich aus einem Verallgemeinerungsprozess aus dem vorhandenen Datenmaterial.

¹⁰⁶ Die teilnehmenden Lehrkräfte haben das Protokoll gegengelesen, ggf. Korrekturen vorgenommen und die Richtigkeit des Protokolls bestätigt.

¹⁰⁷ Die gewonnenen Daten aus qualitativen Erhebungsverfahren bestehen überwiegend aus Niederschriften, wie beispielsweise Interviewprotokollen, gesammelten Dokumenten, Beobachtungsprotokollen usw. Diese Niederschriften stellen die für die Auswertung erforderlichen Rohdaten dar. Das besondere Kennzeichen dieser Niederschriften besteht darin, dass unmittelbar nach der Erstellung noch nicht klar ist, welche für die Studie erforderlichen Erkenntnisse sie tatsächlich enthalten (vgl. Gläser/Laudel 2009: 43).

Somit wird mit einer qualitativen Inhaltsanalyse das Ziel verfolgt, systematisch Informationen zielgerichtet in Bezug auf das Untersuchungsziel zu reduzieren (vgl. Bannenbergs 2010: 308).

Die qualitative Inhaltsanalyse von Philipp Mayring, welche sich als bewährtes Auswertungsverfahren etabliert hat, gliedert sich in die folgenden drei Grundbestandteile auf (vgl. Mayring 2003: 58; vgl. auch Häring 2003: 136f.): Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

Mithilfe der *Zusammenfassung* findet so lange eine Reduktion der gewonnenen Daten statt, bis sich die Kernaussagen und Kategorisierungen herausgebildet haben. Hierbei können Generalisierungen, Paraphrasierungen und eine Zusammenfassung von ähnlichen Inhalten genutzt werden. Unter dem Begriff *Explikation* wird verstanden, dass der Inhalt oder einzelne Textabschnitte anhand von zusätzlichen Informationen ergänzt oder erläutert werden. Die *Strukturierung* impliziert, dass die gewonnenen Daten in Bezug auf die zu untersuchenden Fragestellungen strukturiert werden. Hierzu findet, wie oben bereits beschrieben, eine Kategorisierung statt. Den einzelnen erstellten Kategorien werden dann Teile des gewonnenen Datenmaterials zugeordnet. Bei der Strukturierung wird zwischen einer inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung differenziert (vgl. Bannenbergs 2010: 308f.).

Wie einleitend bereits geschrieben, erfolgt die Auswertung in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Philipp Mayring. Im Vergleich zur qualitativen Inhaltsanalyse lege ich den Fokus auf die inhaltliche Strukturierung bei der Auswertung der Leitfadeninterviews, da dies für die Ziele meiner Arbeit bestens geeignet ist. Des Weiteren werde ich bei der Zusammenfassung vor allem Zitate aus den Interviewprotokollen verwenden, da diese aus meiner Sicht für die inhaltliche Darstellung in diesem Fall am geeignetsten sind. Des Weiteren werde ich bewusst auf die Explikation verzichten, weil Erläuterungen oder Ergänzungen der Inhalte für das Verständnis nicht notwendig sind. Diese Anpassungen sind für die Auswertung der Leitfadeninterviews für die Ziele meiner Arbeit aus den obigen Gründen sinnvoll.

Für die Auswertung der Leitfadeninterviews habe ich die folgenden vier Kategorien erstellt. Diese Kategorien haben sich aus einer Kombination aus den vorformulierten Fragen des Leitfadeninterviews und den Antworten der Lehrkräfte ergeben. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die erste Kategorie die umfangreichste Kategorie bildet und diese nochmals in einzelne Unterkategorien unterteilt sind, um eine bessere Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit zu erlangen.

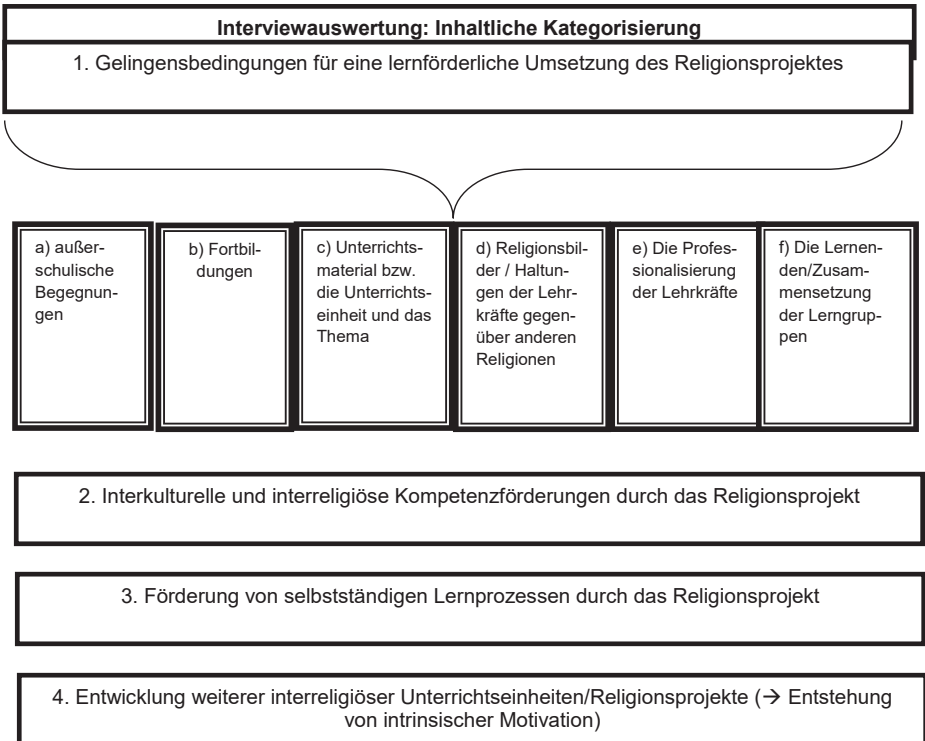


Abbildung 68: Interviewauswertung – Inhaltliche Kategorisierung (eigene Darstellung).

7.4.3 Auswertung der Leitfadeninterviews

Die Darstellung der Ergebnisse der Leitfadeninterviews erfolgt anhand der bereits gebildeten inhaltlichen Kategorisierungen. Das Leitfadeninterview umfasst zehn Fragen, welche als Grundlage und inhaltlichen Rahmen für das Leitfadeninterview genutzt wurden. Da innerhalb des Interviews allerdings nicht starr die einzelnen Fragen abgearbeitet wurden, sondern ein offenes Gespräch im Vordergrund stand, führte dies dazu, dass die einzelnen Fragen von den Interviewten teilweise mit einer unterschiedlichen Intensität beantwortet wurden und in Einzelfällen eine Frage nicht beantwortet wurde, wodurch zum Teil nicht zu allen Unterkategorien Antworten von allen Interviewten vorliegen.

Das praktische Ziel, welches mit der systematischen Auswertung der vier durchgeführten Leitfadeninterviews erreicht werden soll, ist es zu erforschen, welche Voraussetzungen und

Gelingensbedingungen aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte notwendig sind, damit ein solches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden kann. In diesem Kontext habe ich ebenfalls untersucht, ob es aus Sicht der Lehrkräfte Gelingensbedingungen gibt, die unerlässlich sind. Dabei stellt sich die Frage, welche Gelingensbedingungen am stärksten ausgeprägt sein müssen, damit ein solches Religionsprojekt erfolgreich umgesetzt werden kann. Oder sind alle gleich wichtig? Oder sieht das jede Lehrkraft unterschiedlich? Diese Fragen sollen durch die folgende Auswertung beantwortet werden. Außerdem werden hierbei ebenfalls Übereinstimmungen und abweichende Ansichten zwischen den Lehrkräften herausgearbeitet. Besondere Erkenntnisse aus Sicht der Lehrkräfte werden ebenfalls dargestellt.

Die Wiedergabe bzw. Zitierung¹⁰⁸ von den Aussagen der interviewten Lehrkräfte erfolgt anonymisiert, in dem keine Namen genannt werden, sondern diese als Lehrkraft A, B, C und D bezeichnet werden.

7.4.3.1 Gelingensbedingungen für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes

Es gibt eine Vielzahl von Gelingensbedingungen, welche für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes erforderlich sein können. Deswegen wird diese umfangreiche Kategorie nochmals in sechs einzelne Unterkategorien unterteilt. Hierdurch soll einerseits eine bessere Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit erlangt werden und andererseits um die sechs zu untersuchenden Gelingensbedingungen getrennt voneinander darstellen zu können. Im Folgenden werden die einzelnen Unterkategorien systematisch dargestellt:

a) außerschulische Begegnungen

Lehrkraft A: „Meiner Meinung nach ist es ganz entscheidend, damit ein solches Religionsprojekt gelingen kann, dass außerschulische Begegnungen stattfinden. Die Lernenden hatten großes Interesse an den außerschulischen Begegnungen und ich fand es auch sehr spannend mit anderen Religionsvertretern ins Gespräch zu kommen. Und auch das Feedback von den Lernenden war sehr positiv.“

¹⁰⁸ Die folgenden Zitate, die in der Auswertung der Leitfadenterviews verwendet werden, stammen aus den vier durchgeführten Leitfadenterviews. Diese befinden sich im Anhang A11 bis A14. Ich habe die Zitate an dieser Stelle im Fließtext nochmals aufgeführt, da ich die entsprechenden Aussagen aus den einzelnen Interviews zu den einzelnen Unterkategorien zugeordnet habe und somit im Vergleich zum Anhang eine bessere Übersichtlichkeit in Bezug auf die verschiedenen Unterkategorien besteht.

Des Weiteren waren aus Sicht von Lehrkraft A „die außerschulischen Begegnungen mit den Angehörigen aus dem Islam außerordentlich wichtig, da diese sehr gut auf die vorhandenen Vorurteile und Ängste eingegangen sind und dadurch die Vorurteile zum Teil massiv abgebaut werden konnten.“

Lehrkraft B: „Meine Klasse hat alle außerschulischen Begegnungen als sehr positiv wahrgenommen. Vor den Besuchen war meine Klasse zwar zunächst zurückhaltend und abwartend, beim Judentum noch wesentlich mehr als beim Islam. Dies lag an den ganzen Vorurteilen, die gegenüber dem Islam und dem Judentum vorhanden waren. Dies ist meiner Ansicht nach gesellschaftlich geprägt. Trotzdem, im Umkehrschluss, waren alle Lernenden, die an dem Moschee- und Synagogenbesuch teilgenommen haben, froh, dass sie diese Erfahrungen gesammelt haben. Außerdem war der Besuch der Martinskirche ebenfalls sehr gut ausgewählt, da dies meiner gesamten Klasse sehr gefallen hat. Von daher sind solche Begegnungen sehr wichtig und unabdingbar, da dadurch solch ein Projekt sehr gut abgerundet wird. Das sind Lernorte zum Anfassen und beispielsweise der jüdische Experte, der die Führung in der Synagoge durchgeführt hat und anschließend für Fragen zur Verfügung stand, hat das einfach toll gemacht. Das war einfach gelebter Religionsunterricht. Ein tolles Erlebnis, was viel dazu beigetragen hat, dass das Projekt so erfolgreich gelaufen ist.“

„Der Besuch der außerschulischen Orte, also der verschiedenen Gotteshäuser war sehr interessant. Es war toll, dass dadurch ein engerer Austausch mit den Angehörigen aus anderen Religionen stattgefunden hat. Es waren eben richtige Begegnungen. Also wirklich Religion zum Anfassen. Das bewirkt viel mehr bei mir als wenn ich mir jetzt ein Video zu dem Thema oder ein Bild anschau. Das Riechen, Schmecken, Hören, Sehen in den Gotteshäusern ist im Vergleich weitaus interessanter. Solche Begegnungen sollten von daher immer bei einem solchen oder ähnlichem Religionsprojekt integriert werden.“

Lehrkraft C: „Wichtig ist allerdings, dass solche Begegnungen vorher thematisch vorbereitet werden, denn wenn die Lernenden keinen thematischen Bezug herstellen können, sehe ich solche Begegnungen eher kritisch. Voraussetzung für eine erfolgreiche, lernförderliche Begegnung ist von daher auf jeden Fall, dass im Vorfeld im Unterricht theoretisches Wissen über die betreffende Religion angeeignet wird. Die erstellten Lernsteps waren dafür sehr gut geeignet, damit die Lernenden sich ein gewisses Vorwissen aneignen konnten.“

„Außerdem waren die Besuche in der Synagoge und in der Moschee sehr wichtig. Als die SuS davon gehört hatten, waren Sie Feuer und Flamme. Zur Planung der nächsten Unterrichtseinheit hat die Klasse direkt signalisiert, dass sie wieder außerschulische Begegnungen haben möchte, da sie das sehr gut fanden. Die Klasse war insbesondere von dem Moscheebesuch begeistert, weil bei dem Austausch in der Moschee ist die muslimische

Expertin auf viele Fragen und Vorurteile, die von den SuS gestellt worden sind, eingegangen und die Radikalisierung im Islam war dabei ein großes Thema. Meine Klasse hatte vorher große Vorurteile gegenüber dem Islam und diese konnten durch den Moscheebesuch stark abgebaut werden. Das durch einen Moscheebesuch so viele Vorurteile so schnell bei den SuS abgebaut werden konnten, ist schon toll gewesen. Ich glaube, solche außerschulischen Begegnungen mit Angehörigen aus anderen Religionen sind extrem wichtig, um vorhandene Vorurteile abzubauen.“

Lehrkraft D macht im Folgenden deutlich, wie wichtig das Gespräch mit Experten aus den betreffenden Religionen ist, da er manche Fragen nicht beantworten konnte. Er äußert sich in diesem Kontext folgendermaßen: „Das haben übrigens auch meine Schüler angemerkt, dass nach dem Moscheebesuch, als wir dann im Unterricht darüber gesprochen haben und in dem Zusammenhang noch ein paar Fragen auftauchten, wie das beim Judentum wäre und wir keine Antwort darauf hatten, der Wunsch meiner Klasse darin bestand, nochmals mit einem jüdischen Experten zu sprechen, um die noch offenen Fragen klären zu können.“

„Die außerschulischen Begegnungen waren für meine Klasse sehr bedeutsam und von daher auch eine wichtige Gelingensbedingung. Da hat meine Klasse sogar noch mehr eingefordert. Da wir in einer evangelischen Kirche waren, möchte die Klasse jetzt auch noch in eine katholische Kirche. Das ist der Klasse noch sehr wichtig, und deshalb werden wir jetzt noch eine katholische Kirche besuchen. Die gezielte Vorbereitung innerhalb des Unterrichts mit dem geeigneten Unterrichtsmaterial für den Besuch der drei Gotteshäuser und die anschließenden interreligiösen Begegnungen haben sehr gut geklappt.“

b) Fortbildungen

Lehrkraft A: „Insgesamt fand ich die Fortbildungen interessant und die Fortbildungen waren sehr gut dafür geeignet, um einen allgemeinen Überblick und Grundlagen über den Islam zu erhalten. Zum Judentum hatten wir keine Fortbildung gemacht. Das wäre rückblickend gesehen auch eine gute Idee gewesen, aber wahrscheinlich ist es auch schwieriger einen geeigneten Experten oder geeignete Fortbildungen zum Thema Judentum zu finden. Spezifische Fortbildungen zum Thema Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen könnte ich mir auch gut vorstellen, wobei die erstellten Unterrichtsmaterialien schon einen sehr guten Überblick über die Speisevorschriften gegeben haben. Die zwei Islamfortbildungen waren sehr hilfreich, um zunächst allgemein mehr über den Islam zu erfahren. Meiner Meinung nach ist es wichtig, dass die Lehrkräfte auch bei einem solchem Thema über den Tellerrand hinausschauen und möglichst breit aufgestellt sein sollten, da die Lernenden natürlich auch Fragen über die Speisevorschriften hinausgestellt haben und ich es dann sehr wichtig finde, dass ich angemessen auf die Fragen der Lernenden eingehen

kann. Dafür ist allerdings ein breites Wissen über den Islam notwendig, welches durch gezielte Fortbildungen, wie die zwei ausgewählten Fortbildungen, erweitert werden kann. Insbesondere die Fortbildung, bei der ein Islamexperte an unsere Schule gekommen ist, war sehr aufschlussreich und hilfreich, da er direkt auf unsere Fragen und Bedürfnisse eingegangen ist. Dadurch konnten viele Unklarheiten und Fragen bezüglich des Islams geklärt werden. Außerdem war der Work-Shop, bei dem das Thema Gender im Koran thematisiert wurde, sehr spannend und der Dialog mit der muslimischen Dozentin sehr erhellend. Solche Begegnungen sind meiner Ansicht nach sehr wichtig und unerlässlich, damit die Ziele die mit einem solchen Religionsprojekt verbunden sind, bestmöglich erreicht werden können.“

Lehrkraft B: „Die Fortbildung in Hofgeismar war insofern interessant, dass man sich als Lehrer nochmal selbst mit dem Islam auseinandergesetzt hat. Dafür war die Fortbildung sehr förderlich und das man dadurch mehr Sicherheit für den Unterricht erhält.“

„Für das Gelingen des Religionsprojektes hätte ich vorab keine Fortbildungen benötigt. Eine Fortbildung über das Judentum war aus meiner Sicht nicht notwendig. Die erstellten Infotexte für die Lehrkräfte waren für mich vollkommen ausreichend, um auf die Fragen der Lernenden eingehen zu können. Die Fortbildungen waren insofern hilfreich, dass man dadurch ein breites Wissen über den Islam erhalten hat.“

Lehrkraft C: „Die zwei Fortbildungen waren für mich sehr hilfreich. Ich glaube, das liegt leider auch daran, dass ich nicht viel Vorwissen hatte und mich trotzdem darauf eingelassen habe. Die zwei Fortbildungen waren sehr gut, um einfach ein bisschen sicherer zu werden. Gerade die Islamfortbildung, bei der wir nur zu dritt waren. Da der Dozent direkt auf unsere Fragen und Bedürfnisse eingegangen ist, war das sehr gut. Da habe ich ganz viel mitgenommen, was ich dann auch weiter an die Schüler als weiteren Input zu den Unterrichtsmaterialien weitergeben konnte. Mir hat das sehr viel Sicherheit gegeben, weil ich leider nicht so viele Vorerfahrungen hatte, was eigentlich traurig ist als Religionslehrerin, aber man muss ja auch mal ehrlich sein. Diese Sicherheit, die ich durch die intensive Fortbildung erhalten habe, konnte ich dann auch mit in den Unterricht nehmen.“

„Ich hätte mir jetzt die gleichen Fortbildungen für das Judentum gewünscht, weil eine spezielle Fortbildung, die auf uns abgestimmt ist, sehr hilfreich für den Unterricht ist und sehr viel Sicherheit geben kann.“

„Da der Islam mittlerweile eine enorme Präsenz besitzt und hoch aktuell ist, finde ich es sehr wichtig, dass unser Fachbereich Religion das Thema Islam weitervertieft, in dem wir weitere Fortbildungen zu dem Thema besuchen, um im Umgang mit dem Islam immer sicherer zu werden. Ich habe jetzt durch das Religionsprojekt zwar schon sehr viel über den

Islam dazugelernt, aber es gibt sicherlich immer noch einige Dinge, die ich noch nicht weiß. Man kann nie genug über den Islam erfahren.“

Lehrkraft D: „Solche speziellen Fortbildungen sind sehr hilfreich, damit man einfach ein größeres Hintergrundwissen über die anderen Religionen besitzt, um somit sicherer im Unterricht mit Fragen der Lernenden umgehen zu können. Darum bin ich auch sehr dafür, dass solche Fortbildungen besucht werden. Ich fände es für die Zukunft auch gut, dass wir noch Fortbildungen zum Thema Judentum besuchen, um ebenfalls noch mehr über diese Religion zu erfahren.“

„Wir hatten leider auch keinen jüdischen Schüler in der Klasse und somit niemanden, den wir nochmal ansprechen konnten. Ich hätte höchstens nochmal Kontakt zur Synagoge aufnehmen können, aber da war meine Klasse der Meinung, dass es viel besser wäre, wenn man jemand in der Klasse hat, der selbst nochmal etwas einbringen kann. Das ist natürlich vorab schwer zu planen, da vorher meistens nicht bekannt ist, aus welchen Religionen die Klasse zusammengesetzt ist und außerdem jüdische Schüler sehr selten an unserer Schule vertreten sind. Von daher wäre es gut, wenn in diesem Fall die Lehrkraft Antworten auf solche Fragen geben kann. Das konnte ich in diesem Fall aber leider nicht. Da fehlte mir Hintergrundwissen zum Judentum. Von daher wäre eine Fortbildung zum Judentum sehr gut und das würde ich sehr begrüßen.“

c) Unterrichtsmaterial bzw. die Unterrichtseinheit und das Thema

Lehrkraft A: „Für mich war das Unterrichtsmaterial sehr hilfreich und direkt einsetzbar. Ich musste für meine Lerngruppen nichts anpassen oder zusätzlich vorbereiten. Durch die Differenzierung zwischen Lernstep und Lernjob konnte ich sogar den unterschiedlichen Lerngruppen verschiedene Niveaustufen anbieten, um dadurch den unterschiedlichen Leistungsniveaus mehr gerecht zu werden und das ohne zusätzlichen Aufwand. Das war schon sehr angenehm und entlastend. In erster Linie war es für mich notwendig, mich vorab mithilfe der zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien thematisch einzulesen. Durch die Unterrichtsmaterialien konnte ich mir einen guten Überblick über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen verschaffen. Von daher waren die Unterrichtsmaterialien sowohl für die Lernenden als auch für mich sehr gut geeignet und sehr hilfreich.“

Lehrkraft B (zum Thema): „Essen, finde ich, ist ein tolles Thema, da Essen verbindet und die Gemeinschaft fördert und ich habe bei diesem Thema in meiner Klasse gemerkt, dass das bei denen sehr gut angekommen ist. Für meine Klasse war es in dem Zusammenhang sehr motivierend und hilfreich, dass sie wussten, dass am Ende ein gemeinsames interreligiöses Kochbuch entstehen und damit dann ein gemeinsames Essen organisiert werden

soll. Dadurch wussten sie wofür Sie das Ganze machen und das war für meine Klasse sehr wichtig.“

Lehrkraft B (zur Unterrichtseinheit): „Als ich der Klasse das Religionsprojekt vorgestellt habe, war die Klasse direkt offen dafür, daran teilzunehmen. Ein Grund war auch, dass es hierbei nicht um stumpfes Lesen in der Bibel geht. Der Aufhänger mit den Speisegesetzen und dem gemeinsamen Essen als Abschluss war für die Klasse sehr gut greifbar. Das Thema war nicht so abstrakt und war thematisch in meiner Klasse ein Volltreffer. Es hat sogar einen Schüler dazu bewogen, wieder am Religionsunterricht teilzunehmen. Bisher hatte sich dieser vom Religionsunterricht befreien lassen, aber das Thema Speisegesetze in den monotheistischen Religionen hat so viel Interesse bei ihm hervorgerufen, dass er unbedingt an dem Religionsprojekt teilnehmen wollte.“

In Bezug auf die Frage, was Lehrkraft B an Wissen durch das Religionsprojekt dazu gelernt hat, antwortet er Folgendes:

„Ich konnte allerdings ebenfalls mein Wissen vertiefen und das Religionsprojekt hat mich so sehr überzeugt, dass ich die Unterrichtseinheit jetzt im zweiten Halbjahr noch mit einer weiteren Klasse begonnen habe. Und ich merke jetzt schon im Vergleich mit meiner ersten Klasse, dass jetzt alles noch reibungsloser und runder abläuft, weil ich einen Durchlauf schon gemacht habe und jetzt beim zweiten Durchgang bin ich schon viel sicherer und mir geht alles besser von der Hand.“

Lehrkraft B (zum Unterrichtsmaterial): „Das Unterrichtsmaterial für den Lehrer war sehr hilfreich. Dadurch konnte ich mein Wissen sehr gut vertiefen und dementsprechend auch sehr gut vorbereiten für den Lernstep. Das Unterrichtsmaterial für die Lernenden habe ich geringfügig bei einzelnen Lernschritten etwas angepasst, um dadurch das Verständnis für meine Klasse zu erhöhen. Beispielsweise habe ich bei einem Lernschritt Aufzählungspunkte hinzugefügt, damit für die Lernenden die Aufgabenstellung klarer wurde. Obwohl der Lernstep schon viele Hilfestellungen beinhaltet hat, brauchten einige meiner Schüler noch bei einzelnen Lernschritten weitere Unterstützung, um diese Aufgaben dann bewältigen zu können. Danach hat das dann aber auch bestens geklappt.“

„Durch die zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien war meine Unterrichtsvorbereitung sehr gering. Die Infotexte für die Lehrer waren vollkommen ausreichend, um gut für den Unterricht vorbereitet zu sein.“

Lehrkraft C: „Meine Klassen waren über den gesamten Zeitraum voll dabei und sehr motiviert, mehr über andere Religionen zu erfahren. Besonders die Erstellung des interreligiösen Kochbuchs und das gemeinsame Kochen mit den anderen Klassen kamen bei meiner Klasse sehr gut an. Ein Aha-Effekt war dabei, dass die Schüler gemerkt haben, dass Juden

und Muslime ganz normale Lebensmittel essen dürfen und es gar nicht so schwer ist, ein Essen zu kochen, von dem alle drei Religionen essen dürfen und das die Speiseverbote nicht dazu führen, dass man gar nichts mehr essen darf. Vorher hat ein Großteil der Klasse gedacht, dass Moslems so gut wie gar nichts essen dürfen.“

„Die wichtigsten Speisevorschriften der monotheistischen Religionen sind mir jetzt bekannt und ich würde mir jetzt zutrauen in Zukunft die Schüler ohne Hilfe darüber zu informieren. Das hätte ich mir vor dem Projekt überhaupt nicht zugetraut, aber mithilfe des Unterrichtsmaterials könnte ich mir gut vorstellen so etwas nochmal in einer abgespeckteren Form anzubieten. Ich finde auch, dass wir das Thema weiter beibehalten sollten, da der Zugewinn an Wissen und Erkenntnissen über andere Religionen bei mir und auch bei vielen Schülern durch das Projekt sehr groß war. Und deswegen sollten auch zukünftig andere Klassen davon profitieren und ebenfalls mehr über andere Religionen erfahren dürfen.“

„Das Unterrichtsmaterial war sehr hilfreich für mich. Ich konnte das Material eins zu eins einsetzen. Das war für mich sehr angenehm. Ich musste nichts mehr zusätzlich herausfinden oder vorbereiten. Ich habe zunächst die erstellten Unterrichtsmaterialien alle selbst gelesen und fand diese sehr gut dafür geeignet, um mein Wissen und das Wissen der Schüler zu erweitern. Ich konnte die Unterrichtsmaterialien einsetzen, ohne dass ich etwas verändern musste. Ich musste sieben Monate lang nichts für den Religionsunterricht vorbereiten. Das war sehr entspannt.“

Lehrkraft D: „Das Unterrichtsmaterial war sehr hilfreich für mich, wenngleich ich das nicht so eins zu eins genutzt habe, wie es vorgesehen war, aber die Materialien fand ich größtenteils sehr gut ausgesucht. Dadurch wurde alles abgedeckt, was wir für den Unterricht benötigt haben, abgesehen von Spezialfragen, wie die Frage nach der Herkunft von koscherem Fleisch. Das kann man aber auch nicht erwarten. Ohne die erstellten Unterrichtsmaterialien für die Lehrer, also die Infotexte, hätte ich den Unterricht so nicht machen können. Das war sehr hilfreich. Die Infotexte waren als Vorbereitung vollkommen ausreichend. Ich habe auch an den Unterrichtsmaterialien nichts mehr verändert, allerdings hat die Klasse an manchen Stellen einen Austausch mit mir benötigt, um zu wissen, was damit gemeint ist. Aber das hat dann auch gut funktioniert. Es war auch ganz toll, eine Unterrichtseinheit durchzuführen, die komplett vorbereitet war und ich immer nur die jeweiligen Materialien ausdrucken musste. Und es war auch wirklich so, dass die inhaltlichen Unterrichtsmaterialien, so wie sie erstellt worden sind, so im Unterricht funktioniert haben. Zum Teil mit Klärung untereinander, was damit gemeint ist, was zum Beispiel bestimmte Begriffe für eine Bedeutung haben, aber das ist ja bei unseren Schülern normal. Für mich war die Teilnahme an dem Religionsprojekt auf jeden Fall ein Gewinn.“

d) Religionsbilder/Haltungen der Lehrkräfte gegenüber anderen Religionen

Lehrkraft A: „Die eigene religiöse Haltung finde ich persönlich weniger wichtig, weil es geht nicht darum andere Religionen zu bewerten, sondern den Lernenden andere Religionen näher zu bringen, sodass sie sich selbst eine Meinung und ein Bild über die anderen Religionen machen können. Ich bin gegenüber anderen Religionen völlig wertneutral gewesen, damit ich die Lernenden nicht beeinflusse, obwohl ich ehrlich gesagt gegenüber dem Islam ebenfalls einige Vorurteile gehabt habe und den Islam als sehr bedrohlich angesehen habe. Aber meiner Ansicht nach wäre es sehr unprofessionell eine Wertung gegenüber anderen Religionen öffentlich zu machen, vor allem, wenn man wie ich in diesem Fall selbst Ängste, Unsicherheiten und Vorbehalte gegenüber dem Islam mitgebracht hat. Wenn irgendwelche Vorurteile oder Stereotypen genannt wurden, war es natürlich trotzdem meine Aufgabe und zwingend notwendig und unerlässlich, dass nicht so im Raum stehen zu lassen, sondern darauf einzugehen, nicht das ansonsten dadurch vorhandene Vorurteile eher noch bestätigt und gefestigt werden. Von daher sind die Auseinandersetzung und der angemessene Umgang mit Vorurteilen sehr wichtig, damit ein solches Projekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Dies finde ich zum Teil auch sehr heikel, weil wenn man ein bestimmtes Vorurteil nicht nachvollziehbar abbauen kann bzw. dies vielleicht selbst ähnlich sieht, kann das Ganze auch nach hinten losgehen und anstatt Vorurteile abzubauen, werden diese dann ggf. noch bestätigt. Das wäre natürlich sehr kontraproduktiv.“

„Vor allem gegenüber dem Islam hatte ich einige Vorurteile. Ich habe auch in dem Eingangsfragebogen angegeben, dass ich den Islam als große Bedrohung angesehen habe. Die Vorurteile wurden insgesamt abgebaut, vor allem hinsichtlich des Islams. Jetzt habe ich von daher durch das Religionsprojekt ein wesentlich differenzierteres Bild vom Islam. Hilfreich in dem Zusammenhang war für mich der Austausch mit muslimischen Schülerinnen und Schülern. Vor allem in einer Lerngruppe konnten zwei muslimische Schülerinnen viel dazu beitragen, dass ich vorhandene Vorurteile und Ängste gegenüber dem Islam abbauen konnte. Es hat sich klar gezeigt, dass mehr Wissen über andere Religionen sehr hilfreich war, um Vorurteile zu verringern und abzubauen. Hierbei waren auch die Begegnungen in der Moschee und bei den Fortbildungen mit Religionsvertretern sowie spannende Vorträge von muslimischen Religionsangehörigen aus dem Islam sehr wichtig, interessant und aufschlussreich, um Vorbehalte abbauen zu können. Hierdurch konnte ich neue und spannende Einblicke erhalten. All das zusammen hat dazu geführt, dass ich nun ein tieferes Verständnis gegenüber dem Islam erlangt habe. Das war für mich sehr wichtig, um nachvollziehen zu können, warum Muslime sich in bestimmten Situationen so verhalten, wie sie

sich verhalten. Durch die Dialoge und den Zuwachs an Wissen konnten meine Unsicherheiten gegenüber dem Islam stark verringert werden und die Neugier an der Religion ist gestiegen. Ich habe großes Interesse daran mein Wissen weiter zu vertiefen und noch mehr über den Islam zu erfahren. Es bestehen zwar noch Ängste gegenüber radikalen Ausprägungen des Islams, wie beispielsweise dem IS, aber es ist meiner Ansicht nach sehr wichtig den Lernenden vor Augen zu führen, dass diese radikale Gruppierung nur einen sehr geringen Anteil der Muslime ausmacht.“

Lehrkraft B: „In Bezug auf das Judentum und den Islam habe ich eine sehr neutrale und offene Haltung gegenüber der Klasse eingenommen. Allerdings bin ich beispielsweise von den Schülern gefragt worden, ob ich faste und da habe ich natürlich meinen Standpunkt dazu gesagt. Es ist auch ganz wichtig und entscheidend, dass man als Religionslehrer einen klaren Standpunkt vertreten kann. Wenn man als Religionslehrer nicht dazu in der Lage ist, merken das die Lernenden und dann besteht die Gefahr, dass solch ein Projekt nicht so gut funktioniert, da die Lernenden erwarten, dass wir als Religionslehrer eine eigene Meinung haben und diese auch preisgeben.“

Ich habe Lehrkraft B innerhalb des Leitfadenterviews gefragt, was sich durch das Religionsprojekt in Bezug auf seine Haltung geändert hat. Darauf antwortete mir die Lehrkraft B Folgendes:

„Ich habe immer noch eine offene Haltung gegenüber anderen Religionen. Da hat sich jetzt nichts verändert. Es hat sich bei mir durch das Religionsprojekt herausgestellt, dass ich jetzt einfach noch mehr über die anderen Religionen erfahren möchte. Durch das Projekt wurde bei mir eine Wissbegierigkeit entfacht.“

Lehrkraft C: „Ich glaube meine eigene Religiosität ist überhaupt nicht so wichtig gewesen. Ich habe mich darüber zwar mit meiner Klasse ausgetauscht, aber ich habe meine eigene religiöse Meinung bei Diskussionen eher zurückgehalten und glaube auch nicht, dass meine religiöse Einstellung so wichtig ist, außer ich hätte beispielsweise gesagt, dass der Islam ganz böse ist. Meiner Meinung nach ist für das Gelingen des Religionsprojektes entscheidend gewesen, dass ich offen war. Offenheit ist meiner Meinung nach ein Muss, um an dem Religionsprojekt teilnehmen zu können.“

„Vor dem Religionsprojekt hatte ich gegenüber dem Islam Vorurteile und Ängste. Die Begegnung in der Moschee war für mich sehr erhellend, da dort auf meine Fragen und meine Vorurteile, die ich gegenüber dem Islam hatte, eingegangen wurde. Es ist jetzt schon so, dass sich meine Haltung gegenüber dem Islam verändert hat. Vorher hatte ich den Islam als sehr bedrohlich angesehen. Um da ein anderes Bild zu bekommen, war für mich die Fortbildung in Hofgeismar sehr hilfreich. Bei dem Work-Shop, der von einer muslimischen

Frau mit Kopftuch angeboten wurde, hat diese viel aus ihrem Alltag erzählt und die Gender-Frage im Koran näher beleuchtet. Dieses Erlebnis war für mich sehr beeindruckend und hat dazu geführt, dass ich den Islam nicht mehr als sehr bedrohlich ansehe. Mir wurde deutlich, dass nicht alle Moslems über einen Kamm geschert werden dürfen, sondern das es solche und solche gibt. Vorher hatte ich eher die Einstellung, dass alle, die dem Islam angehören, gewaltbereit und bedrohlich sind, aber das stimmt ja nicht. Die persönliche Begegnung mit dieser Frau war für mich ein einschneidendes Erlebnis. Zusätzlich hat die Unterrichtseinheit mit den Unterrichtsmaterialien unterstützt, dass ich mittlerweile ein viel differenzierteres Bild vom Islam habe und mir klar wurde, dass der Islam gar nicht so bedrohlich ist. Allerdings waren die Begegnung und der Dialog in der Moschee ebenfalls sehr wichtig für mich. Diese außerschulischen, persönlichen Begegnungen sind extrem wichtig und unerlässlich bei einem solchen Projekt. Ich würde gerne zukünftig weiterhin solche Begegnungen erleben. Im Gegensatz dazu habe ich das Judentum von Anfang an als nicht so bedrohlich angesehen, weil ich persönlich da nicht so viel mitbekomme. Dagegen wird der Islam in den Medien extrem hochgepuscht.“

Lehrkraft D: „Ich bin der Meinung, dass die eigene Religiosität nicht unbedingt eine Rolle spielen muss, weil es um den Vergleich verschiedener Religionen ging. Man muss sich mit den Religionen befassen und auseinandersetzen, aber dazu gehört meines Erachtens nicht unbedingt der eigene Glauben. Mir ist allerdings im Unterricht aufgefallen, dass meinen Schülern sehr wichtig war, dass Übereinstimmungen zwischen den unterschiedlichen Glaubensrichtungen existieren, wie beispielsweise zwischen Christentum und Islam. Als wir darüber diskutiert haben, ist mir aufgefallen, dass teilweise mehr Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und Islam vorhanden sind als mir vorher bewusst war. Das hat den Unterricht spannender gemacht. Deshalb glaube ich schon, wenn man interessierter an Religion ist, dann wird auch der Unterricht besser. Aber meine eigene Religiosität wurde von den Schülern immer nachgefragt. Für die Schüler war meine Haltung sehr wichtig, aber ich glaube rein inhaltlich hätte ich das Thema auch ohne eigene Religiosität unterrichten können, wenn ich mich mit dem Thema beispielsweise als Ethiklehrer befassen würde. Wenn ich von den Schülern nach meiner Meinung gefragt wurde, habe ich diese selbstverständlich auch geäußert. Ich habe meine Meinung dann zurückhaltend mit eingebracht. Ich finde, die Schüler haben ein Recht meine Haltung zu erfahren, allerdings wollte ich nicht, dass meine Meinung die Schüler zu sehr in eine Richtung lenkt. Da den Schülern meine Haltung so wichtig war, gehe ich mal davon aus, dass aus Sicht der Schüler die Religiosität der Lehrkraft und die Haltung gegenüber anderen Religionen eine Gelingensbedingung war. Meiner Klasse war es wichtig, dass ich von der Bedeutsamkeit des Themas selbst überzeugt war und es wurde

auch immer wieder eingefordert, dass ich meinen Standpunkt zu bestimmten Dingen abgeben sollte.“

„Eigentlich hat sich an meiner Haltung gegenüber anderen Religionen nichts geändert. Ich hatte keine Ängste gegenüber anderen Religionen. Gut, Vorurteile hat man so oder so. Das stimmt. Ich war mal auf einer Fortbildung, bei der es um islamistische Tendenzen ging und einem gezeigt wurde, wie man das erkennen kann und wie man mit Leuten umgehen sollte, die aus Syrien zurückkehrt sind. Diese Fortbildung war schon sehr spannend und ich habe mich im Laufe des Religionsprojektes immer wieder dabei beobachtet, darauf zu achten, wie stark der streng gläubige Moslem aus meiner Klasse solche islamistischen Tendenzen aufweist. Das habe ich schon für mich abgecheckt. Insofern steckt doch immer ein bisschen Vorurteil dahinter und meine Überprüfung hat dann aber dazu geführt, dass meines Erachtens der Schüler überhaupt keine islamistischen Tendenzen aufweist. Sondern er hat seinen festen Glauben und lebt diesen im positiven Sinne aus. Von daher hat sich in der Haltung nichts bei mir geändert. Ich bin eher darin gestärkt worden und habe die Erkenntnis gewonnen, dass bei unseren muslimischen Schülern die meisten eher weniger streng gläubig sind und wenn sie streng gläubig sind, war das bisher immer sehr positiv ausgelebter Glauben und von daher sind die meisten muslimischen Schüler an unserer Schule bisher weniger gefährdet, sich dem IS anzuschließen und nach Syrien zu gehen. Bei uns ist bisher im Vergleich zu den umliegenden Berufsschulen, bei denen zum Teil schon mehrere Schüler nach Syrien gegangen sind, noch keiner nach Syrien gegangen. Ich denke, das hat auch mit unserem Klientel zu tun. Das ist denen auch fremd und ich glaube, dass die meisten Schüler sich das auch gar nicht trauen würden. Aber das ist natürlich sehr erfreulich, dass es bei uns an der Schule bisher noch keine Fälle gegeben hat. Damit das so bleibt, sollten wir weiterhin präventiv Aufklärungsarbeit leisten und einen Beitrag dazu leisten, um das Risiko zu minimieren, dass Schüler sich radikalisisieren. Ich denke, dass solche Projekte, wie dieses, auch dafür hilfreich sind.“

e) Die Professionalisierung der Lehrkräfte

Lehrkraft A: „Ich wäre bereit, Fortbildungen zu besuchen, was wir auch bereits für dieses Religionsprojekt gemacht haben. Dieses könnte man noch intensivieren. Ich würde mich auch bereit erklären, bei der Planung von zukünftigen Unterrichtseinheiten mitzuwirken oder diese auch alleine oder in einer Gruppe zu entwickeln. Wichtig dabei finde ich, dass bei zukünftigen Unterrichtseinheiten ebenfalls wieder außerschulische Begegnungen mit eingeplant werden. Ich wäre auch bereit dazu, solche Begegnungen zu organisieren, da ich dies für außerordentlich wichtig halte und anhand dieses Religionsprojektes deutlich wurde,

dass solche Begegnungen für die meisten Lernenden einen sehr hohen Stellenwert besitzen und einen großen Beitrag dazu leisten können, das friedliche Zusammenleben der Religionen zu fördern.“

Lehrkraft B: „Meine bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass muslimische Schüler viel mehr Vorurteile gegenüber Juden mitbringen als Christen. Dementsprechend ist es sehr wichtig und erforderlich, dass das Judentum weiterhin Bestandteil von interreligiösen Unterrichtseinheiten bleibt, um dadurch die bestehenden Vorurteile abzubauen.“

„Außerdem ist die eigene Religiosität sehr bedeutsam. Also damit meine ich, dass man einen eigenen Standpunkt hat oder findet und den auch begründen kann, welche Position man zu unterschiedlichen Gesichtspunkten hat und einem bewusst ist, wie man sich damit auskennt. Dann kann man mit der eigenen Begeisterung für das Thema die Begeisterung oder zu mindestens die Motivation für das Thema fördern. Das klappt mal mehr, mal weniger.“

Lehrkraft C: „Ich denke die Auseinandersetzung mit dem Islam ist an unserer Schule wichtiger als mit dem Judentum, da wir viel mehr muslimische Schüler unterrichten. Von daher findet der Kontakt mit Muslimen tagtäglich in der Schule und im Betrieb sowie teilweise im Bekannten- und Freundeskreis statt und da vor allem gegenüber dem Islam Vorurteile vorhanden sind, die dringend abgebaut werden sollten. Der Islam besitzt eine sehr hohe Aktualität und deshalb würde ich mich erstmal auf den Islam fokussieren.“

An einer anderen Stelle innerhalb des Interviews wiederholte und bekräftigte Lehrkraft C ihre Meinung bezüglich des Islams folgendermaßen:

„Ich würde meinen Fokus auf den Islam legen und ich würde eine generelle Regelung durch die FK begrüßen, dass der Islam mindestens einmal mit jeder Religionsklasse behandelt werden muss. Das sollte aufgrund der hohen Aktualität und Bedeutsamkeit verpflichtend sein.“

„Ich denke, dass es außerdem für uns wichtig ist, dass wir weiterhin Fortbildungen diesbezüglich machen. Denkbar wäre auch jemanden von 'PreventionViolence Network' einzuladen, um etwas für die Prävention gegen Radikalisierung zu machen. Ich habe auf jeden Fall Interesse daran, an dem Thema weiterzuarbeiten. Die Erfahrungen, die wir jetzt durch das intensive Religionsprojekt gesammelt haben, sollten wir auf jeden Fall an unsere Schüler weitergeben. An die gesammelten Erfahrungen sollten wir weiter anknüpfen und insbesondere den Dialog mit dem Islam weiter vertiefen.“

Lehrkraft D: „Aufgrund meiner Position in der Schule kann ich leider nicht so viel Zeit dafür investieren, allerdings finde ich es ganz wichtig, Zeit in Fortbildungen zu investieren. Zum Thema Judentum würde ich auch sehr gerne an einer Fortbildung teilnehmen. Ich finde es

auch wichtig, sich tiefer mit der Thematik Interreligiosität auseinanderzusetzen, um dann im Unterricht besser auf Rückfragen eingehen zu können. Bei uns kam beispielsweise die Frage nach der Herkunft des Fleisches bei Juden auf, wenn Juden nur koscher geschlachtete Tiere essen dürfen. Das konnte ich dann auch nicht beantworten. Da hat sich dann für uns die Frage gestellt, ob die Tiere heimlich oder aus dem Ausland bezogen werden. Von daher finde ich es ganz wichtig, im Vorfeld oder im Laufe eines Projektes durch spezielle Fortbildungen auf solche Fragen vorbereitet zu sein, da es meines Erachtens unglücklich ist, wenn man auf Fragen der Schüler keine Antworten findet. Dies war auch für die Schüler unbefriedigend.“

„Seitdem Al Kaida groß geworden ist oder spätestens seit dem IS ist der Bereich interreligiöses und interkulturelles Lernen für mich ein Standardthema im Religionsunterricht geworden. Vorher hatte ich oft andere Themen behandelt und jetzt werden interreligiöse Themen auch immer von den Schülern eingefordert. Es ist immer der Drang bei den Schülern dazu da, irgendetwas über andere Religionen zu erfahren. Diese Themen sind sehr aktuell und sehr brisant. Zeitlich ist es bei mir leider meistens etwas schwierig, viel Zeit dafür zu investieren, aber die Bereitschaft dafür ist auf jeden Fall da.“

f) Die Einstellung der Lernenden/Zusammensetzung der Lerngruppen

Lehrkraft A: „Zum einen ist es wichtig, dass die Lehrkraft sowie die Schüler Interesse und Neugier mitbringen und offen gegenüber anderen Religionen und Kulturen sind. Und zum anderen im Hinblick auf die Kompetenzorientierung ist es ganz entscheidend, dass man offen gegenüber neuen Methoden und Instrumenten ist. Also das impliziert auch, den Mut zu haben, Neues auszuprobieren. Das gilt sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden.“

„Darüber hinaus ist natürlich die Motivation der Lernenden sehr entscheidend, damit man überhaupt mit einer solchen Unterrichtseinheit beginnen kann. Also ein gewisses Interesse ist von daher Grundvoraussetzung. Außerdem ist es ebenfalls sehr hilfreich, wenn eine Anschlussfähigkeit vorhanden ist. Damit meine ich, dass es gut ist, wenn die Lernenden schon etwas Vorwissen mitbringen, an dem man dann im Unterricht andocken kann. Das Vorwissen war in meinen beteiligten Klassen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Eine Klasse hat eigentlich so gut wie gar kein Vorwissen mitgebracht. Die Motivation der einzelnen Klassen war ebenfalls sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die 11 WK war beispielsweise sehr motiviert. Im Vergleich dazu war die 10 LFK wesentlich weniger motiviert. Das liegt meiner Ansicht nach aber nicht an der Unterrichtseinheit, sondern an dem Fach Religion im Allgemeinen. Gegenüber dem Fach Religion besteht allgemein nur ein geringes Interesse. In dieser Klasse bestanden auch riesige Vorurteile, vor allem gegenüber dem Islam. Es wurde

nämlich in einer meiner Klassen deutlich, dass diese behauptet hat, dass alle Muslime gefährlich und radikal sind und gerade dann ist es unerlässlich deutlich zu machen, dass die gewaltbereiten Salafisten oder Islamisten nur einen ganz kleinen prozentualen Anteil der Muslime ausmachen und der Hauptteil friedlich ist.“

„In der Klasse sind auch keine muslimischen Schüler drin. Da das Interesse bei der Klasse insgesamt anfangs eher gering war, war es dort auch schwieriger vorhandene Vorurteile abzubauen im Vergleich zu anderen Klassen, die von vornherein ein großes Interesse daran hatten, sich mit der Unterrichtseinheit zu beschäftigen. Allerdings fand ich es bemerkenswert, dass die Klasse sich dennoch intensiv mit dem Thema Islam auseinandergesetzt hat, obwohl dort die Voreingenommenheit und die Vorurteile enorm waren. Im Vergleich dazu war die Klasse 11 EFHK von Anfang an wesentlich motivierter. Dieser Klasse waren auch zwei muslimische Schülerinnen zugehörig. Mit den zwei muslimischen Schülerinnen kam ich auch viel leichter ins Gespräch, da sie von sich aus auch einiges über ihre Religion erzählt haben. Das hat auch dazu geführt, dass innerhalb der Klasse ein sehr intensiver Austausch über den Islam entstanden ist. Hilfreich war natürlich in dem Zusammenhang, dass die Beiden auch ein ganz anderes Vorwissen über den Islam mitgebracht haben. Davon hat die Lerngruppe insgesamt sehr profitiert.“

Lehrkraft B: „Es war schade, dass kein jüdischer Schüler an dem Projekt teilgenommen hat. Das hat in meiner Klasse dazu geführt, dass sie sich zunächst mit dem Thema wesentlich reservierter auseinandergesetzt haben als mit dem Thema Islam. Im Gegensatz dazu habe ich einen muslimischen Schüler in der Klasse, der sehr gläubig ist und auch sehr viel über den Islam weiß. Das war für die Klasse ein toller Anknüpfungspunkt und bei Fragen, bspw. bezüglich halal und haram, war er immer der erste Ansprechpartner und hat quasi eine Expertenrolle bezüglich des Islams eingenommen. Die Lernenden haben dadurch eine große Eigeninitiative entwickelt und bei Unklarheiten immer das Gespräch mit dem muslimischen Schüler gesucht.“

„Das Projekt war meines Erachtens ein Erfolg, weil man rausgekommen ist aus seinem Klassenraum. Ganz entscheidend war für mich in diesem Zusammenhang die Zusammenführung der Klassen. Dadurch, dass unterschiedliche Klassen sowie unterschiedliche Fachbereiche wie bspw. Ernährung, Metall, WuV sich während der außerschulischen Begegnungen und beim gemeinsamen Abschlussessen austauschen konnten, konnte dadurch viel im Bereich der Soft Skills gefördert werden. Das sind diese wichtigen Kompetenzbereiche, die im [...] Metalllernfeldunterricht viel zu kurz kommen, eigentlich nicht aufgegriffen werden und von daher ist es sehr wichtig, dass der Religionsunterricht mithilfe eines solchen Projektes einen wichtigen Beitrag dazu leistet.“

Lehrkraft C: „Ich hatte eine fachlich starke Lerngruppe und ich glaube, dass das dazu beigetragen hat, dass das Religionsprojekt so extrem gut funktioniert hat und dass das Interesse einfach da ist. Meine Klasse war voll dabei und hatte richtig Lust auf das Projekt.“

„Ich glaube, dass das in meiner Klasse so gut geklappt hat, weil die Klasse grundsätzlich an anderen Religionen interessiert ist und von Anfang eine Motivation da war.“

Lehrkraft D: „Zum einen ist es für mich notwendig, dass eine gewisse Offenheit besteht sich mit den anderen Religionen auseinanderzusetzen. Dann wird ebenfalls eine Offenheit benötigt sich einen längeren Zeitraum damit zu befassen. Das beinhaltet auch, dass verschiedene Aspekte beleuchtet werden. In diesem Fall war es so, dass der gleiche Aspekt, die Speisegesetze, bei verschiedenen Religionen betrachtet und diese dann wieder zusammengeführt wurden. Dafür ist ein gewisses Durchhaltevermögen notwendig. Ich habe es als sehr förderlich erlebt, dass meine Klasse aus verschiedenen Religionen zusammengesetzt war. Das muss keine Voraussetzung sein, damit ein solches Religionsprojekt gelingt, aber es war in diesem Fall sehr hilfreich. Das war unheimlich viel wert. So ist nicht nur der Lehrer Ansprechpartner für die anderen Religionen, sondern auch Schüler. Interessant war in diesem Zusammenhang, dass diese Schüler alle noch unterschiedliche Hintergründe mitgebracht haben und dadurch eine große Facette abgebildet worden ist.“

„Diese interreligiösen Dialoge in meiner Klasse waren sehr belebend für den Unterricht. Außerdem hat sich in meiner Klasse gezeigt, dass es hier keine Konfrontationen zwischen den Religionen gab, sondern eher innerhalb einer Religion. Es war so, dass zwischen christlichen und muslimischen Schülern teilweise größere Übereinstimmungen vorhanden waren als zwischen den christlichen und muslimischen Schülern untereinander! Dies hat dazu geführt, dass die Verbindungen plötzlich ganz anders waren.“

„Für mich waren die wesentliche Gelingensbedingung die Schüler. Also, dass Schüler muslimischen und christlichen Glaubens vertreten waren bzw. auch noch unterschiedliche Konfessionen. Außerdem waren auch Schüler in der Klasse, die gar keiner Religion zugehörig waren, die aber trotzdem die Haltung aufgebracht haben, dass sie bereit sind mit den religiösen Schülern darüber zu diskutieren. Es war niemand in der Klasse dabei, der seine Meinung einem anderen Schüler aufdrängen wollte. Sondern es war so, dass jeder in der Klasse seine Meinung darstellen konnte, andere Meinungen wurden angehört und wurden mindestens akzeptiert. Das war meiner Ansicht nach die wesentliche Gelingensbedingung, damit dieses Religionsprojekt in meiner Klasse so ein Erfolg geworden ist. Dadurch hatten wir sehr lebhaft Diskussionen, die zum Teil auch sehr emotional wurden, aber nie abdrifteten in Angriffen. Das waren für mich die eigentlichen Erfolgsfaktoren. Also Emotionalität,

Akzeptanz dem anderen gegenüber, die eigene Meinung vertreten und auch aufrecht erhalten, wenn diese für richtig gehalten wird, aber dass die Schüler trotzdem bereit waren sich in den Diskurs einzulassen, ihre Meinung vertreten haben, aber auch andere Meinungen so akzeptiert wurden. Das war ganz wesentlich.“

„Außerdem war natürlich die Motivation der Lernenden sehr wichtig, welche auch von Anfang da war und auch nicht im Laufe der Zeit weniger geworden ist. Das gemeinsame Abschlussessen war auch ein Höhepunkt für die Klasse, aber das war für meine Klasse nicht entscheidend für die Motivation.“

„Der katholische sowie streng muslimische Schüler waren auch treibende Kräfte im Unterricht. Der katholische Schüler hat die Meinung vertreten, wenn schon religiös, dann auch konsequent. Die Beiden haben sich intensiv mit den Speisegesetzen in den monotheistischen Religionen beschäftigt und innerhalb der Klasse dann auch deutlich ihre Standpunkte vertreten.“

„In meiner Klasse konnte der interreligiöse Dialog auch sehr gut aufgrund der heterogenen religiösen Klassenzusammensetzung gelebt werden. Ich glaube, wenn man eine Klasse hat, in der ausschließlich Christen drin sitzen, hat das einen ganz anderen Charakter als bei einer religiös durchmischten Klasse, wie in meinem Fall. Hier fand der interreligiöse Dialog direkt im Klassenzimmer statt. Diese Zusammensetzung war eine große Chance, die ich mithilfe der vielzähligen Dialoge nutzen wollte.“

„Ich hatte das Religionsprojekt ursprünglich mit zwei Klassen begonnen, allerdings hat das mit einer Klasse überhaupt nicht funktioniert. Bei der Klasse, mit der ich das Projekt dann auch nach einiger Zeit abgebrochen habe, hat eine grundlegende Motivation für das Thema gefehlt. Die Klasse hatte keinen Sinn darin gesehen, sich damit auseinanderzusetzen. In der Klasse war auch kein muslimischer Schüler drin, sodass auch eine direkte Konfrontation bzw. Auseinandersetzung mit einer anderen Religion nicht möglich war und dadurch fehlte bei der Klasse das Interesse und die Emotionalität. Als wir angefangen hatten, war das für die Klasse zunächst ok, allerdings hat sich im Laufe der Zeit herausgestellt, dass der Klasse Reibungspunkte fehlten. In der Klasse war beispielsweise ein Zeuge Jehovas drin. Das hat dazu geführt, dass die Klasse Interesse daran hatte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Zeugen Jehovas und dem Christentum herauszuarbeiten. Das hat super funktioniert, weil die direkte Auseinandersetzung mit einem Angehörigen der Zeugen Jehovas möglich war und dadurch die Emotionalität vorhanden war. Daher glaube ich, dass der wesentlich Punkt, warum das Religionsprojekt mit der Klasse nicht erfolgreich beendet wurde, die fehlende Emotionalität gewesen ist. Wir hatten zwar den Lernstep 'Religion in

meinem und deinem Leben` und den Lernstep `Speisetraditionen im Christentum` behandelt. Das war auch für die Klasse noch in Ordnung, allerdings waren sie danach nicht mehr bereit, sich noch mit dem Judentum oder dem Islam auseinanderzusetzen. Für die Klasse hat ein direkter Bezugspunkt zu diesen Religionen gefehlt und deshalb wollten sie sich nicht damit auseinandersetzen.“

7.4.3.2 Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzförderungen durch das Religionsprojekt

Lehrkraft A: „Nach der Beendigung des Religionsprojektes würde ich mich auf einer Skala von 1-10 beim Thema interreligiöses und interkulturelles Lernen auf acht einordnen. Vorher habe ich mich in diesem Bereich zwischen vier und fünf eingeordnet. Von daher hatte ich einen großen Kompetenzzuwachs im Bereich interreligiösen und interkulturellen Lernens. Ich habe mich zunächst über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen mithilfe der zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien und Texte informiert. Das Unterrichtsmaterial war für mich sehr hilfreich, um mir einen guten Überblick über die verschiedenen Speisevorschriften zu verschaffen. Darüber hinaus haben die außerschulischen Begegnungen, die Gespräche mit den Klassen sowie die Fortbildungen ebenfalls meinen Kompetenzzuwachs unterstützt. Alles in allem habe ich durch das Religionsprojekt diesen Kompetenzzuwachs erreicht.“

„Beim Islam und beim Judentum hatte ich insgesamt sehr wenig Vorwissen, insbesondere bei den Speisegesetzen und Speisetraditionen. Beim Islam hatte ich zu mindestens ein bisschen Vorwissen, aber beim Judentum sind die Speisegesetze doch sehr komplex und damit hatte ich mich zuvor noch gar nicht beschäftigt. Durch das Religionsprojekt habe ich so viel dazu gelernt, dass ich mir jetzt zutrauen würde, die Lernenden selbstständig über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen zu informieren, allerdings bestehen bei speziellen Speisegesetzen im Hinblick auf das Judentum noch Unsicherheiten.“

Lehrkraft B: „Vor dem Religionsprojekt habe ich mich im Bereich interreligiöses und interkulturelles Lernen auf der Skala auf fünf eingeschätzt. Jetzt würde ich mich ungefähr bei acht einordnen. Das lag daran, dass ich mich vor jedem Unterricht nochmal mithilfe der Unterrichtsmaterialien auf den Unterricht vorbereitet habe. Das ich das gemacht habe, lag natürlich daran, dass ich an dem Religionsprojekt teilgenommen habe. Ansonsten hätte ich mich thematisch auf keinen Fall so intensiv damit beschäftigt. Deswegen ist die Teilnahme an dem Religionsprojekt der ausschlaggebende Grund gewesen, dass ich im Bereich interreligiöses und interkulturelles Lernen einen solchen Kompetenzzuwachs erreichen konnte.“

„Ich habe [...] mein Fachwissen über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen vertiefen können.“

Lehrkraft C: „Vor dem Religionsprojekt habe ich mich bezüglich des Themas interreligiöses und interkulturelles Lernen sehr unsicher gefühlt und habe mich von daher auf der Skala auf maximal zwei bis drei eingestuft, weil ich vorher so was in der Art noch nie gemacht habe. Als das Thema des Religionsprojektes vorgestellt wurde, war ich gespannt, was ich persönlich daraus mitnehmen kann, da ich vorher kaum Vorwissen dazu hatte.“

„Die zwei Fortbildungen und die Besuche in der Moschee und in der Synagoge sowie die Diskussionen in meiner Klasse haben dazu beigetragen, dass ich mich jetzt viel sicherer bei dem Thema fühle und mich ungefähr bei der Skala auf sieben oder acht einstufen würde. Ich konnte durch das Religionsprojekt sehr viel lernen. Ich wusste vorher zum Beispiel gar nicht, dass es Koscher- oder Halal-Siegel gibt. Da hatte ich vorher noch nie was von gehört. Alles was ich dazu gelernt habe, habe ich ausschließlich durch das Religionsprojekt gelernt.“

„Ich habe sehr viel Neues über andere Religionen durch das Religionsprojekt gelernt. Ich wusste vorher über das Judentum fast gar nichts, weil ich mich vorher mit dem Judentum noch nie beschäftigt habe.“

„Abschließend möchte ich noch sagen, dass meine Meinung über den Islam durch das Religionsprojekt mittlerweile viel differenzierter ist als vorher. Ich kann nicht sagen, dass ich den Islam überhaupt nicht mehr als bedrohlich ansehe, allerdings muss man wie in anderen Religionen auch differenzieren. Es gibt die eine Gruppe, die davon überzeugt ist, dass im Koran drin steht, dass man Menschen töten muss, wenn diese in ihren Augen ungläubig sind und dann gibt es noch die andere Gruppe, die friedlich miteinander leben möchte und sich sogar für den Frieden einsetzt. Man kann den Islamischen Staat nicht unter den Tisch kehren, aber man sollte diesen isoliert betrachten. Das ist eine Gruppierung, die eine sehr extreme Haltung besitzt, aber alle anderen Moslems sehen das ganz anders. Und diese kämpfen sogar dafür, dass in der Öffentlichkeit ein anderes Bild über den Islam entsteht und Islam und Islamismus nicht gleichgesetzt werden dürfen. Es wird versucht der Öffentlichkeit klar zu machen, dass der IS nicht die Auffassungen der gläubigen Muslime vertritt, sondern dass der IS nichts mit dem Islam zu tun hat, sondern fälschlicherweise den Koran als Grund für ihre Greueltaten angibt. So steht es nicht im Koran und das ist eine Auslegung von einer extremen und kleinen Gruppierung. Deshalb kann man nicht sagen, dass der ganze Islam bedrohlich ist.“

Lehrkraft D: „Ich habe mich vorher auf Stufe sechs eingeschätzt, aber ich muss im Nachhinein feststellen, da der Fokus auf dem Thema Ernährung lag, stimmte das gar nicht. Da habe ich mich zu positiv eingeschätzt, denn mit dem Thema Speisegesetze habe ich mich

bisher noch nicht beschäftigt. Wir haben das vorher immer auf anderen Ebenen im Unterricht behandelt und von daher würde ich mich rückblickend zu dieser Thematik auf Stufe vier vorher einschätzen und jetzt, nach Beendigung des Religionsprojektes, mindestens auf Stufe sechs.“

„Während des Religionsprojektes habe ich mich ausschließlich mit dem Projekt beschäftigt und von daher ist das Religionsprojekt für meinen Kompetenzzuwachs im Bereich des interreligiösen Lernens ausschlaggebend gewesen. Vorher habe ich mich im Unterricht damit beschäftigt, was die Gründe für den Konflikt in Israel sind und warum Jerusalem für diese drei Religionen so wichtig ist. Dabei habe ich beleuchtet, warum das die heilige Stadt für die Juden und für die Moslems ist. Für die Christen ist das zwar keine heilige Stadt, aber ebenfalls eine bedeutsame Stadt. Ich habe mich vorher auch schon mit dem IS beschäftigt. Von daher habe ich im Vorfeld schon im Bereich des interreligiösen Lernens Unterrichtseinheiten durchgeführt, allerdings noch nichts zum Bereich Ernährung. Während des Religionsprojektes ist es allerdings nie ausschließlich beim Thema Ernährung geblieben. Wir haben innerhalb unserer Diskussionen im Klassenverband immer andere religiöse Dinge miteinbezogen, wie beispielsweise den Israel-Konflikt, das Frauenbild in den Religionen oder das Thema Kopftuch im Islam.“

„Ich habe inhaltlich zu den Speisegesetzen nochmal was dazugelernt. Interessanterweise zu allen drei Religionen. Beim Islam dachte ich zum Beispiel bisher immer, wenn man in einer Dönerbude mit Halal-Siegel etwas kauft, wäre das vollkommen in Ordnung. Allerdings ist mir durch die Auseinandersetzung mit den muslimischen Speisevorschriften bewusst geworden, dass es dabei riesige Unterschiede gibt. Wenn beispielsweise in einer Dönerbude Bier verkauft wird, ist nach streng gläubiger Richtlinie der ganze Laden nicht mehr halal. Von daher hat das Halal-Siegel dann keine Bedeutung mehr. Der Halal-Markt ist mittlerweile riesig und es gibt immer noch keine einheitlichen Standards für Halal-Siegel. Das war mir vorher auch nicht bekannt. Da gibt es dringenden Nachholbedarf. Deshalb kann ich mittlerweile auch mehr nachvollziehen, dass im Judentum die Regel gilt, wer sich nicht sicher ist, ob das Lebensmittel koscher ist, dass dieser im Zweifel darauf verzichten sollte. Das habe ich dann beim Islam auch so empfunden. Wenn man sich nicht sicher ist, sollte man im Zweifel darauf verzichten, weil manche Siegel sehr fragwürdig sind. Insofern habe ich dann an allen Ecken nochmal etwas dazu gelernt. Beim Christentum war mir vorher gar nicht bewusst, wenn ein Christ Speisegesetze für sich als wichtig empfindet, dass man diese dann auch akzeptieren muss. Es ist nicht nur so, dass wir keine Speisegesetze haben, sondern wenn ein Christ etwas als Speisegesetz für sich ansieht und sich daran halten möchte, ist das im Christentum ebenfalls möglich und auch richtig. Dadurch habe ich auch inhaltlich noch neue Erkenntnisse im Christentum gewinnen können.“

„Mir ist bewusst geworden, dass auch innerhalb des Islams sehr unterschiedliche Haltungen existieren. Zum Beispiel hat der streng gläubige muslimische Schüler erzählt, dass er es gar nicht ertragen kann, wenn er im Sommer an der Uni vorbeiläuft und dann viele leicht bekleidete Frauen zu Gesicht bekommt. Das findet er nicht gut und das stört ihn und deshalb geht er nicht mehr an der Uni vorbei. Das fand ich schon erstaunlich. Er hat nicht gesagt, dass die Frauen sich nicht so anziehen dürfen, sondern er möchte das nicht sehen und er versucht deshalb solche Situationen zu vermeiden. Das ist meines Erachtens eine ganz andere Herangehensweise, die ich von Angehörigen des Islams bisher nicht häufig gehört habe und diese Haltung fand ich sehr gut. Das ist eine Haltung, die der Islam und an vielen Stellen auch das Christentum, häufiger an den Tag legen könnte. Es wird eine Konfrontation verhindert und es wird nicht die Schuld auf die anderen geschoben, sondern es ist die eigene Aufgabe mit solchen Situationen so umzugehen, dass es für einen in Ordnung ist. Das fand ich echt toll.“

7.4.3.3 Förderung von selbstständigen Lernprozessen durch das Religionsprojekt

Lehrkraft A: „Die Methoden und Instrumente waren mir bereits alle vertraut, da mein Referendariat noch nicht so lange her ist. Ich arbeite in meinem Unterricht selbst mit solchen Methoden und Instrumenten. Das war natürlich eine Erleichterung, da ich mich so ausschließlich auf das Thematische konzentrieren konnte.“

Lehrkraft B: „Durch die Handhabung mit der Vielzahl von Methoden und Instrumenten, die innerhalb des Religionsprojektes eingesetzt wurden, konnte ich meine Kompetenz in diesem Bereich vertiefen. Ich habe dadurch bei der Anwendung der Methoden und Instrumente und bei Schülerfragen zu diesem Bereich mehr Sicherheit bekommen.“

„Außerdem habe ich mein didaktisches Know-how vertieft, indem ich jetzt sicherer darin bin, wie ich mit den eingesetzten Methoden, Lernsteps und Lernjobs richtig umgehe. Dadurch hat eine Vertiefung stattgefunden.“

Lehrkraft C: „Die Methoden und die Instrumente, die in dem Religionsprojekt verwendet wurden, waren mir durch mein Referendariat alle bekannt. Ich selbst habe allerdings seit dem Referendariat gar nicht mehr mit solchen Methoden und Instrumenten gearbeitet. Das war jetzt nach 2,5 Jahren das erste Mal wieder, dass ich so gearbeitet habe. Von daher war es eine gute Auffrischung. Aber ich glaube, dass andere Lehrkräfte in diesem Bereich sehr viel dazu gelernt haben.“

Lehrkraft D: „Da muss ich leider sagen, dass ich diese Methoden nicht alle genutzt habe, weil ich dann viel Zeit und Wert darauf hätte legen müssen, die Methoden mit der Klasse zu erarbeiten. Einzelne Methoden kannten die Klasse zwar schon, aber sie waren nicht gewohnt, damit zu arbeiten. Die Klasse hatte auch keine große Bereitschaft gezeigt, sich

auf die empfohlenen Methoden einzulassen. Ich hätte von daher viel Arbeit da reinstecken müssen. Ich will jetzt nicht sagen, dass es mir das nicht wert war, aber für mich hatte das Religionsprojekt einen anderen Fokus und den wollte ich nicht verschieben. Ich habe die pädagogische Freiheit genutzt, die inhaltlichen Unterrichtsmaterialien zu nutzen, aber eben die methodischen Instrumente nur zum Teil einzusetzen, an den Stellen, an denen sie für mich gut umzusetzen waren. Gerade die Förderung des selbstständigen Lernens, in dem die Lernenden sich alleine oder in Partnerarbeit zunächst mit den Themen auseinandergesetzt haben, habe ich immer wieder gerne eingesetzt. Gerade, wenn ich selbst nicht im Unterricht präsent sein konnte, konnten die Lernenden selbstständig daran weiterarbeiten und wir haben das dann beim nächsten Mal gemeinsam besprochen. Ansonsten war es so, dass die Lernenden viel mehr in die Diskussion gegangen sind als in den starken Selbstlernphasen. Allerdings waren die Selbstlernphasen sehr wichtig und hilfreich, da die Schüler sich dort zunächst Grundlagenwissen erarbeitet haben, um anschließend in einen Austausch gehen zu können. Die Klasse hatte immer ein großes Interesse an einer Diskussion und einem gegenseitigen Austausch. Dabei haben sie auch immer eingefordert, dass ich selbst an dem Austausch teilnehme. Das hat natürlich dazu geführt, dass große Teile innerhalb der Unterrichtseinheit im Austausch stattgefunden haben. Außerdem war es so, dass wir häufig die Lernschritte gemeinsam im Klassenverbund bearbeitet haben. Es war auch eine kleine Klasse mit nur sechs Schülern. Bei Aufgaben, bei denen es notwendig war, haben wir dann dreier Gruppen gebildet. Aber ansonsten konnten wir das im Plenum genauso gut bearbeiten. Von daher haben wir die Lernsteps größtenteils gemeinsam bearbeitet. Also es war schon so, dass die Lernsteps in Partner- und Gruppenarbeit vorbereitet wurden, aber danach ging es schon immer sehr schnell in die gemeinsame Diskussion, die der Klasse einfach wichtig war und ich fand auch, dass das dem eigentlichen Inhalt dieses Unterrichts auch gut entsprach durch diese positive, lebhaftere Auseinandersetzung innerhalb der Klasse, sodass ich mich dazu entschlossen hatte, einzelne Methoden wegzulassen und stattdessen dem gewünschten Austausch mehr Zeit einräumte. So war es für mich einfach das Religionsprojekt zu realisieren, weil ich diesen Unterricht auch eher gewohnt bin und von den Schülern wurde das gerne angenommen, weil sie dadurch einen guten und regelmäßigen Austausch hatten.“

7.4.3.4 Entwicklung weiterer interreligiöser Unterrichtseinheiten/Religionsprojekte

Lehrkraft A: „Ich könnte mir auf jeden Fall vorstellen weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen. Ich habe früher im Rahmen meines Referendariats auch schon selbst eine kleinere interreligiöse Unterrichtseinheit durchgeführt. Ich finde das sehr spannend, gerade in der Berufsschule, wo verschiedene Religionen in einer

Klasse zusammen sind. Meiner Ansicht nach ist das auch erforderlich, um den verschiedenen Religionen in der Klasse gerecht zu werden.“

Da die Lehrkraft A innerhalb des Leitfadeninterviews signalisierte, dass sie sich vorstellen kann, weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen, habe ich in diesem Kontext nachgefragt, ob Sie sich jetzt zutrauen würde in diesem Bereich, ausgehend von den Fragen der Lernenden, eine Unterrichtseinheit zu gestalten. Die Antwort von Lehrkraft A lautet folgendermaßen:

„Ich könnte mir in diesem Zusammenhang auch vorstellen eine Unterrichtseinheit ausgehend von den Fragen der Lernenden zu gestalten. Allerdings habe ich da in der praktischen Umsetzung meine Bedenken, da ich nicht innerhalb von einer Woche eine komplette Unterrichtseinheit entwickeln kann. Denkbar wäre es, dass ich dann zunächst ein anderes Thema behandle und sobald ich die Unterrichtseinheit vorbereitet habe, dann diese mit der Lerngruppe durchführe. Eine andere Lösung sehe ich da im Moment nicht. Prinzipiell könnte ich mir das aber auf jeden Fall vorstellen und es ist auch entscheidend, dass die Lernenden sich mit etwas auseinandersetzen, was sie auch interessiert. Von daher finde ich diesen Ansatz schon sehr gut. Ich würde mir das auch zutrauen, einen subjektorientierten Unterricht anzubieten. Allerdings wäre es für mich dann sehr wichtig, wenn wir noch weitere Fortbildungen im Bereich des interreligiösen Lernens besuchen würden, um unser erlangtes interreligiöses Wissen weiter zu vertiefen, um auch möglichst souverän mit Schülerfragen umgehen zu können.“

„Ich bin froh, dass ich an dem Religionsprojekt teilgenommen habe. Es hat mir auch Spaß gemacht. Ich habe das Projekt mit drei Klassen durchgeführt und zwei Klassen waren auch die ganze Zeit motiviert bei der Sache. Gerade mit diesen Klassen hat mir das besonders viel Spaß gemacht, da die Klassen sehr konzentriert gearbeitet haben, sehr interessiert waren und die Diskussionen und Dialoge sehr fruchtbar und aufschlussreich waren. Die Erfahrungen, die ich mit dem Religionsprojekt gesammelt habe, waren insgesamt sehr positiv und von daher würde ich sowas auf jeden Fall direkt wieder machen. Meine Lerngruppen und ich fanden es toll, dass bei den außerschulischen Begegnungen und beim abschließenden gemeinsamen Essen immer mehrere Klassen daran beteiligt werden. So bestand immer wieder die Möglichkeit, dass sich die Klassen auch untereinander austauschen konnten. Dies war für Einige ebenfalls sehr wichtig und spannend. Von daher könnte ich mir auch sehr gut vorstellen, nochmal an so einem umfangreichen Projekt teilzunehmen, da dadurch einige Begegnungen ermöglicht wurden, die bei einer kleineren Unterrichtseinheit mit nur einer Klasse nicht möglich gewesen wären.“

Lehrkraft B: „Es ist ganz klar, dass man dafür vor allem Zeit investieren muss. Zum einen, um so eine Unterrichtseinheit thematisch vorzubereiten und zum anderen, um diese didaktisch vorzubereiten. Außerdem ist es notwendig, neue Methoden kennenzulernen, um das eigenständige Lernen sowie das Lernen miteinander zu fördern. Diese Zeit bin ich auch bereit zu investieren, um eine solche Unterrichtseinheit zukünftig vorzubereiten. Ich fände es auch sehr interessant, wenn man eine interreligiöse Unterrichtseinheit als Lehrteam oder mit dem gesamten Fachbereich Religion entwickeln würde. Bei der Planung einer solchen Unterrichtseinheit finde ich es sehr wichtig, dass das Judentum auch wieder mit behandelt wird, weil durch den Israelkonflikt im Westjordanland oder in Palästina sind die in Deutschland lebenden Muslime gegenüber den Juden schon sehr verhaltend eingestellt und viele muslimische Schülerinnen und Schüler besitzen einige Vorurteile gegenüber dem Judentum.“

Da die Lehrkraft B ebenfalls innerhalb des Leitfadenterviews signalisierte, dass sie sich vorstellen kann, weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen, habe ich in diesem Kontext nachgefragt, ob Sie sich jetzt zutrauen würde in diesem Bereich, ausgehend von den Fragen der Lernenden, eine Unterrichtseinheit zu gestalten.

Die Antwort von Lehrkraft B lautet folgendermaßen: „Ich könnte mir selbstverständlich sehr gut vorstellen, zukünftig weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen. Das ist meines Erachtens sogar der Hauptauftrag eines Religionslehrers, interreligiöses und interkulturelles Lernen zu fördern und den Kontakt zu den anderen Religionen für die Schüler greifbar zu machen und herzustellen. Problematisch sehe ich allerdings, dass der Arbeitsaufwand für eine solche Unterrichtseinheit sehr hoch ist. Die Unterrichtsmaterialien für dieses Religionsprojekt sind sehr hochwertig und das ist sehr aufwendig so etwas zu gestalten. Und deshalb finde ich es schwierig, eine Unterrichtseinheit ausgehend von den Fragen der Lernenden durchzuführen. Also das ich erst die Schüler frage, was sie gerne machen würden und dann erstelle ich daraus eine Unterrichtseinheit. Das ist ein Wunschdenken und in der Realität einfach nicht umsetzbar, weil es einfach zu zeitintensiv ist. Ich bin der Meinung, dass man den Lernenden ein Thema vorgeben sollte, welches man zuvor vorbereitet hat. Und dann kann man immer noch mit einem methodischen Kniff die Fragen der Schüler, die sich im Laufe der Bearbeitung ergeben, behandeln, beispielsweise durch die Verwendung eines Fragenspeichers.“

„Der gesamte Aufbau des Religionsprojektes sowie die entstandenen Ergebnisse von den Lernenden haben mich überzeugt, diesen Themenbereich weiter zu behandeln. Außerdem habe ich gemerkt, dass das Projekt bei meiner Klasse super angekommen ist. Es war schon beeindruckend, mit welchem Engagement meine Klasse das interreligiöse Kochheft erstellt

hat. Meine Klasse war von der Idee, ein solches Kochbuch zu erstellen, überzeugt. Toll war dabei auch, dass sich jeder Schüler dabei einbringen konnte und ein Schüler von mir hat zu Hause mit seiner Mutter noch Tiramisu (ohne Alkohol) hergestellt. Dadurch wurde für mich deutlich, dass ein großes Engagement und richtiges Eigeninteresse vorhanden war. Anhand von solchen Beispielen hat mir das Religionsprojekt gezeigt, dass es sinnvoll ist, so etwas zu veranstalten. Die Abschlussveranstaltung mit dem gemeinsamen Essen war dann der krönende Abschluss, eine eins mit Sternchen.“

Lehrkraft C: „Ich denke, dass wir in unserem Fachbereich Religion überlegen sollten, ob wir sowas zukünftig in abgespeckter Form nochmal machen. Jetzt war es natürlich schon sehr komplex, sehr aufwendig und sehr umfangreich. Ich würde zukünftig gerne was für den Islam anbieten, da die Schüler gerade gegenüber dem Islam viele Vorurteile haben. Wichtig wäre mir, dass dabei auch weiterhin außerschulische Begegnungen stattfinden. Die Kontakte, die jetzt aufgebaut worden sind, sollten nicht einschlafen, sondern aufrecht erhalten bleiben.“

Da die Lehrkraft C ebenfalls innerhalb des Leitfadeninterviews signalisierte, dass sie sich vorstellen kann, weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen, habe ich in diesem Kontext nachgefragt, ob Sie sich jetzt zutrauen würde in diesem Bereich, ausgehend von den Fragen der Lernenden, eine Unterrichtseinheit zu gestalten. Die Antwort von Lehrkraft C lautet wie folgt:

„Das würde ich sogar gut finden. Es wäre ja total spannend zu erfahren, welche Fragen die Lernenden beschäftigt. Die Lernenden sagen uns ihre Fragen und darauf aufbauend gestalten wir eine Unterrichtseinheit. Das wäre doch sehr interessant und auch sehr schülerorientiert. Dann wäre es aber meiner Meinung nach besonders wichtig weiterhin Fortbildungen zum Thema Islam zu besuchen, um möglichst sicher mit den Fragen der Schüler umgehen zu können. Vor allem Fortbildungen, bei denen man die Gelegenheit hat mit muslimischen Frauen ins Gespräch zu kommen, fände ich sehr spannend, da die letzte Erfahrung mit einer Muslima während der Islamfortbildung sehr prägend gewesen ist. Solche Begegnungen sind tolle Erfahrungen und sehr hilfreich.“

„Ich bin froh, dass ich an dem Religionsprojekt teilgenommen habe, weil es mir persönlich viel gebracht hat und ich glaube auch, dass viele meiner Schüler einiges gelernt haben. Gerade bei den Schülern ist mein Eindruck, dass für diese sehr gut war, mal mehr über andere Religionen zu erfahren, damit bestehende Vorurteile abgebaut werden konnten. Es konnte nämlich hierdurch gezeigt werden, dass manche Religionen gar nicht so von unserer Religion abweichen und sogar einige Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen existieren. Dadurch konnten einige Schüler ihr Wissen und ihren Horizont erweitern, sodass sie

jetzt nicht mehr so engstirnig sind wie vorher. Ich denke, es hat für die Schüler und für mich sehr viel gebracht und deshalb sollten wir das unbedingt weiterverfolgen.“

Lehrkraft D: „Ja, würde ich. Vermutlich eher nicht ad-hoc. Also ich würde etwas Vorbereitungszeit benötigen, um ausgehend von den Fragen der Lernenden dann eine Unterrichtseinheit vorbereiten zu können. Oder ich würde den Schülern dann einen Rechercheauftrag geben. Das diese zunächst Mal selbst Antworten auf ihre Fragen suchen. Das habe ich übrigens im Nachgang an das Religionsprojekt noch mit meiner Klasse mit dem Hinduismus und Buddhismus gemacht. Dabei war es allerdings dann nicht so einfach, zu überprüfen, welche Quellen sie genutzt haben und was andere noch dazu sagen. Aber wir haben dadurch zu mindestens auch einen Überblick darüber erhalten, ob diese Religionen auch Speisegesetze haben und wie diese aussehen. Von daher traue ich mir das zu, ausgehend von den Fragen der Lernenden eine Unterrichtseinheit aufzubauen.“

Was hat das Religionsprojekt ihrer Meinung nach dazu beigetragen?

„Das Religionsprojekt hat schon noch einen wichtigen, positiven Beitrag dazu geleistet. Insbesondere habe ich gemerkt, dass die Gleichbehandlung der drei Religionen so wichtig für den Erfolg des Religionsprojektes gewesen ist. Und nicht wie bisher, wenn die Klasse überwiegend aus Christen bestand, ich selbst ein Christ bin und wir von daher nicht so einen Wert darauf gelegt haben. Das war diesmal gar nicht so. Das musste man genauso intensiv wie das Judentum und das Christentum behandeln und das nicht nur wegen der muslimischen Schüler, sondern auch für uns Christen, weil dabei auch nochmal neue Erkenntnisse gewonnen werden konnten. Also von daher hat das Religionsprojekt auch für mich auf andere Themen eine Auswirkung gehabt, aber zugetraut habe ich mir auch vorher schon einen subjektorientierten Unterricht.“

„Ich bin sehr froh an dem Religionsprojekt teilgenommen zu haben und ich komme zu dem Ergebnis, dass das mit der Klasse, mit der ich das Projekt abgeschlossen habe, einer der tollsten Unterrichte war, die ich je in Religion hatte. Gerade in dieser Konstellation mit dem streng gläubigen Moslem und zwei nicht streng gläubigen Moslems, aber die dann in Bezug auf Frauen viel strenger waren, und den Christen, bei dem einer ebenfalls sehr gläubig war, entstanden sehr lebhafte und spannende Diskussionen. Das war gelebte Religion und einfach eine tolle Erfahrung. Ich würde auch jederzeit wieder an einem solchen Religionsprojekt teilnehmen.“

7.4.4 Fazit zur Auswertung der Interviews

Das Ziel ist es, herauszuarbeiten, welche Voraussetzungen und Gelingensbedingungen aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte vorhanden sein müssen, damit ein solches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Des Weiteren ist es mein Bestreben, damit

herauszuarbeiten, welche selbstständigen und interreligiösen Kompetenzen durch das Religionsprojekt gefördert worden sind und ob durch dieses Projekt eine intrinsische Motivation entstanden ist, um zukünftig selbstständig interreligiöse Unterrichtseinheiten zu entwickeln.

Im Folgenden werde ich zunächst die gewonnenen Erkenntnisse aus jeder Kategorie in verkürzter Form darstellen, um direkt im Anschluss diese kritisch zu würdigen und die Ergebnisse im Hinblick auf das Ziel dieser Auswertung zu beurteilen. Dabei werde ich einen Bezug zu den Gelingensbedingungen von Muster-Wäbs und Pillmann-Wesche herstellen und kritisch überprüfen, inwiefern diese Gelingensbedingungen bei diesem Projekt zum Vorschein gekommen sind.

Sind außerschulische Begegnungen eine notwendige Gelingensbedingung für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiveSch?

Es lässt sich festhalten, dass alle beteiligten Lehrkräfte außerschulischen Begegnungen eine sehr hohe Bedeutung beimessen und solche Begegnungen eine **unabdingbare Gelingensbedingung** für eine erfolgreiche Umsetzung eines solchen oder ähnliches Religionsprojektes ist. Eine Lehrkraft gibt in diesem Kontext noch den wichtigen Hinweis, dass solche Begegnungen vorher thematisch gut vorbereitet werden sollten, damit solche Begegnungen einen positiven Effekt erreichen.

Ich stimme den Aussagen der Lehrkräfte zu und aus meiner Perspektive ist es bemerkenswert, dass alle Lernenden, die an dem Moschee- und Synagogenbesuch teilnahmen, im Nachhinein, trotz der ganzen Vorurteile gegenüber dem Islam und dem Judentum, froh sind, diese Erfahrungen gemacht zu haben. Den Eindruck der Lehrkräfte kann ich übrigens bestätigen. Die zwei Klassen, mit denen ich an den außerschulischen Begegnungen teilnahm, fanden diese Begegnungen ebenfalls sehr bereichernd. Insofern bin ich ebenfalls davon überzeugt, dass außerschulische Begegnungen eine sehr bedeutsame Gelingensbedingung für dieses Religionsprojekt sind. Reale Begegnungen mit Angehörigen aus anderen Religionen sind meiner Ansicht nach nicht zu ersetzen und können einen wichtigen Beitrag leisten, bestehende Vorurteile abzubauen und das gemeinsame Miteinander der Religionen zu fördern.

In Bezug auf die fünf Gelingensbedingungen von Muster-Wäbs und Pillmann-Wesche können durch außerschulische Begegnungen insbesondere die folgenden drei Gelingensbedingungen unterstützt werden: Emotionalität, Anschlussfähigkeit und Bedeutsamkeit. Damit eine Anschlussfähigkeit erreicht werden kann, wurden die außerschulischen Begegnungen inhaltlich so vorbereitet, dass dadurch eine Verknüpfung von dem bestehenden Vorwissen

mit den neuen Informationen, die durch den interreligiösen Dialog entstanden sind, ermöglicht wurde. Dadurch, dass damit diese Gelingensbedingungen unterstützt werden können, können außerschulische Begegnungen einen wichtigen Beitrag zum nachhaltigen und erfolgreichen Lernen in der Schule leisten.

Fazit: *Außerschulische Begegnungen sind eine notwendige, unabdingbare Gelingensbedingung für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiVesch!*

Sind Fortbildungen eine notwendige Gelingensbedingung für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiveSch?

Es lässt sich festhalten, dass bei den Lehrkräften vor allem Konsens darüber besteht, dass die gezielten Fortbildungen sehr hilfreich und in den meisten Fällen sogar notwendig waren, damit das Religionsprojekt erfolgreich durchgeführt werden konnte. Allerdings konnte ich Unterschiede in der Bedeutung für das Gelingen des Religionsprojektes feststellen. Eine Lehrkraft empfindet die Fortbildungen zwar als hilfreich, allerdings nicht entscheidend für das Gelingen des Religionsprojektes. Für die anderen Lehrkräfte werden die Fortbildungen, vor allem aufgrund von zum Teil sehr geringen Vorkenntnissen über den Islam, als unerlässlich angesehen.

Bei diesem Religionsprojekt waren die gezielten Fortbildungen von daher mehrheitlich eine notwendige Gelingensbedingung, damit DiveSch so erfolgreich umgesetzt werden konnte. Ich schließe daraus, dass gezielte Fortbildungen für ein solches Projekt generell sehr hilfreich und unterstützend sein können, aber es individuell auf das Vorwissen der beteiligten Lehrkräfte ankommt, inwiefern Fortbildungen unabdingbar für das Gelingen eines solchen Projektes sind. Es weist meines Erachtens aufgrund der Ergebnisse meiner Studie einiges daraufhin, dass Fortbildungen zur unabdingbaren Gelingensbedingung werden, wenn die Lehrkräfte sehr wenige Vorkenntnisse gegenüber den beteiligten Religionen mitbringen. Dies bedeutet jedoch, dass vorab genau geprüft werden sollte, inwiefern gezielte Fortbildungen notwendig sind. In diesem Fall haben die beteiligten Lehrkräfte klar den Wunsch kommuniziert, dass vor Beginn des Projektes gezielt Islamfortbildungen stattfinden sollten, um mehr Hintergrundwissen über den Islam zu erfahren.

Fazit: *Fortbildungen sind bei dem Religionsprojekt DiveSch eine notwendige Gelingensbedingung gewesen!*

Sind die Unterrichtsmaterialien bzw. die Unterrichtseinheit und das Thema eine notwendige Gelingensbedingung für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiveSch?

Es kann festgehalten werden, dass alle beteiligten Lehrkräfte die Unterrichtsmaterialien als sehr hilfreich und die Infotexte als bestens geeignet ansehen, um für den Unterricht gut

vorbereitet zu sein. Des Weiteren besteht ein großer Konsens darüber, dass die Unterrichtsmaterialien sehr entlastend sind und das Religionsprojekt ein Gewinn für (fast) alle Beteiligten gewesen ist.

Solche Aussagen sind meines Erachtens sehr erfreulich und ich hoffe, dass dies zukünftig dazu führt, dass auch andere, insbesondere, Religionslehrkräfte mit solchen Aussagen dazu ermutigt werden, an einem solchen oder ähnlichem Religionsprojekt teilzunehmen, da die Teilnahme an einem solchem Projekt nicht zu einer zusätzlichen Belastung, sondern zu einer großen Entlastung (zu mindestens, wenn das Religionsprojekt nicht selbst organisiert wird) führen und darüber hinaus ein wichtiger Beitrag zum interreligiösen Dialog geleistet werden kann.

Besonders bemerkenswert empfinde ich in diesem Kontext, dass das Religionsprojekt sogar einen Schüler dazu bewegte, wieder am RU teilzunehmen.

Ich komme zu dem Ergebnis, dass die Unterrichtseinheit inklusive der erstellten Unterrichtsmaterialien sowie das Thema meines Erachtens aus den folgenden Gründen eine unabdingbare Gelingensbedingung für das Religionsprojekt DiveSch ist: Die in dieser Arbeit vorgestellte Unterrichtseinheit bildet die Grundlage und den Rahmen für das durchgeführte Religionsprojekt DiveSch. Diese Unterrichtseinheit ermöglicht es, dass interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen, selbstständige Lernprozesse und Offenheit gegenüber anderen Religionen gefördert werden können. Darüber hinaus wird durch das ausgewählte Thema „Speisegesetze und Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen“ ein leichter Zugang und somit ein geeigneter „Türöffner“ für die Lernenden und ebenfalls für die Lehrkräfte geschaffen. Dies liegt daran, dass kaum ein Thema elementarer für Menschen ist als Essen und Trinken. Jeden betrifft es und somit wird es allen ermöglicht einerseits eine Anschlussfähigkeit herzustellen und andererseits ist das erstellte Lernangebot für fast alle Lernenden nützlich und bedeutsam. Darüber hinaus konnten durch diese Unterrichtseinheit individuelle Erfolgserlebnisse und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gefördert werden, in dem die Lernenden selbstverantwortlich arbeiten durften und von der jeweiligen Lehrkraft Unterstützung und Beratung erhalten haben. Außerdem sind die Lernenden ganzheitlich in den Lernprozess integriert worden, wodurch eine aktive geistige Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglicht wurde. Dies ist in Bezug auf die Gelingensbedingungen von Muster-Wäbs und Pillmann-Wesche sehr hilfreich, da dadurch nachhaltiges Lernen erreicht werden kann. Aus diesem Grund erfolgte die Planung und Entwicklung der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ unter anderem in Anlehnung an den fünf Gelingensbedingungen von Muster-Wäbs und Pillmann-Wesche, um somit erfolgreiches und nachhaltiges Lernen in der Schule zu initiieren. Darüber hinaus komme ich zu der Erkenntnis, dass die Lehrkräfte sich durch die Fülle von bereitgestelltem

Unterrichtsmaterial bestmöglich unterstützt fühlen und das Unterrichtsmaterial aus ihrer Sicht hilfreich und geeignet ist, um die damit verbundenen Ziele zu erreichen.

Fazit: *Die Unterrichtseinheit inklusive der erstellten Unterrichtsmaterialien und das Thema sind eine unabdingbare Gelingensbedingung bei dem Religionsprojekt DiveSch!*

Sind bestimmte Religionsbilder/Haltungen der Lehrkräfte gegenüber anderen Religionen eine notwendige Gelingensbedingung für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiveSch?

Es lässt sich festhalten, dass sich in Bezug auf die eigene Religiosität zeigt, dass im Hinblick auf deren Bedeutsamkeit keine einheitliche Meinung bei den beteiligten Lehrkräften vorherrscht. Aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte wird die eigene Religiosität bei drei Viertel der Beteiligten als weniger wichtig angesehen, wobei eine von diesen Lehrkräften hervorhebt, dass aus Sicht der Lernenden die Religiosität der Lehrkraft und die Haltung gegenüber anderen Religionen eine Gelingensbedingung ist. Eine andere Lehrkraft ist davon überzeugt, dass es sehr bedeutsam ist, einen klaren Standpunkt als Religionslehrkraft zu vertreten. Ein breiterer Konsens in Bezug auf deren Bedeutsamkeit besteht bei den Lehrkräften dabei, dass diese eine neutrale und offene Haltung gegenüber anderen Religionen vertreten. Von daher ist Offenheit gegenüber anderen Religionen eine wichtige Gelingensbedingung, damit ein solches Religionsprojekt erfolgreich umgesetzt werden kann.

Bemerkenswert ist meines Erachtens in diesem Zusammenhang, dass obwohl zwei Lehrkräfte einige Vorurteile und den Islam als sehr bedrohlich ansahen, diese sich dennoch wertneutral und offen gegenüber den anderen Religionen verhielten. In Bezug auf den Begriff wertneutral ist an dieser Stelle ein kleiner Exkurs erforderlich. Ich möchte hierbei darauf hinweisen, dass der Begriff wertneutral von den beteiligten Lehrkräften vermutlich nicht korrekt verwendet wurde und von daher zu Irritationen führen kann, denn es gibt keinen wertneutralen RU! Wertneutral ist eigentlich ein Begriff, der eher aus dem Ethikunterricht stammt. Da sich im RU die Lehrkräfte authentisch und mit eigener Haltung einbringen, ist es unerlässlich, diese zu hinterfragen. Außerdem bin ich davon überzeugt, dass selbst wenn eine Lehrkraft wertneutral unterrichten möchte, die eigene Haltung durchdringt, insbesondere dann, wenn diese Lehrkraft Vorurteile hat und eine Religion sogar als bedrohlich ansieht. Die eigene Haltung¹⁰⁹ spiegelt sich immer wieder. Von daher empfehle ich, wenn eine Lehrkraft Bedenken hat, diese offen im Klassenzimmer zu kommunizieren, da die Lehrkraft dann authentisch bleibt und Haltung zeigt. In Bezug auf die beiden Lehrkräfte möchte ich positiv hervorheben, dass sie trotz eigener Ängste und Sorgen und damit verbundener

¹⁰⁹ Am Ende meiner Arbeit gehe ich nochmals genauer auf die Haltung der Lehrperson und deren Bedeutsamkeit ein, da dies ein wichtiges Element meiner Arbeit ist.

Vorurteile gegenüber dem Islam die Offenheit und den Mut mitgebracht haben, an diesem Religionsprojekt teilzunehmen. Dies führte dazu, dass die beiden Lehrkräfte nun nach dem Religionsprojekt durch das neu erlernte Wissen über andere Religionen vorhandene Vorurteile abbauten und jetzt ein tieferes Verständnis gegenüber dem Islam erlangten.

Allerdings wird durch diese Antworten meine Vermutung bestätigt, dass die Offenheit der Lehrkraft gegenüber anderen Religionen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ein solches Projekt lernförderlich umgesetzt werden kann, vorausgesetzt, dass die Lehrkraft diese offene Haltung im Klassenzimmer transparent macht und souverän mit Vorurteilen gegenüber anderen Religionen umgehen kann. Denn dann kann eine offene, positive Haltung der Lehrkraft sich ebenfalls positiv auf die Einstellung der Lernenden auswirken. Hierdurch wird eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung zwischen den Lernenden und der Lehrkraft unterstützt. Dies ist sehr bedeutsam, um in Bezug auf die Gelingensbedingungen eine emotionale Ebene bei den Lernenden zu erreichen. Umgekehrt besteht ansonsten die Gefahr, wenn die Lehrkraft selbst Vorurteile gegenüber anderen Religionen besitzt und diese offen zur Schau stellt, dass diese Haltung sich negativ auf die Einstellung der Lernenden auswirken kann. Von daher ist meiner Ansicht nach eine offene Haltung gegenüber den Lernenden sehr wichtig, damit die Förderung von interreligiösen Kompetenzen erfolgreich verlaufen kann. Es weist somit einiges darauf hin, dass die Haltung der Lehrperson einen großen Einfluss auf den Lernerfolg haben kann. Dies wurde bereits an anderer Stelle genauer dargestellt.¹¹⁰

Fazit: *Offenheit gegenüber anderen Religionen ist eine notwendige Gelingensbedingung bei dem Religionsprojekt DiveSch!*

Ist die Professionalisierung der Lehrkraft eine notwendige Gelingensbedingung für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiveSch?

Es lässt sich festhalten, dass bei allen beteiligten Lehrkräften durch das Religionsprojekt DiveSch die Bereitschaft entstanden ist, das interreligiöse Lernen zukünftig mit unterschiedlichen Maßnahmen und in unterschiedlicher Intensität zu fördern.

Dies ist bemerkenswert, da sich bei dem Fragebogen „Ausgangsvoraussetzungen“ zeigte, dass die fachlichen Kenntnisse in Bezug auf andere Religionen zum Teil nicht ausreichend bei den Lehrkräften gewesen sind, um angemessen interreligiöse Kompetenzen fördern zu können. Insbesondere beim Islam herrschten sehr viel Unsicherheit und zum Teil große Vorurteile, was dazu führte, dass diese Lehrkräfte interreligiöse Themenstellungen vermie-

¹¹⁰ Siehe dazu Kapitel 3.3.2.1.

den. Hierdurch wird deutlich, dass die Lehrkräfte zum Teil einen sehr hohen Aufwand betreiben müssen, um interreligiöse Kompetenzen angemessen fördern zu können. Vor diesem Hintergrund sind diese Ergebnisse meines Erachtens überwältigend, dass diese Lehrkräfte zukünftig dafür bereit sind einen zum Teil hohen zeitlichen Aufwand zu investieren, um sich mit dieser Thematik angemessen im Unterricht mit den Lernenden beschäftigen zu können. Hieran wird meiner Meinung nach deutlich, dass die Lehrkräfte mit dem Begriff Professionalisierung in diesem Kontext verbinden, dass es ihre Aufgabe ist und in ihrer Verantwortung liegt, interreligiöses Lernen weiterhin in der Schule aufgrund der stetig zunehmenden Bedeutsamkeit zu fördern. Dies ist aus meiner Perspektive sehr erfreulich, da ich davon überzeugt bin, dass die Aneignung von interreligiösen Kompetenzen mittlerweile im privaten und beruflichen Umfeld immer bedeutsamer wird. Von daher sollte das interreligiöse Lernen einen großen Stellenwert im Bereich Schule erhalten. Dass die Lehrkräfte, die sich vor dem Projekt kaum mit interreligiösem Lernen auseinandergesetzt haben, durch DiveSch ein Bewusstsein dafür erlangt haben, wie wichtig interreligiöses Lernen für die Lernenden ist und nun sogar ihr erworbenes Wissen weiter vertiefen möchten und mittlerweile interreligiöse Kompetenzen als eine zu erwerbende Kernkompetenz des RUs ansehen, ist ein großer Erfolg, da hierdurch die große Chance besteht, dass sich die Schule durch interreligiöse Dialoge verändert. Von daher ist eine solche Sensibilisierung von großem Wert im Hinblick auf den Umgang miteinander. Im Hinblick auf das durchgeführte Religionsprojekt ist dies allerdings dennoch keine unabdingbare Gelingensbedingung, da diese Art der Professionalisierung vor allem hilfreich ist, um interreligiöses Lernen langfristig in einer Schule implementieren zu können. Für das Gelingen eines einzelnen Religionsprojektes, wie in diesem Fall das Projekt DiveSch, ist dies allerdings nicht entscheidend, da dieses Projekt vollständig vorbereitet wurde und die beteiligten Lehrkräfte keine zusätzlichen zeitlichen Ressourcen aufbringen mussten, sondern alle beteiligten Lehrkräfte sogar einheitlich zu dem Ergebnis kamen, dass die Teilnahme an dem Projekt entlastend anstatt belastend war. Spannend wäre allerdings herauszufinden, inwiefern es negative Auswirkungen auf ein solches Projekt hätte, wenn eine Lehrkraft während der Durchführung den Sinn und Zweck eines solchen Projektes in Frage stellen würde. Dies könnte vermutlich einen negativen Einfluss haben, da die Authentizität und die Überzeugung der Lehrkraft eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf die Lernenden hat. In diesem Fall war es so, dass die beteiligten Lehrkräfte bei der Durchführung des Religionsprojektes mit zunehmender Dauer immer mehr davon überzeugt waren, dass so ein Projekt wichtig und sehr hilfreich ist. Von daher könnte in nachfolgenden Studien überprüft werden, ob eine solche Professionalisierung eine unabdingbare oder eine hilfreiche Gelingensbedingung ist.

Fazit: *Die Professionalisierung der Lehrkräfte ist für die Authentizität, Überzeugung und die Bedeutsamkeit der Thematik sehr wichtig, um interreligiöses Lernen langfristig in einer Schule implementieren zu können, allerdings für dieses Projekt keine notwendige Gelingensbedingung!*

Sind die Lernenden bzw. die Zusammensetzung der Lerngruppen eine notwendige Gelingensbedingung für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiveSch?

Es lässt sich festhalten, dass Offenheit und ein Interesse der Lernenden gegenüber anderen Religionen aus Sicht der Lehrkräfte sehr bedeutsam ist, damit ein solches Projekt gelingen kann. Des Weiteren ist die Mehrheit der Lehrkräfte der Ansicht, dass eine Klasse, die aus Angehörigen von unterschiedlichen Religionen zusammengesetzt sind, sehr hilfreich für die erfolgreiche Umsetzung eines solchen Projektes ist. Allerdings ist dies aus deren Perspektive kein Muss, um an einem solchen Projekt teilzunehmen. Allerdings sind sie der Meinung, dass eine interreligiöse Zusammensetzung der Klassen sehr unterstützend wirken kann, da dadurch im Klassenraum direkte Ansprechpartner vor Ort sind und somit schon innerhalb des Klassenraums interreligiöse Dialoge gefördert werden können.

Hierbei sollte man jedoch vorsichtig sein, da nicht alle bzw. vermutlich nicht viele Lernende das entsprechende Hintergrundwissen ihrer Religion besitzen. Von daher muss beachtet werden, dass die Lernenden in der Regel keine Experten ihrer Religion sind und die Lehrkraft weiterhin als Experte fungieren sollte, da ansonsten die Gefahr einer Überforderung für die Lernenden besteht.

Fazit: *Die interreligiöse Zusammensetzung der Lerngruppen kann sehr hilfreich sein, allerdings ist dies keine notwendige Gelingensbedingung!*

Sind interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen durch das Religionsprojekt DiveSch gefördert worden?

Es lässt sich festhalten, dass alle beteiligten Lehrkräfte einen großen Kompetenzzuwachs im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens durch die Teilnahme an dem Religionsprojekt DiveSch erreichten. Es wurde hierbei ein Kompetenzzuwachs zwischen mindestens zwei und maximal sechs Kompetenzstufen in Bezug auf die Skalierungsfrage erreicht. In diesem Kontext betonen alle Lehrkräfte, dass das Religionsprojekt für diesen Kompetenzzuwachs im Bereich des interreligiösen Lernens ausschlaggebend gewesen ist. Dies ebnet eine Basis dafür, dass diese Lehrkräfte zukünftig weiterhin im Bereich des interreligiösen Lernens unterrichten und evtl. sogar mal ein eigenes Projekt initiieren. Darüber hinaus sind diese Kompetenzzuwächse sehr hilfreich im Umgang mit Schülerfragen. Denn ich gehe davon aus, dass umso sicherer sich die Lehrkräfte bei dieser Thematik fühlen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie auch in der Zukunft interreligiöse Themenbereiche

im Unterricht behandeln. Des Weiteren haben zwei Lehrkräfte nun eine differenziertere Haltung gegenüber dem Islam.

Darüber hinaus könnten die festgestellten großen Kompetenzzuwächse im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens durch die Teilnahme an dem Religionsprojekt DiveSch evtl. dazu motivieren, dass ein ähnliches Religionsprojekt an anderen Schulen durchgeführt wird. Dies könnte dann für viele andere Lehrkräfte ebenfalls ein geeigneter „Türöffner“ sein, um dadurch einen wichtigen Anstoß zu erhalten, sich mehr mit dem Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens auseinanderzusetzen. Dies wäre sehr bedeutsam, da insbesondere die Schule und vor allem die Religionslehrkräfte somit einen wichtigen Beitrag leisten könnten, das friedliche Zusammenleben in unserer pluralen Gesellschaft zu unterstützen.

Fazit: *Durch das Religionsprojekt DiveSch sind vielfältige interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen sowohl bei den Lehrkräften wie auch bei den Lernenden gefördert worden.*

Sind selbstständige Lernprozesse durch das Religionsprojekt gefördert worden?

Durch die Auswertung der Leitfadeninterviews zeigt sich, dass die Förderung von selbstständigen Lernprozessen mithilfe der empfohlenen Methoden und Instrumente bei drei Lehrkräften vollständig stattgefunden hat und bei einer Lehrkraft teilweise selbstständige Lernprozesse gefördert wurden. Da drei Lehrkräften der Umgang mit solchen Methoden und Instrumenten bereits bekannt war, eine Lehrkraft sogar selbst so unterrichtet, konnten durch das Religionsprojekt DiveSch verschiedene Methoden und Instrumenten so eingesetzt werden, dass dadurch selbstständige Lernprozesse bei den Lernenden gefördert werden konnten. Dies wird auch an anderer Stelle durch die Ergebnisse des Schülerfragebogens „Selbstständiges Lernen“ bekräftigt.

In Bezug auf Kompetenzzuwächse bei den Lehrkräften zeigt sich, dass in diesem Fall bereits drei Lehrkräfte aufgrund ihres Referendariats mit einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung vertraut waren und somit die Anwendung dieser Unterrichtseinheit für diese Lehrkräfte vor keine größeren Herausforderungen stellte. Die Lehrkraft, die bisher noch keine oder kaum Erfahrungen mit selbstständigen Lernprozessen hatte, nutzte leider die empfohlenen Methoden und Instrumente nur teilweise, da diese dafür nicht so viel Zeit aufbringen wollte. Von daher konnte diese Lehrkraft bei diesem Projekt nicht von dem Nutzen einer solchen Unterrichtsgestaltung überzeugt werden, da sie sich nur teilweise darauf eingelassen hat.

Fazit: *Durch das Religionsprojekt DiveSch konnten selbstständige Lernprozesse mithilfe von unterschiedlichsten Methoden und Instrumenten gefördert werden.*

Ist durch das Religionsprojekt eine intrinsische Motivation entstanden, wodurch die beteiligten Lehrkräfte zukünftig bereit sind eigene interreligiöse Unterrichtseinheiten bzw. Religionsprojekte zu entwickeln?

Es stellt sich heraus, dass alle beteiligten Lehrkräfte sich zukünftig, in unterschiedlicher Intensität, Art und Weise und mit teilweise unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, vorstellen können, weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen bzw. darüber hinaus sogar selbst zu entwickeln. Diese Bereitschaft zukünftig das interreligiöse Lernen weiter zu fördern, hängt bei allen Beteiligten mit den positiven Erfahrungen zusammen, die sie mit dem Religionsprojekt DiveSch gesammelt haben.

Ich bin sehr positiv überrascht und beeindruckt, dass dieses Projekt dazu führte, dass Lehrkräfte, die sich zuvor kaum oder gar nicht mit dem interreligiösen Lernen auseinandersetzten, teilweise aufgrund von eigenen Ängsten und Vorbehalten, vor allem gegenüber dem Islam, nun von sich aus dazu bereit sind, eigene interreligiöse Unterrichtseinheiten zu entwickeln. Darüber hinaus wurde durch die Gespräche deutlich, dass nun alle beteiligten Lehrkräfte interreligiöses Lernen als sehr bedeutsam und teilweise sogar als Hauptaufgabe einer Religionslehrkraft ansehen, dieses in der Schule zu fördern. Von daher wurde meines Erachtens durch das Projekt DiveSch eine Sensibilisierung für diese bedeutsame Thematik hergestellt und ein „Türöffner“ geschaffen, der dazu führt, dass sich die Lehrkräfte zukünftig noch intensiver mit dem interreligiösen Lernen auseinandersetzen. Dies ist hervorragend und kann dazu führen, dass das interreligiöse Lernen zukünftig einen viel größeren Stellenwert in der Schule erlangt als dies bisher der Fall ist.

Darüber hinaus trauen sich nun zwei Lehrkräfte zu, zukünftig eine subjektorientierte Unterrichtseinheit zu gestalten. Dies ist sehr erfreulich, da dies das angestrebte Ziel modernen RUs ist.

Fazit: *Durch das Religionsprojekt DiveSch ist bei den Lehrkräften eine intrinsische Motivation entstanden, zukünftig eigene interreligiöse Unterrichtseinheiten bzw. Religionsprojekte zu entwickeln.*

Alles in allem lässt sich festhalten, dass die Mehrzahl der aufgeführten Gelingensbedingungen erfüllt seinsollten, damit ein solches oder ähnliches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Allerdings müssen nicht zwingend alle Gelingensbedingungen dafür erfüllt sein. Somit hat sich klar herausgestellt, dass nicht alle Gelingensbedingungen gleich wichtig sind. Es wird allerdings deutlich, dass bestimmte Gelingensbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte unerlässlich sind.

7.5 Erhebungsverfahren: Ermittlung des Kompetenzzuwachses durch den Einsatz eines Kompetenzrasters¹¹¹

7.5.1 Vorgehensweise

Zum Abschluss des Religionsprojektes¹¹² wird der Kompetenzzuwachs der Lernenden anhand eines selbst entwickelten Kompetenzrasters ermittelt (siehe Anhang A15 und A16). Das Kompetenzraster ist in Form von Ich-Aussagen formuliert. Es erfolgt eine Einteilung in fachliche und überfachliche Kompetenzen. Insgesamt wurden 22 fachliche und 7 überfachliche Kompetenzen erstellt. Jeder fachlichen Kompetenz sind unterschiedliche Schwierigkeitsgrade zugeordnet, welche anhand von sogenannten Operatoren eingestuft werden. Es erfolgt eine Einteilung in den sechs Kategorien A1-C2, wobei A1 für die geringste Kompetenzeinstufung und C2 für das höchste Kompetenzniveau steht. Unterschiedliche Operatoren sollen dabei helfen, eine passende Einstufung zu gewährleisten. In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass nicht immer alle Kompetenzstufen durch eine bestimmte Kompetenz erreicht werden können. Damit erkennbar ist, welche Kompetenzstufen jeweils möglich sind und welche nicht, wird zwischen weißen und grauen Feldern unterschieden. Die grauen Felder sollten von den Lernenden nicht angekreuzt werden. Beim Ausfüllen des Kompetenzrasters sind Mehrfachnennungen möglich. Das bedeutet, dass die Lernenden pro Aussage mehrere Kompetenzstufen ankreuzen können. Allerdings wird bei der Auswertung ausschließlich die höchste Kompetenzstufe berücksichtigt, da meines Erachtens die Kompetenzstufen aufeinander aufbauen und wenn ein Lernender bspw. A2 Verstehen ankreuzt, schließt das mit ein, dass er ebenfalls die Kompetenzstufe A1 – Erinnern beherrscht. Denn wenn ein Lernender nicht in der Lage ist einen Begriff zu nennen, ist es auch nicht möglich, diesen zu erklären. Ebenfalls können die Lernenden auch einzelne Aussagen auslassen, wenn sie der Meinung sind, dass sie in diesem Bereich keine der angegebenen Kompetenzstufen erreicht haben. Dieser Hinweis ist sehr wichtig, da es durchaus sein kann, dass ein Lernender nicht in allen Kompetenzbereichen einen Kompetenzzuwachs erreicht hat.

Im Gegensatz dazu erfolgt die Ermittlung des überfachlichen Kompetenzzuwachses anhand einer vierer Skalierung, bei der die Intensität der Zustimmung (trifft zu; trifft eher zu; trifft weniger zu; trifft nicht zu) ermittelt werden soll.

¹¹¹ Das vorliegende Kompetenzraster zur Ermittlung des Kompetenzzuwachses ist in Anlehnung an das Kompetenzraster aus der nicht veröffentlichten Masterarbeit „Interreligiöse Kompetenzen im evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen fördern“ von Anna-Lena Leurle aus dem Jahre 2014 erstellt worden. Dieses Kompetenzraster diene als Grundlage für das vorliegende Kompetenzraster, welches allerdings noch überarbeitet und durch eine Vielzahl weiterer Kompetenzen ergänzt worden ist.

¹¹² Im Folgenden werde ich aufgrund der besseren Lesbarkeit nur noch den Begriff Religionsprojekt verwenden. Dies schließt jedoch die Unterrichtseinheit mit ein.

7.5.2 Ermittlung des Kompetenzzuwachses der Lernenden

Das Kompetenzraster wird, wie bereits oben erklärt, als Instrument zur Ermittlung des Kompetenzzuwachses genutzt. Zunächst schätzen die Lernenden ihren Kompetenzzuwachs selbst ein. Dies erfolgt innerhalb eines Bewertungsgesprächs mit der Lehrkraft. Die Lehrkraft hat dadurch die Möglichkeit nachzufragen, damit eine möglichst realistische Einschätzung des Kompetenzzuwachses ermittelt werden kann. Im Anschluss wird durch die Einschätzung der Lehrkraft ebenfalls eine Ermittlung des Kompetenzzuwachses der Lernenden ermittelt.

7.5.2.1 Ermittlung des Kompetenzzuwachses der Lernenden durch Einschätzung der Lernenden

Zunächst werden die Ergebnisse der ausgefüllten Kompetenzraster tabellarisch zusammengefasst. Im Anschluss erfolgt eine Auswertung unter verschiedenen Aspekten. Als erster Schritt werden zuerst die fachlichen Kompetenzen und im Anschluss daran die überfachlichen Kompetenzen analysiert. Konkret wird bei den fachlichen Kompetenzen jede Aussage einzeln ausgewertet.

Bei der Analyse der überfachlichen Kompetenzen wird insbesondere ein Fokus auf die Aneignung von interreligiösen Kompetenzen in Bezug auf die Thematik gelegt. Des Weiteren wird ausgewertet, inwiefern die Lernenden der Aneignung von interreligiösen Kompetenzen eine große Bedeutung beimessen.

Bei der Förderung der fachlichen Kompetenzen innerhalb des Religionsprojektes sollen sich die Lernenden einerseits intensiver mit ihrer eigenen Religion und ihren religiösen Wurzeln auseinandersetzen und andererseits sollen sie sich auch mit den anderen Religionen beschäftigen, die vor allem innerhalb der Klasse vorhanden sind. Dies hat den Vorteil, dass ein direkter Austausch mit den Mitslernenden erfolgen kann und die Lernenden innerhalb ihrer Lerngruppe ihre eigene Religion vorstellen, einen Einblick in andere Religionen der Mitslernenden erhalten und dadurch unter anderem Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten können. Darüber hinaus kann bei diesem Austausch deutlich werden, dass selbst bei Angehörigen der gleichen Religion zum Teil große Unterschiede in der alltäglichen Religionsausübung vorliegen können bzw. die Bedeutung der Religion für einen selbst sehr unterschiedlich innerhalb einer Religion ausgeprägt sein kann. Darüber hinaus findet eine intensive Auseinandersetzung mit den drei monotheistischen Religionen statt. Diese Auseinandersetzung wird bei allen drei Religionen durch außerschulische Begegnungen mit Experten aus den jeweiligen drei Religionen in Form eines Dialogs weiter vertieft. Insbesondere Sajak weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen und mit anderen Religionen sehr bedeutsam ist, um interreligiöse Kompetenzen zu fördern (siehe

Kapitel 3.2.5). Hierdurch wird eine Grundvoraussetzung geschaffen, um multireligiöse Überschneidungssituationen, wie sie von Willems bezeichnet werden, bewältigen zu können.

Die fachlichen Kompetenzen orientieren sich an unterschiedlichen Überlegungen und Auslegungen. Allerdings wird dennoch ein Fokus auf die sechs interreligiösen Kernkompetenzen nach Leimgruber (siehe Kapitel 3.2.3), den fünf Teilkompetenzen nach Willems (siehe Kapitel 3.2.3), dem Konfliktmanagement nach Kiechle und Ziebertz (siehe Kapitel 3.2.3), dem neuen Lehrplan für Berufliche Schulen des Landes Hessen aus dem Jahr 2016 (siehe HKM 2016) und den Kompetenzen des dialogischen Lernens nach Sajak und Muth (siehe Kapitel 3.2.5) gelegt, weil diese für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind. In Bezug auf die Kernkompetenzen von Leimgruber besitzen für die vorliegende Arbeit vor allem die interreligiösen Kernkompetenzen Kommunikationsfähigkeit und Handlungsfähigkeit eine besondere Bedeutung, weil der konstruktive Austausch mit Angehörigen aus anderen Religionen und die Handlungsfähigkeit durch ein gemeinsames Projekt gefördert werden sollen. Das Religionsprojekt, welches zusammen mit der Unterrichtseinheit den Kern der empirischen Studie darstellt, soll ebenfalls das friedliche Zusammenleben der Religionen fördern. Der Ansatz von Willems ist relevant, da der Kern dieses Ansatzes beabsichtigt, verschiedene Perspektiven anhand von religionskundlichen Kenntnissen, Deutungs- und Urteilskompetenz sowie Partizipations- und Handlungskompetenz miteinander zu vergleichen und aufeinander zu beziehen, was vor allem in interreligiösen Überschneidungssituationen erforderlich wird. Die Überlegungen von Kiechle und Ziebertz sind für mich bedeutsam, weil der angemessene Umgang mit Konflikten eine wichtige Rolle im Unterricht und bei der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden spielt. An der Schule, an der die empirische Studie durchgeführt wurde, hat die Förderung einer konstruktiven Konfliktkultur eine hohe Relevanz. Außerdem bin ich durch meine Ausbildung als Schulmediator gegenüber Konflikten und dem angemessenen Umgang mit Konflikten sensibilisiert, sodass die Förderung des Konfliktmanagements einen bedeutenden Stellenwert innerhalb meines Unterrichts aufweist. Die Kompetenzen des dialogischen Lernens von Sajak und Muth sind für meine Arbeit bedeutsam, weil dabei der Fokus auf den drei monotheistischen Religionen Christentum, Judentum und Islam gelegt ist.

Die ersten fünf Aussagen in Bezug auf den Erwerb von fachlichen Kompetenzen beziehen sich vor allem auf den ersten Lernstep bzw. Lernjob „Religion in meinem und deinem Leben“.¹¹³

Konkret lautet die **erste Kompetenzaussage**: „Ich habe mich mit verschiedenen kulturellen

¹¹³ Dieser Lernstep bzw. Lernjob wurde bereits näher in Kapitel 6.1 dargestellt. Deswegen wird an dieser Stelle darauf verzichtet. Dieses Lernangebot kann beim Verfasser eingesehen werden.

und religiösen Menschenbildern auseinandergesetzt und kann diese jetzt in ihrer Unterschiedlichkeit...“. 12 der 52 Lernenden geben an, die verschiedenen kulturellen und religiösen Menschenbildern in ihrer Unterschiedlichkeit nennen zu können. 13 Lernende geben an, diese beschreiben zu können. Im Vergleich dazu geben 27 Lernende an, diese analysieren zu können. Bei der Gesamtbetrachtung der verschiedenen Aussagen wird ersichtlich, dass mittlerweile über die Hälfte der Lernenden durch das Religionsprojekt die Kompetenzstufe B2 erreicht hat. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der ersten Kompetenzaussage veranschaulicht:

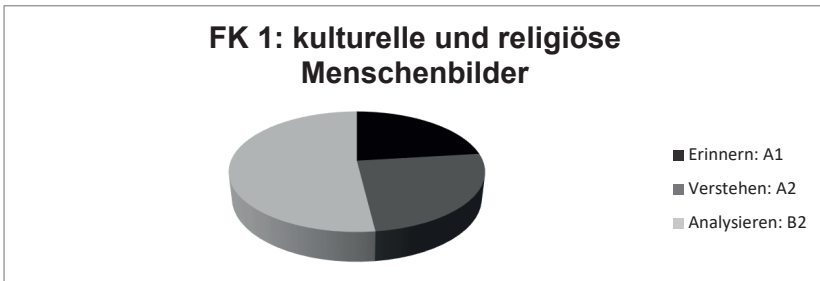


Abbildung 69: Ergebnisse –kulturelle und religiöse Menschenbilder (Eigene Darstellung).

In Bezug auf die interreligiösen Kernkompetenzen nach Leimgruber wird durch die Fachkompetenz (FK) 1 vor allem die interreligiös ästhetische und inhaltliche Kompetenz gefördert. Des Weiteren wird hierdurch die „Aneignung religionskundlicher Grundkenntnisse“ gefördert, wie es von Willems empfohlen wird. Die Aneignung eines solches Basiswissen über andere Religionen ist notwendig, damit Gegenüberstellungen mit anderen Religionen ermöglicht werden (siehe Kapitel 3.2.3).

Die **zweite Kompetenzaussage** lautet folgendermaßen: „Ich habe mich damit befasst, wer ich bin und ich kann jetzt meine Biografie unter Berücksichtigung meiner Religion und Kultur...“. 10 der 52 Lernenden geben an, ihre eigene Biografie unter Berücksichtigung ihrer Religion und Kultur wiedergeben zu können. 15 Lernende geben an, diese erklären zu können. Im Vergleich dazu geben 27 Lernende an, diese zusätzlich analysieren zu können. Bei der Gesamtbetrachtung der verschiedenen Aussagen wird ersichtlich, dass über die Hälfte der Lernenden den höchstmöglichen Kompetenzzuwachs, der durch das Religionsprojekt ermöglicht wird, bei dieser fachlichen Kompetenz erreicht haben, weil sie sich durch das Religionsprojekt auf der Kompetenzstufe B2 befinden. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der zweiten Kompetenzaussage veranschaulicht:

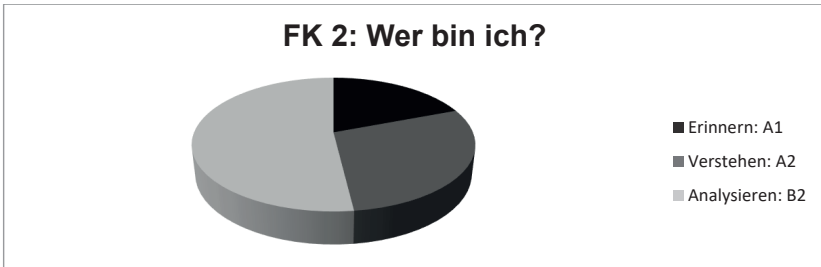


Abbildung 70: Ergebnisse – Wer bin ich? (Eigene Darstellung).

In Bezug auf Willems wird hierbei durch die FK 2 vor allem die erste Teilkompetenz „Klärung der eigenen Person“ gefördert, in dem die Lernenden sich mit ihrer eigenen Biografie unter Berücksichtigung ihrer Religion und Kultur auseinandersetzen (siehe Kapitel 3.2.3). Dies ist sehr bedeutsam, um dadurch einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, um diesen dann im Anschluss im Austausch mit Angehörigen aus anderen Religionen darlegen und reflektieren zu können. In Hinblick auf die Kompetenzen des dialogischen Lernens wird hierdurch vor allem der „Kompetenzbereich 4: Die eigene Identität entwickeln“ aufgegriffen (siehe Kapitel 3.2.5).

Die **dritte Kompetenzaussage** thematisiert, dass die Lernenden sich im Dialog mit Menschen aus anderen Religionen auseinandersetzen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Religion im Vergleich zu einer anderen Religion herausarbeiten. 12 der 51 Lernenden geben an, Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Religion im Vergleich zu einer anderen Religion nennen zu können. 10 Lernende geben an, diese erklären zu können. 16 Lernende geben an, darüber hinaus Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Religion im Vergleich zu einer anderen Religion analysieren zu können. Des Weiteren geben 13 Lernende an, diese zusätzlich evaluieren zu können. Bei der Gesamtbetrachtung der verschiedenen Aussagen wird ersichtlich, dass sich über die Hälfte der Lernenden durch das Religionsprojekt auf der Kompetenzstufe B befinden. In der nachfolgenden Abbildung werden die Ergebnisse der dritten Kompetenzaussage veranschaulicht:

FK 3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen

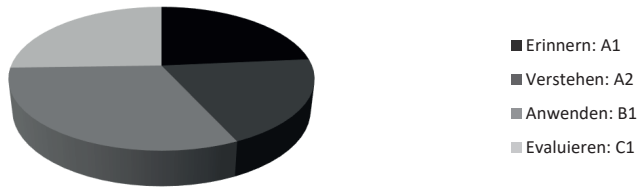


Abbildung 71: Ergebnisse – Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen (Eigene Darstellung).

Die **vierte Kompetenzaussage** befasst sich mit der religiösen Vielfalt innerhalb der Lerngruppe und des gesellschaftlichen Umfeldes. Durch die Auseinandersetzung mit der Vielfalt religiöser Zugehörigkeit können konfessionelle Gemeinsamkeiten und Differenzen herausgearbeitet werden. 13 der 51 Lernenden geben an, konfessionelle Gemeinsamkeiten und Differenzen nennen zu können. 12 Lernende geben an, diese erklären zu können. 12 Lernende geben an, darüber hinaus Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysieren zu können. Des Weiteren geben 14 Lernende an, diese zusätzlich evaluieren zu können. Bei der Gesamtbetrachtung der verschiedenen Aussagen wird ersichtlich, dass über die Hälfte der Lernenden sich durch das Religionsprojekt auf der Kompetenzstufe B befinden. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der vierten Kompetenzaussage veranschaulicht:

FK 4: Die religiöse Vielfalt innerhalb der Lerngruppe

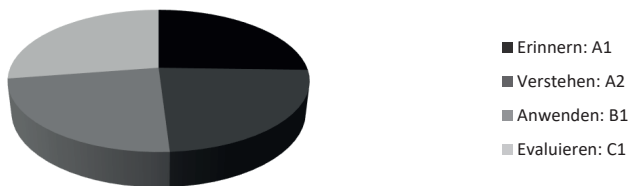


Abbildung 72: Ergebnisse –Die religiöse Vielfalt innerhalb der Lerngruppe (Eigene Darstellung).

In Bezug auf Kiechle und Ziebertz werden durch die FK 3 und die FK 4 vor allem die Interaktions- und Dialogfähigkeit gefördert. Im Hinblick auf Leimgruber wird hierdurch vor allem die Kommunikationsfähigkeit (fünfte interreligiöse Kernkompetenz) gefördert. Bei Lähmann können dadurch die Kompetenz vier „Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen in der

Begegnung und durch die Begegnung“ gefördert werden (siehe Kapitel 3.2.3). Ebenfalls werden hierdurch insbesondere zwei Kompetenzbereiche des dialogischen Lernens unterstützt. Zum einem wird der Kompetenzbereich 2: „Den Dialog fördern“ und zum anderen wird der Kompetenzbereich 3: „Den Anderen anerkennen“ hierdurch aufgegriffen (siehe Kapitel 3.2.5).

Die **fünfte Kompetenzaussage** lautet wie folgt: „Ich habe mich mit meinen kulturellen und religiösen Wurzeln beschäftigt und kann jetzt den Einfluss auf mein Leben und meinen Alltag...“ (siehe Anhang A14). 14 der 51 Lernenden geben an, dass sie die Bedeutung der eigenen religiösen und kulturellen Wurzeln benennen können. 37 Lernende sind der Meinung, dass sie darüber hinaus diese auch erklären können. Bei der FK 5 wird, aufgrund des Lernangebotes, schwerpunktmäßig der Kompetenzbereich A gefördert und dementsprechend wird ebenfalls nur ein Kompetenzzuwachs in diesem Kompetenzniveau ermittelt. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der fünften Kompetenzaussage veranschaulicht:

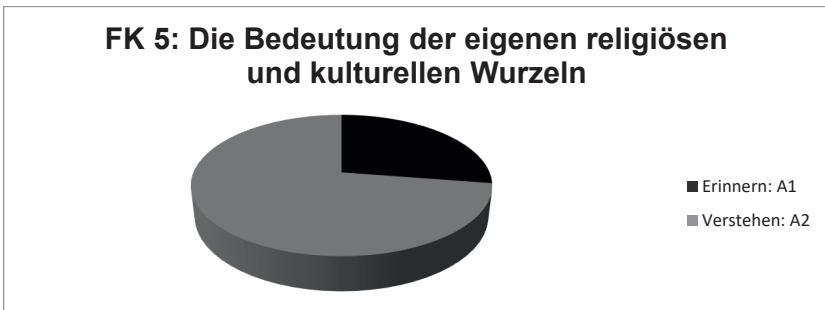


Abbildung 73: Ergebnisse – Die Bedeutung der eigenen religiösen und kulturellen Wurzeln (Eigene Darstellung).

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebnis der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die ersten fünf Aussagen dargestellt:

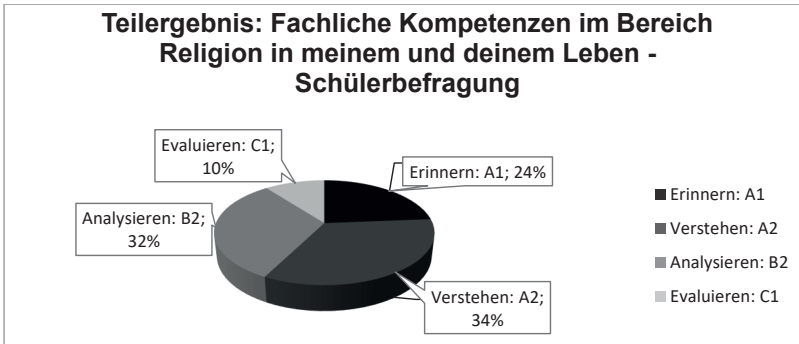


Abbildung 74: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 1-5 - Schülerbefragung (Eigene Darstellung).

Die folgenden Fachkompetenzen beziehen sich auf die Speisegesetze und Speisetraditionen in den monotheistischen Religionen, welche durch die folgenden Lernsteps bzw. Lernjobs „Speisetraditionen im Christentum“, „Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam“ sowie „Speisegesetze und Speisetraditionen im Judentum“ gefördert werden.

Die Fachkompetenzen 6 bis 10 beziehen sich auf die Speisetraditionen im Christentum. Die Fachkompetenzen 12 bis 15 beziehen sich auf Speisegesetze und Speisetraditionen im Judentum und die Fachkompetenzen 16 bis 19 beziehen sich auf die Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam.

Durch die eben bereits genannten Lernsteps bzw. Lernjobs findet darüber hinaus der aktuelle Lehrplan Religion für die Beruflichen Schulen des Landes Hessen Berücksichtigung. Hierbei wird der Lernbereich 5: „Ethische Konkretionen“ aufgegriffen. In diesem Lernbereich wird vor allem Lernbaustein 5: „Essen und Trinken“ behandelt (vgl. HKM 2016: 56).¹¹⁴

Die **sechste Kompetenzaussage** befasst sich mit den historischen Speisetraditionen im Christentum. In diesem Kontext setzen sich die Lernenden mit den wesentlichen Kennzeichen der christlichen Speisetraditionen auseinander. 7 der 51 Lernenden geben an, dass sie diese aufzählen können. 24 Lernende geben an, diese erklären bzw. darstellen zu können. 20 Lernende geben zudem an, dass sie die historischen Speisetraditionen im Christentum analysieren können. Infolgedessen befinden sich nach der Beendigung des Religionsprojektes ungefähr 40 Prozent der Lernenden auf der Kompetenzstufe B2. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der sechsten Kompetenzaussage veranschaulicht:

¹¹⁴ Siehe Kapitel 6.1.1.

FK 6: Die historischen Speisetraditionen im Christentum



Abbildung 75: Ergebnisse – Die historischen Speisetraditionen im Christentum (Eigene Darstellung).

Die **siebte Kompetenzaussage** lautet konkret: „Ich habe mich mit der Aufhebung der Speisegebote im Christentum beschäftigt und kann nun die religiösen Gründe...“. 10 der 50 Lernenden geben an, dass sie diese aufzählen können. Im Vergleich dazu geben 40 Lernende an, diese erklären bzw. beschreiben zu können. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der siebten Kompetenzaussage veranschaulicht:

FK 7: Die Gründe für die Aufhebung der Speisegebote im Christentum

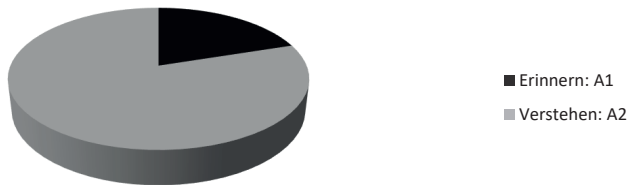


Abbildung 76: Ergebnisse – Die Gründe für die Aufhebung der Speisegebote im Christentum (Eigene Darstellung).

Die **achte Kompetenzaussage** befasst sich mit der Bedeutung des Fastens im Christentum. 12 der 51 Lernenden geben an, dass sie die Bedeutung des Fastens im Christentum jetzt wiedergeben können. 24 Lernende sind der Ansicht, dass sie außerdem diese ebenfalls erklären können. Sogar 15 Lernende geben an, dass sie sich nun auf der Kompetenzstufe C1 befinden. Damit haben diese Lernenden ein sehr hohes Niveau durch das Religionsprojekt erreicht, weil die Lernenden auf dieser Ebene dazu fähig sein sollten, die Bedeutung des Fastens im Christentum zu beurteilen. In dem nachgestellten Kreisdiagramm werden die Ergebnisse der achten Kompetenz graphisch dargestellt:

FK 8: Die Bedeutung des Fastens im Christentum

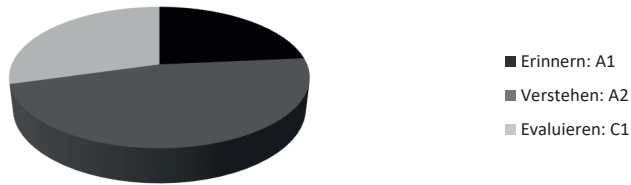


Abbildung 77: Ergebnisse – Die Bedeutung des Fastens im Christentum (Eigene Darstellung).

Die **neunte** Kompetenzaussage lautet wie folgt: „Ich habe mich mit der Schöpfungsverantwortung im Christentum beschäftigt und kann diese in Bezug auf den Umgang mit Tieren...“. 9 von 52 Lernenden geben an, dass sie diese nun nennen können. 16 Lernende sind der Meinung, dass sie diese erklären können. 15 Lernende geben im Vergleich dazu an, dass sie sich jetzt auf der Kompetenzstufe B2 befinden. Diese Stufe impliziert, dass die Lernenden nun in der Lage sind, die Schöpfungsverantwortung im Christentum in Bezug auf den Umgang mit Tieren analysieren zu können. Weitere 12 Lernende sind der Auffassung, dass sie darüber hinaus diese ebenfalls beurteilen können. Diese Lernenden verorten sich somit auf der Kompetenzstufe C1. Bei der Gesamtbetrachtung der verschiedenen Aussagen wird ersichtlich, dass die erreichten Kompetenzstufen bei dieser FK breit gestreut sind. Knapp die Hälfte der Lernenden verortet sich auf der Kompetenzstufe A. Ein weiteres Viertel befindet sich nun auf der Kompetenzstufe B und knapp 30 Prozent der Lernenden befindet sich schon auf der Kompetenzstufe C1. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der neunten Kompetenzaussage veranschaulicht:

FK 9: Die Schöpfungsverantwortung im Christentum

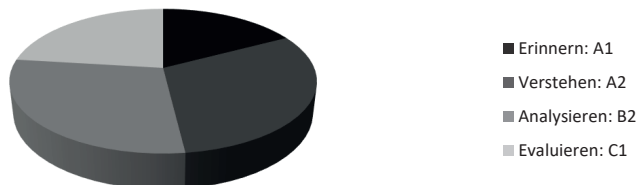


Abbildung 78: Ergebnisse – Die Schöpfungsverantwortung im Christentum (Eigene Darstellung).

Die **zehnte Kompetenzaussage** setzt sich damit auseinander, inwiefern und auf welcher Kompetenzebene die Lernenden eine Verknüpfung des Schöpfungsgedankens und den Auftrag zur Bewahrung derselben mit der aktuellen Produktion und Konsumierung von Fleisch herstellen können. 8 Lernende geben an, dass sie dazu nun eine eigene Meinung nennen können. 18 Lernende sind darüber hinaus in der Lage, ihre eigene Meinung zu erklären. Im Vergleich dazu sind sogar 26 Lernende der Auffassung, dass sie sich jetzt auf der Kompetenzstufe C befinden, wobei 12 Lernende sich auf der Kompetenzstufe C1 und 14 Lernende auf der Kompetenzstufe C2 verorten. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der zehnten Kompetenzaussage veranschaulicht:



Abbildung 79: Ergebnisse – Die Verknüpfung der Schöpfungsverantwortung mit der industriellen Fleischproduktion (Eigene Darstellung).

In Bezug auf Kiechle und Ziebertz werden durch die Fachkompetenzen 6 bis 10 vor allem die Interaktions- und Dialogfähigkeit gefördert. Im Hinblick auf die sechs Kernkompetenzen von Leimgruber werden hierdurch insbesondere die interreligiös ästhetische Kompetenz und die interreligiös inhaltliche Kompetenz gefördert (siehe Kapitel 3.2.3). Außerdem wird hierdurch nach Willems die zweite interreligiöse Teilkompetenz „Aneignung religionskundlicher Grundkenntnisse“ (Willems 2011: 114), welche für den Erwerb einer interreligiösen Kompetenz sehr bedeutsam ist, gefördert. Diese Teilkompetenz bezieht sich vor allem auf die Lernenden, für die das Christentum nicht die eigene Religion darstellt oder wenn die Lernenden zwar dem Christentum angehörig sind, allerdings in Bezug auf die Speisetraditionen im Christentum kaum Vorkenntnisse mitbringen. Willems betont in diesem Kontext, dass es notwendig ist, sich ein Grundwissen über andere Religionen anzueignen, damit ein Vergleich mit anderen Religionen dadurch sichergestellt werden kann. Wenn ein solches Grundwissen nicht vorhanden ist, würde das dazu führen, dass eine vernünftige Orientierung in einer multireligiösen Gesellschaft nicht vorstellbar sei (siehe Kapitel 3.2.3). Von daher ist der Erwerb solcher Grundkenntnisse meines Erachtens zwingend erforderlich!

Ebenfalls werden hierdurch insbesondere zwei Kompetenzbereiche des dialogischen Lernens unterstützt. Je nachdem, ob durch das Christentum die eigene Religion näher am Beispiel der Speisetraditionen beleuchtet wird oder ob dadurch eine Auseinandersetzung mit einer anderen Religion stattfindet. Beziehen sich die Speisetraditionen im Christentum auf die eigene Religion, wird hierdurch der Kompetenzbereich 4: „Die eigene Identität weiterentwickeln“ aufgegriffen. Wenn das Christentum aber nicht die eigene Religion darstellt, findet dadurch der Kompetenzbereich 3: „Den Anderen anerkennen“ Berücksichtigung (siehe Kapitel 3.2.5). Darüber hinaus wird durch die Auseinandersetzung mit den Speisetraditionen im Christentum explizit der neue Lehrplan für Religion an beruflichen Schulen aus dem Jahr 2016 berücksichtigt. Konkret wird hierdurch aus dem Lernbereich 5: „Ethische Konkretionen“ der Lernbaustein 5.5: „Essen und Trinken aufgegriffen“ (vgl. HKM 2016: 56). In diesem Lernbaustein wird Folgendes betont: „Das evangelische Christentum kennt keine Speisegebote – und zwar aus religiösen Gründen! Denn die damit verbundene Frage von rein und unrein (oder halal und haram) existiert so für Christinnen und Christen nicht“ (ebd.; vgl. auch Apg 11; 1 Kor 8,8). Im Hinblick auf die Kompetenzen, die laut des Lehrplans angestrebt werden sollen, wird beabsichtigt, dass die Lernenden die verschiedenen religiösen Speisevorschriften kennenlernen und dazu befähigt werden, die Aufhebung der christlichen Speisevorschriften erklären zu können. Des Weiteren sollen die Lernenden den Schöpfungsgedanken in Bezug auf die ethische Verantwortung gegenüber der Natur wahrnehmen (vgl. HKM 2016: 56). Darüber hinaus wird angestrebt, dass die Lernenden eine Verknüpfung zwischen „den Schöpfungsgedanken und den Auftrag zur Bewahrung derselben mit aktuellen Diskussionen um die Produktion und Verteilung von Lebensmitteln“ (ebd.) herstellen und daraus eine eigene Meinung entwickeln. Ein weiteres Ziel ist es, dass die Lernenden am Diskurs um die Lebensmittelindustrie teilnehmen können, in dem sie ihre Position begründet vertreten können (vgl. ebd.: 57). Diese angestrebten Kompetenzen werden im Rahmen des Religionsprojektes explizit gefördert und anhand der Fachkompetenzen 6 bis 10 überprüft, inwiefern diese erreicht wurden. Ich komme, aufgrund der bereits dargestellten Ergebnisse, zu dem Fazit, dass der Großteil der Lernenden das zu erreichende Mindestkompetenzniveau in Bezug auf die Speisetraditionen im Christentum durch das Religionsprojekt bereits erreichen konnte und darüber hinaus sogar einige Lernende ein höheres Kompetenzniveau erreicht haben.

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebnis der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Aussagen sechs bis zehn dargestellt:

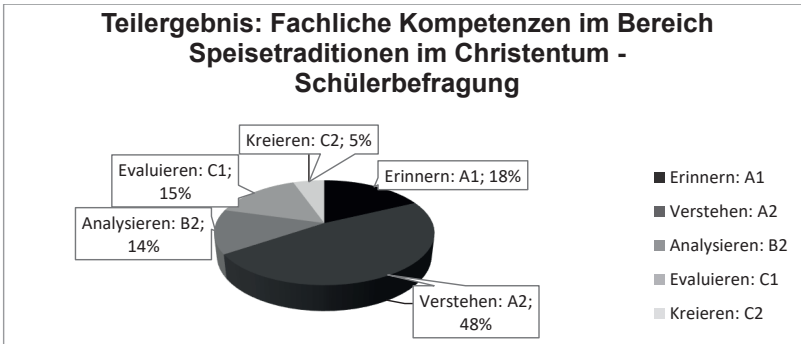


Abbildung 80: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 6-10 - Schülerbefragung (Eigene Darstellung).

Die **elfte Kompetenzaussage** lautet folgendermaßen: „Ich habe mich mit der hohen Bedeutung, die Essen für die verschiedenen Kulturen und Religionen besitzt, beschäftigt und kann diese jetzt...“. 12 Lernende geben an, dass sie diese jetzt nennen können. 21 Lernende sind der Meinung, dass sie diese ebenfalls erklären können. Außerdem verorten sich 19 Lernende auf der Kompetenzstufe B2. Dies impliziert, dass diese Lernenden die hohe Bedeutung, die Essen für die verschiedenen Kulturen und Religionen besitzt, analysieren bzw. vergleichen können. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der elften Kompetenzaussage veranschaulicht:

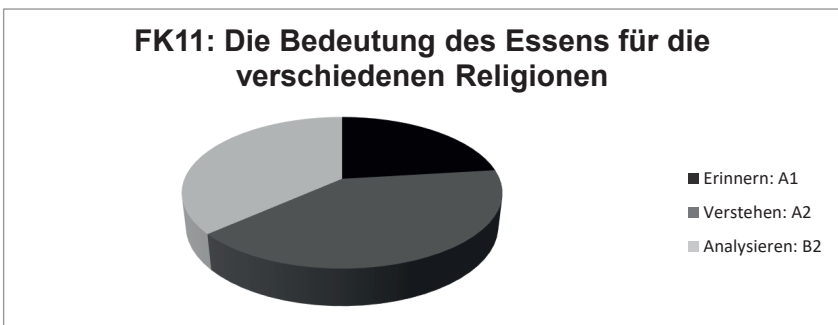


Abbildung 81: Ergebnisse – Die Bedeutung des Essens für die verschiedenen Religionen (Eigene Darstellung).

Die Förderung der FK 11 ist sehr wichtig und grundlegend, damit die Lernenden ein Bewusstsein dafür erlangen, welche hohe Bedeutung Essen für die verschiedenen Religionen und Kulturen hat. Ziel ist es einerseits die Lernenden dafür zu sensibilisieren, um somit die Empathiefähigkeit gegenüber anderen religiösen Speisevorschriften zu fördern. Ich bin davon überzeugt, dass umso genauer die Lernenden erfahren, was die Gründe für bestimmte

Speisevorschriften sind, desto größer wird das Verständnis dafür sein. Dies ist sehr hilfreich für einen konstruktiven interreligiösen Dialog sowie kann hierdurch das Verständnis und die Akzeptanz von Andersgläubigen gefördert werden. Somit wird dadurch ebenfalls der Kompetenzbereich 3 des trialogischen Lernens „Den Anderen anerkennen“ gefördert (siehe Kapitel 3.2.5).

Andererseits wird, wie bei der FK 10, ebenfalls explizit der neue Lehrplan für Religion an beruflichen Schulen berücksichtigt. Folgende theologische Akzentuierung aus dem Lernbaustein 5.5 wird durch die FK 11 aufgegriffen: „Kaum ein Thema ist elementarer für Menschen als Essen und Trinken. Wir brauchen es, um zu überleben, es bietet Lustgewinn und ist manchmal auch Last“ (HKM 2016: 56). Des Weiteren wird folgendermaßen unter anderem die hohe Bedeutung des Essens bei der kulturellen und religiösen Identitätsgewinnung betont: „Kulturelle, schichtspezifische, regionale, familiäre oder religiöse Identität wird oft über das Essen hergestellt. Manche Feste sind mit bestimmten Gerichten verknüpft und die Zubereitung dieser Speisen bildet ein Fundament der Alltagsreligiosität“ (ebd). Außerdem soll es laut des Lehrplans angestrebt werden, dass die Lernenden dazu befähigt werden, die hohe Bedeutung, die Essen für die unterschiedlichen Religionen und Kulturen besitzen, beschreiben zu können (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass laut des Lehrplans die Kompetenzstufe A2 erreicht werden sollte. Durch das Religionsprojekt haben, wie die obige Graphik zeigt, 40 von 52 Lernenden mindestens die Kompetenzstufe A2 erreicht.

Die folgenden Fachkompetenzen 12 bis 15 beziehen sich auf Speisegesetze und Speisetraditionen im Judentum. Die **Fachkompetenz 12** bezieht sich dabei auf die bedeutsamsten Begriffe hinsichtlich der Speisen im Judentum. 13 Lernende geben an, dass sie die verschiedenen Begrifflichkeiten im Judentum in Bezug auf die Speisen wiedergeben können. 12 Lernende sind der Auffassung, dass sie die Begriffe zusätzlich noch erklären können und sich somit auf dem Kompetenzniveau A2 befinden. 8 Lernende verorten sich auf dem Kompetenzniveau B1. Dies impliziert, dass sie die Begriffe anwenden können. Sogar 19 Lernende sind der Meinung, dass sie sich durch das Religionsprojekt auf dem Kompetenzniveau C1 befinden. Diese Lernende haben ein sehr hohes Kompetenzniveau erreicht, weil die Lernenden jetzt in der Lage sind, Begrifflichkeiten in Bezug auf das Judentum beurteilen zu können. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der zwölften Kompetenzaussage veranschaulicht:

FK 12: Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisevorschriften im Judentum

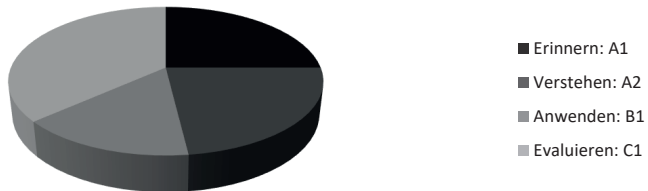


Abbildung 82: Ergebnisse – Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisevorschriften im Judentum (Eigene Darstellung).

Im Hinblick auf die sechs Kernkompetenzen von Leimgruber werden durch die Aneignung der verschiedenen Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisevorschriften im Judentum vor allem die interreligiös ästhetische Kompetenz sowie die interreligiös inhaltliche Kompetenz gefördert (siehe Kapitel 3.2.3). Außerdem wird hierdurch nach Willems, wie bei den Speisetraditionen im Christentum, die zweite interreligiöse Teilkompetenz „Aneignung religionskundlicher Grundkenntnisse“ (Willems 2011: 114), welche für den Erwerb einer interreligiösen Kompetenz sehr bedeutsam ist, gefördert. Im Vergleich zu den christlichen Speisetraditionen bezieht sich diese Teilkompetenz vor allem auf die Lernenden, für die das Judentum nicht die eigene Religion darstellt oder wenn die Lernenden zwar dem Judentum angehörig sind, allerdings in Bezug auf die Speisetraditionen im Christentum kaum Vorkenntnisse mitbringen. An dem Religionsprojekt haben keine Lernenden teilgenommen, die dem Judentum angehörig sind. Da diese Lernenden vor dem Religionsprojekt keine Vorkenntnisse in Bezug auf die jüdischen Speisevorschriften besaßen, wurde in diesem Fall bei allen Lernenden die zweite interreligiöse Teilkompetenz „Aneignung religionskundlicher Grundkenntnisse“ gefördert. Der Erwerb solcher Grundkenntnisse bzw. Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisegesetze anderer Religionen ist notwendig und bedeutsam, damit bestimmte Begrifflichkeiten beherrscht und unterschieden werden können. Insbesondere bei einem interreligiösen Dialog oder bei multireligiösen Begegnungen ist ein solches Wissen sehr förderlich für einen konstruktiven Austausch. Hierdurch wird ein situationsgerechtes Handeln gefördert. Gronover et al. betont in diesem Kontext, dass das situativ adäquate Verhalten ein bedeutsames Element interkultureller Kompetenz darstellt. Diese Fähigkeit führt dazu, dass multireligiöse Überschneidungssituationen erfolgreich bewältigt werden können (siehe Kapitel 3.2.6). Des Weiteren kann die Beherrschung von grundlegenden Begriffen dazu führen, dass eine höhere Wahrnehmung und Sensibilisierung gegenüber anderen Religionen entsteht.

Ebenfalls wird hierdurch der dritte Kompetenzbereich des dialogischen Lernens „Den Anderen anerkennen“ unterstützt (siehe Kapitel 3.2.5).

Des Weiteren findet durch die Auseinandersetzung mit den Speisetraditionen im Judentum der neue Lehrplan für Religion an beruflichen Schulen Berücksichtigung. Im Hinblick auf die Kompetenzen, die laut des Lehrplans angestrebt werden sollen, wird beabsichtigt, dass die Lernenden die verschiedenen religiösen Speisevorschriften kennenlernen (vgl. HKM 2016: 56).

Die **Kompetenzaussage 13** ist im Vergleich zur vorherigen FK 12 allgemeiner formuliert. Diese untersucht, ob die Lernendendazu fähig sind, die Speisegesetze im Judentum jemand anderem nennen oder erklären zu können. 21 Lernende geben an, dass sie nun die Speisegesetze im Judentum jemand anderem nennen können. 31 Lernende sind der Ansicht, dass sie darüber hinaus diese erklären können. Die höheren Kompetenzstufen ab B1 werden hierbei nicht berücksichtigt, weil diese von den Lernenden nicht ausgefüllt werden sollten, da im Rahmen des Religionsprojektes bei dieser Kompetenz ausschließlich der Fokus auf den Kompetenzbereich A gelegt wird. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 13 veranschaulicht:

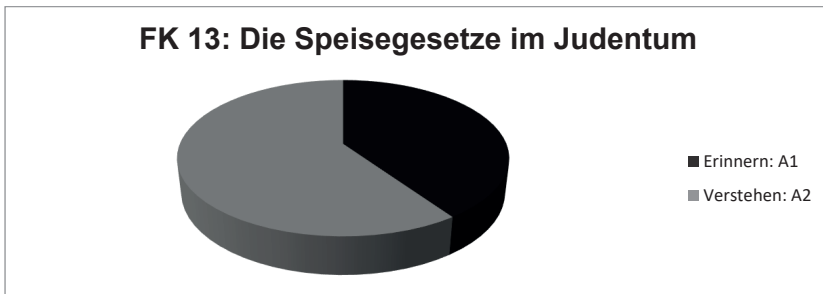


Abbildung 83: Ergebnisse – Die Speisegesetze im Judentum (Eigene Darstellung).

Im Hinblick auf die Förderung verschiedener interreligiöser und interkultureller Kompetenzen werden die gleichen Kompetenzen wie bei der vorherigen Kompetenz unterstützt. Des Weiteren werden hierdurch in Bezug auf Leimgruber die vierte interreligiöse Kernkompetenz, die interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit und die fünfte interreligiöse Kernkompetenz, die Kommunikationsfähigkeit, gefördert, weil die Lernenden einerseits dazu befähigt werden sollen, ihr angeeignetes Wissen jemand anderem mitteilen zu können. Andererseits ist diese Fähigkeit Voraussetzung dafür, um einen kompetenten Austausch mit Angehörigen aus anderen Religionen führen zu können (siehe Kapitel 3.2.3). Die Aneignung der FK 12 und 13 sind sehr hilfreich, um mit Angehörigen aus anderen Religionen einen

interreligiösen Dialog zu diesem Thema so zu führen, dass dieser konstruktiv geführt werden kann. Dialoge, die konstruktiv und offen geführt werden, unterstützen eine wechselseitige Achtung und können folglich sehr bereichernd sein und stellen einen zentralen Bestandteil interreligiöser Kompetenzen dar. Des Weiteren wird durch die FK 13 der zweite Kompetenzbereich des dialogischen Lernens „Den Dialog fördern“ (Sajak/Muth 2011: 25) unterstützt. Explizit findet hierbei die Kompetenz 2.2: „Schülerinnen und Schüler nehmen konstruktiv am Dialog teil und leisten einen Beitrag zur zwischenmenschlichen Verständigung“ (ebd.) Berücksichtigung.

Die **Kompetenzaussage 14** überprüft, inwiefern die Lernenden dazu fähig sind, ein kleines Menü zusammenzustellen, welches nach jüdischem Glauben erlaubt ist. 13 Lernende geben an, dass sie dazu in der Lage sind, ein geeignetes jüdisches Menü nennen zu können. 5 Lernende sind der Ansicht, dass sie dieses zusätzlich erklären können. 7 Lernende sind der Auffassung, dass sie ein solches Menü praktisch anwenden können. Im Vergleich dazu sind nun 27 Lernende dazu in der Lage, ein passendes Menü zu entwickeln bzw. zu kreieren. Somit hat knapp über die Hälfte der Lernenden bei dieser Kompetenz die höchste Kompetenzstufe erreicht. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 14 veranschaulicht:

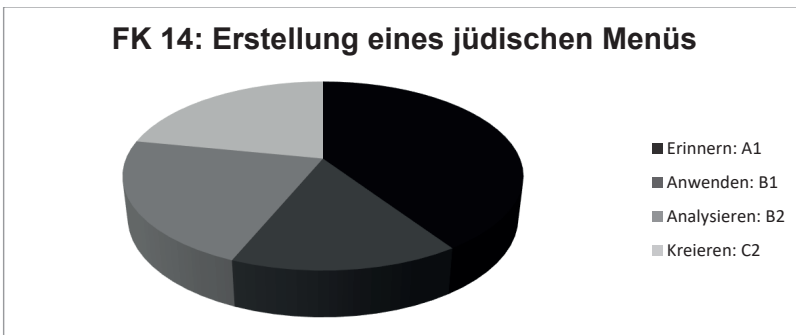


Abbildung 84: Ergebnisse – Erstellung eines jüdischen Menüs (Eigene Darstellung).

In Bezug auf Leimgruber wird durch diese Kompetenz vor allem die sechste interreligiöse Kernkompetenz Handlungsfähigkeit (siehe Kapitel 3.2.3) gefördert, weil diese Kompetenz eine hohe Praxisnähe aufweist, was bei dieser Thematik sehr sinnvoll erscheint. Des Weiteren baut diese Kompetenz auf den Erwerb der vorherigen Kompetenzen in Bezug auf das Judentum auf, da diese erforderlich sind, um überhaupt das nötige Wissen mitzubringen, um ein geeignetes jüdisches Menü erstellen zu können. Um geeignete Speisen für ein jüdisches Menü zusammenzustellen, setzen sich die Lernenden dafür zunächst in Partner- oder Kleingruppenarbeit mit den jüdischen Speisevorschriften auseinander. Nachdem sie

sich das notwendige Wissen angeeignet haben, ist es im Anschluss ihre Aufgabe passende Speisen auszusuchen oder selbst zusammenzustellen und diese Speisen werden dann überprüft, ob sie koscher sind oder nicht. Innerhalb dieser Erarbeitungsphase konnte ein lebendiger Austausch zwischen den Lernenden festgestellt werden. Infolgedessen hat die Förderung von FK 14 zusätzlich die Dialogfähigkeit der Lernenden unterstützt. Dass eine Vielzahl der Lernenden bei dieser Kompetenz mittlerweile eine hohe Kompetenzstufe erreicht hat, kann vor allem durch das von den Lernenden selbst erstellte interreligiöse Kochheft dargelegt werden. Dieses interreligiöse Kochheft bildet die Grundlage für das gemeinsame interreligiöse Abschlussessen.

Die **Kompetenzaussage 15** befasst sich mit der Bedeutung des Fastens im Judentum. 13 Lernende sind der Meinung, dass sie die Bedeutung des Fastens im Judentum nennen können. Weitere 25 Lernende geben an, dass sie diese darüber hinaus erklären können. Im Vergleich dazu sind 14 Lernende der Auffassung, dass sie die Bedeutung des Fastens im Judentum sogar beurteilen können. Diese hohe und anspruchsvolle Kompetenzstufe C1 haben nach der Einschätzung der Lernenden somit über ein Viertel durch das Religionsprojekt erreicht. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 15 veranschaulicht:

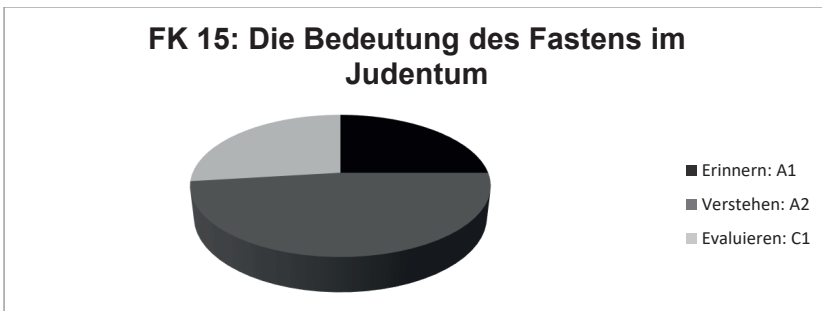


Abbildung 85: Ergebnisse – Die Bedeutung des Fastens im Judentum (Eigene Darstellung).

Ich gehe davon aus, dass der Besuch in der Synagoge einen wichtigen Beitrag dazu geleistet hat, um diese Kompetenz zu fördern. Der Ansprechpartner in der Synagoge war sehr offen, auskunftsfreudig und hat sich äußerst viel Zeit für die Fragen der Lernenden genommen. Hierdurch hat ein sehr bereichernder interreligiöser Austausch stattgefunden. Solche Begegnungen sind meiner Ansicht nach unerlässlich und äußerst hilfreich, um interreligiöse Kompetenzen zu fördern. Durch solche interreligiöse Begegnungen wird die Religion lebendig und es hat sich herausgestellt, dass die Lernenden einen solchen Austausch mit Ange-

hörigen aus anderen Religionen, wie in diesem Fall mit einem Angehörigen aus dem Judentum, als sehr bereichernd ansehen. Dadurch kann ebenfalls mehr Verständnis gegenüber anderen Religionen gefördert werden, weil bei solchen Gesprächen Fragen und Unklarheiten direkt geklärt werden können. Durch die Aneignung der FK 15 konnte im Rahmen des Religionsprojektes einerseits in Bezug auf Willems die Aneignung religionskundlicher Grundkenntnisse und im Hinblick auf Leimgruber insbesondere die interreligiös ästhetische Kompetenz und die interreligiös inhaltliche Kompetenz gefördert werden (siehe Kapitel 3.2.3). Außerdem konnte der Kompetenzbereich 3 des dialogischen Lernens unterstützt werden, da dieser sich mit der Akzeptanz von anderen Religionen beschäftigt (siehe Kapitel 3.2.5). Andererseits konnte hierdurch explizit die Frage- und Ausdruckfähigkeit und der interreligiöse Dialog gefördert werden, weil die Lernenden, während des Besuchs in der Synagoge, die Bedeutung des Fastens anhand von selbst erstellter Fragen mit in den Dialog mit dem jüdischen Vertreter eingebracht haben. Die Aneignung dieser Kompetenz ist folglich sehr bedeutsam, um mehr Verständnis, Toleranz und Empathie gegenüber dem Judentum aufbringen zu können. Insgesamt ist ein tieferes Wissen über die Bedeutung der Speisevorschriften im Judentum sehr wichtig, damit Angehörige aus anderen Religionen besser verstehen können, warum Juden sich an diese sehr strengen Vorschriften halten. Dies ist eine wichtige Grundlage, um mehr Toleranz und Verständnis demgegenüber aufbringen zu können.

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebnis der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Aussagen 12 bis 15 dargestellt:

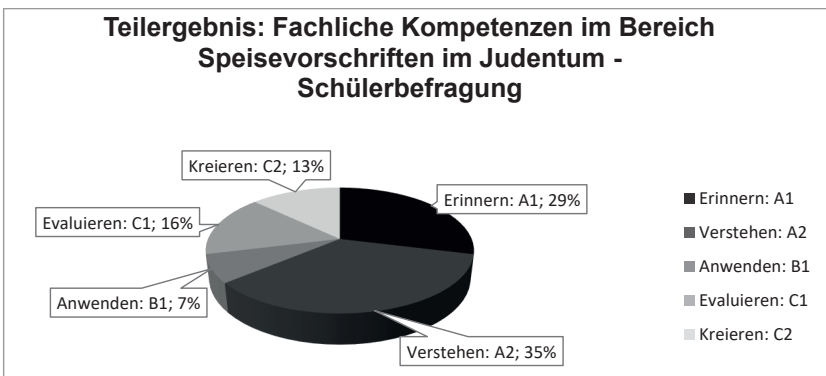


Abbildung 86: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 12-15 - Schülerbefragung (Eigene Darstellung).

Die folgenden Fachkompetenzen 16 bis 19 beziehen sich auf die Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam. Die **Fachkompetenz** 16 untersucht, ob die Lernendendazu fähig sind, die Speisegesetze im Islam jemand anderem nennen oder erklären zu können. 11

Lernende geben an, dass sie die Speisegesetze im Islam jemand anderem nennen können. 41 Lernende sind der Ansicht, dass sie darüber hinaus diese erklären können. Die höheren Kompetenzstufen ab B1 werden hierbei nicht berücksichtigt, da diese von den Lernenden nicht ausgefüllt werden sollten, weil im Rahmen des Religionsprojektes bei dieser Kompetenz ausschließlich der Fokus auf den Kompetenzbereich A gelegt wird. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 16 veranschaulicht:

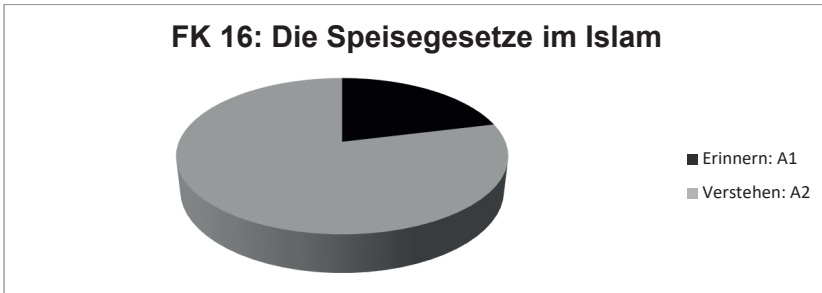


Abbildung 87: Ergebnisse – Die Speisegesetze im Islam (Eigene Darstellung).

Im Hinblick auf die Förderung verschiedener interreligiöser und interkultureller Kompetenzen werden die gleichen Kompetenzen wie bei den Speisegesetzen im Judentum unterstützt (siehe dazu FK 13).

Die **Kompetenzaussage 17** ist im Vergleich zur vorherigen FK 16 spezifischer formuliert. Die FK 17 bezieht sich dabei auf die bedeutsamsten Begriffe hinsichtlich der Speisevorschriften im Islam. 6 Lernende geben an, dass sie nun die verschiedenen Begrifflichkeiten im Islam in Bezug auf die Speisen wiedergeben können. 16 Lernende sind der Auffassung, dass sie die Begriffe zusätzlich noch erklären können und sich somit auf dem Kompetenzniveau A2 verorten. 8 Lernende verorten sich auf dem Kompetenzniveau B1. Dies impliziert, dass sie die Begriffe anwenden können. Sogar 22 Lernende sind der Meinung, dass sie durch das Religionsprojekt das Kompetenzniveau C1 erreicht haben. Diese Lernenden haben ein sehr hohes Kompetenzniveau erreicht, weil die Lernenden jetzt in der Lage sind, Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisevorschriften im Islam beurteilen zu können. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 17 veranschaulicht:

FK 17: Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisevorschriften im Islam



Abbildung 88: Ergebnisse – Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisevorschriften im Islam (Eigene Darstellung).

Im Hinblick auf die sechs Kernkompetenzen von Leimgruber werden durch die Aneignung der verschiedenen Begrifflichkeiten in Bezug auf die Speisevorschriften im Islam, wie beim Judentum, vor allem die interreligiös ästhetische Kompetenz und die interreligiös inhaltliche Kompetenz gefördert (siehe Kapitel 3.2.3). Außerdem wird hierdurch nach Willems, wie bei den Speisetraditionen im Christentum und den Speisevorschriften im Judentum, die zweite interreligiöse Teilkompetenz „Aneignung religionskundlicher Grundkenntnisse“ (Willems 2011: 114), welche für den Erwerb einer interreligiösen Kompetenz sehr bedeutsam ist, gefördert. Im Vergleich zu den christlichen und jüdischen Speisetraditionen bezieht sich diese Teilkompetenz vor allem auf die Lernenden, für die der Islam nicht die eigene Religion darstellt oder wenn die Lernenden zwar dem Islam angehörig sind, allerdings in Bezug auf die Speisetraditionen im Islam kaum Vorkenntnisse mitbringen.

Ebenfalls werden hierdurch insbesondere zwei Kompetenzbereiche des dialogischen Lernens unterstützt. Je nachdem, ob durch den Islam die eigene Religion näher am Beispiel der Speisevorschriften beleuchtet wird oder ob dadurch eine Auseinandersetzung mit einer anderen Religion stattfindet. Beziehen sich die Speisevorschriften im Islam auf die eigene Religion, wird hierdurch der Kompetenzbereich 4: „Die eigene Identität weiterentwickeln“ aufgegriffen. Wenn der Islam aber nicht die eigene Religion darstellt, findet dadurch der Kompetenzbereich 3: „Den Anderen anerkennen“ Berücksichtigung (siehe Kapitel 3.2.5).

Des Weiteren findet durch die Auseinandersetzung mit den Speisevorschriften im Islam, wie auch bei den anderen beiden Religionen, der neue Lehrplan für Religion an beruflichen Schulen Berücksichtigung. Im Hinblick auf die Kompetenzen, die laut des Lehrplans angestrebt werden sollen, wird beabsichtigt, dass die Lernenden die verschiedenen religiösen Speisevorschriften kennenlernen (vgl. HKM 2016: 56).

Die **Kompetenzaussage 18** befasst sich mit der Bedeutung des Fastens im Islam. Konkret

lautet die Kompetenzformulierung wie folgt: „Ich habe mich über die Bedeutung des Fastens im Islam informiert und kann jetzt die besondere Bedeutung des Fastens der Muslime in Bezug auf ihre Beziehung zu Gott...(siehe Anhang A14). 9 Lernende sind der Meinung, dass sie die Bedeutung des Fastens im Islam nennen können. Weitere 24 Lernende geben an, dass sie diese darüber hinaus erklären können. Im Vergleich dazu sind 19 Lernende der Auffassung, dass sie die Bedeutung des Fastens im Islam sogar beurteilen können. Auf dieser hohen anspruchsvollen Kompetenzstufe C1 befinden sich nach der Einschätzung der Lernenden somit über ein Viertel der Lernenden durch das Religionsprojekt. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 18 veranschaulicht:

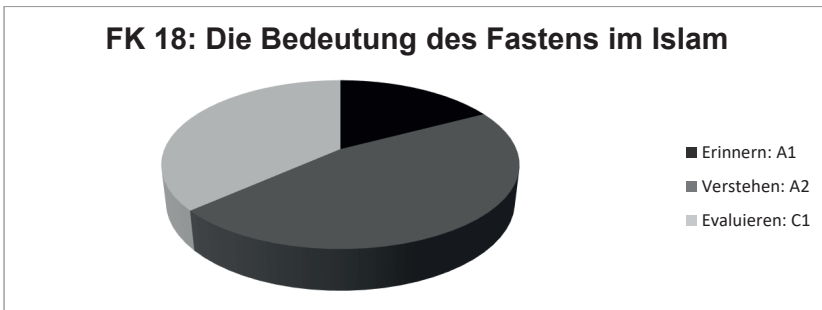


Abbildung 89: Ergebnisse – Die Bedeutung des Fastens im Islam (Eigene Darstellung).

Ich nehme ebenfalls, wie bei dem Besuch der Synagoge, an, dass der Besuch in der Moschee einen wichtigen Beitrag dazu geleistet hat, um diese Kompetenz zu fördern. Die Ansprechpartnerin in der Moschee war ebenfalls sehr aufgeschlossen, auskunftsfreudig und sie hat sich viel Zeit für die Fragen der Lernenden genommen. Hierdurch hat, wie auch in der Synagoge, ein sehr bereichernder interreligiöser Austausch stattgefunden. Dies hat mich in meiner Meinung weiterhin bestätigt, dass solche Begegnungen unerlässlich und sehr hilfreich sind, um interreligiöse Kompetenzen zu fördern. Es konnten hierdurch die gleichen Kompetenzen wie bei der Bedeutung des Fastens im Judentum gefördert werden (siehe hierzu FK 15).

Die **Kompetenzaussage 19** überprüft, inwiefern die Lernenden dazu fähig sind, ein kleines Menü zusammenzustellen, welches nach muslimischem Glauben erlaubt ist. 7 Lernende geben an, dass sie dazu in der Lage sind, ein geeignetes muslimisches Menü nennen zu können. 10 Lernende sind der Ansicht, dass sie dieses zusätzlich erklären können. 9 Lernende sind der Auffassung, dass sie ein solches Menü praktisch anwenden können. 2 Lernende geben an, dieses beurteilen zu können. Im Vergleich dazu sind 24 Lernende in der Lage, ein passendes Menü zu entwickeln bzw. zu kreieren. Demzufolge verortet sich knapp

die Hälfte der Lernenden bei dieser Kompetenz auf der höchsten Kompetenzstufe. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 19 veranschaulicht:



Abbildung 90: Ergebnisse - Erstellung eines islamischen Menüs (Eigene Darstellung).

Durch die Erstellung eines islamischen Menüs werden die gleichen Kompetenzen wie bei der Erstellung eines jüdischen Menüs gefördert (siehe hierzu FK 14).

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebn der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Aussagen 16 bis 19 dargestellt:

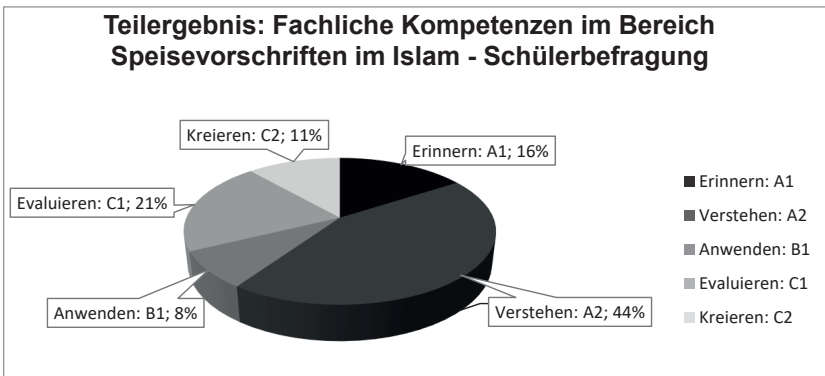


Abbildung 91: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 16-19 - Schülerbefragung (Eigene Darstellung).

Die folgende **Kompetenzaussage 20** befasst sich mit der Zusammenstellung von Menüs, welche für die Erstellung eines interreligiösen Kochbuches geeignet sind. 13 Lernende verorten sich auf der Kompetenzstufe A2. Ebenfalls 13 Lernende sind der Meinung, dass sie sich auf der Kompetenzstufe B1 befinden. Dies impliziert, dass sie in der Lage sind, Rezepte aus dem interreligiösen Kochbuch umzusetzen. 3 Lernende verorten sich auf der Kompetenzstufe B2 und ein Lernender auf der Kompetenzstufe C1. 22 Lernende und somit

der größte Anteil der Lernenden ist der Auffassung, ein eigenes interreligiöses Kochbuch erstellen zu können. Diese Lernenden haben somit die höchste Kompetenzstufe bei dieser Kompetenz erreicht. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 20 veranschaulicht:

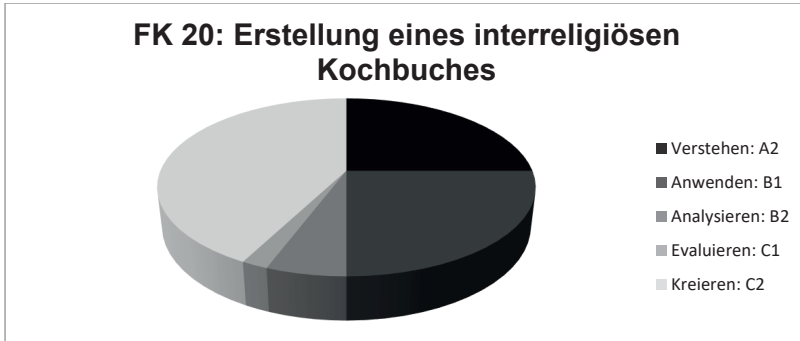


Abbildung 92: Ergebnisse - Erstellung eines interreligiösen Kochbuches (Eigene Darstellung).

Der Nachweis, dass sich nun ein Großteil der Lernenden bei dieser Kompetenz auf dem Kompetenzniveau C2 befindet, wird von den Lernenden durch das selbsterstellte interreligiöse Kochbuch erbracht.

Die vorletzte **Kompetenzaussage 21** überprüft, inwiefern die Lernenden dazu fähig sind, eine Feier mit Speisen für eine interreligiöse Lerngruppe zu gestalten. 19 Lernende verorten sich auf der Kompetenzstufe A2. 6 Lernende sind der Ansicht, dass sie eine solche Feier durchführen können (B2). Über die Hälfte der Lernenden ist der Auffassung, dass sie sich nach der Beendigung des Religionsprojektes auf der Kompetenzstufe C befindet, wobei sich 10 Lernende auf der Kompetenzstufe C1 und 17 Lernende auf der Kompetenzstufe C2 verorten. Dies impliziert, dass 17 Lernende in der Lage dazu sind, eine solche Feier zu planen bzw. zu organisieren. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 21 veranschaulicht:

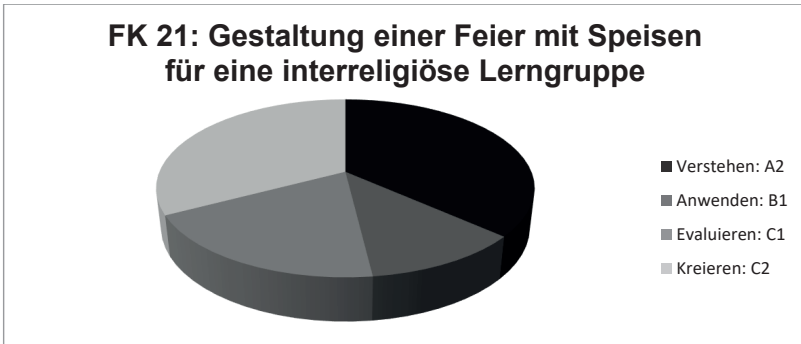


Abbildung 93: Ergebnisse - Gestaltung einer Feier mit Speisen für eine interreligiöse Lerngruppe (Eigene Darstellung).

Die vorletzte Kompetenzaussage ist sehr umfangreich und komplex. Um diese Kompetenz beherrschen zu können, ist es vorab notwendig, sich einige andere interreligiöse Teilkompetenzen anzueignen. Der Nachweis, dass sich nun ungefähr ein Drittel der Lernenden bei dieser Kompetenz auf dem Kompetenzniveau C2 befindet, wurde durch das gemeinsame Abschlussessen erbracht. Dabei übernahmen einige Lernende Verantwortung, in dem sie selbstständig ein Menü für das Abschlussessen zusammenstellten, die dafür benötigten Zutaten selbst kauften und anschließend das Essen gemeinsam mit den anderen Lernenden kochten. Die Vorbereitung und die Nachbereitung funktionierten ebenfalls reibungslos.¹¹⁵ Das gemeinsame interreligiöse Abschlussessen war gleichzeitig der Abschluss des Religionsprojektes.

In Bezug auf Leimgruber wird hierdurch vor allem die Handlungskompetenz gefördert. Der Erwerb dieser Kompetenz ist sehr anspruchsvoll und baut auf dem interreligiösen Dialog auf. Diese Kompetenz beinhaltet, dass Angehörige aus verschiedenen Religionen gemeinsame Projekte, wie in diesem Fall ein gemeinsames interreligiöses Abschlussessen, organisieren. Durch solche Projekte kann ein großer gesellschaftlicher Mehrwert erreicht werden, in dem auf der einen Seite eine Annäherung zwischen den Religionen und auf der anderen Seite ein Beitrag zu einem friedlichen Zusammenleben der Religionen gefördert werden kann.

Des Weiteren wird durch die Organisation eines interreligiösen Abschlussessens der neue Lehrplan für Religion an beruflichen Schulen berücksichtigt. Im Hinblick auf die Kompetenzen, die laut des Lehrplans angestrebt werden sollen, wird beabsichtigt, dass die Lernenden eine Feier mit Essen für eine multireligiöse Lerngruppe planen können (vgl. HKM 2016: 57).

¹¹⁵ Exemplarisch befinden sich drei Bilder vom Kochen und Abschlussessen im Fließtext. Siehe dazu Kapitel 6.3. Beim Verfasser können weitere Impressionen vom gemeinsamen Abschlussessen eingesehen werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass zum Abschluss dieses Religionsprojektes ein gemeinsames interreligiöses Essen sehr gut dafür geeignet ist, um das zuvor erlernte Wissen praktisch umsetzen zu können. Hierdurch kann eine geeignete Verknüpfung zwischen dem erworbenen religionskundlichen Wissen und der praktischen Anwendung hergestellt und realisiert werden. Die Rückmeldungen der Lernenden in Bezug auf das Abschlussessen waren insgesamt sehr positiv. Dies konnte ebenfalls klar an dem hohen Engagement und der hohen Eigenmotivation der Lernenden beobachtet werden. Dies hat dazu geführt, dass während des Abschlussessens und des vorherigen gemeinsamen Kochens ein lebendiger interreligiöser Austausch stattgefunden hat und somit durch das gemeinsame Kochen und Essen der interreligiöse Dialog gefördert worden ist. Darüber hinaus wurden das Verständnis und der Respekt der Lernenden gegenüber anderen religiösen Speisevorschriften gefördert. Viele Lernende hatten mir zurückgemeldet, dass sie beim gemeinsamen Abschlussessen einen sogenannten „Aha-Effekt“ hatten, weil sie selbst erlebt hatten, dass trotz der unterschiedlichen und zum Teil sehr strengen Speisevorschriften dennoch sehr leckere Speisen entstanden sind, die für alle beteiligten Religionen erlaubt waren. Das konnten sich einige Lernende vorher kaum vorstellen. Von daher war dieses praktische Erlebnis darüber hinaus sehr wertvoll, um das Interesse an interreligiösen Speisen zu fördern. Dies kann ein toller „Türöffner“ dafür sein, um ein generelles Interesse an anderen Religionen zu wecken bzw. kann durch das Essen ein leichter Zugang zu anderen Religionen hergestellt werden.

Die **letzte Kompetenzaussage** des Kompetenzrasters schildert ein Aufeinandertreffen in einem Café mit einem Christen, einem Moslem und einem Juden. Bei der Begegnung sprechen sie über das Thema Speisen und in diesem Kontext kommen die verschiedenen Speisetraditionen der drei monotheistischen Religionen zur Sprache. 11 Lernende geben an, dass sie die verschiedenen Speisetraditionen und Speisevorschriften der drei monotheistischen Religionen nennen können. 8 Lernende sind der Auffassung, dass sie diese zusätzlich erklären können. Weitere 9 Lernende sind der Meinung, die verschiedenen Speisetraditionen anwenden zu können. 10 Lernende verorten sich auf dem Kompetenzniveau B2. Dies impliziert, dass sie die verschiedenen Speisetraditionen vergleichen bzw. unterscheiden können. Weitere 17 Lernende schätzen sich so ein, dass sie sich auf dem Kompetenzniveau C1 befinden. Dies bedeutet, dass diese Lernende dazu in der Lage sind, diese Speisetraditionen beurteilen zu können. Nach Einschätzung der Lernenden haben somit ein Drittel die Kompetenzstufe C1 erreicht. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse der Kompetenzaussage 22 veranschaulicht:

FK 22: Interreligiöse Dialoge über die Speisetraditionen in den monotheistischen Religionen führen

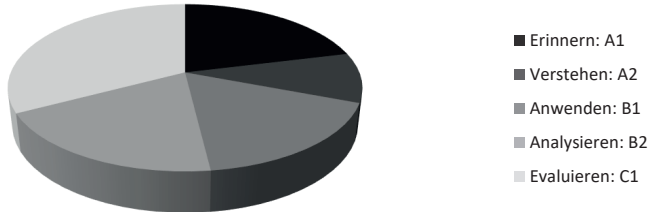


Abbildung 94: Ergebnisse – Interreligiöse Dialoge über die Speisetraditionen in den monotheistischen Religionen führen (Eigene Darstellung).

Die letzte Kompetenzaussage ist ebenfalls umfassend und anspruchsvoll. Diese Kompetenz setzt voraus, dass die Lernenden sich bereits ein bestimmtes Wissen über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen angeeignet haben. Dieses Wissen ist zwingend erforderlich, damit eine solche direkte interreligiöse Begegnung erfolgreich bewältigt werden kann. Von daher sind hierfür ebenfalls, wie bei der vorherigen Kompetenz, unterschiedliche interreligiöse Kompetenzen erforderlich. In Bezug auf Leimgruber ist der Erwerb der interreligiös ästhetischen, der interreligiös inhaltlichen Kompetenz, der interreligiösen Frage- und Ausdrucksfähigkeit und der interreligiösen Kommunikationsfähigkeit bedeutsam. Die interreligiöse Kommunikationsfähigkeit impliziert den kompetenten Austausch mit Angehörigen unterschiedlicher Religionen (siehe Kapitel 3.2.3). Diese ist bei einer solchen Begegnung, wie sie exemplarisch in der Kompetenzaussage 22 formuliert ist, bedeutsam.

Des Weiteren sind für den Erwerb dieser Kompetenz die von Kiechle und Ziebertz dargestellten Überlegungen bezüglich interreligiöser Kompetenz von Bedeutung. Kiechle und Ziebertz haben in diesem Kontext vier Fähigkeiten formuliert. Als erste Fähigkeit wird dabei die Interaktions- und Dialogfähigkeit genannt. Entscheidend dabei ist, dass eine konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Ansichten unterstützt wird. Lernende sollen verschiedene Sichtweisen und somit die Vielfältigkeit erforschen und darüber hinaus soll ein Austausch anhand von konstruktiven Argumentationen stattfinden. Eine solche Art der Auseinandersetzung wird als sehr produktiv und ergiebig angesehen, weil sich verschiedene Ansichten begegnen und austauschen. Die zweite Fähigkeit umfasst den Perspektivwechsel. Bei einer interreligiösen Begegnung ist es erforderlich, dass sich die Lernenden in andere Sichtweisen mit Hilfe von Empathiefähigkeit hineinversetzen können. Diese sollen kritisch

betrachtet und darüber hinaus sollen Respekt und Akzeptanz im Umgang mit anderen Perspektiven gefördert werden. Anhand des Perspektivwechsels soll die Selbstbildung unterstützt werden, welche bei interreligiösen Lernprozessen eine besondere Relevanz besitzt. Als dritte Fähigkeit wird die Ambiguitätstoleranz aufgelistet. Dies bedeutet, dass mithilfe dieser Fähigkeit Situationen ausgehalten werden, bei der unterschiedliche Sichtweisen oder vorhandene Differenzen auftreten. Es ist nämlich nicht empfehlenswert, zwanghaft einen Konsens erreichen zu wollen, wenn dadurch die jeweiligen Identitäten an Bedeutung verlieren. Stattdessen sollte beabsichtigt werden, die Festigung der eigenen Religiosität und Toleranz gegenüber anderen religiösen Ansichten zu schulen. Als vierte und somit letzte Fähigkeit wird die Selbstreflexivität genannt. Diese Fähigkeit impliziert eine Selbstkritik und eine Selbstrelativierung. Die Selbstreflexivität ist in Bezug auf Werthaltungen besonders relevant und sie unterstützt dabei, die Entstehung und Ausbreitung von Fundamentalismus zu vermeiden (siehe Kapitel 3.2.3).

Außerdem sind im Hinblick auf die Kompetenzen des dialogischen Lernens vor allem die ersten vier Kompetenzbereiche wichtig, damit eine solche Begegnung erfolgreich bewältigt werden kann. Beim ersten Kompetenzbereich geht es darum, die Relevanz der drei monotheistischen Religionen zu erkennen. Dies wird im konkreten Fall gefördert, in dem die Lernenden die Speisetraditionen der drei monotheistischen Religionen wahrnehmen. Beim zweiten Kompetenzbereich ist vor allem die Aneignung der Kompetenz 2.2 hilfreich. Diese impliziert, dass die Lernenden konstruktiv am Dialog teilnehmen und somit einen Beitrag zur zwischenmenschlichen Verständigung leisten. Darüber hinaus sind ebenfalls der Kompetenzbereich 3: „Den Anderen anerkennen“ und der Kompetenzbereich 4: „Die eigene Identität weiterentwickeln“ von Bedeutung, damit eine interreligiöse Begegnung erfolgreich bewältigt werden kann (siehe Kapitel 3.2.5).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Vielzahl von interreligiösen Fähigkeiten benötigt wird, damit eine interreligiöse Begegnung konstruktiv stattfinden kann. Von daher ist es sehr ratsam, dass solche Begegnungen sorgfältig vorbereitet werden, weil ansonsten die Gefahr besteht, dass solche Begegnungen destruktiv verlaufen können. Dies könnte verheerende Folgen haben. Anstatt Toleranz und Wertschätzung durch solche Dialoge zu fördern, könnten stattdessen Vorurteile weiter gefestigt oder sogar im schlimmsten Fall vollkommene Abneigung oder Hass gegenüber anderen Religionen entstehen. Wenn solche Begegnungen allerdings gründlich vorbereitet werden, können diese eine große Bereicherung darstellen.

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebnis der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Aussagen 11 und 20 bis 22 dargestellt, welche sich vor allem auf den fünften Lernstep bzw. Lernjob „Religion in unserem Leben“ beziehen.

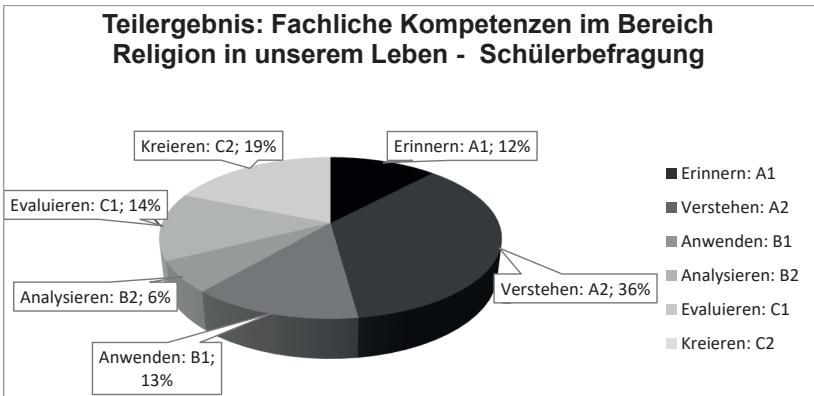


Abbildung 95: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 11 und 20 bis 22 - Schülerbefragung (Eigene Darstellung).

Abschließend ist in der folgenden Abbildung das Gesamtergebnis der fachlichen Kompetenzen dargestellt. Wie bereits in den vorherigen Betrachtungen deutlich wird, zeigt das Gesamtergebnis nochmals den fachlichen Kompetenzzuwachs der Lernenden aus der Sicht der Lernenden.

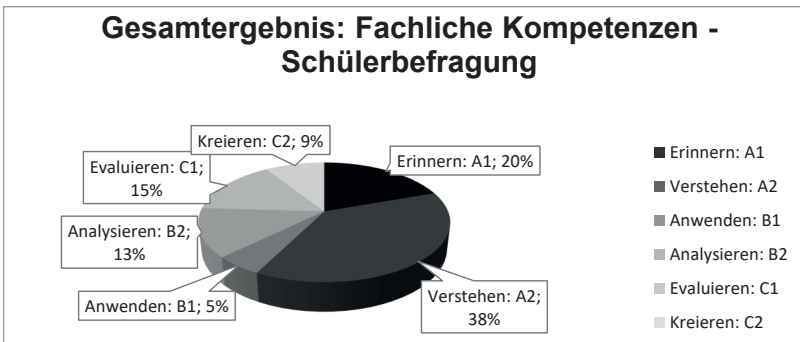


Abbildung 96: Gesamtergebnis: Überblick über den Erwerb der fachlichen Kompetenzen - Schülerbefragung (Eigene Darstellung).

Nachfolgend werden die sieben überfachlichen Kompetenzen im Einzelnen angesehen.

Die **erste überfachliche Kompetenz** impliziert, dass gemeinsames Kochen mit Angehörigen der drei Religionen den Dialog fördert. Insgesamt 28 der 52 Lernenden und somit über

die Hälfte der Lernenden geben an, dass ihrer Meinung nach diese Aussage voll zutrifft. Weitere 18 Lernende empfinden diese Aussage als eher zutreffend und daher ebenfalls noch als bedeutsam an. Lediglich sechs Lernende sind der Meinung, dass gemeinsames Kochen mit Angehörigen aus anderen Religionen eher nicht den Austausch fördert. Anhand der folgenden Abbildung wird die Beurteilung der Lernenden verdeutlicht:

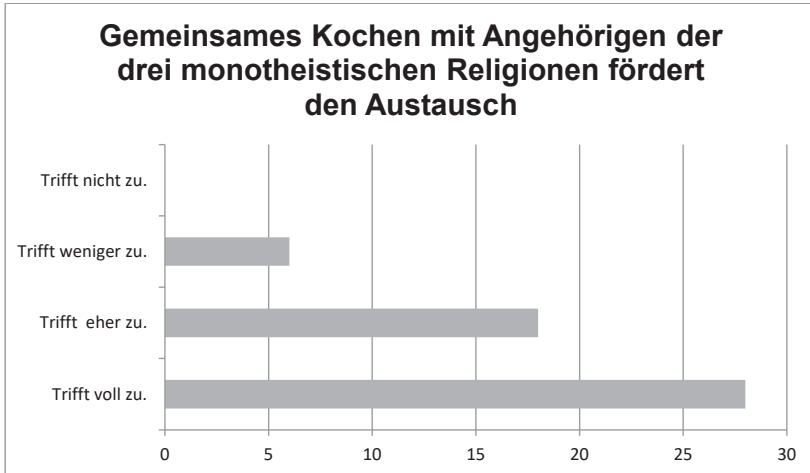


Abbildung 97: Ergebnisse – Gemeinsames Kochen mit Angehörigen der drei monotheistischen Religionen fördert den Austausch (Eigene Darstellung).

Dieses Ergebnis zeigt meines Erachtens, dass Projekte, wie ein gemeinsames Kochen, von den meisten Lernenden als sehr bedeutsam angesehen werden, um einen interreligiösen Dialog zu fördern. Die Lernenden sehen das gemeinsame Kochen als eine hervorragende Gelegenheit an, um mit den unterschiedlichsten Religionen, die an diesem Religionsprojekt teilgenommen haben, ins Gespräch zu kommen. Durch solch einen interreligiösen Dialog wird ein zentraler Bestandteil von interreligiöser Kompetenz abgebildet. In Bezug auf Leimgruber wird hierdurch vor allem die sechste interreligiöse Kernkompetenz, die interreligiöse Handlungskompetenz gefördert. Diese macht darauf aufmerksam, dass gemeinsame Projekte einen wichtigen Beitrag zu einem respektvollen und friedvollen Zusammenleben der Religionen leisten können (siehe Kapitel 3.2.3). Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die Förderung einer interreligiösen Handlungskompetenz die Aneignung der vorherigen Kernkompetenzen größtenteils voraussetzt, um solche interreligiösen Begegnungen konstruktiv und fruchtbar zu meistern.

Die **zweite überfachliche Kompetenz** sagt aus, dass durch das gemeinsame Kochen verschiedener Religionen mehr Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen gefördert wird. Dieser Aussage stimmen 34 Lernende voll zu. 12 Lernende sind der Ansicht, dass diese Aussage eher zutrifft. Im Vergleich dazu sind nur 5 Lernende der Meinung, dass gemeinsames Kochen eher nicht den Respekt und die Toleranz gegenüber anderen Religionen fördert und ein Lernender ist der Ansicht, dass diese Aussage nicht zutrifft. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Beurteilung der Lernenden zu dieser Aussage:

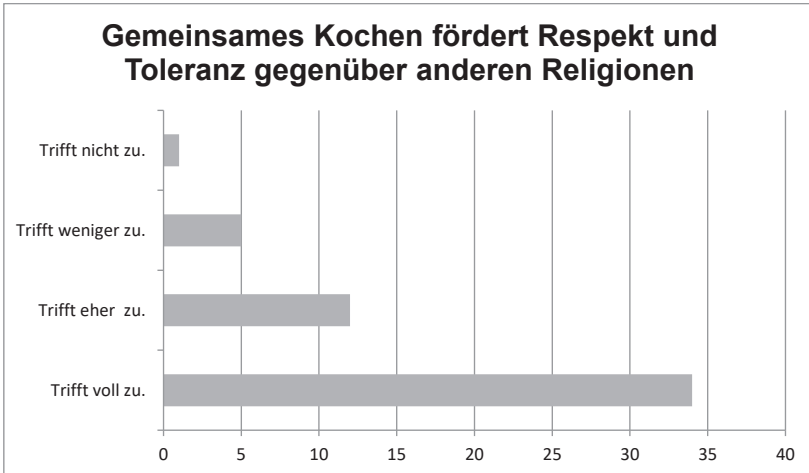


Abbildung 98: Ergebnisse – Gemeinsames Kochen fördert Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen (Eigene Darstellung).

Es kristallisiert sich heraus, dass die Lernenden gemeinsame Kochevents, wie in diesem Fall das gemeinsame Abschlussessen, als hilfreich ansehen, um Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen zu fördern. Hierdurch wird ebenfalls die interreligiöse Handlungskompetenz geschult.

Zusammenfassend komme ich zu dem Ergebnis, dass aufgrund der beiden vorherigen Einschätzungen das gemeinsame Kochen bei den Lernenden positiv wahrgenommen und als geeignete Aktion für die Förderung von Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen angesehen wird.

Die **dritte überfachliche Kompetenz** erforscht, inwiefern die Lernenden Kenntnisse über die unterschiedlichen Speisevorschriften in den drei monotheistischen Religionen für die Gesellschaft als bedeutsam ansehen. Dieser Aussage stimmen 25 Lernende voll zu. 21 Lernende sind der Ansicht, dass diese Aussage eher zutrifft. Im Gegensatz dazu sind le-

dinglich 5 Lernende der Meinung, dass Kenntnisse über die unterschiedlichen Speisevorschriften in den drei monotheistischen Religionen weniger bedeutsam für die Gesellschaft sind. Darüber hinaus ist ein Lernender der Meinung, dass diese Aussage nicht zutrifft. Anhand der folgenden Abbildung wird die Beurteilung der Lernenden verdeutlicht:

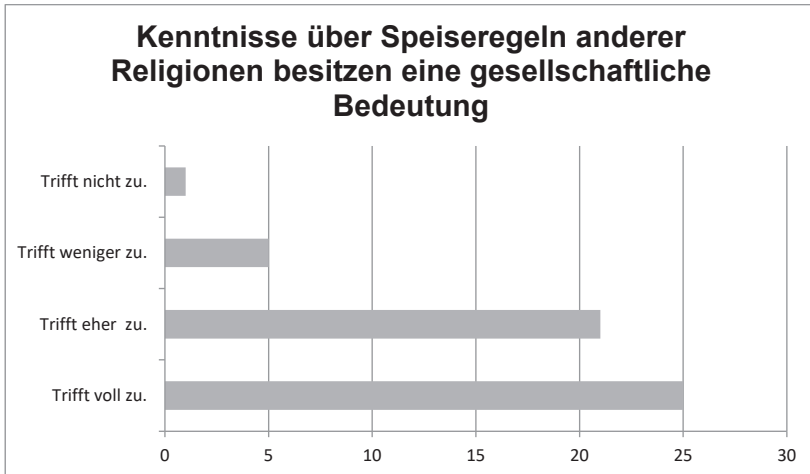


Abbildung 99: Ergebnisse – Kenntnisse über Speiseregeln anderer Religionen besitzen eine gesellschaftliche Bedeutung (Eigene Darstellung).

Der überwiegende Teil der Lernenden ist folglich der Ansicht, dass Kenntnisse über die unterschiedlichen Speisevorschriften in den drei monotheistischen Religionen für unsere Gesellschaft von Bedeutung sind und von daher für eine Gesellschaft positive Auswirkungen auf das gemeinsame Miteinander haben. Außerdem wird hieran erkennbar, dass solche Kenntnisse für die Lernenden einen großen Stellenwert aufweisen.

Die folgenden drei überfachlichen Kompetenzen beziehen sich auf die drei Gotteshäuser Synagoge, Moschee und Kirche, die als außerschulische Lernorte interreligiöse Begegnungen ermöglichen. Hierbei wird untersucht, inwiefern durch diese Art von interreligiösen Begegnungen der gegenseitige Dialog zwischen den betreffenden Religionen gefördert wird. Die **vierte überfachliche Kompetenz** untersucht, ob die Lernenden den Besuch einer Synagoge als bedeutsam für den gegenseitigen Dialog ansehen. 33 Lernende stimmen dieser Aussage voll zu. Weitere 14 Lernende stimmen dieser Aussage eher zu. Lediglich vier Lernende sind der Ansicht, dass ein Synagogenbesuch weniger bedeutsam für den gegenseitigen Dialog ist. Anhand der folgenden Abbildung wird die Beurteilung der Lernenden verdeutlicht:

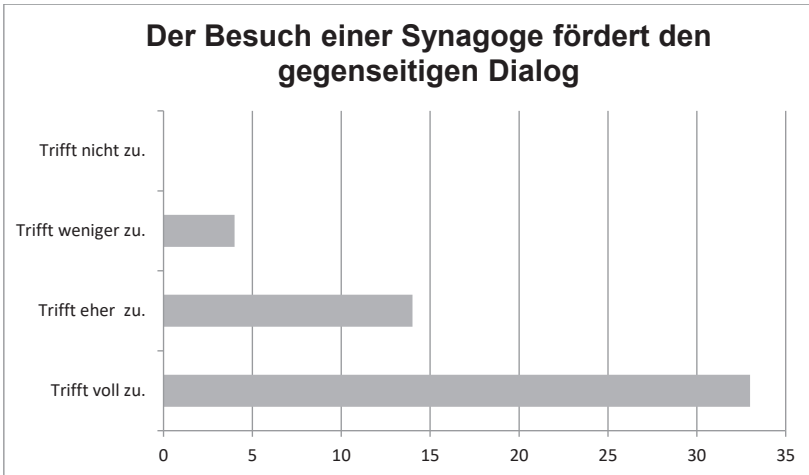


Abbildung 100: Ergebnisse – Der Besuch einer Synagoge fördert den gegenseitigen Dialog (Eigene Darstellung).

Der Besuch einer Synagoge wird von den Lernenden insgesamt als sehr positiv wahrgenommen. Die Lernenden weisen bei ihren Rückmeldungen in diesem Kontext deutlich darauf hin, dass ein solcher Besuch für den gegenseitigen Dialog sehr wichtig ist. Hierbei möchte ich darauf hinweisen, dass vor dem Besuch der Synagoge einige Lernende verunsichert, zurückhaltend und abwartend waren, weil viele Vorurteile gegenüber dem Judentum vorherrschten. Dennoch sind fast alle Lernenden, die an dem Besuch der Synagoge teilnahmen, froh, dass sie diese Erfahrungen sammelten. Von daher sind solche interreligiösen Begegnungen meiner Ansicht nach von großer Bedeutung und unverzichtbar. Solche Lernorte sind zum Anfassen. Der jüdische Experte, der die Führung in der Synagoge durchführte und anschließend für Fragen zur Verfügung stand, war sehr aufgeschlossen und antwortete auf alle Fragen der Lernenden und darüber hinaus ermöglichte er einen erhellenden Einblick in die Glaubenspraxis des Judentums. Das war ein großartiges Erlebnis, was meiner Ansicht dazu beitrug, dass das Religionsprojekt so positiv bewertet worden ist.

Die folgende **fünfte überfachliche Kompetenz** untersucht, ob die Lernenden den Besuch einer Kirche als bedeutsam für den gegenseitigen Dialog ansehen. 37 Lernende stimmen dieser Aussage voll zu. Weitere 11 Lernende stimmen dieser Aussage eher zu. Lediglich vier Lernende sind der Ansicht, dass der Besuch einer Kirche weniger bedeutsam für den gegenseitigen Dialog ist. Anhand der folgenden Abbildung wird die Beurteilung der Lernenden verdeutlicht:

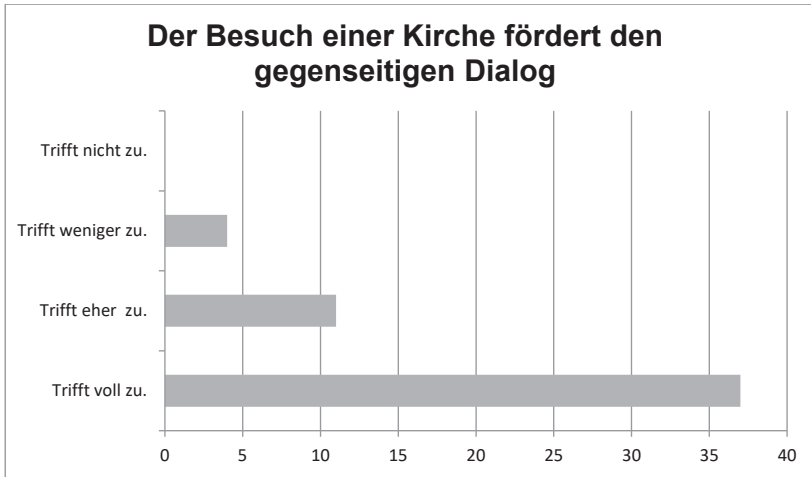


Abbildung 101: Ergebnisse – Der Besuch einer Kirche fördert den gegenseitigen Dialog (Eigene Darstellung).

Der Besuch einer Kirche¹¹⁶ wird von den Lernenden sogar noch etwas positiver bewertet als der Besuch einer Synagoge. Bemerkenswert in diesem Kontext ist, dass eine Klasse von sich aus danach den Wunsch äußerte, darüber hinaus eine katholische Kirche besuchen zu wollen. Dies zeigt, dass solche Begegnungen eine hervorragende Gelegenheit sein können, um das Interesse an der eigenen und anderen Religionen wecken zu können.

Die folgende **sechste überfachliche Kompetenz** untersucht, ob die Lernenden den Besuch einer Moschee als bedeutsam für den gegenseitigen Dialog ansehen. 33 Lernende stimmen dieser Aussage voll zu. Weitere 16 Lernende stimmen dieser Aussage eher zu. Lediglich zwei Lernende sind der Ansicht, dass der Besuch einer Moschee weniger bedeutsam für den gegenseitigen Dialog ist. Anhand der folgenden Abbildung wird die Beurteilung der Lernenden verdeutlicht:

¹¹⁶ Es wurde eine evangelische Kirche, die Martinskirche in Kassel, besucht.

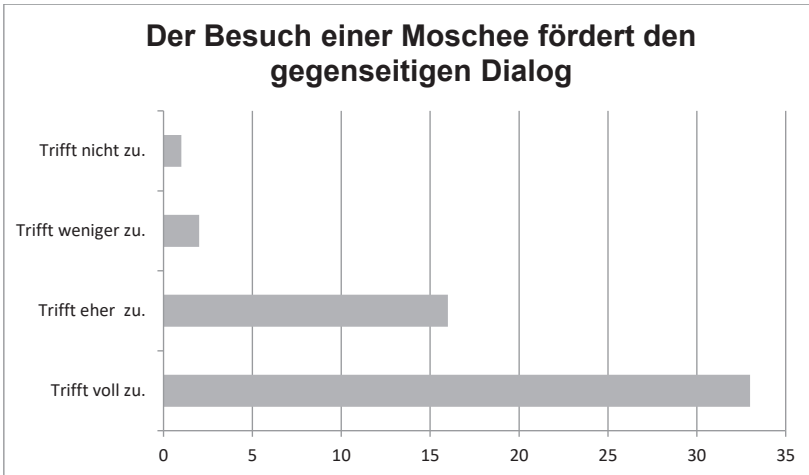


Abbildung 102: Ergebnisse – Der Besuch einer Moschee fördert den gegenseitigen Dialog (Eigene Darstellung).

Der Besuch der Moschee wird von den Lernenden im Nachhinein als sehr positiv bewertet. Vorher war die Stimmungslage der Lernenden sehr unterschiedlich. Insgesamt sahen die Lernenden den Moscheebesuch vorab mit sehr gemischten Gefühlen entgegen. Einige waren sehr verunsichert und hatten aufgrund ihrer Vorurteile gegenüber dem Islam Bedenken, wie sie in der Moschee empfangen werden. Außerdem waren Andere unsicher, wie sie sich in der Moschee verhalten sollten. Zwei Lernende hatten vorher sogar verweigert eine Moschee zu betreten, haben sich aber an dem Tag des Moscheebesuchs doch noch spontan dazu entschieden, mitzukommen, weil das Interesse in dem Moment doch größer war als die Vorurteile und Ängste, die diese zwei Lernenden mit einer solchen Begegnung verbunden hatten. Andere Lernende waren vorab sehr begeistert, als sie erfahren haben, dass ein Moscheebesuch geplant ist.

Die Rückmeldungen nach dem Moscheebesuch sind, trotz einiger Bedenken und Ängste vor dem Besuch, überwältigend. Die Lernenden sind fast alle von dem Moscheebesuch fasziniert. Dies liegt zum einen an der freundlichen und offenen Atmosphäre, die den Lernenden in der Moschee entgegengebracht wurde. Zum anderen waren die Lernenden von der muslimischen Expertin, die die Führung in der Moschee durchführte, sehr beeindruckt. Sie ist im Vorstand der Moschee tätig und ist im Austausch mit den Lernenden auf alle Fragen und Vorurteile, die von den Lernenden gestellt worden sind, eingegangen. Hierbei war auffällig, dadurch, dass die Lernenden fast alle über ein ähnliches Wissen verfügten, keine Angst vorhanden war, bestimmte Fragen zu stellen. Beispielsweise war bei dem Aus-

tausch die Radikalisierung im Islam ein großes Thema. Dieser Austausch mit der muslimischen Religionsvertreterin war für die Lernenden sehr wichtig, interessant und aufschlussreich, um Vorbehalte abbauen zu können. Durch den Dialog und den damit verbundenen Zuwachs an Wissen konnten bei den Lernenden Unsicherheiten gegenüber dem Islam reduziert werden und die Neugier an der Religion ist bei einigen Lernenden dadurch gestiegen. Den Lernenden wurde durch diesen Austausch sehr deutlich gemacht, dass zwar radikale Gruppierungen existieren, allerdings diese nur einen sehr geringen Anteil der Muslime ausmachen. Vorab hatte eine Vielzahl der Lernenden die Ansicht, dass alle Muslime gefährlich und gewaltbereit sind. Diese und andere große Vorurteile gegenüber dem Islam konnten durch den Moscheebesuch stark abgebaut werden. Das persönliche Erlebnis mit der muslimischen Religionsvertreterin war für viele Lernende ein erhellendes Erlebnis. Ein weiterer Beleg für die große Gastfreundschaft und Offenheit wurde daran deutlich, dass der Imam, als er die Moschee betreten hat und zu uns gekommen ist, von sich aus angeboten hat, den Muezzin-Ruf durchzuführen. Dies kam bei den Lernenden sehr gut an und war für viele sehr beeindruckend. Die zwei Lernenden, die eigentlich nicht mit in die Moschee wollten, meldeten mir danach zurück, dass sie froh waren, dass sie doch mitgekommen sind, weil sie von der Offenheit und Freundlichkeit beeindruckt waren. Alles in allem bin ich positiv überrascht, dass durch einen Moscheebesuch sehr viele Vorurteile so schnell bei den Lernenden abgebaut werden konnten. Von daher bin ich davon überzeugt, dass solche außerschulischen Begegnungen mit Angehörigen aus anderen Religionen äußerst wichtig sind, um vorhandene Vorurteile abzubauen. Insbesondere gegenüber dem Islam ist das Bild in unserer Gesellschaft sehr vorurteilsbeladen und ein nicht geringer Teil sieht den Islam als Bedrohung an. Infolgedessen bin ich der Ansicht, dass die Schule und insbesondere die Religionslehrkräfte eine große Verantwortung dafür haben, sich mit der Vielzahl von bestehenden Vorurteilen gegenüber dem Islam angemessen auseinanderzusetzen, um den Lernenden ein differenziertes Bild vom Islam zu ermöglichen. Und dazu gehören meines Erachtens solche außerschulischen, persönlichen Begegnungen, welche unerlässlich sind, um ein differenziertes Bild gegenüber dem Islam zu erhalten.

Anhand der obigen Einschätzungen bezüglich der außerschulischen Begegnungen zeigt sich, dass die mit solchen Besuchen verbundenen Ziele realisiert bzw. zu mindestens gefördert werden konnten. Das Ziel von solchen Besuchen ist es, dass einerseits dadurch Vorurteile gegenüber der jeweiligen Religion überdacht werden und das Kennenlernen der Glaubenspraxis von Juden, Muslimen und Christen ermöglicht wird. Andererseits soll hierdurch der interreligiöse Dialog gefördert werden. In Bezug auf nichtchristliche interreligiöse Lernorte, wie in diesem konkreten Fall die Synagoge und die Moschee, zeigt sich darüber hinaus, dass für die meisten Lernenden, die an dem Religionsprojekt teilnahmen, solche

religiösen Räume überwiegend unbekannt waren. Jedoch wird deutlich, dass diese Lernorte ein sehr geeigneter Zugang sind, um die jeweilige Religion kennenzulernen und Begegnungen zu ermöglichen, die ohne einen solchen konkreten Anlass ansonsten wahrscheinlich kaum realisiert werden. Des Weiteren haben diese Begegnungen sehr gute Anregungen gegeben, um sich anschließend mit der eigenen Religion intensiver auseinanderzusetzen, weil einigen Lernenden nicht bewusst war, wie bestimmte Glaubensrituale in der eigenen Religion gelebt werden. Des Weiteren war es aus Sicht der Lernenden erfreulich, dass an den außerschulischen Begegnungen mehrere Klassen beteiligt waren und demzufolge immer wieder die Möglichkeit bestand, dass sich die Klassen auch untereinander austauschen konnten. Dies war für einige Lernende ebenfalls sehr wichtig und spannend. Hierdurch konnten durch solche Begegnungen ebenfalls Elemente des handlungsorientierten Lernens gefördert werden.

Die **letzte aufgeführte Kompetenz** beleuchtet das gesamte Religionsprojekt. Hierbei wird untersucht, ob durch das Religionsprojekt Vorurteile abgebaut und Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen gefördert werden. 28 Lernende stimmen dieser Aussage voll zu und 21 Lernende stimmen dieser Aussage eher zu. Somit sind 94% der beteiligten Lernenden der Ansicht, dass das Religionsprojekt dazu beigetragen hat, Vorurteile abzubauen und Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen zu fördern. Lediglich zwei Lernende stimmen dieser Aussage überhaupt nicht zu. Die folgende Grafik verdeutlicht die Einschätzung der Lernenden:



Abbildung 103: Ergebnisse – Abbau von Vorurteilen sowie Förderung von Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen und Kulturen durch das Religionsprojekt (Eigene Darstellung).

Dieses Ergebnis ist aus meiner Perspektive großartig und ich habe auch nicht vor Beginn des Religionsprojektes damit gerechnet, dass das Religionsprojekt so positiv von den Lernenden bewertet wird, weil schon teilweise enorme Vorurteile gegenüber anderen Religionen vorherrschten. Innerhalb von knapp neun Monaten konnten somit zum Teil massive Vorurteile abgebaut und Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen aufgebaut werden. Durch das neu erlernte Wissen, die spannenden und erhellenden interreligiösen außerschulischen Begegnungen sowie dem Austausch untereinander konnte ein respektvoller Umgang gegenüber anderen Religionen geschult werden und somit ein Beitrag zum interreligiösen Kompetenzerwerb geleistet werden.

Abschließend ist in der folgenden Abbildung das Gesamtergebnis der überfachlichen Kompetenzen dargestellt. Wie sich bereits in den vorherigen Darstellungen herauskristallisiert hat, wird anhand des Gesamtergebnisses nochmals die sehr positive Bewertung der Lernenden in Bezug auf deren überfachlichen interreligiösen Kompetenzerwerb zusammenfassend dargestellt. Insgesamt wird die Kategorie „trifft voll zu“ 218-mal angekreuzt, was einen Anteil von ungefähr 60% ausmacht. Die Kategorie „trifft eher zu“ wird 112-mal angekreuzt. Im Vergleich dazu wird die Kategorie „trifft nicht zu“ lediglich fünf Mal von den Lernenden genannt. Dieses Gesamtergebnis hebt nochmals klar hervor, dass aus Sicht der Lernenden ein großer Kompetenzzuwachs im Bereich der überfachlichen interreligiösen Kompetenzen zu verzeichnen ist. Somit komme ich zu dem Ergebnis, dass das Religionsprojekt aus Sicht der Lernenden sehr lernförderlich umgesetzt werden konnte.

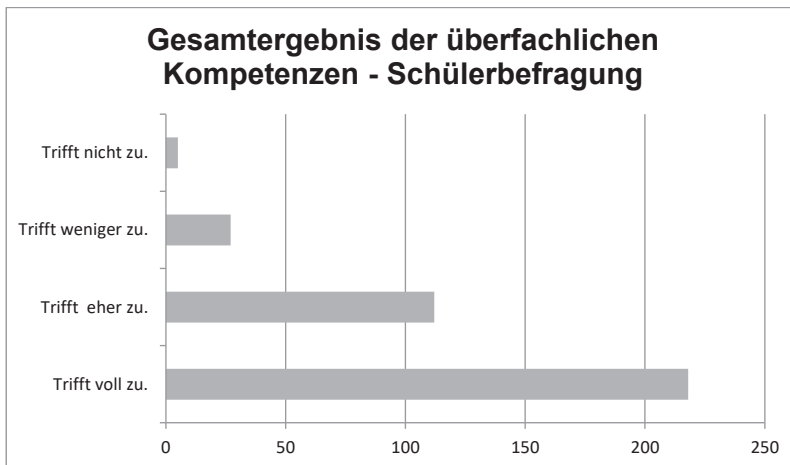


Abbildung 104: Gesamtergebnis - Überblick über den Erwerb der überfachlichen Kompetenzen - Schülerbefragung (Eigene Darstellung).

Im Anschluss an die Einschätzung des Kompetenzzuwachses durch die Lernenden wird im Folgenden die Ermittlung des Kompetenzzuwachses der Lernenden durch die Einschätzung der Lehrkräfte vorgenommen. Hierdurch soll ein Vergleich der Einschätzungen hergestellt werden.

7.5.2.2 Ermittlung des Kompetenzzuwachses der Lernenden durch Einschätzung der Lehrkräfte

Die beteiligten Lehrkräfte verwenden ebenfalls das Kompetenzprofil zur Beurteilung des Kompetenzzuwachses der Lernenden. Im Vergleich zur Ermittlung des Kompetenzzuwachses der Lernenden durch Einschätzung der Lernenden lege ich bei den Ergebnissen der Lehrerbefragung, wie auch bei der Auswertung der Fragebögen „Selbstständiges Lernen“, den Fokus auf die durchschnittlichen Ergebnisse der einzelnen fachlichen Kompetenzen und der überfachlichen Kompetenzen. Dies ist ebenso aufschlussreich und darüber hinaus leichter zu lesen als die detaillierte Schülersauswertung. Bei der Schülerbefragung habe ich bewusst die Ergebnisse der einzelnen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen dargestellt, um somit einerseits detailliert zu zeigen, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen durch das Religionsprojekt gefördert werden sollten und andererseits welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzzuwächse durch das Religionsprojekt wirklich realisiert worden sind und welche Kompetenzziele noch zusätzlichen Förderbedarf benötigen.

Im Folgenden wird von daher vergleichsweise kurz auf die Einschätzung der Lehrkräfte eingegangen und abschließend eine zusammenfassende Gegenüberstellung mit den Einschätzungen der Lernenden vorgenommen.

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebnis der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die ersten fünf Aussagen dargestellt, welche sich vor allem auf den ersten Lernstep bzw. Lernjob „Religion in meinem und deinem Leben“ beziehen:

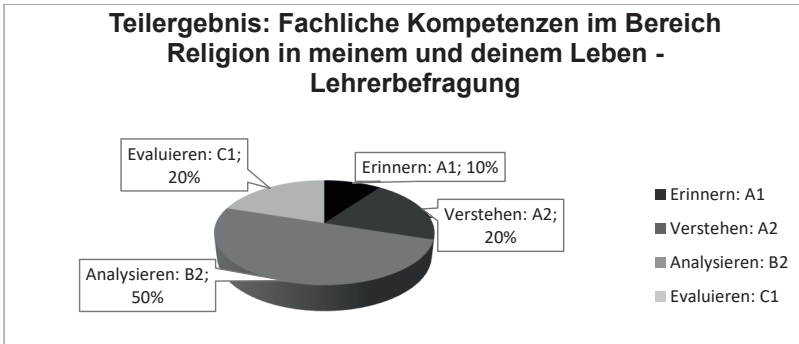


Abbildung 105: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 1-5 - Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung lässt sich erkennen, dass sich aus Sicht der Lehrkräfte im Kompetenzbereich „Religion in meinem und deinem Leben“ der größte Teil der Lernenden mit einem Anteil von 50% auf der Kompetenzstufe B2 befindet. Darüber hinaus sind die Lehrkräfte der Ansicht, dass sich 20% der Lernenden auf der Kompetenzstufe C1 befinden. Im Vergleich dazu befinden sich noch 30% der Lernenden auf dem Kompetenzniveau A.

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebnis der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Aussagen sechs bis zehn dargestellt, welche sich vor allem auf den zweiten Lernstep bzw. Lernjob „Speisetraditionen im Christentum“ beziehen:

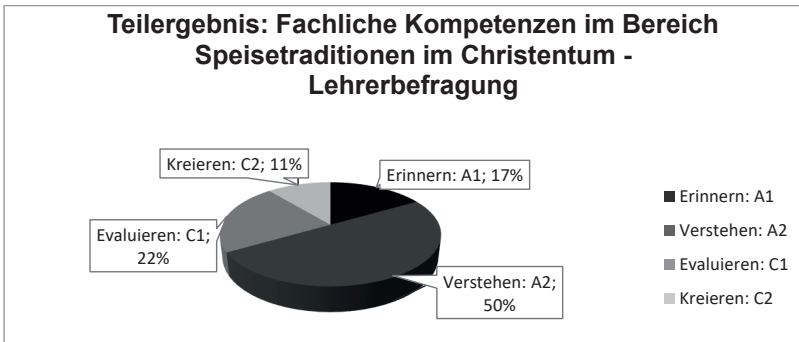


Abbildung 106: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 6-10 - Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung wird sichtbar, dass ungefähr zwei Drittel der Lernenden sich aus Sicht der Lehrkräfte noch im Kompetenzbereich A befinden. Im Vergleich dazu wird das andere Drittel der Lernenden im Kompetenzbereich C verortet, wobei 22% der Lernenden sich sogar auf der höchsten Kompetenzstufe C2 befinden.

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebnis der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Aussagen 12 bis 15 dargestellt, welche sich vor allem auf den dritten Lernstep bzw. Lernjob „Speisevorschriften im Judentum“ beziehen:

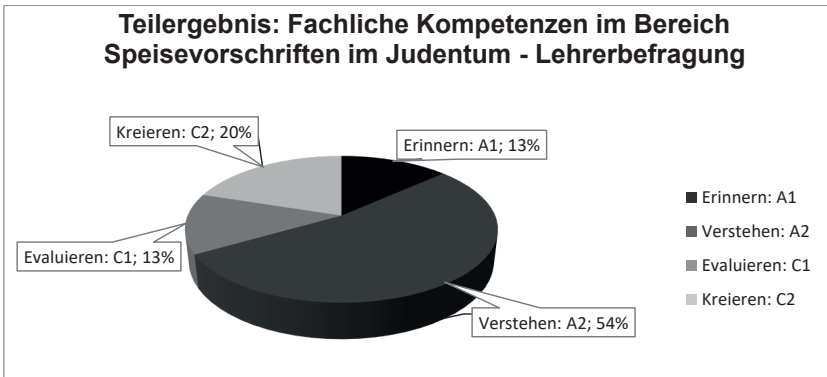


Abbildung 107: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 12-15 - Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

Die Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Kompetenzbereich „Speisevorschriften im Judentum“ fallen ähnlich aus wie beim Kompetenzbereich „Speisetraditionen im Christentum“. Aus Sicht der Lehrkräfte befinden sich dabei ebenfalls gut zwei Drittel der Lernenden im Kompetenzbereich A und ein Drittel im Kompetenzbereich C.

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebnis der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Aussagen 16 bis 19 dargestellt, welche sich vor allem auf den vierten Lernstep bzw. Lernjob „Speisevorschriften im Islam“ beziehen.

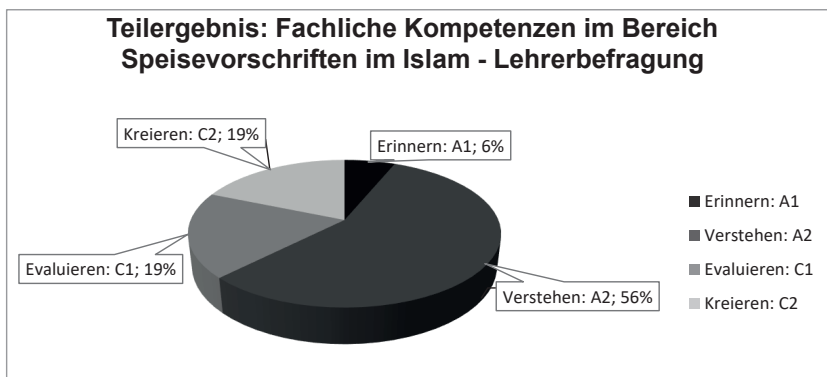


Abbildung 108: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 16-19 - Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung zeigt sich, dass sich im Vergleich zu den Kompetenzbereichen „Speisetraditionen im Christentum“ und „Speisevorschriften im Judentum“ hier ein etwas größerer Teil der Lernenden mit einem prozentualen Anteil von 38 % aus Sicht der Lehrkräfte im Kompetenzbereich C befindet.

Zusammenfassend ist in der folgenden Abbildung das Teilergebnis der fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Aussagen 11 und 20 bis 22 dargestellt, welche sich vor allem auf den fünften Lernstep bzw. Lernjob „Religion in unserem Leben“ beziehen.

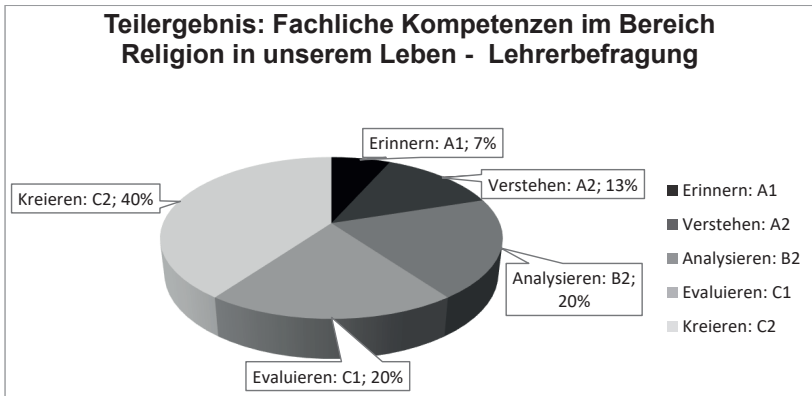


Abbildung 109: Teilergebnis – fachliche Kompetenzen 11 und 20-22 - Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

Anhand der obigen Abbildung wird erkennbar, dass im Kompetenzbereich C der größte Kompetenzzuwachs vorliegt. Aus Sicht der Lehrkräfte befinden sich in diesem Kompetenzbereich C 60% der Lernenden, wobei davon sogar 40% auf der höchsten Kompetenzstufe C2 verortet sind. Dieses hohe Kompetenzniveau impliziert in diesem Bereich bspw. die Erstellung eines interreligiösen Kochbuches und die Gestaltung einer Feier mit Speisen für eine interreligiöse Lerngruppe. Der Großteil der Lernenden hat durch die Erstellung eines solchen Kochbuches und durch die Organisation des Abschlussessens gezeigt, dass sie nun dieses Kompetenzniveau erreicht haben.

Abschließend ist in der folgenden Abbildung das Gesamtergebnis der fachlichen Kompetenzen dargestellt:

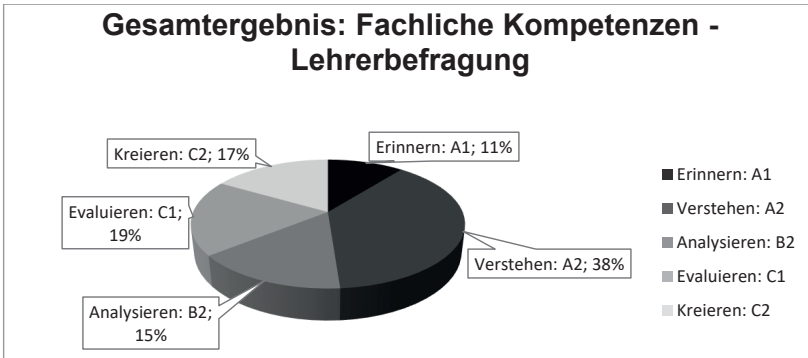


Abbildung 110: Gesamtergebnis - Überblick über den Erwerb der fachlichen Kompetenzen - Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

Die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich des Kompetenzzuwachses der Lernenden fallen insgesamt sehr positiv aus. Insbesondere beim letzten Kompetenzbereich „Religion in unserem Leben“ haben die Lernenden überwältigende Kompetenzzuwächse erreicht. Insgesamt haben die Lernenden innerhalb des ungefähr neunmonatigen Religionsprojektes sehr erfreuliche Kompetenzzuwächse erreicht. Knapp die Hälfte der Lernenden befindet sich nun im Kompetenzbereich A, wobei davon 38% sich schon im Bereich A2 befinden. Weitere 15% sind nun dem Kompetenzbereich B2 zugeordnet und 36% der Lernenden befinden sich jetzt im Kompetenzbereich C, wobei sich davon sogar schon 17% auf der höchsten Kompetenzstufe C2 befinden. Diese große Bandbreite der vorhandenen Kompetenzniveaus liegt meiner Ansicht nach vor allem daran, dass eine große Bandbreite an unterschiedlichen Klassen an dem Religionsprojekt teilgenommen hat und somit, abhängig von der jeweiligen Klasse, entweder eher mit den Lernsteps oder bei fachlich stärkeren Klassen vorzugsweise eher mit den Lernjobs gearbeitet wurde und dadurch höhere Kompetenzstufen erreicht werden konnten.

Abschließend ist in der folgenden Abbildung das Gesamtergebnis der überfachlichen Kompetenzen dargestellt:

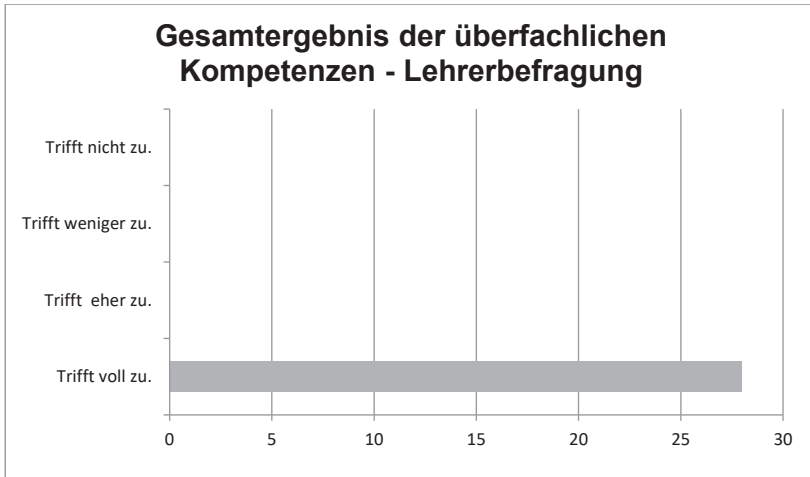


Abbildung 111: Gesamtergebnis - Überblick über den Erwerb der überfachlichen Kompetenzen - Lehrerbefragung (Eigene Darstellung).

Im Vergleich zu den fachlichen Kompetenzen fällt die Bewertung der sieben überfachlichen Kompetenzen noch positiver aus. Nach Meinung der vier befragten Lehrkräfte treffen alle sieben Aussagen vollkommen zu, ohne eine einzige Einschränkung. Das ist schon bemerkenswert und überaus erfreulich, weil ich aufgrund dieser Ergebnisse davon ausgehe, dass die Lehrkräfte von den außerschulischen Begegnungen, dem gemeinsamen Kochen, der Unterrichtseinheit und dem gesamten Religionsprojekt überzeugt sind und zukünftig alle befragten Lehrkräfte dazu bereit sind, weiterhin das interreligiöse Lernen zu fördern.

7.5.2.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse

Insgesamt fällt die Einschätzung der Lehrkräfte sowohl bei den fachlichen wie auch bei den überfachlichen Kompetenzen noch etwas positiver aus als bei den Lernenden. Allerdings ist bei der Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf den Kompetenzzuwachs zu berücksichtigen, dass nicht bei jeder Kompetenz alle Lernenden einen entsprechenden Kompetenzzuwachs erreicht haben, allerdings zu mindestens ein größerer Teil der Klassen. Diese Abweichungen können ebenfalls anhand der individuellen Einschätzungen der Lernenden sichtbar gemacht werden.

Während ein größerer Teil der einzelnen Klassen nach dessen Einschätzung deutliche Kompetenzzuwächse erreichen konnte, konnten andere Lernende zum Teil lediglich kleinere Zuwächse aufweisen. Das liegt vermutlich einerseits an den zum Teil sehr heteroge-

nen Lerngruppen und andererseits an der großen Bandbreite an unterschiedlichen Ausbildungsberufen und unterschiedlichen Ausbildungsanforderungen (Fachpraktiker und Regelberuf).

Diese Differenzierung kann mithilfe des vorliegenden Kompetenzrasters nicht sichtbar gemacht werden. Allerdings ist meiner Ansicht nach eine einzelne Bewertung aller Lernenden in Bezug auf die zu untersuchenden Kompetenzen nicht praktikabel und zumutbar für die beteiligten Lehrkräfte, weil der Zeitaufwand dafür enorm und der daraus erzielte Mehrertrag nicht verhältnismäßig ist. Von daher wird durch die Einschätzung der Lehrkräfte der Hauptteil der Lernenden dargestellt.

Unter Berücksichtigung dessen kann meines Erachtens daher insgesamt von einer überwiegend ähnlichen Einschätzung von Lehrkräften und Lernenden ausgegangen werden. Ein großer Teil der Lernenden schätzt sich selbst so ein, dass sie insgesamt einen großen Kompetenzzuwachs durch das Religionsprojekt erreicht haben. Von daher stimmen diese Beurteilungen mit denen der Lehrkräfte überein.

8 Rückblick, Erkenntnisse und Ausblick

8.1 Rückblick

Deutschland ist, wie bereits in der Problemstellung beschrieben wurde, heutzutage durch eine Vielzahl von verschiedensten religiösen Glaubensvorstellungen geprägt. Dies hat zur Folge, dass Menschen in allen Lebensbereichen mit unterschiedlichsten Religionen und Kulturen in Berührung kommen. Diese Entwicklungen intensivierten sich vor allem in den letzten Jahren durch die große Zuwanderung von Flüchtlingen in Europa und dadurch auch in Deutschland. Von daher ist es für eine Vielzahl von Menschen persönlich und für die gesamte Gesellschaft immer bedeutender, einen offenen und konstruktiven Umgang mit Menschen aus anderen Religionen und Kulturen zu fördern. Das Bildungswesen besitzt aufgrund dieser Entwicklungen eine bedeutende Stellung. Religiöse und kulturelle Bildung in der Schule besitzen in diesem Kontext eine Schlüsselrolle und das Bewusstsein für die Wichtigkeit interkultureller und interreligiöser Bildung hat dadurch zugenommen. Diese religiöse und kulturelle Vielfalt spiegelt sich auch in den Klassenzimmern wider. Den bedeutendsten Ort für Integration stellen aufgrund dieser Tatsache Schulen dar. Menschen verschiedenster Sozialisation treffen hier aufeinander, wodurch eine „Durchmischung“ stattfindet. Von daher ist es für Lehrende und Lernende unausweichlich, sich mit anderen Religionen und Kulturen auseinanderzusetzen. Schule kann in diesem Zusammenhang einen großen Beitrag dazu leisten, ein gemeinsames und friedliches Zusammenleben zu fördern. Die Verantwortung für die Schule und die einzelnen Lehrkräfte, insbesondere die Religionslehrkräfte, ist dementsprechend sehr groß und sehr herausfordernd. Aufgrund der hohen

Aktualität, interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen zu fördern, habe ich mich im Rahmen dieser Arbeit damit beschäftigt, inwiefern mithilfe einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit interkulturelle und interreligiöse und selbstständige Lernprozesse bei den Lehrenden und den Lernenden gefördert werden können (siehe Kapitel 1.1).

Im zweiten Kapitel wurde zunächst die aktuelle Entwicklung der Religionen dargestellt. Hier wurden die vier aktuell wichtigsten, religionsbezogenen Thesen in Europa vorgestellt und anhand von vorhandenen empirischen Untersuchungen überprüft. Hierbei kann festgehalten werden, dass wir heutzutage in einer sehr komplexen Welt leben, die durch Säkularisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse geprägt sind. Demzufolge werden die Religionslehrkräfte im Klassenzimmer mit einer Vielzahl von unterschiedlichsten Lebensentwürfen in Berührung kommen, zu denen sie sich äußern müssen. Dies ist sehr anspruchsvoll und daher ist es meines Erachtens sehr zu empfehlen, dass die Religionslehrkräfte in Bezug auf die aktuellen Entwicklungen der Religionen bestens informiert sind, gegenüber Vorurteilen, wie der Islamisierungsthese, kritisch Stellung nehmen können und Verschwörungstheorien, einseitigen medialen Berichterstattungen oder nicht belegbaren Behauptungen energisch entgegenwirken können, um somit einen wichtigen Beitrag für ein friedliches Miteinander zu leisten. In diesem Kontext wird auch deutlich, dass eine klare Positionierung zu den unterschiedlichen Thesen und Entwicklungsprozessen innerhalb unserer Gesellschaft sehr bedeutsam ist, um authentisch und angemessen im Klassenzimmer auf bestimmte Fragen oder Äußerungen reagieren zu können. Wichtig und unumstritten ist dabei, dass die Mikroebene durch einen individuellen, religiösen Pluralismus gekennzeichnet ist. Dies bedeutet, dass die Konfession einer religiösen Person und die Lehre der Kirche nicht unbedingt mit dem eigenen Glauben übereinstimmen müssen. Durch den individuellen, religiösen Pluralismus sind sogenannte „Patchworkreligionen“ entstanden. Dabei ist die Vorstellung über den eigenen Glauben aus der Kombination von verschiedenen religiösen Einflüssen entstanden. Der Begriff „religiös indifferent“ taucht aufgrund dieser Entwicklungen immer häufiger auf. Diese Entwicklung ist nicht nur bei den Christen, sondern ebenfalls auch bei den in Deutschland lebenden Muslimen festzustellen (siehe dazu Kapitel 2.1). Diese Entwicklungen sollte den Religionslehrkräften bewusst sein, damit sie diese unterschiedlichen Lebensmodelle angemessen berücksichtigen können.

An der Schule macht es jedoch den Anschein, dass Religionslehrkräfte über diese aktuellen Entwicklungen der Religionen, die unterschiedlichen Lebensmodelle und bspw. den Patchworkreligionen nicht oder nur zu unzureichend informiert sind. Dies kann dazu führen, dass auf die unterschiedlichen Lebensentwürfe nicht angemessen reagiert bzw. darüber hinaus sich nicht dazu geäußert werden kann und infolgedessen diese vermutlich auch keine angemessene Berücksichtigung im Unterricht erhalten. Dies könnte darauf hinweisen, dass

strukturelle Verbesserungen bereits innerhalb des Studiums erforderlich sind. Angehende Religionslehrkräfte sollten bereits innerhalb ihres Studiums unter Berücksichtigung der aktuellen Entwicklungen der Religionen und den daraus resultierenden unterschiedlichen Lebensentwürfen die Möglichkeit erhalten, ihre eigene religiöse Positionierung zu entwickeln oder ggf. eine bereits vorhandene Position zu überarbeiten. Die eigene Position sollte für unterschiedliche Themenbereiche entwickelt, erweitert und bestenfalls gefestigt werden. Denn nur wenn die Religionslehrkräfte dazu in der Lage sind, eine eigene Position klar zu äußern, können sie den Lernenden ebenfalls dabei helfen, eine eigene Position zu entwickeln.

Im dritten Kapitel wurde ausführlich das interreligiöse Lernen dargestellt. Hier wurde ein systematischer Überblick über unterschiedliche, mögliche Zugänge für das interreligiöse Lernen dargelegt. Bernd Schröder hat sechs unterschiedliche Zugänge für interreligiöse Lernprozesse exemplarisch anhand des Islams klassifiziert. Schröder differenziert zwischen dem lebensweltlich peer-orientierten, dem schülerorientiert-enzyklopädischen, dem problemorientiert-interreligiösen, dem theologisch-vergleichenden, dem fächerübergreifenden/projektorientierten sowie dem handlungsorientierten Zugang (siehe Kapitel 3.1.3). Anhand des handlungsorientierten Zugangs wird bei Schröder schon erkennbar, dass eine Verbindung von unterschiedlichen Zugängen in der praktischen Anwendung sogar empfohlen wird. Ich interpretiere die Verbindungen der einzelnen Zugänge als fließend, weil meiner Ansicht nach die Klassifizierungen nicht klar voneinander getrennt werden können.

Innerhalb dieser Studie habe ich den handlungsorientierten Zugang verwendet, weil dieser für die betreffenden Lerngruppen sehr passend war. Dies liegt daran, weil im Bereich der beruflichen Bildung der handlungsorientierte Unterricht einen immer größeren Stellenwert einnimmt und mithilfe eines handlungsorientierten Unterrichts Handlungskompetenzen und selbstständige Lernprozesse gefördert werden können.¹¹⁷ Dieser Zugang ist hervorragend geeignet, weil zunächst grundlegendes Wissen über die betreffenden Religionen angeeignet wurde, um dann gemeinsam das Religionsprojekt DiveSch zu realisieren. Somit wurde in dieser Studie der handlungsorientierte Zugang in Kombination mit dem problemorientierten und lebensweltlich peer-orientierten Zugang angewendet. Es zeigte sich, dass die Kombination der unterschiedlichen Zugänge passend war, um den betreffenden Lerngruppen damit am besten gerecht zu werden.

Anschließend wurden zwei ausgewählte interreligiöse Lernkonzepte für den RU näher vorgestellt und anhand des eben dargestellten Schemas von Schröder verortet (siehe Kapitel

¹¹⁷ Die hohe Relevanz von kompetenzorientierten Unterricht und selbstständigen Lernprozessen wurde bereits in der Problemstellung aufgegriffen und darüber hinaus in den Kapiteln drei und vier vertieft betrachtet.

3.1.4). Die Auswahl der zwei interreligiösen Lernkonzepte hängt mit unterschiedlichen Aspekten zusammen. Erstens verfolgen die beiden Personen einen anderen Schwerpunkt beim Zugang zum interreligiösen Lernen. Des Weiteren existieren in diesen beiden Konzepten die meisten Berührungspunkte, die mit meinem Verständnis, wie interreligiöses Lernen an der Schule für die betreffenden Lerngruppen lernförderlich umgesetzt werden kann, übereinstimmen. Infolgedessen war meines Erachtens eine Kombination aus beiden Ansätzen für die empirische Studie ideal.

Johannes Lähnemann legt den Fokus beim interreligiösen Lernen auf eine ethisch-handlungsorientierte und bibelorientierte Ausrichtung. Ihm ist es besonders wichtig, dass der Lernprozess ein zusammenhaltendes Miteinander in unseren prägenden Gemeinschaften sowie ein friedliches Zusammenleben auf der Welt fördert. Im RU verfolgt Lähnemann eine handlungs- und problemorientierte Ausrichtung. Praktisch erreicht werden sollen diese Ziele bei Lähnemann mit Hilfe von dialogischem Begegnungslernen. Diese Begegnungen sollen inhaltlich mit religionskundlichen Grundlagen unterstützt werden. Durch das Aufeinandertreffen mit dem Unbekannten soll einerseits die eigene Religion an Profil zunehmen und andererseits das Unbekannte als eigenes Sinnsystem vernommen werden (siehe Kapitel 3.1.4.1).

Stephan Leimgruber unterscheidet zwei Ebenen des interreligiösen Lernens. Das interreligiöse Lernen im weiteren Sinne umfasst jegliche wahrgenommene und verarbeitete Eindrücke anderer Religionen. Diese Art des Lernens impliziert bspw. die Auseinandersetzung mit Filmen oder Büchern über die unterschiedlichen Religionen. Das interreligiöse Lernen im engeren Sinne ist ein kleiner Teil des interreligiösen Lernens im weiteren Sinne. In diesem Bereich finden direkte Begegnungen in Gesprächen mit Menschen anderer Religionen statt. Zentrales Element der Begegnungen stellen Dialoge dar, in denen gegenseitiger Respekt und Verständnis vorherrschen sollen. In der Schule findet laut Leimgruber interreligiöses Lernen im engeren Sinn statt, indem Lernende unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gemeinsam in einen Dialog treten (siehe Kapitel 3.1.4.2).

Die beiden vorgestellten interreligiösen Lernkonzepte verbinden, dass die eigene Religion in das Zentrum gestellt wird und durch die fremden Religionen entdeckt werden sollen. Demzufolge soll die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten immerzu Schlussfolgerungen auf die eigene Religion ermöglichen. Die eigene religiöse Identitätsbildung wird als „Herzstück“ des interreligiösen Lernens angesehen. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass Beide das Unbekannte enträtseln wollen. Sie heben dabei die Gemeinsamkeiten mit dem Fremden hervor. Des Weiteren haben Beide ebenfalls die Intention, dass die Lernenden im Dialog mit den fremden Religionen sprachfähig gemacht werden sollen.

Beide verfolgen das Ziel, mithilfe von interreligiösen Lernprozessen, die Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Außerdem beabsichtigen beide Autoren, die Lernenden für religiöse Augenblicke im alltäglichen Leben zu sensibilisieren. Das bedeutet, dass Gemeinsamkeiten oder Unterschiede wahrgenommen und diese dann ausgedrückt werden können. Erreicht werden sollen diese Ziele durch Begegnungslernen, welche durch religionskundliches Wissen vorab untermauert werden sollen (siehe Kapitel 3.1.4.3).

Die oben aufgeführten Gemeinsamkeiten von den beiden Ansätzen waren für die vorliegende Arbeit besonders interessant. Es lässt sich abschließend festhalten, dass beide Ansätze sehr interessant für die praktische Anwendung sind und meines Erachtens eine Kombination aus beiden Ansätzen für die empirische Studie sehr geeignet erschienen.

Trotz der Unterschiede, die die beiden vorgestellten interreligiösen Lernkonzepte bspw. in Bezug auf deren Ausrichtung aufweisen, wird klar ersichtlich, dass der Unterricht sich an den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Lernenden orientieren soll und demzufolge subjektorientiert ausgerichtet ist, weil der Lernende in den Mittelpunkt gestellt wird.

Hier besteht allerdings meines Erachtens immer noch eine große Diskrepanz zwischen dem, was Religionspädagogen fordern und dem, was tatsächlich im Unterricht stattfindet. Es zeigt sich, dass in der Schule oftmals noch die religionskundliche Wissensvermittlung im Vordergrund steht, anstatt einen subjektorientierten Unterricht anzubieten, bei dem die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden.

Es stellt sich für mich die Frage, wie eine solche Diskrepanz immer noch vorliegen kann, obwohl die Kompetenzorientierung und im Konkreten die interreligiöse Kompetenzorientierung und die damit verbundene Subjektorientierung schon seit geraumer Zeit massiven Bedeutung gewinnt und die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst schon seit Jahren kompetenzorientiert ausgebildet werden. Allerdings vermute ich aufgrund der Ergebnisse meiner Arbeit, dass bei den Religionslehrkräften im Vorbereitungsdienst die Förderung von interreligiösen Kompetenzen immer noch keinen hohen Stellenwert besitzt, weil die beteiligten Lehrkräfte im Bereich des interreligiösen Lernens vor Beginn des Religionsprojekts DiveSch zum Teil nur geringe interreligiöse Kompetenzen hatten und folglich die Religionslehrkräfte nicht ausreichend darauf vorbereitet worden sind.

Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Forschung im Hinblick auf bereits empirisch gesicherte interreligiöse Kompetenzmodelle noch ganz am Anfang steht. Somit ist es sicherlich von großer Bedeutung, dass religionspädagogische Konzepte in Bezug auf die interreligiöse Kompetenzorientierung durch empirische Studien getestet werden. Die erfolgreiche Erprobung in der Praxis ist unabdinglich, um eine höhere Akzeptanz und Etablierung solcher interreligiöser Kompetenzmodelle zu erreichen.

Es existiert schon eine Vielzahl an unterschiedlichen interreligiösen Ansätzen, welche im Rahmen dieser Arbeit ausführlich betrachtet wurden (siehe Kapitel 3.1 und 3.2). Die enorme Bandbreite der Auslegungen und die umfangreiche Verwendbarkeit führen dazu, dass der Begriff interreligiöse Kompetenzen mittlerweile eine große Alltagstauglichkeit aufweist. Außerdem stehen, wie beim interreligiösen Lernen, ebenfalls bei den interreligiösen Kompetenzen die Subjekte im Zentrum der Betrachtung. Allerdings zeigt sich, dass die Aneignung von interreligiöser Kompetenz sehr komplex ist, weil diese aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Teilkompetenzen besteht (siehe Kapitel 3.2.3). Dies könnte ein weiterer Grund dafür sein, dass die Kompetenzorientierung, im Besonderen die Förderung von interreligiösen Kompetenzen, in der Praxis bisher immer noch nicht zufriedenstellend ist.

In diesem Kontext ist in Bezug auf Friedrich Schweitzer festzuhalten, dass die Diskussionen im religionspädagogischen Bereich im Hinblick auf interreligiöse Kompetenz bisher noch zu keinen abschließenden Resultaten geführt haben, weil aktuell noch verschiedene Kompetenzformulierungen nebeneinander stehen (siehe Kapitel 3.2.3). Dies könnte ebenfalls ein weiterer Grund dafür sein, dass in der Praxis das interreligiöse Lernen bisher kaum Beachtung gefunden hat.

In Anbetracht der genannten Gründe ist es für mich nicht sehr überraschend, dass das interreligiöse Lernen immer noch nicht den gewünschten Stellenwert in der Schule erhalten hat. Von daher ist es meines Erachtens ratsam, dass angehende Religionslehrkräfte schon während des Studiums Erfahrungen mit der Konzeption von kompetenzorientierten Unterricht und subjektorientierten Unterricht sammeln können. Es wäre sehr hilfreich, wenn Studierende bereits während ihres Studiums bspw. innerhalb ihrer Praktika einen interreligiösen, kompetenzorientierten und subjektorientierten Unterricht erproben könnten und dies bestenfalls verpflichtend ist. Dies wäre einerseits ein wichtiger Schritt, den Prozess der Studierenden in Bezug auf ihre Professionalisierung hin zu fördern und zu unterstützen, da solche Erprobungsmöglichkeiten sinnvollerweise reflektiert werden sollten. Andererseits würde dadurch ebenfalls die hohe Bedeutsamkeit eines interreligiösen, kompetenzorientierten und subjektorientierten Unterrichts betont. Es ist mittlerweile unstrittig, dass das interreligiöse Lernen einen hohen Stellenwert im RU erhalten sollte, allerdings muss aktuell noch einiges dafür getan werden, dass dies auch tatsächlich so in den Schulen umgesetzt wird. Dafür ist es sicherlich nicht ausreichend, dass angehende Religionslehrkräfte zukünftig dementsprechend sensibilisiert werden, weil eine Vielzahl an bereits ausgebildeten Religionslehrkräften jetzt gefordert ist! Von daher sollten diese Religionslehrkräfte ebenfalls von der hohen Bedeutsamkeit eines interreligiösen, kompetenzorientierten und subjektorientierten

entierten Unterrichts überzeugt werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das Religionsprojekt DiveSch eine gelungene Möglichkeit ist, bereits ausgebildete Religionslehrkräfte dafür zu sensibilisieren.

In Bezug auf die religiöse Kompetenz kann zunächst festgestellt werden, dass in der Wissenschaft eine relative Einigkeit über diese Begriffsdefinition herrscht (siehe Kapitel 3.2.1). Kurz zusammengefasst wird darunter die reflektierte Fähigkeit verstanden an Religionen zu partizipieren sowie „die Fähigkeit, sich reflektierend mit religiösen Phänomenen auseinanderzusetzen“ (Willems 2011: 103).

Des Weiteren erfolgte eine Gegenüberstellung mit dem Begriff interkulturelle Kompetenzen. Bezüglich der Begriffsbestimmung existiert bei den interkulturellen Kompetenzen, ähnlich wie bei den interreligiösen Kompetenzen, eine Vielzahl unterschiedlichster Begriffsauslegungen. Exemplarisch wurden zwei Begriffsauslegungen von Leimgruber und Deardorff zum Bereich interkulturelle Kompetenz vorgestellt, um einen aktuellen Einblick in diesen Bereich zu erhalten. Laut Stephan Leimgruber findet bei interkulturellen Lernprozessen grundsätzlich eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen statt. Dies impliziert sowohl die Beschäftigung mit fremden Kultursystemen als auch die Begegnungen mit Angehörigen aus anderen Kulturen. Interkulturelle Lernprozesse werden praktiziert, indem Vergleiche zwischen den verschiedenen Kulturen vorgenommen werden. Laut Deardorff impliziert interkulturelle Kompetenz eine Wechselbeziehung zwischen unterschiedlichen Personen. Damit solche kulturellen Dialoge sinnstiftend sein können, wird ein zweckdienlicher gesellschaftspolitischer Rahmen vorausgesetzt. Hierdurch soll gewährleistet werden, dass Begegnungen zwischen Angehörigen aus unterschiedlichen Kulturen auf einer Ebene stattfinden können und somit ein konstruktiver kultureller Austausch ermöglicht wird (siehe Kapitel 3.2.4).

Bei beiden Begriffsauslegungen wird deutlich, dass umso positiver die Haltung gegenüber anderen Kulturen ist, desto mehr Fähigkeiten und Wissen können angeeignet werden. Außerdem zeigt sich, umso häufiger interkulturelle Erlebnisse einer Reflexion unterzogen wurden und eine konstruktive Bewältigung stattgefunden hat, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, ein höheres Level an interkultureller Kompetenz zu erreichen. Die Aneignung von interkultureller Kompetenz wird mittlerweile in allen Schulfächern, Bereichen und Arbeitsfeldern immer wichtiger und besitzt eine hohe aktuelle Bedeutsamkeit. Diese Fähigkeit, positiv mit kultureller Vielfalt umgehen zu können, ist eine Schlüsselkompetenz für jeden einzelnen Menschen, damit eine konstruktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. Wer diese Kompetenz besitzt, kann einen wichtigen Teil zur sozialen Integration beitragen und der gesellschaftlichen Isolation von Menschen entgegenwirken. Von daher ist

die Förderung von interkultureller Kompetenz ebenfalls sehr bedeutsam und sollte keinesfalls vernachlässigt werden (siehe Kapitel 3.2.4).

Des Weiteren wurde im Rahmen dieser Arbeit gezeigt, dass die interreligiöse Bildung eine besondere Herausforderung für angehende und bereits ausgebildete Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen darstellt. Die Anzahl der Lernenden mit einem Migrationshintergrund nehmen an berufsbildenden Schulen stetig zu. An deutschen Schulen ist die religiöse Vielfalt mittlerweile alltäglich. Zudem sind überproportional viele Lernende mit Migrationshintergrund an berufsbildenden Schulen vertreten. Aus diesem Grund müssen vor allem die berufsbildenden Schulen mit der veränderten Situation adäquat umgehen (siehe Kapitel 3.3.2.2). Dies führt dazu, dass es mittlerweile nicht mehr ausreichend ist, dass Lernende sich nur noch mit ihrer eigenen Religion beschäftigen. Stattdessen ist es erforderlich, dass die Lernenden sich ebenfalls mit den Religionen der Mitlernenden auseinandersetzen, um ein friedliches Zusammenleben der Religionen zu fördern (siehe Kapitel 3.3.3).

Deutsche Unternehmen weisen immer stärker daraufhin, dass Stellen aufgrund des Fachkräftemangels nicht besetzt werden können. In diesem Kontext wird angenommen, dass der bereits existierende Mangel an Fachkräften in Deutschland wegen der guten konjunkturellen Entwicklung vermutlich zusätzlich verschärft wird. Dieser Fachkräftemangel wird voraussichtlich nicht ausschließlich durch die Migration von ausländischen Fachkräften beseitigt werden können. Demzufolge ist es von besonderer Relevanz, dass die Lernenden, unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht, individuell gefördert werden, um somit in den angespannten Arbeitsmarkt erfolgreich integriert werden zu können (siehe Kapitel 3.3).

In der beruflichen Bildung könnten dabei die intensivierte Einbeziehung von Lernenden mit ausländischen Wurzeln ein hilfreicher Anknüpfungspunkt und eine große Chance sein, ggf. vorhandene Kompetenzen von den Lernenden mit Migrationshintergrund zu nutzen. Diese Kompetenzen, wie zum Beispiel kulturelles Wissen, gelebte Mehrsprachigkeit und spezielle Werte, gewinnen in Anbetracht einer immer stärker werdenden globalisierten Arbeitswelt, hinsichtlich der Entwicklung berufsrelevanter Profile, zunehmend an Bedeutung (siehe Kapitel 3.3).

In diesem Kontext wird sichtbar, dass die einzelnen Lehrkräfte, insbesondere die Religionslehrkräfte, einer Vielzahl von neuen Anforderungen gerecht werden müssen. Hierfür ist meiner Ansicht nach eine Aus- oder Weiterbildung für die einzelnen Lehrkräfte notwendig, um diesen anspruchsvollen Anforderungen angemessen gerecht werden zu können (siehe Kapitel 3.3.2).

Demzufolge entsteht zunächst das Erfordernis, dass Lehrkräfte in diesen Kompetenzbereichen geschult werden, damit professionell mit den neuen Herausforderungen umgegangen werden kann, um den Lernenden passende Lernprozesse zur Förderung ihrer Kompetenzen zu ermöglichen. Um dies zu erreichen, ist eine Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen notwendig. Dies impliziert, dass in den Schulen ein Bewusstsein für die Vielfalt der Lernenden geschaffen wird und diese in unserer Gesellschaft als Chance erkannt und genutzt wird (siehe Kapitel 3.3.2).

Im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften wurde in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Religiosität bei Religionslehrkräften näher beleuchtet. Dabei zeigte sich anhand von unterschiedlichsten Überlegungen und Studien, dass diese übereinstimmend zu dem Ergebnis kommen, dass Religionslehrkräfte eine persönliche religiöse Orientierung benötigen sollten, um den Lernenden einerseits gerecht werden und andererseits um authentisch sein zu können (siehe Kapitel 3.3.2.1).

Die eben beschriebenen Veränderungen an den berufsbildenden Schulen haben ebenfalls Auswirkungen auf die Lernenden, die eine solche Schule besuchen. Interreligiöse Begegnungen gehören mittlerweile zum Alltag der Lernenden. Problematisch ist allerdings, dass solche Begegnungen didaktisch bisher kaum oder zu wenig aufgegriffen wurden. Unterschiedliche Studien zeigen auf, dass es ein zentraler Wunsch von den Lernenden ist, dass ein interreligiöser Dialog im Rahmen des RUs ermöglicht wird. Denn laut dieser Studien bewertet die Mehrheit der Heranwachsenden die religiöse und die kulturelle Vielfalt als positiv (siehe Kapitel 3.3.3). Dies war bei den Klassen, die an dieser Studie teilnahmen, zwar nicht der Fall, da zum Teil große Vorbehalte gegenüber anderen Religionen vorhanden waren. Trotz alledem ist die Durchführung eines Religionsprojektes, wie in diesem Fall das Projekt DiveSch, in Anbetracht der Ergebnisse sehr gut geeignet, um im Rahmen des RUs interreligiöse Dialoge zu initiieren und zu fördern.

Es existieren verschiedene Ansätze, wie interreligiöse Bildung an berufsbildenden Schulen praktisch umgesetzt und infolgedessen gefördert werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit wurden der konstruktivistische Ansatz, die Ermöglichungsdidaktik und der Ansatz des individualisierten Lernens näher vorgestellt (siehe Kapitel 3.3.4).

Der konstruktivistische Ansatz wurde ausgewählt, weil die didaktisch-methodischen Überlegungen der konzipierten und durchgeführten Unterrichtseinheit in Anlehnung an die konstruktivistische Didaktik nach Reich erfolgt sind. Die Ermöglichungsdidaktik, welche vor allem von Arnold geprägt wurde, wurde in dieser Arbeit vorgestellt, weil diese mehrere Orientierungspunkte für den RU anbietet, um kompetenzorientierte Lernprozesse zu ermöglichen. Die Handlungs- und Problemorientierung sind bspw. fachdidaktische Prinzipien, die

der Ermöglichungsdidaktik nachgeordnet sind. Der Ansatz des individuellen Lernens, welcher sich vor allem auf Muster-Wäbs und Pillmann-Wesche bezieht, geht davon aus, dass ein individualisierter Unterricht erfolgreiches und nachhaltiges Lernen in der Schule initiieren kann. Das Ziel des individualisierten Unterrichts ist es, dass jeder Lernende bestmögliche Bedingungen für seinen Lernprozess bekommt. Um dies zu ermöglichen, ist es die Aufgabe der Lehrkraft, die Heterogenität einer Lerngruppe in einer adäquaten Weise bei der Unterrichtsgestaltung zu integrieren. Eine solche Unterrichtsgestaltung ist allerdings sehr zeitaufwendig und sehr anspruchsvoll. Als Orientierung und Unterstützung haben Muster-Wäbs und Pillmann-Wesche fünf sogenannte Gelingensbedingungen formuliert. Wenn diese Gelingensbedingungen berücksichtigt werden, kann ein erfolgreiches und nachhaltiges Lernen in der Schule ermöglicht werden (siehe Kapitel 3.3.4.3). Somit erfolgte die Planung und Entwicklung der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ unter anderem in Anlehnung an den fünf Gelingensbedingungen, um dadurch gezielt interreligiöse Kompetenzen fördern zu können.

Des Weiteren wurde sich im Rahmen dieser Arbeit genauer mit dem selbstständigen Lernen auseinandergesetzt (siehe Kapitel 4). Hierbei wird deutlich, dass auf breiter Basis erkannt ist, dass die Förderung von selbstständigen Lernprozessen immer mehr an Bedeutung gewinnt und von daher die Notwendigkeit besteht, Lernende in diesem Bereich zu unterstützen. Im Gegensatz dazu zeigt sich, dass bei der Frage um die Definition des Begriffes sehr viel weniger Einheitlichkeit besteht. Unabhängig von der Begriffsauslegung ist allerdings in der Praxis entscheidend, dass die Lernenden zu mehr Selbstständigkeit beim Lernen geführt werden. Es wird erkennbar, dass das selbstständige Lernen durch eine Vielzahl von Faktoren bestimmt wird (siehe Kapitel 4.1).

Es ist in diesem Kontext hervorzuheben, dass bei der Förderung von selbstständigen Lernprozessen, vor allem innerhalb der Schule, kein reiner Selbststeuerungsprozess, existieren wird. Dies liegt daran, dass bestimmte Inhalte und Ziele durch den Lehrplan vorgeschrieben sind und darüber hinaus gewisse Abhängigkeiten durch den Stundenplan bestehen. Die Selbstaktivität der Lernenden steht im Zentrum beim selbstständigen Lernen. Das bedeutet, dass selbstständige Lernprozesse überwiegend erst durch die Eigeninitiative der Lernenden initiiert werden können. Insofern ist die Bereitschaft der Lernenden sich auf das selbstständige Lernen einzulassen sehr bedeutsam (siehe Kapitel 4.1.1).

Eine wichtige Erkenntnis dabei ist, dass die Lernenden ihren Lernprozess nicht alleine durchführen müssen, sondern dass in der Regel zumindest in einzelnen Phasen des Lernprozesses die Unterstützung der Lehrenden benötigt wird. Daher werden die Lehrenden im Lernprozess nicht überflüssig, sondern ihre Rolle verändert sich. Bei selbstständigen Lernprozessen übernimmt die Lehrkraft hierbei eher die Rolle eines Lernberaters bzw. einer

Lernberaterin und bereitet die Lernenden auf die Herausforderungen im betrieblichen und gesellschaftlichen Umfeld vor (siehe Kapitel 4.1.2).

Hierdurch zeigt sich, dass selbstständige Lernprozesse an bestimmte Voraussetzungen geknüpft sind. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden müssen bestimmten Anforderungen gerecht werden, damit das selbstständige Lernen umgesetzt werden kann. Die Lernenden benötigen dafür eine Vielzahl an Kompetenzen. Zum Beispiel sollten die Lernenden dazu in der Lage sein, einzelne Lernphasen selbst planen, durchführen und die eigene Lernentwicklung kontrollieren zu können. Bei den Lehrkräften reicht nicht mehr die Fachkompetenz aus, sondern durch die neue Rolle als Lernberater bzw. Lernberaterin erhält das persönliche Gespräch mit den Lernenden eine hohe Bedeutung. Des Weiteren entsteht eine zunehmende Verlagerung der Arbeit von Lehrkräften in die Unterrichtsvorbereitung, weil zusätzliche organisatorische Vorarbeiten geleistet werden müssen, um eine Individualisierung innerhalb des Unterrichts zu gewährleisten. Dies hat zur Folge, dass eine Umstellung des Unterrichts nicht von einem auf den anderen Tag auf selbstständiges Lernen erfolgen kann, weil sich die Lehrkräfte und die Lernenden die dafür erforderlichen Fähigkeiten zunächst erst aneignen müssen. Von daher ist das selbstständige Lernen ein Prozess, der erst wachsen muss. Es müssen dafür ebenfalls die entsprechenden organisatorischen und räumlichen Voraussetzungen geschaffen werden (siehe Kapitel 4.2).

Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass das Konzept des selbstständigen Lernens bereits seit mehreren Jahrzehnten existiert und nicht, wie es teilweise vermutet wird, in den letzten Jahren neu zusammengestellt wurde. Es wurden bereits in den 70er Jahren Argumente diskutiert, um das Konzept des selbstständigen Lernens voranzubringen (siehe Kapitel 4). Allerdings wurde dies nicht weiter verfolgt und demzufolge wurde das selbstständige Lernen ebenfalls nicht im deutschen Schulsystem umgesetzt. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass es Probleme bei der Umsetzung gab, nur unzureichende technische Mittel zur Verfügung standen und der Kostenaufwand als zu hoch angesehen wurde.

Es stellt sich allerdings die Frage, warum das Konzept des selbstständigen Lernens aktuell äußerst interessant ist und eine solch hohe Aufmerksamkeit genießt (siehe Kapitel 4.3). In diesem Zusammenhang können viele unterschiedliche Gründe genannt werden. Einen bedeutenden Einfluss auf das gestiegene Interesse am selbstständigen Lernen hat mit Sicherheit die Hattie-Studie, bei der die Einflussfaktoren auf den schulischen Lernprozess anhand einer Langzeitstudie analysiert wurden. Diese Studie hat einen wichtigen Einfluss auf das selbstständige Lernen. Durch die Befunde dieser Studie kann aufgezeigt werden, warum selbstständiges Lernen im gesamten Schulbereich und damit auch in der beruflichen Bildung stetig an Bedeutung gewinnt (siehe Kapitel 4.3.1).

Weitere Gründe, warum selbstständiges Lernen, insbesondere in der beruflichen Bildung, derzeit einen hohen Stellenwert genießt, sind die veränderten strukturellen Gegebenheiten, wie z. B. die veränderten Arbeitsvoraussetzungen und eine erhöhte Verantwortungsübernahme. Ebenfalls sollte dabei der erhebliche technologische Fortschritt beachtet werden. Mit der Möglichkeit der leichten Zugänglichkeit z. B. zu Multimedia und Internet kann das selbstständige Lernen einfacher umgesetzt werden, als es zu früheren Zeiten der Fall gewesen ist. Weiterhin kann durch die Umstellung in den Schulen auf das selbstständige Lernen eine erhebliche Erleichterung für die weitere universitäre Ausbildung oder für das Berufsleben erreicht werden. Vor allem an Universitäten werden das selbstständige Lernen und ein sicheres Auftreten sowie das Präsentieren vor einer Gruppe als Grundvoraussetzung angesehen. Viele Studentinnen und Studenten, die dieses zuvor nicht erlernt haben, weisen zunächst erhebliche Defizite im Umgang mit dem selbstständigen Lernen auf (siehe Kapitel 4.3.2).

Bei der Umsetzung des selbstständigen Lernens herrschen in der Praxis noch einige Schwierigkeiten. Allgemein betrachtet ist es ein langwieriger Prozess, der sich ständig weiterentwickelt und nicht in kurzer Zeit realisierbar ist. Es gibt gewisse Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen, damit sich das selbstständige Lernen positiv entwickeln kann.

Wie bereits schon dargestellt wurde, haben diese beschriebenen Veränderungen ebenfalls erhebliche Auswirkungen auf die Lehrkräfte. Das dadurch veränderte Rollenverständnis muss die Lehrkraft aber auch erst einmal annehmen. Einige Lehrkräfte fühlen sich dazu noch nicht in der Lage oder die Umstellungen fallen ihnen noch relativ schwer. Hierzu könnten im Vorhinein Seminare angeboten werden, welche die Lehrkräfte darauf vorbereiten, selbstständiges Lernen effektiv zu vermitteln.

Ein weiterer Aspekt ist, dass nicht alle Lernenden die Kompetenzen besitzen, selbstständig zu lernen. Vor allem für leistungsschwache Lernende ist dieses Konzept äußerst herausfordernd und eine Vernachlässigung durch die Lehrkraft kann sogar dazu führen, dass sich die Schulleistungen allgemein verschlechtern (siehe Kapitel 4.4). Es ist die Aufgabe der Schulen und insbesondere der Lehrkräfte diesen Lernenden Hilfe anzubieten und ihnen Selbstlernkompetenzen zu vermitteln. Dies kann z. B. durch die Vermittlung von Lernstrategien erfolgen (siehe Kapitel 4.5.1).

Anhand meiner Studienergebnisse zeigte sich, dass schon viele unterschiedliche Maßnahmen durchgeführt wurden, um das selbstständige Lernen im RU zu fördern. Dennoch gibt es noch einzelne Bereiche, in denen noch Verbesserungspotential besteht. Vor allem wurde

bei der Betrachtung der Ergebnisse erkennbar, dass die untersuchten Methoden und Instrumente nur teilweise im Rahmen des Religionsprojektes durchgeführt wurden. Bei der Betrachtung der einzelnen Items dieser Kategorie zeigte sich, dass Methoden wie das Gruppenpuzzle, die Fishbowl-Methode und Rollenspiele im RU kaum Verwendung finden. Hier besteht somit noch Nachholbedarf (siehe Kapitel 7.3).

Die Bildung ist ein wichtiges Gut, das in Deutschland bisher immer einen großen Stellenwert besessen hat und immer noch besitzt. Um dieses auch für die Zukunft zu sichern und zu fördern, bedarf es höhere finanzielle Mittel. Diese sind von den Schulen jedoch auch sinnvoll anzulegen, wie z. B. in die Verbesserung der räumlichen Gestaltung und in die technischen Mittel. Dies kann als eine von mehreren Grundvoraussetzungen im Hinblick auf das selbstständige Lernen gesehen werden. Erst wenn solche und bereits vorher genannte Grundvoraussetzungen geschaffen sind, wirkt sich das Konzept des selbstständigen Lernens positiv aus. Bis dahin wird es noch ein langwieriger Prozess, der stetig reifen wird.

Neben diesen Rahmenbedingungen, die erst einmal geschaffen werden müssen, um das selbstständige Lernen zu ermöglichen, wurde im Rahmen dieser Arbeit ein Überblick über eine Vielzahl von verschiedenen Förderungsmaßnahmen für das selbstständige Lernen gegeben. Hierbei wurden unterschiedliche Lernstrategien, Lernorganisationsformen, Sozialformen und offene Lernformen vorgestellt. Diese Förderungsmaßnahmen stellen den letzten Teil des Kapitels „Selbstständiges Lernen“ dar (siehe Kapitel 4.5). Des Weiteren stellen diese Förderungsmaßnahmen das Bindeglied zwischen der Theorie des selbstständigen Lernens und einem Teil der empirischen Studie, dem Erhebungsverfahren „Schriftliche Befragung der Lehrkräfte und Lernenden nach Abschluss des Religionsprojektes“, dar. Diese Funktion wird dadurch ersichtlich, dass anhand dieses Erhebungsverfahrens die Förderungsmaßnahmen konkret auf deren Verwendung und Nützlichkeit hin untersucht wurden.

Des Weiteren wurde sich im fünften Kapitel näher mit dem Verhältnis zwischen Religion und Ernährung auseinandergesetzt, weil innerhalb der durchgeführten Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen“ ein Fokus auf die Speisevorschriften der monotheistischen Religionen gelegt wurde. Von daher wurde erläutert, welche Bedeutung unter anderem die Ernährung für die jeweilige Religion besitzt und warum die Speisevorschriften der monotheistischen Religionen sehr gut geeignet sind, um damit einen wichtigen Beitrag dazu zu leisten, das Zusammenleben der Religionen zu fördern.

Anschließend wurde die Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ vorgestellt. Diese Unterrichtseinheit bildete die Grundlage und den Rahmen für das durchgeführte Religionsprojekt, welches im Rahmen dieser Arbeit, wie auch die Unterrichtseinheit, empirisch untersucht wurde (siehe Kapitel 6).

In diesem Kontext stellte sich die Frage, wie dieses Lernen besonders erfolgreich und nachhaltig gestaltet werden kann. Dies interessierte mich im Besonderen, dieser Frage nachzugehen.

Ich bin aufgrund der Studienergebnisse meiner Arbeit davon überzeugt, dass meine durchgeführte, differenzierte Unterrichtseinheit sehr gut dafür geeignet war, um das Interesse an interreligiösen Lernprozessen zu wecken und um interreligiöse Kompetenzen zu fördern. Die durchgeführte Unterrichtseinheit eröffnete den beteiligten Lernenden die Gelegenheit, unterschiedlichste Kompetenzen zu stärken bzw. zu erweitern. Grundlage dafür ist, dass die Lernenden sich zunächst mit ihrer eigenen Religion auseinandersetzen, um sich anschließend mit anderen Religionen zu befassen. Die Auseinandersetzung mit den Religionen findet in diesem Lernangebot exemplarisch statt. Die ausgewählte Thematik zielt darauf ab, die Lernenden für die Einflüsse von Religionen auf das Alltagsleben und eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit einem religiösen Perspektivwechsel, mit Unsicherheit und Fremdheit zu sensibilisieren. Die Lernenden arbeiteten während der durchgeführten Unterrichtseinheit meistens selbstständig in Tandem- oder Kleingruppenarbeit. Innerhalb der Unterrichtseinheit wurde den beteiligten Lernenden viel Freiraum im Hinblick auf die individuellen Interessen und deren Ausgestaltung gegeben. Die durchgeführte Unterrichtseinheit besteht aus fünf Lernsteps und fünf Lernjobs, wodurch unterschiedliche Niveaustufen vorhanden sind. Durch diese Differenzierung zwischen Lernstep und Lernjob konnte den unterschiedlichen Lerngruppen verschiedene Niveaustufen angeboten werden, um dadurch den unterschiedlichen Leistungsniveaus mehr gerecht zu werden (siehe Kapitel 6.1). Dies hat ebenfalls dazu beigetragen, dass ein Großteil der Lernenden bei der Themenbearbeitung sehr motiviert war. Dies kann mithilfe des positiv ausgewerteten Kompetenzrasters der Lernenden (siehe Kapitel 7.5.2) und anhand der erstellten Lernprodukte bestätigt werden. Des Weiteren wurden hierdurch die Ergebnisvielfalt und die Eigenverantwortung gefördert. In Bezug auf Arnold und Reich sind diese Faktoren bedeutsam, um ein erfolgreiches und langfristiges Lernen zu ermöglichen. Dennoch wurde ersichtlich, dass die Lernenden aktuell noch nicht dazu fähig sind, den Lernprozess selbstständig, ohne Unterstützung, zu steuern. Dies liegt sicherlich vor allem daran, dass die Lernenden bisher noch nicht genügend Erfahrungen im Bereich des selbstständigen Lernens sammeln konnten. Außerdem benötigt es viel Zeit, bis die Lernenden dazu in der Lage sind, selbstständig arbeiten zu können. Von daher besteht die Notwendigkeit einer sukzessiven Hinführung, um selbstständige Lernprozesse erfolgreich bewältigen zu können. Eine derartige Vorgehensweise wird in dem Ansatz von Arnold ebenfalls gefordert (siehe Kapitel 3.3.4.2). Diese

Forderung wurde bei der Konzeption dieser Unterrichtseinheit berücksichtigt, in dem einerseits Lernsteps für Anfänger im Bereich des selbstständigen Lernens und andererseits Lernjobs für Fortgeschrittene im Bereich des selbstständigen Lernens entwickelt wurden.

Die Ergebnisse meiner Studie bekräftigen, dass eine solche Unterrichtseinheit geeignet ist, um interreligiöse Kompetenzen bei den Lernenden zu unterstützen (siehe Kapitel 7.5.2). Es wurde bei der Durchführung dieser Unterrichtseinheit darauf geachtet, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Hierbei wurde eine Lernsituation¹¹⁸ so gestaltet, dass hierdurch eine Anknüpfung an die Lebenswelten der Lernenden ermöglicht wurde. Dies ist laut Schambeck sehr bedeutsam. Die Lernsituation ist von daher so gestaltet worden, dass eine Verknüpfung mit der Lebenswelt der Lernenden hergestellt und das Interesse der Lernenden geweckt wurde. Hierbei handelt es sich nicht nur um eine Ausgangssituation für einen Unterrichtseinstieg, sondern diese Situation wurde innerhalb der gesamten Unterrichtseinheit durch anknüpfende Situationen fortgesetzt und weiterentwickelt. Durch diese Situationen soll ein direkter Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt werden. Darüber hinaus werden die Lernjobs bzw. Lernsteps damit aufgelockert und es soll dadurch die Motivation der Lernenden erhöht werden. Das gesamte Lernangebot berührt sowohl die berufliche als auch die private Lebenswelt der Lernenden. Hierdurch wird eine Anwendung und Übertragung der erworbenen Kompetenzen auf die berufliche und persönliche Lebenswelt der Lernenden ermöglicht (siehe Kapitel 6.1). In Bezug auf Willems werden solche Situationen als interreligiöse Überschneidungssituationen bezeichnet. Hierbei stehen die Subjekte im Zentrum des Interesses. Hierdurch können interreligiöse Lernprozesse gefördert werden und die Lernenden können gegenüber anderen Religionen sensibilisiert werden. Laut Sajak ist dies ein grundlegendes Element, um interreligiöse Lernprozesse zu fördern. Sieg ist darüber hinaus sogar der Meinung, dass die Lernenden selbst das Subjekt von interreligiösen Lernprozessen sein sollten (siehe Kapitel 3.1 und 3.2). Dieser Anforderung wurde innerhalb der durchgeführten Unterrichtseinheit ebenfalls nachgekommen, in dem die beteiligten Lernenden ihre eigenen, persönlichen, religiösen und kulturellen Wurzeln im Unterrichtsgeschehen darstellen konnten und somit ein Austausch zwischen den verschiedenen Kulturen und Religionen im Klassenzimmer ermöglicht wurde und dadurch der Lernprozess lebendig und spannend war.

Besonders bedeutsam ist es, dass die Lernenden genügend Freiheiten innerhalb der Unterrichtseinheit erhalten, da unter anderem laut Arnold und Reich die aktive selbstständige Auseinandersetzung und Aneignung sehr wichtig im Hinblick auf erfolgreiches und nachhaltiges Lernen ist. In diesem Rahmen agiert die Lehrkraft insbesondere als Unterstützer

¹¹⁸ Bei der Lernsituation treffen Menschen der drei verschiedenen Religionen im Schulcafé aufeinander.

bzw. Unterstützerin und Lernberater bzw. Lernberaterin. Diese konzipierte Unterrichtseinheit kann dieser Anforderung ebenfalls gerecht werden, weil die beteiligten Lernenden viele Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheiten innerhalb der durchgeführten Unterrichtseinheit hatten. Die Lernenden konnten bspw. durch die Verwendung der Müller-Karten, der Raabits Methodenbox und des Kreativpools ihre Methodenkompetenz erweitern, in dem die Lernenden die Gelegenheit erhielten, unterschiedliche Lösungswege zu wählen (siehe Kapitel 6).

Claus Peter Sajak und Ann-Kathrin Muth entwickelten Standards für das dialogische Lernen und formulierten ein Plädoyer für dialogische Bildungsstandards in allen Schulen. Konkret entwickelten Sajak und Muth fünf Kompetenzbereiche des dialogischen Lernens. In Bezug auf die vorliegende Unterrichtseinheit wurde insbesondere der zweite Kompetenzbereich „Den Dialog fördern“ geschult (siehe Kapitel 3.2.5). Verdeutlicht wird dies durch die folgende Kompetenzformulierung 2.1: „Schülerinnen und Schüler zeigen die Bedeutung von Religion als grundlegendes, kulturelles, gesellschaftliches Phänomen auf“ (siehe Kapitel 6.1.1). In dem Lernangebot wurden insbesondere die eigene Identität und die Bedeutung der religiösen Speisetraditionen in den drei monotheistischen Religionen behandelt. Die beteiligten Lernenden hatten darüber hinaus die Möglichkeit, unter Einhaltung der entsprechenden Speisevorschriften, ein interreligiöses Kochheft zu erstellen. Darüber hinaus wurde ebenfalls ein gegenseitiger interreligiöser Austausch gefördert. Durch den Schulwettbewerb beabsichtigt die Herbert Quandt-Stiftung, dass ein Dialog zwischen den drei monotheistischen Religionen angeregt wird, um dadurch den Lernenden das gemeinsame kulturelle Erbe von Christentum, Islam und Judentum zu veranschaulichen. Des Weiteren sollen Wertschätzung und Respekt gegenüber Angehörigen anderer Religionen und Kulturen gefördert werden. Rückblickend kristallisierte sich anhand der Ergebnisse heraus, dass durch diese Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt DiveSch eine Vielzahl an elementaren interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen angeeignet wurden.

Des Weiteren sind direkte Begegnungen mit Personen unterschiedlichster Glaubensrichtungen laut Lähmann ebenfalls sehr bedeutsam. Dieser Forderung wurde nachgekommen, in dem drei außerschulische Begegnungen stattfanden. Es wurde eine Synagoge, eine Moschee und eine Kirche besucht. Bei diesen Begegnungen fand jeweils ein Gespräch mit den Experten aus den drei Religionen statt. Solche realen Begegnungen mit Angehörigen aus anderen Religionen sind meiner Ansicht nach nicht zu ersetzen und können einen wichtigen Beitrag leisten, bestehende Vorurteile abzubauen und das gemeinsame Miteinander der Religionen zu fördern. Darüber hinaus fanden ebenfalls interreligiöse Dialoge in den Klassen und zwischen den beteiligten Klassen statt. Der Dialog zwischen den beteiligten Klassen wurde durch den gemeinsamen Besuch der drei Gotteshäuser und durch das

gemeinsame Abschlussessen ermöglicht und gefördert. Hierdurch sammelten die Lernenden bedeutsame interreligiöse Erfahrungen. Ich komme schlussendlich zu der Erkenntnis, dass die Lernenden interreligiöse Kompetenzen entwickeln bzw. vertiefen konnten. Dies kann anhand der Auswertung des Kompetenzrasters der Lernenden durch die Einschätzung der Lernenden und der Lehrkräfte bestätigt werden (siehe Kapitel 7.5.2). Innerhalb von knapp neun Monaten konnten zum Teil massive Vorurteile abgebaut und Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen aufgebaut werden. Durch das neu erlernte Wissen, die spannenden und erhellenden interreligiösen außerschulischen Begegnungen und dem Austausch untereinander konnte ein respektvoller Umgang gegenüber anderen Religionen geschult und somit ein Beitrag zum interreligiösen Kompetenzerwerb geleistet werden. Es wurde aus Sicht der Lernenden und der Lehrkräfte ein großer Kompetenzzuwachs im Bereich der überfachlichen interreligiösen Kompetenzen erreicht. Somit komme ich zu dem Ergebnis, dass das Religionsprojekt aus Sicht der Lernenden und der Lehrkräfte sehr lernförderlich umgesetzt werden konnte. Allerdings möchte ich in diesem Kontext darauf hinweisen, dass das Religionsprojekt DiveSch nicht dazu führte, dass die Lernenden jetzt alle ausreichende interreligiöse Kompetenzen besitzen. Das kann ein einziges Religionsprojekt nicht erreichen und ist auch nicht Ziel eines solchen Projektes. Allerdings konnten hierdurch die meisten Lernenden für andere Religionen sensibilisiert werden und es konnte ein Interesse an anderen Religionen geweckt werden. Von daher war dieses Religionsprojekt ein wichtiger „Türöffner“ für die Lernenden, um interreligiöse Kompetenzen zu erwerben. Die Hoffnung ist, dass die Lernenden zukünftig von sich aus weitere unterschiedliche interreligiöse Erfahrungen sammeln, weitere Kenntnisse über andere Religionen erlangen und spannende, vielfältige, interreligiöse Begegnungen erleben.

In Bezug auf das Konzept des nachhaltigen und lebendigen Lernens von Arnold konnte durch die durchgeführte Unterrichtseinheit ebenfalls nachhaltiges und lebendiges Lernen gefördert werden. Anhand der fünf Bereiche, welche Arnold als „SPASS“ bezeichnet, wurde dies untersucht (siehe Kapitel 3.3.4.2). Die beteiligten Lernenden erhielten innerhalb der Unterrichtseinheit verschiedene Gelegenheiten zur Selbststeuerung. Durch die unterschiedlichen Aufgaben und Lernjobs bzw. Lernsteps wurden bspw. Räume für selbstständige Lösungswege und unterschiedliche Ergebnisse ermöglicht. Bei der Durchführung dieser Unterrichtseinheit wurden die Lernenden darin gefördert, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Außerdem erhielten die Lernenden nach der Beendigung jedes Lernjobs bzw. Lernsteps die Möglichkeit, ihre Ergebnisse und ihre Vorgehensweise anhand von unterschiedlichen Reflexionsinstrumenten (Reflexionsfragen, Grübelstübchen) selbstständig zu reflektieren. Im Hinblick auf das produktive Lernen wurden verschiedene didaktische Vorkehrungen geschaffen, um dieses zu unterstützen. Die Lernsituation wurde

bspw. so gestaltet, dass eine Verknüpfung mit der Lebenswelt der Lernenden hergestellt und das Interesse der Lernenden geweckt wurde. Das Vorwissen und die Vorerfahrungen wurden in die Unterrichtseinheit eingebunden. Außerdem erhielten die Lernenden die Gelegenheit, ihre eigene Sichtweise zu überprüfen und ggf. diese zu überdenken. Um dies zu ermöglichen, beschäftigten sich die Lernenden im ersten Lernangebot zunächst mit ihrer eigenen Biografie, um sich danach mit den Biografien anderer Religionen und/oder Kulturen von Mitlernenden auseinanderzusetzen. Hierdurch erhielten die Lernenden beim interreligiösen Austausch ebenfalls die Gelegenheit eigene Sichtweisen zu hinterfragen. In Bezug auf ein aktivierendes Lernen wurden ebenfalls verschiedene didaktische Vorkehrungen geschaffen, um dieses zu unterstützen. Den Lernenden wurde es bspw. durch diese Unterrichtseinheit ermöglicht, praxis- und erlebnisorientiert zu arbeiten, in dem sie beim selbstorganisierten gemeinsamen Abschlussessen praktische Erfahrungen sammeln konnten. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit organisierten alle beteiligten Lerngruppen gemeinsam eine multireligiöse Feier, unter der Maßgabe, dass Christen, Juden und Muslime unter Berücksichtigung der jeweiligen Speisegesetze von diesem Menü, welches auf der Feier gekocht wurde, gemeinsam essen konnten. Darüber hinaus erlebten die Lernenden durch den Besuch der drei Gotteshäuser bedeutsame praktische Erfahrungen. Außerdem bestand bei der durchgeführten Unterrichtseinheit die Möglichkeit, konkrete Arbeitsaufträge zu bearbeiten. Dabei wurde den Lernenden Freiräume für selbstständige Lösungswege und unterschiedliche Ergebnisse ermöglicht. Situatives Lernen wurde durch diese Unterrichtseinheit unterstützt, in dem die eingesetzten Methoden und erstellten Unterrichtsmaterialien für die jeweiligen Lerngruppen entweder schon passend waren oder so angepasst wurden, dass diese für die Lerngruppen geeignet waren. In Bezug auf das soziale Lernen wurde eine Vielzahl didaktischer Vorkehrungen geschaffen, um dieses zu unterstützen (siehe Kapitel 6).

Die Lernenden hatten bspw. die Gelegenheit, sich untereinander ein konstruktives Feedback zu geben. Außerdem bestand die Möglichkeit, verschiedene Aufgaben in Partnerarbeit zu lösen. Durch das kooperative Lernen wurde es den Lernenden ermöglicht, gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Des Weiteren wurde die Unterrichtseinheit so angelegt, dass die Lernenden immer wieder die Gelegenheit erhielten, offene Fragen zu thematisieren. Die Arbeit an den unterschiedlichen Lernjobs bzw. Lernsteps regte die beteiligten Lernenden dazu an, ins Gespräch über die einzelnen Inhalte zu kommen. Dadurch konnten sich die Lernenden bei Fragen, Unklarheiten und Problemen gegenseitig unterstützen. Des Weiteren hatten die Lernenden die Möglichkeit, ein bewertungsfreies Beratungsgespräch anzufordern bzw. konnten sie je nach Wunsch ein Feedback für ihre erstellten Lernprodukte erhalten (siehe Kapitel 6.1). Darüber

hinaus wurde nach der Beendigung des Religionsprojektes in den beteiligten Klassen eine Ratingkonferenz durchgeführt, um ein Unterrichtsfeedback von den Klassen zu erhalten (siehe Kapitel 6.3.4).

Diese positiven Erfahrungen, die ich durch dieses Religionsprojekt DiveSch erfahren habe, motivieren mich, zukünftig weiterhin das interreligiöse Lernen zu fördern und weitere Lernangebote und Unterrichtseinheiten zu entwickeln, die die Aneignung von interreligiösen Kompetenzen fördern. Die Förderung des interreligiösen Lernens hat in meinem Unterricht mittlerweile höchste Priorität. Es zeigte sich, dass die Verknüpfung von theoretischen Inhalten mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten sehr gut geeignet ist, um das interreligiöse Lernen lernförderlich umzusetzen.

Es bot sich meines Erachtens an, diese bedeutsame Thematik an der Staatlichen Berufsschule im BBW Nordhessen zu behandeln, weil diese Schule sich durch eine hohe kulturelle und religiöse Vielfalt auszeichnet. Aus einer Vielzahl unterschiedlicher Nationen und Kulturen setzt sich das Schülerklientel an der Staatlichen Berufsschule im BBW Nordhessen zusammen, wodurch täglich interkulturelle und interreligiöse Begegnungen stattfinden. Die hohe Bedeutung des IRLs spiegelt sich auch implizit im Leitbild der Schule wider. Hier wird darauf hingewiesen, dass durch die Schule die Persönlichkeiten der Lernenden individuell gestärkt und ein wertschätzender sowie respektvoller Umgang miteinander gefördert werden sollen (siehe Kapitel 7.1.1). Wünschenswert wäre es, wenn das Leitbild in naher Zukunft durch die Erfahrungen mit Hilfe des Religionsprojektes erweitert werden könnte, in dem explizit das Positive der vorhandenen kulturellen Vielfalt sowie des IRLs hervorgehoben wird.

Abschließend komme ich zu dem Fazit, dass die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt DiveSch einen wichtigen Beitrag dazu leisten konnten, die Lernenden auf eine multireligiöse und multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten, weil die gezielte Förderung von interreligiösen Kompetenzen das friedliche Zusammenleben der Religionen in Deutschland stärken kann.

Im Anschluss daran erfolgte die Darstellung der empirischen Studie (siehe Kapitel 7). Hier wurde zunächst das Forschungsdesign der Studie dargestellt. Hierbei wurden die Forschungsfragen, die Ziele der Studie und die Auswahl der Untersuchungsmethoden erläutert. Im Anschluss wurden nacheinander vier unterschiedliche Erhebungsverfahren vorgestellt und die Ergebnisse des jeweiligen Erhebungsverfahrens dargestellt und ausgewertet.

Im Zentrum der empirischen Studie stehen die Unterrichtseinheit und das daraus resultierende Religionsprojekt DiveSch. Es zeigte sich, dass diese kompetenzorientierte Unter-

richtseinheit und das Religionsprojekt DiveSch aufgrund der bereits genannten Gründe geeignet sind, selbstständige und interreligiöse Lernprozesse sowie Offenheit der Lernenden und Lehrenden gegenüber anderen Religionen an berufsbildenden Schulen, exemplarisch anhand der Speisevorschriften der drei monotheistischen Religionen, zu fördern. Damit andere Schulen und Lehrkräfte ebenfalls von diesen Erkenntnissen profitieren können, erhalten die Lehrkräfte eine Art Checkliste (siehe Kapitel 8.2), mit der diese prüfen können, welche personellen oder materiellen Gelingensbedingungen sie erfüllen können und welche nicht und dadurch gegebenenfalls die Hemmschwelle reduziert werden kann, ein solches Projekt selbst zu initiieren.

8.2 Darstellung der wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit

Im Kapitel 7 wurden bereits die unterschiedlichen Erhebungsverfahren ausgewertet und interpretiert. In diesem Kapitel werden nun die wichtigsten Erkenntnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen und die Ziele der Arbeit dargestellt und es wird darauf eingegangen, inwiefern diese mithilfe der quantitativen und qualitativen Verfahren der Sozialforschung sowie mit einem Evaluationsinstrument zur Ermittlung des Kompetenzzuwachses beantwortet werden konnten.

An dieser Stelle möchte ich der Leserin und dem Leser die Forschungsfragen vorab nochmals nennen. Zunächst lautete die Forschungsfrage folgendermaßen: Ist das Thema Speisetraditionen ein geeignetes Thema, das Interesse für interreligiöses Lernen weckt, nachhaltiges Lernen ermöglicht sowie Offenheit für Religionen bei SuS und LuL unterstützt?

Durch die bisherigen Beobachtungen und Erkenntnisse konnte diese Frage bereits mit Ja beantwortet werden. Es existierten allerdings noch etliche Fragen, welche ich mithilfe der empirischen Studie nachgegangen bin. Folgende Fragen werden in diesem Kapitel näher beleuchtet: Warum ist diese Thematik dafür geeignet, um das Interesse für interreligiöses Lernen zu wecken, nachhaltiges Lernen zu ermöglichen und Offenheit für Religionen bei SuS und LuL zu unterstützen? Welche Voraussetzungen waren seitens der Lehrkräfte und seitens der Lernenden notwendig, damit dieses Religionsprojekt so erfolgreich umgesetzt werden konnte? Welche Gelingensbedingungen waren erforderlich, damit ein solches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden konnte? Welche interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen wurden durch das Religionsprojekt gefördert? Welche Maßnahmen wurden zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen im RU konkret in der Unterrichtseinheit durchgeführt?

Darüber hinaus ergaben sich weitere bedeutende Fragen, die anhand der Studie beantwortet werden sollten: Welche aktuellen Herausforderungen liegen aus Sicht der Religionslehr-

kräfte in diesen Bereichen vor? Welche Rolle spielt die eigene Religiosität? Welche theologischen Einstellungen besitzen die Lehrkräfte im Hinblick auf das Verhältnis gegenüber anderen Religionen?

Bei der Bewertung der Ergebnisse möchte ich an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, dass die hier durchgeführte empirische Studie lediglich eine relativ kleine Personengruppe abdeckt und somit im Hinblick auf die Gesamtheit als nicht endgültig repräsentativ betrachtet werden kann. Von daher sind die folgenden Erkenntnisse immerzu unter der Berücksichtigung der verhältnismäßig kleinen Personengröße zu beurteilen. Dennoch kann anhand dieser Erkenntnisse eine gute Übersicht erreicht und eine eindeutige Empfehlung in Bezug auf das durchgeführte Religionsprojekt DiveSch gegeben werden.

Erkenntnis 1: *Der Großteil der beteiligten Religionslehrkräfte konnte eigenen Angaben zufolge den Anforderungen, die an Lehrende im Zusammenhang mit dem interreligiösen Lernen gestellt werden, vor Beginn des Religionsprojektes nicht gerecht werden. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Notwendigkeit besteht, Veränderungen im Bereich der universitären Lehre und in der Lehrerbildung innerhalb des Referendariats vorzunehmen. Allerdings leistete das Religionsprojekt DiveSch einen wichtigen Beitrag dazu, diesen Anforderungen gerechter zu werden.*

Vor Beginn der Studie kristallisierte sich anhand der Ergebnisse der Fragebögen heraus, dass alle beteiligten Religionslehrkräfte zwar offen gegenüber anderen Religionen und Kulturen waren, allerdings bei der Hälfte der Religionslehrkräfte eine große Verunsicherung, Ängste und Unwissenheit gegenüber dem Islam vorlagen. Dies führte dazu, dass diese Lehrkräfte es vermieden den Islam zu thematisieren. Hierdurch konnten diese Lehrkräfte nicht den Anforderungen, die an Lehrende im Zusammenhang mit dem interreligiösen Lernen gestellt werden, gerecht werden (siehe Kapitel 3.3.2).

Dieses Ergebnis kann ebenfalls damit unterstrichen werden, dass die Hälfte der beteiligten Lehrkräfte den Islam vor Beginn des Religionsprojektes als sehr bedrohlich wahrgenommen hat. Auffällig ist, dass im Vergleich zum Islam alle anderen Religionen von dreiviertel der Lehrkräfte als bereichernd wahrgenommen werden (siehe Kapitel 7.2.3). Meines Erachtens ist dieser Wert alarmierend und von daher sehe ich aufgrund der vorherrschenden Vorurteile, insbesondere gegenüber dem Islam, einen akuten Handlungsbedarf, welcher durch diese Arbeit nachgekommen werden sollte. Die Schule ist meiner Meinung nach ein sehr passender Ort, um diese negative Wahrnehmung gegenüber dem Islam zu verbessern.

In diesem Kontext ist es sicherlich lohnenswert zu beleuchten, wo diese Ängste, Unsicherheiten und die Unwissenheit gegenüber dem Islam herkommen. Für mich ist es einleuchtend oder zumindest nachvollziehbar, dass Unsicherheiten und Unwissenheit gegenüber

dem Islam vorhanden sind, da anhand der Ergebnisse des Fragebogens deutlich hervorgeht, dass die Lehrkräfte sich nur sehr wenig mit dem Islam oder anderen Religionen während ihres Studiums auseinandersetzten. Hieran ist zu erkennen, dass die Auseinandersetzung mit fremden Religionen bei den Lehrkräften so gut wie keine Relevanz hatte. Dies weist aus meiner Perspektive daraufhin, dass dieses geringe Wissen über andere Religionen und daraus resultierend die fehlende Möglichkeit, einen eigenen klaren Standpunkt gegenüber fremden Religionen vertreten zu können, dazu beitrug, dass diese Lehrkräfte sich bisher innerhalb ihres Unterrichts ebenfalls kaum und meistens nur themenorientiert und nicht subjektorientiert mit anderen Religionen beschäftigten. Ein weiterer Grund für die vorhandene Unsicherheit gegenüber anderen Religionen, insbesondere dem Islam, könnte damit zusammenhängen, dass der Großteil der beteiligten Lehrkräfte sich in ihrer Freizeit nur selten mit anderen Religionen auseinandersetzt (siehe Kapitel 7.2.3).

Dies weist darauf hin, dass ein Bewusstsein bezüglich interreligiöser Fragestellungen und deren hohe gesellschaftliche Bedeutsamkeit bei den Lehrkräften bisher noch kaum ausgeprägt waren. Ein weiterer Beleg für diese Annahme ist, dass alle Lehrkräfte mindestens schon zwei Jahre, zum Teil schon um einiges länger, als Religionslehrkraft an einer Schule unterrichten und die hier in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslime schon seit längerer Zeit die größte nichtchristliche Religionsgemeinschaft darstellen und der Anteil muslimischen Lernenden an den berufsbildenden Schulen stetig zunimmt und trotz alledem eine Auseinandersetzung mit dem Islam bisher vermieden wurde.

Des Weiteren lässt sich annehmen, dass den Lehrkräften die hohe Relevanz der selbstständigen Auseinandersetzung und Herausbildung eines eigenen Standpunkts gegenüber anderen Religionen nicht bewusst war. Dies lässt sich daran erkennen, dass sich bei der Auswertung der Leitfadeninterviews herauskristallisierte, dass aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte die eigene Religiosität bei dreiviertel der Beteiligten als weniger wichtig angesehen wird. Viel bedeutsamer ist es für die Lehrkräfte, dass diese eine neutrale und offene Haltung gegenüber anderen Religionen vertreten (siehe Kapitel 7.4.3). Für mich stellte sich in diesem Kontext die Frage, ob es überhaupt möglich ist, wertneutral zu unterrichten bzw. ob dies sinnvoll ist. Um dieser Frage nachzugehen, setzte ich mich mit einschlägigen Veröffentlichungen auseinander. Die Studien und die Verlautbarungen kommen alle zu dem gleichen Ergebnis, dass Religionslehrkräfte religiös sein sollten. Dies leuchtet mir ein und ich teile diese Meinung. Religionslehrkräfte benötigen eine persönliche religiöse Orientierung, um den Lernenden einerseits gerecht zu werden und andererseits um authentisch sein zu können. Abschließend stellte sich die Frage, was das nun für den interreligiösen Dialog für eine Bedeutung besitzt. Inwiefern ist hier die eigene Position bedeutsam? Der interreligiöse Dialog ist noch komplexer und somit sind damit noch höhere Anforderungen

verbunden. Hierbei ist eine eigene Haltung noch bedeutsamer, da diese grundlegend ist, um einen konstruktiven interreligiösen Dialog führen zu können (siehe Kapitel 3.3.2.1). In Bezug auf die Ergebnisse der Leitfadenterviews zeigte sich somit, dass die Hälfte der beteiligten Lehrkräfte den Anforderungen, die an Lehrende im Zusammenhang mit dem interreligiösen Lernen gestellt werden, nicht gerecht werden konnten, weil aufgrund von zum Teil zu wenig Wissen über den Islam kein eigener religiöser Standpunkt zum Islam vorhanden war. Dies führte dazu, dass interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und Dialoge mit dem Islam nicht stattfanden und darüber hinaus deren religiöse und kulturelle Sozialisation und die gelebten Traditionen nicht respektiert werden konnten, wenn eine Auseinandersetzung und ein Austausch mit dem Islam vermieden wurde (siehe Kapitel 3.3.1). Durch diese Arbeit wurde beabsichtigt, dass die Lehrkräfte davon überzeugt werden, dass interreligiöse Bildung wichtig und mittlerweile unerlässlich ist. Das Religionsprojekt DiveSch könnte eine Möglichkeit sein, das Interesse an anderen Religionen zu wecken.

Diese Erkenntnisse zeigen meines Erachtens auf, dass ein dringender Nachholbedarf im Bereich des interreligiösen Lernens besteht und es empfehlenswert oder sogar notwendig ist schon in der universitären Ausbildung und ebenfalls im Vorbereitungsdienst viel mehr Angebote zur interreligiösen Bildung anzubieten. Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit des interreligiösen Lernens sollte darüber nachgedacht werden, ob bestimmte Inhalte von fremden Religionen nicht nur optional, sondern verpflichtend innerhalb des Studiums werden. Religionspädagogen fordern schon seit längerem, dass Inhalte aus anderen Religionen als verpflichtender Bestandteil in das Lehramtsstudium der evangelischen Religion integriert werden (vgl. dazu Tautz 2013: 279ff.; vgl. auch Lück 2010: 229f.; vgl. Bernlochner 2013: 350).

Denn es ist sehr hilfreich und sogar erforderlich, dass angehende Lehrkräfte bereits in ihrem Studium und in ihrem Vorbereitungsdienst gezielt geschult werden, um die vorherrschende religiöse Vielfalt in den Klassenzimmern als Chance zu erkennen und diese auch nutzen zu können.

Ich bin davon überzeugt, dass das Religionsprojekt einen Beitrag dazu leisten konnte, dass Vorurteile gegenüber dem Islam abgebaut werden konnten und bei den beteiligten Religionslehrkräften darüber hinaus das Interesse an der Religion geweckt worden ist, mehr darüber zu erfahren.

Erkenntnis 2: *Es wurden eine Vielzahl von Maßnahmen zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen im RU, konkret in dem Religionsprojekt DiveSch, durchgeführt, welche darüber hinaus aus Sicht der Lernenden und der Lehrkräfte in den meisten Fällen als sehr hilfreich angesehen wurden.*

Ein wichtiges Ziel dieser Arbeit war es die Fragen zu beantworten, welche Maßnahmen zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen im RU an berufsbildenden Schulen durchgeführt werden und inwiefern die Lernenden diese Maßnahmen als hilfreich ansehen.

Da im vorherigen Kapitel 7 schon sehr detailliert auf die einzelnen Ergebnisse eingegangen wurde, werden hier lediglich die wichtigsten Erkenntnisse nochmals aufgegriffen, um daran zu verdeutlichen, dass eine Vielzahl von Maßnahmen zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen im RU, konkret in dem Religionsprojekt DiveSch, durchgeführt wurden.

Bei der Gegenüberstellung der Lehrer- und Schülerergebnisse kann hervorgehoben werden, dass in den meisten Kategorien nur geringe Abweichungen zwischen den Ergebnissen der Lehrer- und Schülerbefragung festzustellen sind (siehe Kapitel 7.3.5).

Es kristallisierte sich jedoch heraus, dass die Einschätzungen von den Lehrkräften insgesamt etwas positiver sind als die Einschätzungen von den Lernenden. Dennoch sind die Gesamtergebnisse aus beiden Befragungen sehr positiv ausgefallen und es wird darüber hinaus ein großer Konsens bei den meisten Kategorien erkennbar. Dieses Gesamtergebnis ist für mich etwas überraschend, weil ich davon ausging, dass bei der Gegenüberstellung der Wahrnehmungen von Lernenden und Lehrkräften größere Diskrepanzen festzustellen sind.

Anhand der Ergebnisse aus den Lehrer- und Schülerumfragen wurde deutlich, dass aus deren Sicht in den meisten Fällen insbesondere das selbstständige Lernen, das individuelle Lern- und Arbeitstempo, die effektive Nutzung der Lehr- und Lernzeit, individualisierte Lernzugänge sowie der Erwerb von Kompetenzen und Reflexionsprozessen gefördert wurden. Darüber hinaus waren die Unterrichtsmaterialien überwiegend übersichtlich und interessant gestaltet und es wurde eine konstruktive Lernumgebung geschaffen. Des Weiteren fand im RU überwiegend ein anwendungsorientierter Unterricht statt (siehe Kapitel 7.3.5).

Das selbstständige Lernprozesse laut der Lernenden und der Lehrkräfte durch das Religionsprojekt gefördert wurden, lässt darauf hinweisen, dass die Unterrichtseinheit so konzipiert wurde, dass eine solche Förderung möglich ist. Außerdem ist es sehr hilfreich, wenn die Lehrkräfte selbstständigen Lernprozessen positiv und aufgeschlossen gegenüberstehen. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass selbstständige Lernprozesse bewusst gefördert werden, indem die Lehrkräfte den Lernenden im RU Möglichkeiten schaffen, selbstständig zu arbeiten und somit die Lernenden selbst Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen.

Im Gegensatz dazu existieren natürlich ebenfalls aus Sicht der Lernenden und der Lehrkräfte einige Bereiche, in denen die Maßnahmen zur Förderung des selbstständigen Lernens noch verbessert werden können.

Es wurde bspw. der Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen nur zum Teil ermöglicht. Darüber hinaus wurden die Kategorien „Wahldifferenzierter Unterricht“, „Offene Lernformen“ und „Methoden/Instrumente“ ebenfalls nur zum Teil gefördert.

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung zeigt, dass zwar das Ergebnis der Lehrerbefragung meistens etwas positiver ausfällt, dennoch ist klar zu erkennen, dass die Sichtweisen von den Lernenden und den Lehrenden in den meisten Fällen kaum voneinander abweichen (siehe Kapitel 7.3.5).

Neben diesen Forschungen wurde darüber hinaus einer zweiten Fragestellung nachgegangen. Dabei wurde untersucht, ob diese durchgeführten Maßnahmen aus Sicht der Lernenden und der Lehrkräfte für das selbstständige Lernen hilfreich waren.

Die hervorragenden Ergebnisse der Kategorie „Bewertung“ machten deutlich sichtbar, dass einerseits die Maßnahmen zur Förderung des selbstständigen Lernprozesses als hilfreich für die Lernenden aus Sicht der Lehrkräfte angesehen wurden und andererseits die Lernenden diese selbst als hilfreich einschätzten. Darüber hinaus bekräftigten diese Ergebnisse, dass aus Sicht der Lehrkräfte und der Lernenden das selbstständige Lernen dazu beitrug, innerhalb der Unterrichtseinheit „Speisegesetze und Speisetraditionen in den monotheistischen Religionen“, interreligiöses Lernen zu fördern (siehe Kapitel 7.3.5).

Das Gesamtergebnis ist meiner Ansicht nach sehr erfreulich und hat meine Erwartungen bei weitem übertroffen. Es zeigt sich, dass schon viele unterschiedliche Maßnahmen durchgeführt wurden, um das selbstständige Lernen im RU zu fördern. Dennoch gibt es noch einzelne Bereiche, in denen noch Verbesserungspotential besteht. Meiner Ansicht nach wird aber anhand der Lehrer- und der Schülerbefragung deutlich, dass das selbstständige Lernen von den Lernenden schon gut angenommen wird und die untersuchten Religionsklassen auf einem guten Weg sind, um diesen so wichtigen selbstständigen Lernprozess zu fördern. Des Weiteren zeigte sich, dass durch die Förderung der selbstständigen Lernprozesse innerhalb des Religionsprojektes das interreligiöse Lernen beim Hauptteil der Lernenden gefördert werden konnte. Von daher komme ich zu dem Fazit, dass durch dieses Religionsprojekt selbstständiges und interreligiöses Lernen gefördert wurde.

Es ist festzuhalten, dass vorab unter Umständen (abhängig von den Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Lehrkräfte) umfangreiche Vorbereitungen für die Unterrichtseinheit und das Religionsprojekt notwendig sind, damit diese dann auch erfolgreich umgesetzt werden können (siehe Kapitel 7.3.4). Bei dieser Studie waren solche Vorbereitungen notwendig. Allerdings bin ich der Meinung, dass sich dieser Aufwand lohnt, was durch die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigt werden kann.

Darüber hinaus gehe ich davon aus, dass der Besuch der drei Gotteshäuser und der damit verbundene Dialog mit den Vertretern bzw. Vertreterinnen aus den drei monotheistischen Religionen einen großen Anteil an dem sehr positiven Ergebnis hatten. Hierdurch erlebten sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden einen sehr hohen Praxisbezug, der lebensnah ist. Des Weiteren fand hierdurch eine sehr hohe Anwendungs- und Handlungsorientierung statt, wodurch das selbstständige Lernen gefördert wurde.

Ein weiterer Grund für dieses positive Ergebnis liegt meines Erachtens an der Unterrichtseinheit. Diese wurde von mir so entwickelt, dass selbstständige Lernprozesse gefördert werden können. Bei der Gestaltung der Unterrichtseinheit war es für mich entscheidend, dass die Lernenden mithilfe der Unterrichtseinheit zu mehr Selbstständigkeit beim Lernen geführt werden (siehe Kapitel 6.1).

Ich gehe davon aus, dass vor allem diese drei Gründe dazu beitrugen, dass die Ergebnisse dieser Studie so positiv ausfielen.

Erkenntnis 3: *Es wurden eine Vielzahl an interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen durch das Religionsprojekt DiveSch gefördert, welche darüber hinaus aus Sicht der Lernenden in den meisten Fällen als bedeutend angesehen wurden.*

Der Erwerb von interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen wird aufgrund der stetig steigenden kulturellen und religiösen Verschiedenheit und der damit einhergehenden religiösen Vielfalt in unserer Gesellschaft immer bedeutsamer. Das Bildungswesen besitzt aufgrund dieser Entwicklungen eine bedeutende Stellung. Religiöse und kulturelle Bildung in der Schule besitzen in diesem Kontext eine Schlüsselrolle und das Bewusstsein für die Wichtigkeit interkultureller und interreligiöser Bildung hat dadurch zugenommen (siehe Kapitel 1.1). Dennoch existieren immer noch Ängste und Unsicherheiten, zum Teil besteht auch eine gewisse Unfähigkeit, wie sich dieser Thematik konstruktiv angenähert werden kann. Dies betrifft ebenfalls den pädagogischen Bereich. Dies wurde auch anhand der Auswertung des Fragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“ deutlich sichtbar (siehe Kapitel 7.2). Dieser Fragebogen erforschte unter anderem, welche Vorkenntnisse und welche Erfahrungen die Lernenden mit anderen Religionen vor Beginn des Religionsprojektes bereits erworben haben.

Anhand der Auswertung des Themenblocks „Interreligiosität“ zeigte sich, dass sich fast die Hälfte der Lernenden (49%) bisher in der Schule noch nicht mit anderen Religionen befasste. Darüber hinaus hatte ein Viertel der Lernenden keine Vorkenntnisse mit anderen Religionen und hatte auch kein Interesse daran, sich damit zu beschäftigen.

Für 89% der Lernenden hatten andere Religionen in ihrer Freizeit so gut wie keine Bedeutung. Bei der Wahrnehmung von unterschiedlichen Religionen oder Weltanschauungen

zeigte sich, dass 55% der Lernenden, die ein Urteil abgaben, den Islam als Bedrohung ansahen. Im Vergleich zum Islam wurden alle anderen Religionen und der Atheismus von den Lernenden eher als neutral oder bereichernd wahrgenommen (siehe Kapitel 7.2.4).

Diese Werte sind meines Erachtens schon erstaunlich und alarmierend zu gleich. Für mich stellt sich die Frage, wie es sein kann, dass sich fast die Hälfte der Lernenden, von denen jeder mindestens 16 Jahre alt ist, bisher in der Schule noch nicht mit anderen Religionen befasste, obwohl das interreligiöse Lernen schon seit Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat?

Es wurde zwar deutlich, dass der Großteil der Lernenden sich in der Freizeit bisher noch nicht mit anderen Religionen beschäftigte und zum Teil auch kein Interesse daran bestand, aber meines Erachtens weisen diese Werte darauf hin, dass auch hier ein strukturelles Problem vorliegt. Lernende unterschiedlicher Glaubensvorstellungen treffen an Schulen und in Klassenzimmern besonders häufig aufeinander und dennoch wird das interreligiöse Lernen scheinbar immer noch nur sporadisch gefördert. Die stetig steigende religiöse Verschiedenheit der Lernenden wirkte sich bereits auf den BRU aus. Dies führte dazu, dass ein konfessionsübergreifender BRU mittlerweile ein weit verbreitetes Modell ist. Wie kann es dann sein, dass obwohl zum Teil multireligiöse Lerngruppen in den Klassenzimmern vertreten sind, der Bereich des interreligiösen Lernens trotzdem kaum behandelt wird?

Meiner Ansicht nach weist einiges darauf hin, dass die Lehrkräfte zum Teil sehr verunsichert sind, wie sie diese Thematik konstruktiv im Unterricht einführen können.

Anhand der Auswertung des Kompetenzrasters zeigte sich, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich des Kompetenzzuwachses der Lernenden insgesamt sehr positiv ausfielen. Insgesamt erreichten die Lernenden innerhalb des ungefähr neunmonatigen Religionsprojektes sehr erfreuliche Kompetenzzuwächse (siehe Kapitel 7.5.2.2).

Durch die vielfältigen Kompetenzzuwächse im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens wurde darüber hinaus der interreligiöse Dialog in der Schule und in außerschulischen Begegnungen gefördert. Hierbei wurde innerhalb des Religionsprojektes deutlich, dass eine Vielzahl von interreligiösen Fähigkeiten benötigt werden, damit eine interreligiöse Begegnung konstruktiv stattfinden kann. Von daher ist es sehr empfehlenswert, dass solche Begegnungen sorgfältig vorbereitet werden, da ansonsten die Gefahr besteht, dass solche Begegnungen destruktiv verlaufen können. Dies könnte verheerende Folgen haben. Anstatt Vorurteile und Ängste abzubauen sowie Toleranz und Wertschätzung durch solche Dialoge zu fördern, könnten stattdessen Vorurteile weiter gefestigt oder sogar im schlimmsten Fall vollkommene Abneigung oder Hass gegenüber anderen Religionen entstehen. Es zeigte sich allerdings, wenn solche Begegnungen gründlich vorbereitet werden, wie dies

bei dem Religionsprojekt DiveSch der Fall war, können solche Begegnungen eine große Bereicherung darstellen.

Erkenntnis 4: *Alle beteiligten Religionslehrkräfte erreichten durch das Religionsprojekt DiveSch einen großen Kompetenzzuwachs im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens.*

Wie bereits bei der Erkenntnis 1 beschrieben wurde, hatten sich die Lehrkräfte vor Beginn des Religionsprojekts noch nicht intensiv mit anderen Religionen innerhalb ihres Unterrichts beschäftigt. Dies lag daran, dass zum Teil zu wenig Wissen über andere Religionen, insbesondere über den Islam und das Judentum, vorhanden waren (siehe Kapitel 7.2.3). Somit hatte keiner der beteiligten Religionslehrkräfte vor Beginn des Religionsprojekts ausgeprägte Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens vorzuweisen. Es stellt sich für mich die Frage, woran das liegen könnte.

Meine Annahme ist, dass hier vermutlich ein strukturelles Problem vorliegt. Interreligiöses Lernen muss meines Erachtens schon innerhalb des Studiums verpflichtend angeboten werden und im Rahmen des Referendariats weiter vertieft werden.

Außerdem ist es aus meiner Perspektive dringend erforderlich, dass sich die Schulen mit interreligiösen Themen auseinandersetzen und offen für das Unbekannte sind.

Allerdings ist der Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt sehr anspruchsvoll und die Religionslehrkräfte benötigen viele, verschiedene Kompetenzen, um sich mit dieser Thematik angemessen im Unterricht mit den Lernenden beschäftigen zu können. Von daher müssen die Religionslehrkräfte zunächst im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens geschult werden, um adäquat mit den neuen Herausforderungen umgehen zu können (siehe Kapitel 3.3).

Dass die beteiligten Religionslehrkräfte ein eigenes Interesse daran haben, zeigte sich daran, dass sie direkt damit einverstanden waren an dem Religionsprojekt teilzunehmen. Des Weiteren waren sie darüber hinaus sehr interessiert daran, Fortbildungen zu diesem Bereich zu besuchen. Ich bin überzeugt davon, dass das Religionsprojekt DiveSch eine geeignete Möglichkeit ist, um Religionslehrkräfte für den Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens zu schulen und um dadurch die (intrinsische) Motivation der Lehrkräfte zu wecken, sich weiterhin mit diesem Bereich zu beschäftigen. Dies wird meines Erachtens anhand der folgenden Ergebnisse bestätigt.

Alle beteiligten Lehrkräfte erlangten aus ihrer Sicht einen großen Kompetenzzuwachs im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens durch die Teilnahme an dem Religionsprojekt DiveSch. Es wurde hierbei ein Kompetenzzuwachs zwischen mindestens zwei und maximal sechs Kompetenzstufen in Bezug auf die Skalierungsfrage erreicht. In diesem

Kontext betonten alle Lehrkräfte, dass das Religionsprojekt für diesen Kompetenzzuwachs im Bereich des interreligiösen Lernens ausschlaggebend war. Eine Lehrkraft lernte durch das Religionsprojekt so viel dazu, dass sie sich jetzt zutrauen würde, die Lernenden selbstständig über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen zu informieren. Eine andere Lehrkraft hat durch das Religionsprojekt mittlerweile eine viel differenziertere Meinung über den Islam. Sie sieht jetzt nicht mehr den gesamten Islam als bedrohlich an, sondern dieser Lehrkraft wurde bewusst, dass ein großer Teil der Moslems friedlich lebt und sich sogar für den Frieden einsetzt. Einer weiteren Lehrkraft wurde ebenfalls durch DiveSch bewusst, dass auch innerhalb des Islams sehr unterschiedliche Haltungen existieren und von daher hat auch diese Lehrkraft nun eine differenziertere Haltung gegenüber dem Islam (siehe Kapitel 7.4.3.2).

Diese Erkenntnisse ebnen eine Basis dafür, dass diese Lehrkräfte zukünftig weiterhin im Bereich des interreligiösen Lernens unterrichten und evtl. sogar ein eigenes Projekt initiieren. Darüber hinaus sind diese Kompetenzzuwächse sehr hilfreich im Umgang mit Fragen der Lernenden. Umso sicherer sich die Lehrkräfte bei dieser Thematik fühlen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie auch in Zukunft interreligiöse Themenbereiche im Unterricht behandeln (siehe Kapitel 7.4.3.2).

Anhand des Religionsprojektes DiveSch zeigte sich, dass die Lehrkräfte durchaus bereit sind sich mit interreligiösen Fragestellungen im Unterricht zu beschäftigen. Allerdings bestand bei diesen Lehrkräfte zunächst die Notwendigkeit, dass sie für das Religionsprojekt anhand von Fortbildungen, Gesprächen, individuellen Beratungen und der interreligiösen Unterrichtseinheit gezielt dafür geschult wurden. Diese gezielte Vorbereitung war allerdings sehr hilfreich und im Hinblick auf die Ergebnisse, die mit dem Religionsprojekt DiveSch erreicht wurden, ebenfalls sehr lohnenswert. Hierdurch wurde ein Beitrag zur Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte geleistet. Dies ist enorm wichtig, um in der Schule ein Bewusstsein für die immense Bedeutung des interreligiösen Dialogs zu schaffen. Die Lehrkräfte können dadurch für die religiöse Vielfalt sensibilisiert werden und diese zukünftig als Chance wahrnehmen.

Demzufolge ist ein solches oder ähnliches Religionsprojekt meines Erachtens äußerst gut dafür geeignet, um nicht nur die Lernenden im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens zu schulen, sondern ebenfalls die Lehrkräfte.

Erkenntnis 5: *Das Thema Speisetraditionen und Speisevorschriften ist ein sehr geeignetes Thema und ein „Türöffner“, um das Interesse für interreligiöses Lernen zu wecken, nachhaltiges Lernen zu ermöglichen sowie Offenheit für Religionen bei Lernenden und Lehrkräften zu unterstützen.*

Innerhalb des Religionsprojekts DiveSch bin ich bereits durch meine bisherigen Beobachtungen zu der Erkenntnis gelangt, dass dieses Thema dafür sehr geeignet ist. Für mich stellte sich in diesem Kontext allerdings noch die Frage, warum diese Thematik dafür so geeignet ist.

Während der Durchführung des Religionsprojektes DiveSch erlebte ich, dass das Thema "Speisetradition" ein erfolgreicher „Türöffner“ auf vielen Ebenen ist: Es ist alltagsnah und sehr motivierend, da das Interesse der Lernenden geweckt wurde. Dies lag meines Erachtens sicherlich unter anderem daran, dass alle Lernenden bereits Erfahrungen in unterschiedlicher Art und Weise mit dem Thema sammelten, da Essen und Trinken jeden tagtäglich betrifft und somit es kaum ein elementarerer Thema für die Lernenden geben kann als Essen und Trinken. Des Weiteren zeigte sich, dass dieses Thema sehr anschaulich und in vielen Niveaustufen umsetzbar ist und es besteht ein Vorteil darin, dass es in viele Richtungen erweitert werden kann. Außerdem stellte sich das Gemeinschaftserlebnis als ein wesentlicher Faktor heraus, welcher emotional wirksam war. Ein weiterer Vorteil an dieser Thematik, welcher sich durch das Religionsprojekt herauskristallisierte, ist, dass annähernd alle Fragen, die das interreligiöse Lernen betreffen, angesprochen werden können und durch den Einstieg, der das Interesse weckte, blieb die (intrinsische) Motivation erhalten bzw. es konnte dadurch (intrinsische) Motivation entstehen (siehe Kapitel 7.1.1).

Anhand der Auswertung des Kompetenzrasters wurden meine Eindrücke bezüglich der Thematik durch die Einschätzungen der Lehrkräfte und der Lernenden bestätigt. In diesem Kontext bezogen sich drei überfachliche Kompetenzen auf die Thematik Speisetraditionen. Dabei wurde anhand der Items untersucht, ob gemeinsames Kochen mit Angehörigen der drei Religionen den Dialog förderte; ob durch das gemeinsame Kochen verschiedener Religionen mehr Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen gefördert wurde und inwiefern die Lernenden Kenntnisse über die unterschiedlichen Speisevorschriften in den drei monotheistischen Religionen für die Gesellschaft als bedeutsam ansahen. Bei allen drei Items war die große Mehrheit der Lernenden davon überzeugt, dass diese zutreffen. Nach Meinung der vier befragten Lehrkräfte trafen sogar alle drei Aussagen vollkommen zu, ohne eine einzige Einschränkung (siehe Kapitel 7.5.2).

Von daher wurde anhand dieser Ergebnisse klar erkennbar, dass Projekte, wie ein gemeinsames Kochen, von den meisten Lernenden und allen beteiligten Lehrkräften als sehr bedeutsam angesehen wurden, um einen interreligiösen Dialog zu fördern. Die Lernenden und die Lehrkräfte sahen das gemeinsame Kochen als eine ideale Gelegenheit an, um mit den unterschiedlichsten Religionen, die an diesem Religionsprojekt teilnahmen, in den Austausch zu gelangen. Durch solch einen interreligiösen Dialog wurde ein zentraler Bestandteil von interreligiöser Kompetenz abgebildet.

Außerdem kristallisierte sich anhand der Ergebnisse heraus, dass die Lernenden und die Lehrkräfte gemeinsame Kochevents, wie in diesem Fall das gemeinsame Abschlussessen, als hilfreich ansahen, um Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen zu fördern. Hierdurch wurde, wie zuvor, ebenfalls die interreligiöse Handlungskompetenz geschult.

Von daher komme ich zu dem Ergebnis, dass aufgrund der beiden vorherigen Einschätzungen das gemeinsame Kochen bei den Lernenden positiv wahrgenommen und als geeignete Aktion für die Förderung von Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen angesehen wurde.

Außerdem war der überwiegende Teil der Lernenden der Ansicht, dass Kenntnisse über die unterschiedlichen Speisevorschriften in den drei monotheistischen Religionen für unsere Gesellschaft von Bedeutung sind und von daher für eine Gesellschaft positive Auswirkungen auf das gemeinsame Miteinander haben. Außerdem wurde hieran erkennbar, dass solche Kenntnisse für die Lernenden einen großen Stellenwert besitzen (siehe Kapitel 7.5.2.1).

Alles in allem führten diese verschiedenen Erkenntnisse dazu, dass das Thema Speisetraditionen und Speisevorschriften ein sehr geeignetes Thema und ein „Türöffner“ ist, um das Interesse für interreligiöses Lernen zu wecken, nachhaltiges Lernen zu ermöglichen sowie Offenheit für Religionen bei Lernenden und Lehrkräften zu unterstützen.

Erkenntnis 6: *Eine Vielzahl an Gelingensbedingungen sollte erfüllt sein, damit ein solches oder ähnliches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Allerdings müssen nicht zwingend alle Gelingensbedingungen dafür erfüllt sein, weil aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte nicht alle Gelingensbedingungen von gleicher Relevanz sind.*

Ein Ziel dieser Arbeit war es, herauszuarbeiten, welche Voraussetzungen und Gelingensbedingungen aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte vorhanden sein müssen, damit ein solches Religionsprojekt lernförderlich umgesetzt werden kann.

Hiermit beabsichtigte ich aufzeigen, wie diese Thematik auch für andere Lernende und Lehrkräfte ein „Türöffner“ werden kann. In diesem Kontext untersuchte ich ebenfalls, ob alle aufgeführten Gelingensbedingungen erfüllt sein sollten oder ob es ausreicht, dass die Mehrzahl der aufgeführten Gelingensbedingungen erfüllt sein sollten, damit ein solches oder ähnliches Projekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Die Idee dahinter ist, dass andere Lehrkräfte schließlich eine Art Checkliste erhalten, mit der diese prüfen können, welche personellen oder materiellen Gelingensbedingungen sie erfüllen können und welche nicht und dadurch gegebenenfalls die Hemmschwelle reduziert werden kann, ein solches Projekt selbst zu initiieren.

Im Folgenden werde ich zunächst noch einmal die gewonnenen Erkenntnisse aus jeder Kategorie in verkürzter Form darstellen, um direkt im Anschluss die Ergebnisse im Hinblick auf das Ziel dieser Auswertung zu beurteilen (siehe Kapitel 7.4.4).

Die folgenden Gelingensbedingungen wurden beurteilt: außerschulische Begegnungen, Fortbildungen, die Unterrichtsmaterialien bzw. die Unterrichtseinheit und das Thema, Religionsbilder/Haltungen der Lehrkräfte gegenüber anderen Religionen, Professionalisierung der Lehrkräfte sowie die interreligiöse Zusammensetzung der Lerngruppen.

Es zeigte sich, dass *außerschulische Begegnungen* für alle beteiligten Lehrkräfte **eine notwendige, unabdingbare Gelingensbedingung** für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiVesch waren! Ich bin ebenfalls davon überzeugt, dass außerschulische Begegnungen eine sehr bedeutsame Gelingensbedingung für dieses Religionsprojekt sind. Reale Begegnungen mit Angehörigen aus anderen Religionen sind meiner Ansicht nach nicht zu ersetzen und können einen wichtigen Beitrag leisten, bestehende Vorurteile abzubauen und das gemeinsame Miteinander der Religionen zu fördern.

Darüber hinaus waren *gezielte Fortbildungen* bei dem Religionsprojekt DiveSch **eine notwendige Gelingensbedingung**! Bei diesem Religionsprojekt waren die gezielten Fortbildungen mehrheitlich eine notwendige Gelingensbedingung, damit DiveSch so erfolgreich umgesetzt werden konnte. Ich schließe daraus, dass gezielte Fortbildungen für ein solches Projekt generell sehr hilfreich und unterstützend sein können, aber es individuell auf das Vorwissen der beteiligten Lehrkräfte ankommt, inwiefern Fortbildungen unabdingbar für das Gelingen eines solchen Projektes sind.

Des Weiteren waren die *Unterrichtseinheit, inklusive der erstellten Unterrichtsmaterialien sowie das Thema*, ebenfalls **eine unabdingbare Gelingensbedingung**! Ich komme aus den folgenden Gründen zu diesem Ergebnis: Die in dieser Arbeit vorgestellte Unterrichtseinheit bildete die Grundlage und den Rahmen für das durchgeführte Religionsprojekt DiveSch. Diese Unterrichtseinheit ermöglichte es, dass interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen, selbstständige Lernprozesse sowie Offenheit gegenüber anderen Religionen gefördert werden konnten. Darüber hinaus wurde durch das ausgewählte Thema „Speisegesetze und Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen“ ein leichter Zugang und somit ein geeigneter „Türöffner“ für die Lernenden und ebenfalls für die Lehrkräfte geschaffen.

Zudem wurde sich mit der Frage befasst, ob bestimmte Religionsbilder/Haltungen der Lehrkräfte gegenüber anderen Religionen eine notwendige Gelingensbedingung für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiveSch sind. Bei der Auswertung der Leit-

fadeninterviews kristallisierte sich heraus, dass aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte die eigene Religiosität bei dreiviertel der Beteiligten als weniger wichtig angesehen wurde. In diesem Kontext war es sicherlich lohnenswert zu beleuchten, wie eine solche Sichtweise entstanden sein konnte. Als Religionslehrkraft überzeugt davon zu sein, dass die eigene Religiosität nicht bedeutsam ist, ist aus meiner Perspektive etwas verwunderlich. Die Lehrkräfte sind der Ansicht, dass es wesentlich bedeutsamer ist, dass diese eine neutrale und offene Haltung gegenüber anderen Religionen vertreten. Allerdings lässt sich hierdurch annehmen, dass den Lehrkräften die hohe Relevanz der selbstständigen Auseinandersetzung und Herausbildung eines eigenen Standpunkts gegenüber anderen Religionen nicht bewusst war. Unterschiedliche Studien und Verlautbarungen kommen alle zu dem gleichen Ergebnis, dass Religionslehrkräfte religiös sein sollten. Religionslehrkräfte benötigen eine persönliche religiöse Orientierung, um den Lernenden einerseits gerecht zu werden und andererseits um authentisch sein zu können (siehe Kapitel 3.3.2.1). Beim interreligiösen Dialog ist eine eigene Haltung sehr wichtig, da diese grundlegend ist, um einen konstruktiven interreligiösen Dialog führen zu können.

Aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte ist lediglich *Offenheit gegenüber anderen Religionen* **eine notwendige Gelingensbedingung** bei dem Religionsprojekt DiveSch. Ich allerdings habe daran meine Zweifel und nehme an, dass die eigene Positionierung gegenüber der eigenen Religion und gegenüber anderen Religionen und die damit verbundene Authentizität sehr bedeutsam sind, damit ein solches Projekt lernförderlich umgesetzt werden kann.

Darüber hinaus wurde sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern die Professionalisierung der Lehrkraft eine notwendige Gelingensbedingung für eine lernförderliche Umsetzung des Religionsprojektes DiveSch war. Im Hinblick auf das durchgeführte Religionsprojekt ist die *Professionalisierung*, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, **keine unabdingbare Gelingensbedingung**, weil diese Art der Professionalisierung vor allem hilfreich ist, um interreligiöses Lernen langfristig in einer Schule implementieren zu können. Für das Gelingen eines einzelnen Religionsprojektes, wie in diesem Fall das Projekt DiveSch, ist dies allerdings vermutlich nicht entscheidend, weil dieses Projekt vollständig vorbereitet wurde und die beteiligten Lehrkräfte keine zusätzlichen zeitlichen Ressourcen aufbringen mussten. Allerdings kann die Professionalisierung der Lehrkräfte für die Authentizität, die Überzeugung und die Bedeutsamkeit der Thematik sehr wichtig sein.

Im Hinblick auf eine *interreligiöse Zusammensetzung der Lerngruppen* zeigte sich, dass eine solche Zusammensetzung sehr hilfreich sein kann, allerdings dies **keine notwendige Gelingensbedingung** war.

Es zeigte sich somit, dass nicht alle aufgeführten Gelingensbedingungen erfüllt sein müssen, damit ein solches oder ähnliches Projekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Allerdings sollte die Mehrzahl der aufgeführten Gelingensbedingungen erfüllt sein.

Erkenntnis 7: *Die Einstellungen/Haltungen der Lehrkräfte gegenüber anderen Religionen veränderten sich durch das Religionsprojekt DiveSch. Die Haltungen der Religionslehrkräfte gegenüber anderen Religionen waren vor Beginn des Religionsprojektes zum Teil noch sehr durch Ängste, Vorurteile und Unwissenheit gegenüber anderen Religionen gekennzeichnet. Das Religionsprojekt DiVeSch leistete einen wesentlichen Beitrag dazu, dass die Haltungen der Lehrkräfte, bei denen dies der Fall war, nun wesentlich aufgeschlossener gegenüber anderen Religionen sind.*

Dies zeigte sich insbesondere daran, dass vor dem Religionsprojekt DiveSch von einigen beteiligten Lehrkräften bspw. Themen bezüglich des Islams vermieden wurden. Dies wurde unter anderem mit Unsicherheit, Ängsten und zum Teil zu wenig Wissen über den Islam begründet. Dennoch sagten alle beteiligten Religionslehrkräfte vor Beginn des Religionsprojektes, dass sie offen gegenüber anderen Religionen und Kulturen sind. Wie passt das zusammen? Hier wäre es interessant herauszufinden, was aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte unter Offenheit verstanden wird. Für mich stellt sich die Frage, wie eine Offenheit gegenüber anderen Religionen bestehen kann, aber trotzdem religiöse Themen im Unterricht vermieden werden. Es wurde aufgrund der Gespräche mit den beteiligten Lehrkräften deutlich, dass die Lehrkräfte grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber anderen Religionen und Kulturen sind, jedoch teilweise gegenüber dem Islam Ängste, Sorgen und Vorurteile vorhanden waren und somit eine große Unsicherheit gegenüber dem Islam vorherrschte. Dass die Lehrkräfte aber aufgeschlossen sind, zeigte sich daran, dass sie trotz der bereits beschriebenen Bedenken ohne Zögern sich dazu bereit erklärten, an dem Religionsprojekt teilzunehmen.

Die Ergebnisse aus der Auswertung der Leitfadeninterviews zeigten, dass die Haltung, insbesondere gegenüber dem Islam, nun wesentlich differenzierter und positiver ist als vor dem Religionsprojekt (siehe Kapitel 7.4.4).

Anhand der Auswertung des Kompetenzrasters, bei der als letzte aufgeführte Kompetenz das gesamte Religionsprojekt beleuchtet wurde, konnte anhand der Ergebnisse ebenfalls unterstrichen werden, dass laut Einschätzung aller Lehrkräfte durch das Religionsprojekt DiveSch nicht nur Vorurteile abgebaut wurden, sondern darüber hinaus Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen gefördert wurden (siehe Kapitel 7.5.2.2).

Erkenntnis 8: *Vorurteile, Sorgen und Ängste der Lernenden gegenüber fremden Religionen, insbesondere gegenüber dem Islam, konnten durch das Religionsprojekt bei fast allen*

Lernenden erheblich abgebaut werden. Es konnte mithilfe des Religionsprojektes der Islam in ein positiveres Licht gerückt werden und darüber hinaus wurde Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen gefördert.

Anhand der Auswertung des Fragebogens „Ausgangsvoraussetzungen“ wurde ersichtlich, dass vor Beginn des Religionsprojekts 55% der Lernenden Islam als Bedrohung ansahen. Auffällig war, dass ein großer Teil der Lernenden nicht beurteilen konnte, ob die unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen auf sie eher bereichernd oder bedrohlich wirken (siehe Kapitel 7.2.4).

Von daher bestand meines Erachtens ein dringender Handlungsbedarf. Es stellte sich heraus, dass die außerschulischen Begegnungen einen großen Beitrag dazu leisteten, die bestehenden Vorurteile zu überdenken und abzubauen. In Bezug auf nichtchristliche interreligiöse Lernorte, wie in diesem konkreten Fall die Synagoge und die Moschee, zeigte sich, dass diese mit der entsprechenden Vorbereitung sehr gut geeignet sind, um einen konstruktiven interreligiösen Dialog zu fördern.

Anhand der Auswertung des Kompetenzrasters, bei der als letzte aufgeführte Kompetenz das gesamte Religionsprojekt beleuchtet wurde, konnte anhand der Ergebnisse unterstrichen werden, dass laut Einschätzung der Lernenden und der Lehrkräfte durch das Religionsprojekt DiveSch nicht nur Vorurteile abgebaut wurden, sondern darüber hinaus Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen gefördert wurden. 94% der beteiligten Lernenden waren der Ansicht, dass das Religionsprojekt dazu beitrug, Vorurteile abzubauen sowie Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen zu fördern. Sogar alle beteiligten Lehrkräfte waren ebenfalls der Meinung, dass das Religionsprojekt dazu beitrug, Vorurteile abzubauen sowie Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen zu fördern (siehe Kapitel 7.5.2.1).

Somit zeigte sich, dass innerhalb von knapp neun Monaten mithilfe des Religionsprojektes DiveSch zum Teil massive Vorurteile abgebaut sowie Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen aufgebaut wurden. Durch das neu erlernte Wissen, die spannenden und erhellenden interreligiösen außerschulischen Begegnungen sowie dem Austausch untereinander konnte ein respektvoller Umgang gegenüber anderen Religionen geschult und somit ein Beitrag zum interreligiösen Kompetenzerwerb geleistet werden.

Von daher kann ich empfehlen, dass dieses Religionsprojekt DiveSch oder ein ähnliches Religionsprojekt an anderen Schulen ebenfalls durchgeführt wird, um somit einen wichtigen Beitrag zum interreligiösen und interkulturellen Dialog leisten zu können.

Durch die gewonnenen Erkenntnisse aus meiner Studie möchte ich an dieser Stelle insbesondere die Lehrkräfte, die nicht so kompetenzorientiert ausgebildet wurden, ermutigen,

an einem solchen oder ähnlichen Projekt teilzunehmen. Es zeigte sich, dass eine gute Vorbereitung der beteiligten Religionslehrkräfte ausreichend, allerdings auch unerlässlich war, um ein solches Religionsprojekt lernförderlich umsetzen zu können. Selbst Religionslehrkräfte, die bisher noch nicht oder kaum kompetenzorientiert arbeiteten und sich in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen nicht sicher fühlten und demzufolge bestimmte interreligiöse Themen bisher gemieden haben, waren dazu in der Lage mithilfe einer gezielten Vorbereitung auf das Religionsprojekt dieses lernförderlich umzusetzen. Von daher soll anhand der Studienergebnisse somit auch den Lehrkräften, die nicht kompetenzorientiert ausgebildet wurden, die Angst vor Überforderung vor neuen Methoden und Lernkonzepten genommen werden und das Eigeninteresse an anderen Religionen geweckt bzw. gefördert werden.

In Bezug auf den Umgang der Lehrkräfte mit ihrer Professionalisierung zeigte meine Studie zudem, dass bei allen beteiligten Lehrkräften durch das Religionsprojekt DiveSch die Bereitschaft entstanden ist, das interreligiöse Lernen zukünftig mit unterschiedlichen Maßnahmen und in unterschiedlicher Intensität zu fördern. Die Lehrkräfte sind zum Teil dazu bereit, einen sehr hohen Aufwand dafür zu betreiben, um interreligiöse Kompetenzen angemessen fördern zu können. Dies zeigt, dass die Lehrkräfte mit dem Begriff Professionalisierung in diesem Kontext verbinden, dass es ihre Aufgabe ist und in ihrer Verantwortung liegt, interreligiöses Lernen weiterhin in der Schule aufgrund der stetig zunehmenden Bedeutsamkeit zu fördern. In diesem Kontext lässt die Studie darauf schließen, dass die Lehrkräfte, welche sich vor dem Religionsprojekt kaum mit interreligiösem Lernen auseinandersetzten, durch DiveSch ein Bewusstsein dafür erlangten, wie wichtig interreligiöses Lernen für die Lernenden ist. Dies wurde dadurch deutlich, dass die Lehrkräfte sogar ihr erworbenes Wissen weiter vertiefen möchten und mittlerweile interreligiöse Kompetenzen als eine zu erwerbende Kernkompetenz des RUs ansehen.

8.3 Ausblick

Die eben dargestellten Erkenntnisse können Nachfolgeforschungen begründen und somit als wichtigen Beitrag für die Forschung angesehen werden. Meines Erachtens sind durch die Erkenntnisse dieser Arbeit eine Vielzahl von Fragen entstanden oder noch unbeantwortet geblieben, denen in Folgestudien nachgegangen werden könnte.

Die Studienergebnisse weisen daraufhin hin, dass Veränderungen im Bereich der universitären Lehre und der schulischen Fortbildung dringend zu empfehlen sind, in dem Lehrveranstaltungen, Seminare und Fortbildungen für Lehrkräfte die hohe Bedeutung des interreligiösen Lernens viel mehr berücksichtigen. Diese Erkenntnisse können eine Anregung

sein, um das interreligiöse Lernen und somit die Auseinandersetzung mit anderen Religionen bereits in der universitären Ausbildung einen größeren Stellenwert zukommen zu lassen. Idealerweise könnte anschließend, im Laufe des Referendariats, das interreligiöse Lernen weiter vertieft werden und bei Lehrerfortbildungen gezielter auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte eingegangen werden, um somit innerhalb der Schulen ein Fundament zu legen, um ein friedliches Zusammenleben der Kulturen und Religionen zu fördern.

Interessant wäre es bspw. herauszufinden, ob dieses Religionsprojekt DiveSch bei der Durchführung von anderen Religionslehrkräften an anderen Schulen mit anderen Lernenden zu ähnlich positiven Ergebnissen gelangen würde. Würden die Ergebnisse ähnlich sein, wenn die Stichprobe deutlich größer ist? Eine umfangreiche Stichprobe mit einer großen Anzahl an Lernenden wäre erstrebenswert und sehr aufschlussreich, um untersuchen zu können, inwiefern die positiven Erkenntnisse aus dieser Arbeit bekräftigt werden können.

Ebenfalls wäre es aus meiner Perspektive interessant zu untersuchen, ob die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Gelingensbedingungen ebenfalls bei einer größeren Stichprobe bestätigt werden können. Würden an anderen Schulen mit anderen Lehrkräften und anderen Lernenden die Bedeutsamkeit der getesteten Gelingensbedingungen ähnlich beurteilt werden?

In diesem Kontext wäre es ebenfalls spannend herauszuarbeiten, welches Verständnis von Offenheit die jeweiligen Lehrkräfte haben. Wie genau zeigt sich diese Offenheit im Unterricht? Wie zeigt sich diese Offenheit konkret gegenüber Lernenden aus anderen Religionen? Wie wichtig ist die eigene religiöse Positionierung für den interreligiösen Dialog?

Meines Erachtens wäre es ebenfalls aufschlussreich herauszufinden, inwiefern es negative Auswirkungen auf ein solches Projekt hätte, wenn eine Lehrkraft während der Durchführung den Sinn und Zweck eines solchen Projektes in Frage stellen würde. Dies könnte vermutlich einen negativen Einfluss haben, da die Authentizität und die Überzeugung der Lehrkraft eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf die Lernenden hat. Von daher könnte in nachfolgenden Studien überprüft werden, ob eine solche Professionalisierung eine unabdingbare oder eine hilfreiche Gelingensbedingung ist.

In Bezug auf das selbstständige Lernen wäre es meines Erachtens interessant, die Gründe für die vorliegenden Ergebnisse näher zu beleuchten. Warum werden bestimmte Maßnahmen zur Förderung von selbstständigen Lernprozessen als hilfreich angesehen und andere wiederum als weniger sinnvoll? Warum werden einige Instrumente zur Förderung des selbstständigen Lernens (noch) nicht eingesetzt, obwohl die bisherigen empirischen Untersuchungen eindeutig belegen, dass diese Instrumente für den Prozess des selbstständigen Lernens sehr nützlich sein können?

Die Beantwortung dieser Fragen könnte dabei helfen, mögliche Schwachstellen zu verbessern, um dadurch die Förderung des selbstständigen Lernens weiter voranzubringen. Wenn sich herauskristalisieren sollte, dass die untersuchten Maßnahmen unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht erfolgsversprechend sind, könnte versucht werden, die Bedingungen zu verändern oder wenn dies nicht umsetzbar ist, sollte auf diese Maßnahmen verzichtet werden.

Es lässt sich festhalten, dass die gewonnenen Erkenntnisse aufzeigen, dass ein dringender Nachholbedarf im Bereich des interreligiösen Lernens besteht und es meines Erachtens empfehlenswert oder sogar notwendig ist schon in der universitären Ausbildung und ebenfalls im Vorbereitungsdienst viel mehr Angebote zur interreligiösen Bildung anzubieten. In-terreligiöses Lernen muss aus meiner Sicht schon innerhalb des Studiums verpflichtend angeboten werden und im Rahmen des Referendariats weiter vertieft werden. Denn es ist sehr hilfreich und sogar erforderlich, dass angehende Lehrkräfte bereits in ihrem Studium und in ihrem Vorbereitungsdienst gezielt geschult werden, um die vorherrschende religiöse Vielfalt in den Klassenzimmern als Chance zu erkennen und diese auch nutzen zu können. Der angemessene Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt ist sehr anspruchsvoll und von daher ist insbesondere die Religionslehrkraft dazu aufgefordert sich im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens zu professionalisieren, um adäquat mit den neuen Herausforderungen umgehen zu können.

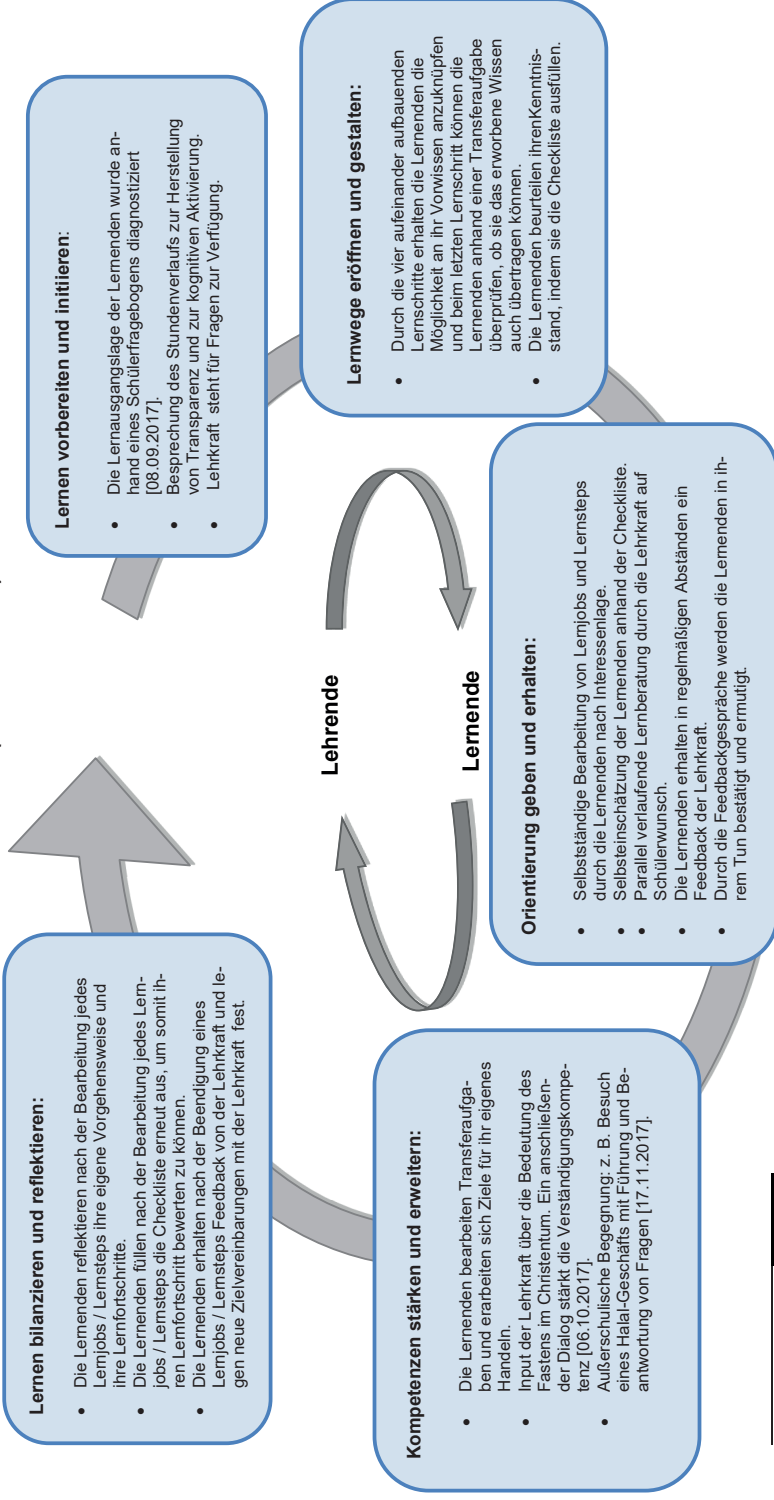
Anhand des Religionsprojektes DiveSch zeigte sich, dass die Lehrkräfte durchaus bereit sind, sich mit interreligiösen Fragestellungen im Unterricht zu beschäftigen. Allerdings bestand bei diesen Lehrkräften zunächst die Notwendigkeit, dass sie für das Religionsprojekt anhand von Fortbildungen, Gesprächen, individuellen Beratungen und der interreligiösen Unterrichtseinheit gezielt dafür vorbereitet wurden.

Von daher ist es aus meiner Perspektive unerlässlich, dass sich die Schulen mit interreligiösen Themen auseinandersetzen und offen für das Unbekannte sind. Damit Religionslehrkräfte diese bedeutsame Thematik angemessen im Unterricht mit den Lernenden behandeln können, ist es erforderlich, dass die Religionslehrkräfte zunächst im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens geschult werden, um adäquat mit den neuen Herausforderungen umgehen zu können. In diesem Zusammenhang benötigen Religionslehrkräfte eine persönliche religiöse Orientierung, um den Lernenden einerseits gerecht zu werden und andererseits um authentisch sein zu können. Gerade beim interreligiösen Dialog ist die Fähigkeit, sich selbst positionieren zu können, noch bedeutsamer, um einen konstruktiven interreligiösen Dialog führen zu können.

Anhang

A1: Prozessmodell

Lernschleife (Prozessmodell)¹¹⁹



¹¹⁹ Die Gliederung orientiert sich am Prozessmodell. AfL (2011).

A2: Checkliste

Die Checkliste hilft Ihnen ihr Vorwissen einzuschätzen und gibt Ihnen einen Überblick über das, was Sie lernen könnten. Nach der Bearbeitung der Lernaufgaben können Sie mit Hilfe der Checkliste überprüfen, ob Sie die möglichen Kompetenzen erworben haben und Sie können sehen, was für einen Lernfortschritt Sie gemacht haben.

Checkliste Zusammenleben der Religionen fördern	Selbsteinschätzung vorher			Selbsteinschätzung nachher		
						
	Darin bin ich mir sicher.	Darin bin ich mir noch unsicher.	Das kann ich noch nicht.	Darin bin ich mir sicher.	Darin bin ich mir noch unsicher.	Das kann ich noch nicht.
1. Religion in meinem und deinem Leben						
Ich kann meine eigene Biografie unter Berücksichtigung meiner Religion darstellen (WK).						
Ich kann meine Biografie mit der Biografie meiner Mitlernenden vergleichen (WK).						
Ich kann z. B. anhand einer Collage erklären, wer ich bin (WK).						
Ich kann erklären, welche Bedeutung Religion in meinem Leben besitzt (WK).						
Ich kann Unterschiede und Gemeinsamkeiten meiner Religion im Vergleich zu einer anderen Religion benennen (WK).						
Ich kann eigene Ideen entwickeln, wie ich andere Religionen besser kennenlernen kann (GK).						
2. Speisetraditionen im Christentum						
Ich kann historisch erklären, warum sich Christen nicht an die jüdischen Speisegesetze halten müssen (WK).						
Ich kann benennen, welche Speisen im Christentum eine große Bedeutung besitzen (WK).						
Ich kann die Bedeutung des Fastens im Christentum benennen (WK).						
Ich kann verschiedene Speisebräuche wie das Osterlamm und den Weihnachtskarpfen im Hinblick auf die historische Bedeutung im Christentum beschreiben (WK).						
Ich kann die Schöpfungsverantwortung im Christentum erklären (WK).						

Ich kann den Umgang mit Tieren in Bezug auf die Schöpfungsgeschichte erklären (WK).						
Ich kann eine eigene Meinung zum aktuellen Fleischkonsum in der Gesellschaft begründet vertreten (UK).						
Ich kann erläutern, welchen Einfluss Speisebräuche auf mein Leben und auf das gesellschaftliche Leben haben (UK).						
3. Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam						
Ich kann die Speisegesetze im Islam benennen (WK).						
Ich kann äußere Entstehungsgründe, wie klimatische und hygienische Faktoren, für die muslimischen Speisegesetze benennen (WK).						
Ich kann die Begriffe halal und haram erklären (WK).						
Ich kann den Begriff Halal-Zertifikat erklären (WK).						
Ich kann die besondere Bedeutung des Fastens der Muslime im Bezug auf ihre Beziehung zu Gott benennen (WK).						
Ich kann erklären, dass die muslimischen Speisegesetze durch den Koran und deren Auslegungen begründet werden (WK).						
Ich kann unterschiedliche Lebensmittel den Begriffen halal und haram zuordnen (GK).						
4. Speisegesetze und Speisetraditionen im Judentum						
Ich kann die Speisegesetze im Judentum benennen (WK).						
Ich kann erklären, warum jüdische Speisen durch religiöse Traditionen geprägt sind (WK).						
Ich kann äußere Entstehungsgründe, wie klimatische und hygienische Faktoren, für die jüdischen Speisegesetze benennen (WK).						
Ich kann die jüdischen Begriffe Kaschruth, kosher, parve, treife und Tora erläutern (WK).						
Ich kann den Begriff Koscher-Zertifikat erläutern (WK).						
Ich kann verschiedene Lebensmittel beurteilen, ob diese kosher sind oder nicht (UK).						
Ich kann die Bedeutung des Fastens für das Judentum benennen (WK).						
5. Religion in unserem Leben						
Ich kann die hohe Bedeutung, die Essen für verschiedene Kulturen und Religionen im Alltag und bei bestimmten Ereignissen besitzt, beschreiben (WK).						

Ich kann die Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam, Judentum und Christentum miteinander vergleichen (UK/VK).						
Ich kann alltägliche Lebensmittel auf Basis der erarbeiteten Speisevorschriften beurteilen (UK).						
Ich kann eine Auswahl von traditionellen Rezepten erstellen (GK).						
Ich kann Kochrezepte mithilfe der religiösen Speisevorschriften der monotheistischen Religionen auf deren Eignung für ein interreligiöses Kochbuch überprüfen (UK).						
Ich kann Rezepte für ein interreligiöses Kochbuch erstellen (GK).						
Ich kann eine Speise aus dem selbst erstellten interreligiösen Kochbuch kochen bzw. backen (GK).						
Ich kann eine Feier mit Essen für eine interreligiöse Lerngruppe gestalten (GK).						

Legende:

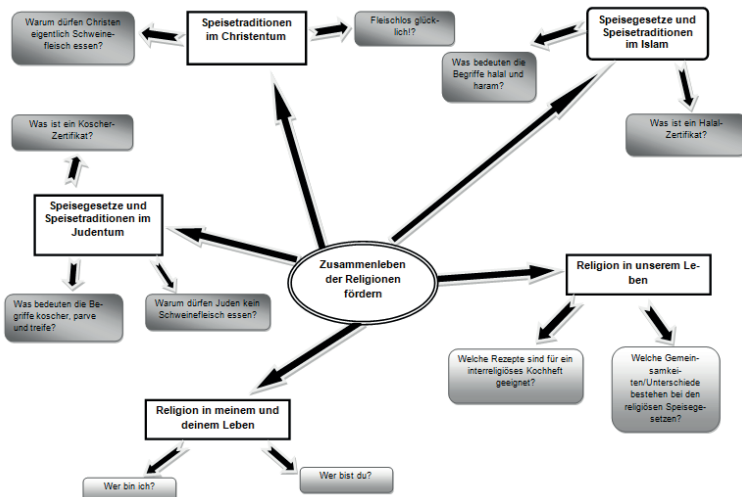
Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz religiös bedeutsamer Phänomene (WK)

Urteilskompetenz religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse ((UK)

Verständigungskompetenz über religiös-bedeutsame Sprache und Glaubenszeugnisse (VK)

Gestaltungs- und Handlungskompetenz in religiös-ethischen Fragen (GK)

... in Anforderungssituationen persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Bereiche.

A3: Advance Organizer

A4: Lernstep 3: Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam

LernStep Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam	Speisegesetze und Speisetraditionen im Islam	
	Das könnte ich am Ende des LernSteps können ...	
	• Ich kann die Speisegesetze im Islam benennen. • Ich kann erklären, dass die muslimischen Speisegesetze durch den Koran und deren Auslegungen begründet werden. • Ich kann äußere Entstehungsgründe, wie klimatische und hygienische Faktoren, für die muslimischen Speisegesetze benennen. • Ich kann die Begriffe halal und haram erklären. • Ich kann den Begriff Halal-Zertifikat erklären. • Ich kann die besondere Bedeutung des Fastens der Muslime in Bezug auf ihre Beziehung zu Gott benennen. • Ich kann unterschiedliche Lebensmittel den Begriffen halal und haram zuordnen.	
	Name _____ Datum _____	
		
Seite 2		LernStep
Lernsituation		
Sie stellen sich nun die Frage, welche Speisetraditionen und Speisegesetze es im Islam gibt und warum. Muslime zum Beispiel kein Schweinefleisch essen dürfen. Um dies herauszufinden, entscheiden Sie sich näher mit den Speisegesetzen im Islam auseinanderzusetzen.		
Lernschritt 1:		
Überlegen Sie, welche Speisevorschriften und Speisverbote es im Islam gibt. Halten Sie ihr Vorwissen und ihre Gedanken auf Moderationskarten fest. Diese werden im Folgenden an der Tafel oder Pinnwand im Plenum näher betrachtet.		
Lernschritt 2:		
Lesen Sie den Text „Speisevorschriften im Islam“.		
Vergleichen Sie ihre Moderationskarten aus dem Lernschritt 1 mit den Informationen aus dem Text. Erstellen Sie weitere Moderationskarten mit den neu gewonnenen Informationen.		
Der Text liegt an der Lerntheke bereit.		

Die Müller-Karte Lernkarte liegt an der Lerntheke bereit.	Lernschritt 3a: Lesen Sie den folgenden Text „Was bedeuten halal und haram?“. Erklären Sie die Begriffe halal und haram mit Hilfe einer Lernkarte. An der Lerntheke liegen weitere Texte zur Bedeutung von halal und haram bereit. Was bedeuten halal und haram? Nach den Speisegesetzen des Islam sind bestimmte Lebensmittel und Zutaten für Muslime tabu. Dazu gehören beispielsweise nicht nach islamischen Vorschriften geschlachtete Tiere, alles vom Schwein und Alkohol. Nach dem Koran werden die Lebensmittel entweder in „halal“ oder „haram“ eingeteilt. Das Wort „halal“ kommt aus dem Arabischen und bedeutet „das Zulässige, Erlaubte und Gestattete“. Das Gegenteil von „halal“ ist „haram“, was für „das Unzulässige, Verbotene und nicht Gestattete“ steht und nicht den islamischen Vorschriften entspricht. Als Fachbegriff umfasst „halal“ alle Dinge und Handlungen, die aus islamischer Sicht gestattet sind. Für die Beachtung der halal-Normen wird Belohnung von Allah sowohl im Jenseits als auch im Diesseits erwartet. Aus Pflanzen gewonnene Lebensmittel sind grundsätzlich „halal“, ausgenommen sind berauschende und toxische Produkte. „haram“ umfasst alle Dinge, die Muslime nicht verzehren dürfen. Für die Nichtbeachtung der haram-Normen wird Bestrafung von Allah erwartet. Hinsichtlich der Ernährung gelten nachfolgenden Hauptkategorien als „haram“: Schweine, Hunde, Schlangen, Affen, fleischfressende Tiere, z. B. Löwen, Tiger, Bären, Raubvögel, z. B. Adler, Geier, Ratten, Skorpione, nicht halal geschlachtetes Tier, Reptilien, Amphibien, Insekten, kreierte Tiere, Blut, Rauschmittel, Alkohol und alkoholische Getränke. Quelle: DGE (2005): Was bedeuten halal und haram? URL: http://www.dge.de/modules.php?name=News&file=article&sid=508

LernStep	Seite 3
Lernschritt 3b: Lesen Sie die Texte „Halal-Zertifikat“ und „Halal-Siegel: Einkaufshilfe für Muslime?“ Erklären Sie den Begriff Halal-Zertifikat mit Hilfe eines Spickers.	Die Texte sowie weitere Texte zum Thema Halal-Zertifikat liegen an der Lerntheke bereit. Die Müller-Karte Spicker liegt an der Lerntheke bereit.

Lernschritt 4:

Nachdem Sie jetzt schon einiges über die Speisevorschriften im Islam gelernt haben, geht es nun darum, ihr angeeignetes Wissen anzuwenden. Suchen Sie zehn Lebensmittel heraus, die Sie gerne essen.

Beurteilen Sie, ob die ausgewählten Lebensmittel halal oder haram sind. Für die Darstellung ihres Ergebnisses fertigen Sie eine Tabelle an.

Im Anschluss daran tauschen Sie sich mit ihrem Lernpartner/ihrer Lernpartnerin und vergleichen Sie ihre Ergebnisse.

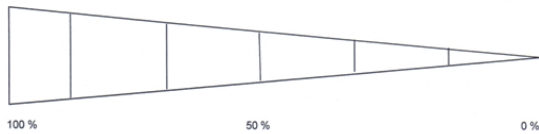
Sie können sich mit
ihrem Lernpartner/ihrer
Lernpartnerin darüber
austauschen.

Seite 4

LernStep

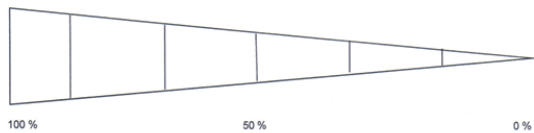
Reflexion meines Lern- und Arbeitsprozesses:

Wie hoch schätze ich den Anteil an neu gewonnenen Erkenntnissen im Themenbereich ein?



Wie bin ich während meines Lernprozesses zurecht gekommen?

100 % = sehr gut; 50 % = zufrieden stellend; 0 % = noch nicht gut



Das nehme ich mir für meinen weiteren Lernprozess vor:

A5: Lernstep 5: Religion in unserem Leben

LernStep Religion in unserem Leben	Religion in unserem Leben
	Das könnte ich am Ende des LernSteps können ... • Ich kann die hohe Bedeutung, die Essen für verschiedene Kulturen und Religionen im Alltag und bei bestimmten Ereignissen besitzt, beschreiben. • Ich kann die Speisegesetze und Speisetraditionen vom Islam, Judentum und Christentum miteinander vergleichen. • Ich kann alltägliche Lebensmittel auf Basis der erarbeiteten Speisevorschriften beurteilen. • Ich kann Kochrezepte mit Hilfe der religiösen Speisevorschriften auf deren Eignung für ein interreligiöses Kochbuch überprüfen. • Ich kann eine Speise aus dem selbst erstellen interreligiösen Kochbuch kochen bzw. backen. • Ich kann eine Feier mit Essen für eine interreligiöse Lerngruppe gestalten.
	Name
	Datum

Lernsituation

Nachdem Sie sich nun intensiv mit den Speisetraditionen und Speisegesetzen aus dem Islam, Judentum und Christentum auseinandergesetzt haben, ist Ihnen deutlich geworden, dass Essen eine hohe kulturelle und religiöse Bedeutung für den Alltag vieler Menschen besitzt. Essen ist etwas, was jeden betrifft und für jeden im Alltag eine gewisse Bedeutung besitzt. In den abrahamitischen Religionen gibt es eine Vielzahl von Speisetraditionen und Speisevorschriften, die den Lebensalltag von Juden, Christen und Muslimen bis heute in unterschiedlicher Intensität und Strenge prägen.

Lernschritt 1:

Beantworten Sie die folgenden Fragen, in dem Sie einer Collage oder ein Plakat gestalten.

Welche Lebensmittel konsumieren Sie in ihrem Alltag?

Wo begegnen Sie in ihrer Stadt Speisen und Lebensmittel aus anderen Religionen / Kulturen?

Welche Feste kennen Sie, an denen etwas „Besonderes“ gegessen wird?

Gibt es etwas zum Thema Essen, das Ihnen generell oder zu bestimmten Ereignissen oder Anlässen „heilig“ oder „besonders wichtig“ ist?

Was sind ihre Lieblings Speisen?

Welches Essen hat bei Ihnen bzw. ihren Eltern Tradition? Was sollten ihre Mitlernenden kennenlernen?

Lernschritt 2a:

Kategorisieren Sie die folgenden Lebensmittel, indem Sie diese in einer Tabelle aufführen und den jeweiligen Speisevorschriften der drei abrahamitischen Religionen zuordnen. Die Tabelle könnte folgendermaßen aufgebaut werden:

Lebensmittel	Judentum	Islam	Christentum
Schweinefleisch	trefe	haram	Erlaubt; eingeschränkt in der Fastenzeit
Kamel	trefe	Nach islamischen Regeln geschlachtet: halal	Erlaubt; eingeschränkt in der Fastenzeit
Traubensaft	Nur, wenn kosher	halal	erlaubt

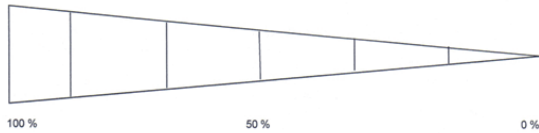
LernStep		Seite 3												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Speisevorschriften</th> <th style="width: 33%;">Islam</th> <th style="width: 33%;">Judentum</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>verboten</td> <td>haram</td> <td>trefe</td> </tr> <tr> <td>Erlaubt, mit Einschränkungen</td> <td>makru</td> <td>parwe</td> </tr> <tr> <td>erlaubt</td> <td>halal</td> <td>koscher</td> </tr> </tbody> </table> Kategorisieren Sie die folgenden Lebensmittel: Schweinefleisch, Huhn, Rindfleisch, Aal, Meeresfrüchte, Eier, Wein, Butter, Milch, Honig, Joghurt, Gemüse, Obst, Gelatine vom Schwein, Käse, Kaffee, Tee, Gummibärchen, Kaffeeeweißer. Lernschritt 2b: Betrachten Sie ihre erarbeitete Tabelle aus Lernschritt 2a und erläutern Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der religiösen Speisegesetze. Halten Sie ihre Ergebnisse stichwortartig unter der Tabelle fest. Lernschritt 3a: Suchen Sie Kochrezepte aus den drei Religionen heraus. Überprüfen Sie mit Hilfe der religiösen Speisevorschriften der abrahamitischen Religionen die Zutatenliste, inwiefern die Rezepte für ein interreligiöses Kochbuch geeignet sind. Wählen Sie geeignete Rezepte für das Kochbuch aus. Lernschritt 3b: Erstellen Sie gemeinsam mit den anderen aus der Lerngruppe ein interreligiöses Kochbuch. Neben den ausgewählten Rezepten wählen Sie aus den bereits erarbeiteten Lernjobs geeignete Lernprodukte aus, die zusätzlich für das Kochbuch geeignet sind. Lernschritt 4: Organisieren Sie für die interreligiöse Lerngruppe eine Feier mit geeigneten Speisen, indem Sie etwas aus dem gestalteten Kochbuch selbst kochen bzw. backen. <u>Info:</u> Bitte keine generalisierenden Schlüsse ziehen – auch nicht im Hinblick auf die religiösen Speisevorschriften! Nicht alle Türken essen nur Baklava und es gibt viele liberale Juden, die auf eine streng koschere Zubereitung der Speisen verzichten. Hier gilt es vielmehr aufzuzeigen, dass der Umgang von Gläubigen mit den Speisetraditionen und -gesetzen individuell und vielgestaltig ist.			Speisevorschriften	Islam	Judentum	verboten	haram	trefe	Erlaubt, mit Einschränkungen	makru	parwe	erlaubt	halal	koscher
Speisevorschriften	Islam	Judentum												
verboten	haram	trefe												
Erlaubt, mit Einschränkungen	makru	parwe												
erlaubt	halal	koscher												

Sie können sich mit Ihrem Lernpartner/ihrer Lernpartnerin darüber austauschen

Sie können das Internet als Hilfe nutzen.

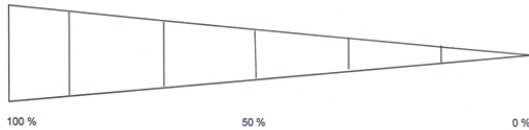
Reflexion meines Lern- und Arbeitsprozesses:

Wie hoch schätze ich den Anteil an neu gewonnenen Erkenntnissen im Themenbereich ein?



Wie bin ich während meines Lernprozesses zurecht gekommen?

100 % = sehr gut; 50 % = zufrieden stellend; 0 % = noch nicht gut



Das nehme ich mir für meinen weiteren Lernprozess vor:

A6: Lehrerfragebogen „Ausgangsvoraussetzungen“

Selbstständiges Lernen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen am Beispiel des interreligiösen und interkulturellen Lernens

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Rahmen meiner Dissertation möchte ich anhand einer Studie untersuchen, inwiefern mithilfe einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit einerseits interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen und andererseits selbstständige Lernprozesse gefördert werden können. In diesem Zusammenhang möchte ich untersuchen, welche Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte und seitens der Lernenden notwendig sind, damit diese Unterrichtseinheit erfolgreich umgesetzt werden kann.

Sie können mich dabei unterstützen, indem Sie diesen Fragebogen gewissenhaft beantworten.

Im Folgenden werden Ihnen Fragen zu Ihrer Person gestellt. Darüber hinaus erhalten Sie zu drei unterschiedlichen Themenblöcken Fragen.

Alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und ausschließlich für Forschungszwecke genutzt.

Ich bedanke mich für Ihre Hilfe.

Persönliche Angaben:

1. Wie alt sind Sie?

2. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an: ☐ weiblich ☐ männlich

3. Wie lange unterrichten Sie bereits als Religionslehrkraft?

4. Bitte geben Sie Ihre religiöse Zugehörigkeit an. Kreuzen Sie Zutreffendes an.

☐ evangelisch ☐ katholisch ☐ freikirchlich

☐ Sonstige: _____

5. Was war Ihre Motivation, ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion zu studieren? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Mehrfachnennungen sind möglich!

☐ Weil ich mir die Klärung in persönlichen Glaubensfragen erhoffe

☐ Weil Religion für mich sehr wichtig ist

☐ Weil ich schon lange in einer Kirchengemeinde aktiv bin

☐ Weil das Schulfach Religion mein Interesse daran geweckt hat

☐ Weil die Studienanforderungen vergleichsweise niedrig waren

☐ Weil mit dem Fach Religion die Berufsperspektive gut war

☐ Weil ich sehr gläubig bin

☐ Weil ich eine gute Religionslehrkraft in der Schule hatte

☐ Weil ich Interesse am Thema habe

☐ Sonstiges: _____

Religion in Familie, Schule und im Alltag:

6. Sind Sie in ihrer Freizeit aktiv in einer Kirchengemeinde? Falls ja, in welcher Form?

☐ Ja, ich mache regelmäßig _____

☐ Ja, aber nur gelegentlich mache ich _____

☐ Nein

7. Wie lange haben Sie Religion in der Schule als Fach belegt?

☐ bis zum Abitur

☐ bis zur 11. Klasse

☐ bis zum Ende der Sek. I

☐ bis zur 7./8. Klasse

☐ ich hatte keinen Religionsunterricht, sondern: _____

8. Gehören ihre Eltern einer Glaubensgemeinschaft an? Falls ja, welcher?

☐ Ja, Sie gehören zur _____

☐ Nein

☐ Bin ich mir unsicher.

9. Wie häufig haben Sie sich in ihrer Kindheit und Jugend innerhalb ihrer Familie mit Religion beschäftigt?

☐ täglich ☐ einmal pro Woche ☐ einmal pro Monat ☐ sehr unregelmäßig ☐ nie

10. Ist Religion in ihrer Freizeit ein Thema, mit dem Sie sich regelmäßig auseinandersetzen? Kreuzen Sie bitte Zutreffendes an.

☐ sehr regelmäßig ☐ regelmäßig ☐ selten ☐ nie

Falls ja, wie setzen Sie sich mit dem Thema Religion auseinander?

Themenblock 1: Eigene Religiosität

11. Glauben Sie an Gott?

☐ Ja

☐ Ja, aber selbstverständlich gehören auch Zweifel dazu.

☐ Ich habe früher mal an Gott geglaubt. Jetzt aber nicht mehr, weil _____

☐ Ich glaube, dass es eine überirdische Macht gibt (das muss aber nicht der Gott der Religionen sein).

☐ Nein

☐ Sonstiges: _____

12. Wie häufig haben Sie sich im letzten Monat mit ihrer Religion oder ihrem Glauben auseinandergesetzt? Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an.

☐ sehr häufig ☐ regelmäßig ☐ selten ☐ einmal ☐ überhaupt nicht

13. Was bedeutet Glaube für Sie?

Themenblock 2: Interreligiosität

14. Haben Sie sich in der Schule bereits mit anderen Religionen auseinandergesetzt?

☐ Ja, ich habe mich innerhalb meines Unterrichts bisher folgendermaßen mit anderen Religionen auseinandergesetzt: _____

☐ Nein, aber ich würde mich zukünftig gerne mal in der Schule damit auseinandersetzen.

☐ Nein, und es interessiert mich auch nicht wirklich.

15. Haben Sie sich innerhalb ihres Studiums mit anderen Religionen auseinandergesetzt?

☐ Ja, ich habe dazu folgende Seminare belegt: _____

☐ Ja, aber ich kann mich nicht mehr so genau an die Seminartitel erinnern.

☐ Nein, und es hat mich auch nicht wirklich interessiert.

16. Haben Sie Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen?

☐ Ja, und diese sind folgenden Religionen zugehörig: _____

☐ Nein

☐ Nein, und das möchte ich auch nicht unbedingt.

16. b) Falls ja, sprechen Sie mit diesen Personen auch über die Religionen?☐ Ja☐ Nein**17. Wie häufig beschäftigen Sie sich in ihrer Freizeit mit anderen Religionen?**☐ sehr häufig ☐ regelmäßig ☐ selten ☐ überhaupt nicht**17. b) Wie setzen Sie sich mit anderen Religionen auseinander?**☐ Gespräche mit Menschen anderer Religionen ☐ Filme, Dokumentationen☐ Urlaub in andere religiös geprägte Länder ☐ Internet☐ Bücher ☐ Sonstiges:

17. c) Mit welcher Religion haben Sie sich bisher am meisten beschäftigt?☐ Islam ☐ Judentum ☐ Buddhismus ☐ Christentum☐ Hinduismus ☐ weiß ich nicht so genau ☐ Sonstige:**18. Wenn Sie an Religionen und Weltanschauungen denken, die es auf der Welt gibt: Als wie bedrohlich bzw. bereichernd nehmen Sie die folgenden Religionen bzw. Weltanschauungen wahr?****Islam:**☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen**Christentum:**☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen**Judentum:**☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen**Buddhismus**☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen

Hinduismus

☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd
☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen

Atheismus

☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd
☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen

19. Es existieren sehr viele verschiedene Religionen auf der ganzen Welt sowie auch in unserer Gesellschaft. Um ein friedliches Zusammenleben der Religionen und Kulturen zu ermöglichen, ist Toleranz, Verständnis und Offenheit gegenüber anderen Religionen und Kulturen eine Grundvoraussetzung für ein solches Gelingen. In der geplanten Unterrichtseinheit sollen die Lernenden dafür sensibilisiert werden.

Welches Verhältnis haben Sie gegenüber anderen Religionen? Wo haben Sie Berührungspunkte und wo bestehen ggf. Unsicherheiten? Wie offen sind Sie gegenüber anderen Religionen und Kulturen? Mit welcher Haltung gehen Sie aktuell in den Religionsunterricht? Wo sehen Sie noch eigenes Entwicklungspotential?

Nehmen Sie sich bitte Zeit und denken Sie in Ruhe darüber nach, wie Sie persönlich die obigen Fragen für sich beantworten. Bitte begründen Sie ihre persönliche Meinung ausführlich.

20. a) Was wissen Sie bereits über die Speisetraditionen, Speisevorschriften und Fastenregeln im Christentum?

☐ Ich kenne mich in diesen Bereichen bereits gut aus und kann darüber auch einen Input geben

☐ Ich kenne mich damit noch nicht so gut aus und benötige noch Informationen darüber

20.b) Was wissen Sie bereits über die Speisetraditionen, Speisevorschriften und Fastenregeln im Islam?

☐ Ich kenne mich in diesen Bereichen bereits gut aus und kann darüber auch einen Input geben

☐ Ich kenne mich damit noch nicht so gut aus und benötige noch Informationen darüber

20.c) Was wissen Sie bereits über die Speisetraditionen, Speisevorschriften und Fastenregeln im Judentum?

☐ Ich kenne mich in diesen Bereichen bereits gut aus und kann darüber auch einen Input geben

☐ Ich kenne mich damit noch nicht so gut aus und benötige noch Informationen darüber

20.d) Innerhalb der Unterrichtseinheit spielen die Speisetraditionen sowie die Speisevorschriften und Speisegebote in den abrahamischen Religionen eine bedeutende Rolle. Während der Auseinandersetzung mit dem Judentum, dem Christentum und dem Islam ist es geplant, dass die Lehrkraft zu den drei Religionen jeweils einen Input zu den Fastenregeln anbietet. Benötigen Sie vorab noch Informationen, um einen angemessenen Input anbieten zu können?

☐ Ja, das wäre sicherlich hilfreich

☐ Nein, das ist nicht notwendig

Themenblock 3: Selbstständiges Lernen

Im Folgenden Themenblock geht es darum zu ermitteln, welche Erfahrungen Sie bereits im Bereich Selbstständiges Lernen gesammelt haben.

21. Haben Sie im Bereich der Diagnose hinsichtlich der individuellen Ausgangslagen der Lernenden bereits Erfahrungen gesammelt? (z. B. mithilfe von Checklisten, Kompetenzrastern, individuellen Gesprächen oder Ähnlichem)

☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei sicher.

☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei noch unsicher.

☐ Ich habe bisher noch keine Erfahrungen gesammelt.

☐ Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.

22. Inwieweit beteiligen Sie die Lernenden bei der Planung und Durchführung der Lernprozesse? (z. B. gemeinsame Entwicklung eines AdvancedOrganizers, Wünsche der Lernenden werden berücksichtigt usw.)

☐ Ich beteilige Sie am vollständigen Lernprozess.

☐ Ich beteilige Sie bisher in Teilen am Lernprozess.

☐ Ich habe Sie bisher noch nicht am Lernprozess beteiligt, weil ich mich dabei noch zu unsicher fühle.

☐ Ich habe Sie bisher noch nicht am Lernprozess beteiligt und habe auch kein Interesse daran.

☐ Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.

23. Haben Sie in der Rolle als Berater und Beobachter bereits Erfahrungen gesammelt?

- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei sicher.
- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei noch unsicher.
- ☐ Ich habe bisher noch keine Erfahrungen gesammelt.
- ☐ Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.

24. Inwieweit setzen Sie bisher Instrumente zur Begleitung und Reflexion der individuellen Lernprozesse ein? (z. B. Bewertungsbögen, Lerntagebücher, Grübelstübchen, Zielscheibe usw.)

- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei sicher.
- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei noch unsicher.
- ☐ Ich habe bisher noch keine Erfahrungen gesammelt.
- ☐ Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.

25. Inwieweit übernehmen die Lernenden innerhalb ihres Religionsunterrichts bisher selbst Verantwortung für ihren Lernprozess?

- ☐ Ich gebe den Lernenden Aufgabenstellungen, in denen Sie überwiegend selbstständig arbeiten können.
- ☐ Die Lernenden arbeiten bisher teilweise selbstständig in meinem Religionsunterricht.
- ☐ Bisher mussten die Lernenden noch keine Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen.
- ☐ Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.

26. Haben Sie im Bereich individualisierte Lernzugänge bereits Erfahrungen gesammelt? (z. B. Wahlmöglichkeiten bei der Arbeitsform, der Ergebnisdarstellung, den zu behandelnden Themen, individuelle Unterstützung usw.)

- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei sicher.
- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei noch unsicher.
- ☐ Ich habe bisher noch keine Erfahrungen gesammelt.
- ☐ Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.

27. Haben Sie im Bereich individuelle Beratungsgespräche bereits Erfahrungen gesammelt?

- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei sicher.
- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei noch unsicher.
- ☐ Ich habe bisher noch keine Erfahrungen gesammelt.
- ☐ Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.

28. Haben Sie im Bereich Unterstützung der Lernenden beim Erwerb von Lern- und Arbeitsstrategien bereits Erfahrungen gesammelt? (z. B. Erarbeitung hilfreicher Lernprodukte Memory, MindMap, Strukturskizze usw.)

- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei sicher.
- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei noch unsicher.
- ☐ Ich habe bisher noch keine Erfahrungen gesammelt.
- ☐ Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.

29. Haben Sie im Religionsunterricht bereits Unterrichtseinheiten mit den Lernenden evaluiert? (z. B. Zielscheibe, Ratingkonferenz usw.)

- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei sicher.
- ☐ Ich habe bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei noch unsicher.
- ☐ Ich habe bisher noch keine Erfahrungen gesammelt.
- ☐ Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.

30. Nun möchte ich zum Schluss noch gerne von ihnen erfahren, ob Sie bereits Instrumente und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens in ihrem Unterricht eingesetzt haben. Im Folgenden werden verschiedene Instrumente und Methoden zur Förderung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen aufgelistet, die insbesondere im Hinblick auf die durchzuführende Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ von Bedeutung sind.

Instrumente und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens		Damit habe ich bisher noch keine Erfahrungen gesammelt.	Damit habe ich bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei sicher.	Damit habe ich bereits Erfahrungen gesammelt und fühle mich im Unterricht dabei noch unsicher.	Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.
a)	Lernschleife (Prozessmodell)				
b)	Advanced Organizer				
c)	Checklisten				
d)	Lernjobs / Lernaufgaben				
e)	Lernstandsplaner				
f)	Kompetenzraster				
g)	Lerntagebuch				
h)	Portfolio				
i)	Placemat-Methode				
j)	Reflexionsbogen				
k)	Müller-Karten				
l)	Raabits-Karten				
l)	Lerngespräche / Beratungsgespräche				
m)	Ratingkonferenz				
n)	Think-Pair-Share-Methode				
o)	Sonstige:				

A7: Schülerfragebogen „Ausgangsvoraussetzungen“

Selbstständiges Lernen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen am Beispiel des interreligiösen und interkulturellen Lernens

Liebe Schülerinnen und Schüler,

im Rahmen meiner Doktorarbeit möchte ich anhand einer Studie untersuchen, inwiefern mithilfe einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit einerseits interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen und andererseits selbstständige Lernprozesse gefördert werden können. In diesem Zusammenhang möchte ich ebenfalls untersuchen, welche Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte und seitens der Lernenden notwendig sind, damit diese Unterrichtseinheit erfolgreich umgesetzt werden kann.

Sie können mich dabei unterstützen, indem sie den Fragebogen gewissenhaft beantworten.

Im Folgenden werden Ihnen Fragen zu ihrer Person gestellt. Darüber hinaus erhalten Sie zu drei unterschiedlichen Themenblöcken Fragen.

Alle Angaben werden selbstverständlich anonymisiert verwendet und ausschließlich für Forschungszwecke genutzt. Von daher geben Sie bitte keinen Namen an.

Ich bedanke mich für Ihre Hilfe.

Persönliche Angaben:

1. Welche Schulform besuchen Sie?
2. Wie alt sind Sie?
3. Bitte geben Sie ihr Geschlecht an: ☐ weiblich ☐ männlich
4. Bitte geben Sie ihre religiöse Zugehörigkeit an. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.
☐ evangelisch ☐ katholisch ☐ muslimisch ☐ freikirchlich
☐ orthodox ☐ konfessionslos ☐ Sonstige:

Religion in Familie, Schule und im Alltag:

5. Sind Sie in ihrer Freizeit aktiv in einer Kirchengemeinde? Falls ja, in welcher Form?

- ☐ Ja, ich mache regelmäßig _____
- ☐ Ja, aber nur gelegentlich mache ich _____
- ☐ Nein

6. Gehören ihre Eltern einer Glaubensgemeinschaft an? Falls ja, welcher?

☐ Ja, sie gehören zur _____

☐ Nein

☐ Bin ich mir unsicher

7. Wie häufig haben Sie sich in ihrer Kindheit und Jugend innerhalb ihrer Familie mit Religion beschäftigt?

☐ täglich ☐ einmal pro Woche ☐ einmal pro Monat ☐ sehr unregelmäßig ☐ nie

8. Ist Religion in ihrer Freizeit ein Thema, mit dem Sie sich regelmäßig auseinander-setzen? Kreuzen Sie bitte Zutreffendes an.

☐ sehr regelmäßig ☐ regelmäßig ☐ selten ☐ nie

Falls ja, wie setzen Sie sich mit dem Thema Religion auseinander?

Themenblock 1: Eigene Religiosität**9. Glauben Sie an Gott?**

☐ Ja

☐ Ja, aber selbstverständlich gehören auch Zweifel dazu.

☐ Ich weiß nicht genau, was ich glauben soll.

☐ Ich habe früher mal an Gott geglaubt. Jetzt aber nicht mehr, weil _____

☐ Ich glaube, dass es eine überirdische Macht gibt.

☐ Nein

☐ Sonstiges: _____

10. Wie häufig haben Sie sich im letzten Monat mit ihrer Religion oder ihrem Glauben auseinandergesetzt? Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an.

☐ sehr häufig ☐ regelmäßig ☐ selten ☐ einmal ☐ überhaupt nicht

11. Was bedeutet Glaube für Sie?

☐ Hoffnung ☐ Trost ☐ Eingebunden sein in einer Gemeinschaft

☐ Sinnsuche ☐ Halt ☐ Überzeugung ☐ Vertrauen ☐ Sicherheit

☐ ein (un-)bestimmtes Gefühl ☐ Sonstiges: _____

Themenblock 2: Interreligiosität

12. Haben Sie sich in der Schule bereits mit anderen Religionen auseinandergesetzt?

- ☐ Ja, ich habe bisher folgende Themen behandelt: _____
- ☐ Nein, aber ich würde mich gerne mal in der Schule damit auseinandersetzen.
- ☐ Nein, und es interessiert mich auch nicht wirklich.

13. Haben Sie Freunde oder Bekannte aus anderen Religionen?

- ☐ Ja, und diese sind folgenden Religionen zugehörig: _____
- ☐ Nein
- ☐ Nein, und das möchte ich auch nicht unbedingt.

13. b) Falls ja, sprechen Sie mit diesen Personen auch über die Religionen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

14. Wie häufig beschäftigen Sie sich in ihrer Freizeit mit anderen Religionen?

- ☐ sehr häufig ☐ regelmäßig ☐ selten ☐ überhaupt nicht

14. b) Wie setzen Sie sich mit anderen Religionen auseinander?

- ☐ Gespräche mit Menschen anderer Religionen ☐ Filme, Dokumentationen
- ☐ Urlaub in andere religiös geprägte Länder ☐ Internet
- ☐ Bücher ☐ Sonstiges:

14. c) Mit welcher Religion haben Sie sich bisher am meisten beschäftigt?

- ☐ Islam ☐ Judentum ☐ Buddhismus ☐ Christentum
- ☐ Hinduismus ☐ weiß ich nicht so genau ☐ Sonstiges:

15. Wenn Sie an Religionen bzw. Weltanschauungen denken, die es auf der Welt gibt: Als wie bedrohlich bzw. bereichernd nehmen Sie die folgenden Religionen bzw. Weltanschauungen wahr?

Islam:

☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd
☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen

Christentum:

☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd
☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen

Judentum:

☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd
☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen

Buddhismus:

☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd
☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen

Hinduismus:

☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd
☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen

Atheismus

☐ sehr bedrohlich ☐ eher bedrohlich ☐ eher bereichernd ☐ sehr bereichernd
☐ neutral ☐ kann ich nicht beurteilen

Themenblock 3: Selbstständiges Lernen

Nun würde ich zum Schluss noch gerne von Ihnen erfahren, ob Sie bereits Instrumente und Methoden des selbstständigen Lernens kennengelernt haben. Im Folgenden werden verschiedene Instrumente und Methoden zur Förderung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen aufgelistet, die insbesondere im Hinblick auf die durchzuführende Unterrichtseinheit „Speisetraditionen und Speisegesetze in den monotheistischen Religionen“ von Bedeutung sind. Mehrfachnennungen sind möglich!

Instrumente und Methoden zur Förderung des selbstständigen Lernens		Damit habe ich bisher noch keine Erfahrungen gesammelt.	Damit habe ich bereits Erfahrungen gesammelt und ich fühle mich bei der Nutzung sicher.	Damit habe ich bereits Erfahrungen gesammelt und ich fühle mich bei der Nutzung noch unsicher.	Zu diesem Bereich würde ich gerne noch mehr erfahren.
a)	Lernschleife (Prozessmodell)				
b)	Advanced Organizer				
c)	Checklisten				
d)	Lernjobs / Lernaufgaben				
e)	Lernstandsplaner				
f)	Kompetenzraster				
g)	Lerntagebuch				
h)	Portfolio				
i)	Placemat-Methode				
j)	Reflexionsbogen				
k)	Müller-Karten				
l)	Raabits-Karten				
l)	Lerngespräche / Beratungsgespräche				
m)	Ratingkonferenz				
n)	Think-Pair-Share-Methode				
o)	Sonstige:				

A8: Fragebogen zum Selbstständigen Lernen für die Lernenden

Liebe Schülerinnen und Schüler,

ich möchte anhand einer Studie untersuchen, inwiefern durch die Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ selbstständige Lernprozesse durchgeführt und gefördert wurden und ob diese für Sie als hilfreich angesehen werden. Zum anderen soll untersucht werden, inwiefern selbstständige Lernprozesse dazu beigetragen haben, interreligiöses Lernen zu fördern. Sie können mich dabei unterstützen, indem Sie den Fragebogen gewissenhaft beantworten.

Ich bedanke mich für Ihre Hilfe.

Bitte geben Sie an, welche Klasse Sie besuchen:

Wie alt sind Sie?

Bitte kreuzen Sie in den folgenden Tabellen zutreffendes an.

1. Anwendungsorientierung	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
1. Wir bearbeiten komplexe Aufgabenstellungen.					
2. Wir erarbeiten uns eigene Lösungsansätze.					
3. Wir sind in der Lage, die Lernsituationen auf alltagsnahe Situationen anzuwenden.					
4. Wir erstellen eigene Handlungsprodukte (veröffentlichungsfähige Ergebnisse der Unterrichtsarbeit).					
5. Unsere Lernprozesse werden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt und bewertet.					
6. Unsere Interessen werden zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht.					
7. Wir werden an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtsablaufs beteiligt.					
8. Die Lehrkraft ist überwiegend in der Rolle als Berater und Beobachter.					

2. Erwerb von Kompetenzen	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
9. Der Religionsunterricht ermöglicht die Förderung der Gesprächskompetenz, wie z. B. Kommunikations- und Lesefähigkeit.					
10. Der Religionsunterricht ermöglicht die Förderung der Sozialkompetenz, wie z. B. Dialogfähigkeit, Rücksichtnahme und Offenheit.					
11. Der Religionsunterricht ermöglicht die Förderung der Selbstkompetenz, wie z. B. Selbstwahrnehmung und Belastbarkeit.					
12. Der Religionsunterricht ermöglicht die Förderung der Organisationskompetenz, wie z. B. das Planen, Einteilen und Kontrollieren von Aufgaben.					

3. Reflexion	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
13. Durch die Lehrkraft werden wir angeregt (z. B. durch Rückfragen), unseren Lernprozess zu reflektieren.					
14. Die Lehrkraft reflektiert mit uns am Ende einer Unterrichtseinheit unsere Lernergebnisse.					
15. Es werden Materialien wie bspw. Bewertungsbogen, Lernjournal usw. verwendet, um die Reflexion zu unterstützen.					
16. Die Lehrkraft zeigt uns, wie wir unseren Lernstand und unseren Lernfortschritt selbst einschätzen können.					
17. Die Lehrkraft erwartet von uns, dass wir unsere Gedankengänge detailliert beschreiben.					
18. Durch die Reflexionsphasen können wir unsere Schwächen feststellen, beseitigen und uns somit weiterentwickeln.					

4. Selbstständiges Lernen	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
19. Im Religionsunterricht haben wir Freiheiten, indem wir bspw. längere Zeit ohne Anleitung arbeiten können					
20. Die Lehrkraft gibt uns Aufgabenstellungen, bei denen wir überwiegend selbstständig arbeiten können.					
21. Der Lehrkraft ist es wichtig, dass wir für unseren Lernprozess selbst Verantwortung übernehmen.					

5. Sozialformen	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
22. Wir arbeiten vor allem in Partnerarbeit, um uns z. B. bei Entscheidungssituationen, Problemlöseaufgaben oder Bewertungen zu beraten.					
23. Wir arbeiten vor allem in Einzelarbeit, um Lerninhalte zu üben und zu wiederholen.					
24. Bei Gruppenarbeiten greift die Lehrkraft nicht ein, sondern tritt als Moderator auf.					
25. Bei Gruppenarbeiten bestehen die Gruppen aus einer Größe von 3-6 Personen.					

6. Individualisierte Lernzugänge	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
26. Wir erhalten bei der Arbeitsform und der Ergebnisdarstellung Wahlmöglichkeiten.					
27. Wir erhalten bei den zu behandelnden Themen und Inhalten Wahlmöglichkeiten.					
28. Wir haben die Möglichkeit individuelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen.					
29. Die Lehrkraft bietet uns individuelle Lernangebote an, um unserem persönlichen Leistungsniveau zu entsprechen.					
30. Die Lehrkraft entwickelt mit uns individuelle Förderpläne.					
31. Die individualisierten Lernzugänge fördern meinen selbstständigen Lernprozess.					

7. Wahldifferenzierter Unterricht	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
32. Wir haben bei der Bearbeitung von Aufgaben Wahlmöglichkeiten oder differenzierte Arbeitsaufträge. Wir können individuelle Schwerpunkte setzen.					
33. Bei der Menge der zu bearbeitenden Aufgaben wird individuell unterschieden.					
34. Leistungsschwächere Schüler bekommen einfachere Aufgabenstellungen.					
35. Leistungsstärkere Schüler bekommen komplexere Aufgaben.					
36. Spezielle Schülerinteressen werden in den Unterricht integriert und gefördert.					
37. Unsere unterschiedlichen Lernstile, wie z. B. mit dem Auge lernen oder hören, werden durch individuelle Lernangebote berücksichtigt.					
38. Der wahldifferenzierte Unterricht fördert meinen selbstständigen Lernprozess.					

8. Individuelles Lern- und Arbeitstempo	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
39. Wir können uns unsere Lernzeit selbst einteilen.					
40. Bei der Bearbeitung der Aufgaben bestimmen wir unser Lerntempo selbst.					
41. Das individuelle Lern- und Arbeitstempo fördert meinen selbstständigen Lernprozess.					

9. Lehr- und Lernzeit/Strukturierung	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
42. Wir beginnen pünktlich mit dem Unterricht.					
43. Wir vertrödeln keine Zeit im Unterricht und beginnen schnell mit der Arbeit.					
44. Die Lehrkraft gibt klare Aufgabenstellungen.					
45. Uns ist klar, welche Anforderungen die Lehrkraft an uns stellt (Leistungserwartung).					
46. Der Unterricht ist gut organisiert.					

10. Lernaufgaben	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
47. Wir erhalten zu einem Thema verschiedene Aufgabenstellungen mit unterschiedlichem Niveau.					
48. Wir können aus einem Aufgabenpool mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden selbst auswählen, welche Aufgaben wir bearbeiten möchten.					
49. Die Aufgabenstellungen enthalten Lückentexte, Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben oder Ähnliches.					
50. Wir erhalten Aufgaben, bei der wir an unser Vorwissen anknüpfen müssen, um die Aufgabe lösen zu können.					

11. Lernmaterialien	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
51. Die Unterrichtsmaterialien besitzen einheitliche Gestaltungsmuster.					
52. Die Arbeitsblätter sind übersichtlich gestaltet.					
53. Durch die interessante und ansprechende Gestaltung der Lernmaterialien bin ich motiviert diese zu bearbeiten.					
54. Die Unterrichtsmaterialien berücksichtigen unsere individuellen Lernvoraussetzungen und Leistungsfähigkeiten.					

12. Lernstrategien	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
55. Bei den zu bearbeitenden Aufgaben erhalten wir eine Zeitvorgabe.					
56. Wir arbeiten mit Zeitplänen, um die Zeit richtig einzuteilen.					
57. Im Religionsunterricht verwenden wir verschiedene Recherchemedien wie bspw. das Internet oder die Bibliothek.					
58. Feedbackgespräche und Reflexionen von unseren Lernprozessen und Lernergebnissen sind ein wichtiger Bestandteil unseres Religionsunterrichts.					
59. Wir arbeiten im Religionsunterricht mit Mind Maps oder ähnlichem.					
60. Die Lernstrategien fördern meinen selbstständigen Lernprozess.					

13. Offene Lernformen	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
61. Der Religionsunterricht ermöglicht Spielräume für Freiheit.					
62. Wir arbeiten im Religionsunterricht auch in Projektgruppen.					
63. Bei der Projektarbeit können wir uns die Themen selbst auswählen und die Lehrkraft fungiert als Lernberater.					
64. In unserem Religionsunterricht besitzen wir einen Lernquellenpool, der z. B. Fachbücher, Lexika und selbstgestellte Materialien von uns enthält.					
65. Es existiert ein Lernvertrag zwischen uns und der Lehrkraft. Dieser beinhaltet bspw. die Lernziele, die Lerninhalte und den Lernzeitraum.					
66. Ich benutze ein Lerntagebuch.					
67. Wir erhalten zu Wochenbeginn einen Wochenplan von der Lehrkraft, der die zu bearbeitenden Aufgaben und Lerninhalte für eine Woche enthält.					
68. Die offenen Lernformen fördern meinen selbstständigen Lernprozess.					

14. Methoden / Instrumente	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
69. Im Religionsunterricht werden Methoden wie das Gruppenpuzzle oder die Fishbowl-Methode eingesetzt.					
70. Rollenspiele werden im Religionsunterricht eingesetzt.					
71. Im Religionsunterricht werden unsere Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeiten gefördert, z. B. durch Diskussions- und Beobachtungsregeln.					
72. Im Religionsunterricht arbeiten wir mit Portfolios.					
73. Die oben genannten Instrumente spielen im Religionsunterricht eine wichtige Rolle.					
74. Die Methoden und Instrumente fördern meinen selbstständigen Lernprozess.					

15. Lernumgebung	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
75. Wir haben im Religionsunterricht Rückzugsmöglichkeiten, z. B. durch Einzelarbeitsplätze.					
76. Uns stehen alle notwendigen Materialien und Medien zur Verfügung.					
77. Im Religionsunterricht liegt eine offene Lernumgebung vor. Das heißt, dass wir bspw. selbst entscheiden können, wie viele Aufgaben wir mit welchem Lerntempo und in welcher Sozialform bearbeiten.					
78. Wir werden bei der Festlegung der Beurteilungskriterien miteinbezogen.					
79. Die Lernumgebung fördert meinen selbstständigen Lernprozess.					

16. Bewertung	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
80. Die Maßnahmen zur Förderung meines selbstständigen Lernprozesses sind sehr hilfreich.					
81. Das selbstständige Lernen hat dazu beigetragen innerhalb der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ interreligiöses Lernen zu fördern.					

A9: Fragebogen zum Selbstständigen Lernen für die Lehrenden

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte anhand einer Studie untersuchen, inwiefern durch die Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ selbstständige Lernprozesse durchgeführt und gefördert wurden und ob diese für Sie als hilfreich angesehen werden. Zum anderen soll untersucht werden, inwiefern selbstständige Lernprozesse dazu beigetragen haben, interreligiöses Lernen zu fördern. Sie können mich dabei unterstützen, indem Sie den Fragebogen gewissenhaft beantworten.

1. Anwendungsorientierung	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
1. Die Lernenden bearbeiten komplexe Aufgabenstellungen.					
2. Die Lernenden erarbeiten sich eigene Lösungsansätze.					
3. Die Lernenden sind in der Lage, die Lernsituationen auf alltagsnahe Situationen anzuwenden.					
4. Die Lernenden erstellen eigene Handlungsprodukte (veröffentlichungsfähige Ergebnisse der Unterrichtarbeit).					
5. Die Lernprozesse der Lernenden werden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt und bewertet.					
6. Die Interessen der Lernenden werden zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht.					
7. Die Lernenden werden an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtsablaufs beteiligt.					
8. Ich bin überwiegend in der Rolle als Berater und Beobachter.					

2. Erwerb von Kompetenzen	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
9. Der Religionsunterricht ermöglicht die Förderung der Gesprächskompetenz, wie z. B. Kommunikations- und Lesefähigkeit.					
10. Der Religionsunterricht ermöglicht die Förderung der Sozialkompetenz, wie z. B. Dialogfähigkeit, Rücksichtnahme und Offenheit.					
11. Der Religionsunterricht ermöglicht die Förderung der Selbstkompetenz, wie z. B. Selbstwahrnehmung und Belastbarkeit.					
12. Der Religionsunterricht ermöglicht die Förderung der Organisationskompetenz, wie z. B. das Planen, Einteilen und Kontrollieren von Aufgaben.					

3. Reflexion	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
13. Ich rege die Lernenden dazu an (z. B. durch Rückfragen), ihren Lernprozess zu reflektieren.					
14. Ich reflektiere mit den Lernenden am Ende einer Unterrichtseinheit die Lernergebnisse der Lernenden.					
15. Es werden Materialien wie bspw. Bewertungsbogen, Lernjournal usw. verwendet, um die Reflexion zu unterstützen.					
16. Ich zeige den Lernenden, wie sie ihren Lernstand und ihren Lernfortschritt selbst einschätzen können.					
17. Ich erwarte von den Lernenden, dass diese ihre Gedankengänge detailliert beschreiben.					
18. Durch die Reflexionsphasen können die Lernenden ihre Schwächen feststellen, beseitigen und sich somit weiterentwickeln.					

4. Selbstständiges Lernen	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
19. Im Religionsunterricht haben die Lernenden Freiheiten, indem sie bspw. längere Zeit ohne Anleitung arbeiten können.					
20. Ich gebe den Lernenden Aufgabenstellungen, bei denen sie überwiegend selbstständig arbeiten können.					
21. Mir ist es wichtig, dass die Lernenden für ihren Lernprozess selbst Verantwortung übernehmen.					

5. Sozialformen	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
22. Die Lernenden arbeiten vor allem in Partnerarbeit, um sich z. B. bei Entscheidungssituationen, Problemlöseaufgaben oder Bewertungen zu beraten.					
23. Die Lernenden arbeiten vor allem in Einzelarbeit, um Lerninhalte zu üben und zu wiederholen.					
24. Bei Gruppenarbeiten greife ich nicht ein, sondern ich trete als Moderator auf.					
25. Bei Gruppenarbeiten bestehen die Gruppen aus einer Größe von 3-6 Personen.					

6. Individualisierte Lernzugänge	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
26. Die Lernenden erhalten bei der Arbeitsform und der Ergebnisdarstellung Wahlmöglichkeiten.					
27. Die Lernenden erhalten bei den zu behandelnden Themen und Inhalten Wahlmöglichkeiten.					
28. Die Lernenden haben die Möglichkeit individuelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen.					
29. Ich biete den Lernenden individuelle Lernangebote an, um ihrem persönlichen Leistungsniveau zu entsprechen.					
30. Ich entwickle mit den Lernenden individuelle Förderpläne.					
31. Die individualisierten Lernzugänge fördern den selbstständigen Lernprozess der Lernenden.					

7. Wahldifferenzierter Unterricht	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
32. Die Lernenden haben bei der Bearbeitung von Aufgaben Wahlmöglichkeiten oder differenzierte Arbeitsaufträge. Die Lernenden können individuelle Schwerpunkte setzen.					
33. Bei der Menge der zu bearbeitenden Aufgaben wird individuell unterschieden.					
34. Leistungsschwächere Schüler bekommen einfachere Aufgabenstellungen.					
35. Leistungsstärkere Schüler bekommen komplexere Aufgaben.					
36. Spezielle Schülerinteressen werden in den Unterricht integriert und gefördert.					
37. Die unterschiedlichen Lernstile der Lernenden, wie z. B. mit dem Auge lernen oder hören, werden durch individuelle Lernangebote berücksichtigt.					
38. Der wahldifferenzierte Unterricht fördert den selbstständigen Lernprozess der Lernenden.					

8. Individuelles Lern- und Arbeitstempo	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
39. Die Lernenden können ihre Lernzeit selbst einteilen.					
40. Bei der Bearbeitung der Aufgaben bestimmen die Lernenden ihr Lerntempo selbst.					
41. Das individuelle Lern- und Arbeitstempo fördert den selbstständigen Lernprozess der Lernenden.					

9. Lehr- und Lernzeit / Strukturierung	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
42. Die Lernenden beginnen pünktlich mit dem Unterricht.					
43. Die Lernenden verdrödeln keine Zeit im Unterricht und beginnen schnell mit der Arbeit.					
44. Ich gebe klare Aufgabenstellungen.					
45. Den Lernenden ist klar, welche Anforderungen ich an sie stelle (Leistungserwartung).					
46. Der Unterricht ist gut organisiert.					

10. Lernaufgaben	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
47. Die Lernenden erhalten zu einem Thema verschiedene Aufgabenstellungen mit unterschiedlichem Niveau.					
48. Die Lernenden können aus einem Aufgabenpool mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden selbst auswählen, welche Aufgaben sie bearbeiten möchten.					
49. Die Aufgabenstellungen enthalten Lückentexte, Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben oder Ähnliches.					
50. Die Lernenden erhalten Aufgaben, bei der sie an ihr Vorwissen anknüpfen müssen, um die Aufgabe lösen zu können.					

11. Lernmaterialien	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
51. Die Unterrichtsmaterialien besitzen einheitliche Gestaltungsmuster.					
52. Die Arbeitsblätter sind übersichtlich gestaltet.					
53. Durch die interessante und ansprechende Gestaltung der Lernmaterialien sind die Lernenden motiviert diese zu bearbeiten.					
54. Die Unterrichtsmaterialien berücksichtigen die individuellen Lernvoraussetzungen und Leistungsfähigkeiten der Lernenden.					

12. Lernstrategien	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
55. Bei den zu bearbeitenden Aufgaben erhalten die Lernenden eine Zeitvorgabe.					
56. Die Lernenden arbeiten mit Zeitplänen, um die Zeit richtig einzuteilen.					
57. Im Religionsunterricht verwenden die Lernenden verschiedene Recherchemedien wie bspw. das Internet oder die Bibliothek.					
58. Feedbackgespräche und Reflexionen von den Lernprozessen und Lernergebnissen der Lernenden sind ein wichtiger Bestandteil unseres Religionsunterrichts.					
59. Die Lernenden arbeiten im Religionsunterricht mit Mind Maps oder Ähnlichem.					
60. Die Lernstrategien fördern den selbstständigen Lernprozess der Lernenden.					

13. Offene Lernformen	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
61. Der Religionsunterricht ermöglicht Spielräume für Freiheit.					
62. Die Lernenden arbeiten im Religionsunterricht auch in Projektgruppen.					
63. Bei der Projektarbeit können die Lernenden die Themen selbst auswählen und ich fungiere als Lernberater.					
64. In meinem Religionsunterricht besitzen die Lernenden einen Lernquellenpool, der z. B. Fachbücher, Lexika und selbstgestellte Materialien von den Lernenden enthält.					
65. Es existiert ein Lernvertrag zwischen den Lernenden und der Lehrkraft. Dieser beinhaltet bspw. die Lernziele, die Lerninhalte und den Lernzeitraum.					
66. Die Lernenden benutzen ein Lerntagebuch.					
67. Die Lernenden erhalten zu Wochenbeginn einen Wochenplan von der Lehrkraft, der die zu bearbeitenden Aufgaben und Lerninhalte für eine Woche enthält.					
68. Die offenen Lernformen fördern den selbstständigen Lernprozess der Lernenden.					

14. Methoden/Instrumente	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
69. Im Religionsunterricht werden Methoden wie das Gruppenpuzzle oder die Fishbowl-Methode eingesetzt.					
70. Rollenspiele werden im Religionsunterricht eingesetzt.					
71. Im Religionsunterricht werden die Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeiten der Lernenden gefördert, z. B. durch Diskussions- und Beobachtungsregeln.					
72. Im Religionsunterricht arbeiten die Lernenden mit Portfolios.					
73. Die oben genannten Instrumente spielen im Religionsunterricht eine wichtige Rolle.					
74. Die Methoden und Instrumente fördern den selbstständigen Lernprozess der Lernenden.					

15. Lernumgebung	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
75. Die Lernenden haben im Religionsunterricht Rückzugsmöglichkeiten, z. B. durch Einzelarbeitsplätze.					
76. Den Lernenden stehen alle notwendigen Materialien und Medien zur Verfügung.					
77. Im Religionsunterricht liegt eine offene Lernumgebung vor. Das heißt, dass die Lernenden bspw. selbst entscheiden können, wie viele Aufgaben sie mit welchem Lerntempo und in welcher Sozialform bearbeiten.					
78. Die Lernenden werden bei der Festlegung der Beurteilungskriterien miteinbezogen.					
79. Die Lernumgebung fördert den selbstständigen Lernprozess der Lernenden.					

16. Bewertung	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
80. Die Maßnahmen zur Förderung des selbstständigen Lernprozesses sind sehr hilfreich für die Lernenden.					
81. Das selbstständige Lernen hat dazu beigetragen innerhalb der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ interreligiöses Lernen zu fördern.					

A10: Leitfadeninterview 1

1. Welche Voraussetzungen sind für Sie und die Lernenden notwendig, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen (wie in diesem Fall „Das Zusammenleben der Religionen fördern“) lernförderlich umgesetzt werden kann?

„Zum einen ist es wichtig, dass die Lehrkraft sowie die Schüler Interesse und Neugier mitbringen und offen gegenüber anderen Religionen und Kulturen sind. Und zum anderen, im Hinblick auf die Kompetenzorientierung, ist es ganz entscheidend, dass man offen gegenüber neuen Methoden und Instrumenten ist. Also das impliziert auch, den Mut zu haben, Neues auszuprobieren. Das gilt sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden.“

Inwiefern waren die zwei Fortbildungen für Sie hilfreich, damit das Religionsprojekt gelingen konnte?

„Insgesamt fand ich die Fortbildungen interessant und die Fortbildungen waren sehr gut dafür geeignet, um einen allgemeinen Überblick und Grundlagen über den Islam zu erhalten. Zum Judentum hatten wir keine Fortbildung gemacht. Das wäre rückblickend gesehen auch eine gute Idee gewesen, aber wahrscheinlich ist es auch schwieriger einen geeigneten Experten oder geeignete Fortbildungen zum Thema Judentum zu finden. Spezifische Fortbildungen zum Thema Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen könnte ich mir auch gut vorstellen, wobei die erstellten Unterrichtsmaterialien schon einen sehr guten Überblick über die Speisevorschriften gegeben haben. Die zwei Islamfortbildungen waren sehr hilfreich, um zunächst allgemein mehr über den Islam zu erfahren. Meiner Meinung nach ist es wichtig, dass die Lehrkräfte auch bei einem solchem Thema über den Tellerrand hinausschauen und möglichst breit aufgestellt sein sollten, da die Lernenden natürlich auch Fragen über die Speisevorschriften hinausgestellt haben und ich es dann sehr wichtig finde, dass ich angemessen auf die Fragen der Lernenden eingehen kann. Dafür ist allerdings ein breites Wissen über den Islam notwendig, welches durch gezielte Fortbildungen, wie die zwei ausgewählten Fortbildungen, erweitert werden kann. Insbesondere die Fortbildung, bei der ein Islamexperte an unsere Schule gekommen ist, war sehr aufschlussreich und hilfreich, da er direkt auf unsere Fragen und Bedürfnisse eingegangen ist. Dadurch konnten viele Unklarheiten und Fragen bezüglich des Islams geklärt werden. Außerdem war der Work-Shop, bei dem Gender im Koran thematisiert wurde, sehr spannend und der Dialog mit der muslimischen Dozentin sehr erhellend. Solche Begegnungen sind meiner Ansicht nach sehr wichtig und unerlässlich, damit die Ziele, die mit einem solchen Religionsprojekt verbunden sind, bestmöglich erreicht werden können.“

2. Was sind Ihrer Meinung nach die Gelingensbedingungen, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen lernförderlich umgesetzt werden kann? Welche Rolle spielt Ihre eigene Religiosität dabei?

(Erfolgsorientierung, Anschlussfähigkeit, Emotionalität, Aktivität und Bedeutsamkeit; außerschulische Begegnungen, Fortbildungen, geeignetes Unterrichtsmaterial, eigene Haltung, Motivation der Lernenden...)

„Meiner Meinung nach ist es ganz entscheidend, damit ein solches Religionsprojekt gelingen kann, dass außerschulische Begegnungen stattfinden. Die Lernenden hatten großes Interesse an den außerschulischen Begegnungen und ich fand es auch sehr spannend mit anderen Religionsvertretern ins Gespräch zu kommen. Und auch das Feedback von den Lernenden war sehr positiv. Darüber hinaus ist natürlich die Motivation der Lernenden sehr entscheidend, damit man überhaupt mit einer solchen Unterrichtseinheit beginnen kann. Also ein gewisses Interesse ist von daher Grundvoraussetzung. Außerdem ist es ebenfalls sehr hilfreich, wenn eine Anschlussfähigkeit vorhanden ist. Damit meine ich, dass es gut

ist, wenn die Lernenden schon etwas Vorwissen mitbringen, an dem man dann im Unterricht andocken kann. Das Vorwissen war in meinen beteiligten Klassen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Eine Klasse hat eigentlich so gut wie gar kein Vorwissen mitgebracht. Die Motivation der einzelnen Klassen war ebenfalls sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die 11 WK war beispielsweise sehr motiviert. Im Vergleich dazu war die 10 LFK wesentlich weniger motiviert. Das liegt meiner Ansicht nach aber nicht an der Unterrichtseinheit, sondern an dem Fach Religion im Allgemeinen. Gegenüber dem Fach Religion besteht allgemein nur ein geringes Interesse. In dieser Klasse bestanden auch riesige Vorurteile, vor allem gegenüber dem Islam. In der Klasse sind auch keine muslimischen Schüler drin. Da das Interesse bei der Klasse insgesamt anfangs eher gering war, war es dort auch schwieriger vorhandene Vorurteile abzubauen im Vergleich zu anderen Klassen, die von vornherein ein großes Interesse daran hatten, sich mit der Unterrichtseinheit zu beschäftigen. Allerdings fand ich es bemerkenswert, dass die Klasse sich dennoch intensiv mit dem Thema Islam auseinandergesetzt hat, obwohl dort die Voreingenommenheit und die Vorurteile enorm waren. Im Vergleich dazu war die Klasse 11 EFHK von Anfang an wesentlich motivierter. Dieser Klasse waren auch zwei muslimische Schülerinnen zugehörig. Mit den zwei muslimischen Schülerinnen kam ich auch viel leichter ins Gespräch, da sie von sich aus auch einiges über ihre Religion erzählt haben. Das hat auch dazu geführt, dass innerhalb der Klasse ein sehr intensiver Austausch über den Islam entstanden ist. Hilfreich war natürlich in dem Zusammenhang, dass die Beiden auch ein ganz anderes Vorwissen über den Islam mitgebracht haben. Davon hat die Lerngruppe insgesamt sehr profitiert.“

„Zusammenfassend kann ich sagen, dass die außerschulischen Begegnungen, die Motivation der Lernenden, die Anschlussfähigkeit sowie geeignetes Unterrichtsmaterial grundlegend dafür sind, damit eine solche interreligiöse Unterrichtseinheit gelingen kann. Die eigene religiöse Haltung finde ich persönlich weniger wichtig, weil es geht nicht darum andere Religionen zu bewerten, sondern den Lernenden andere Religionen näher zu bringen, so dass sie sich selbst eine Meinung und ein Bild über die anderen Religionen machen können. Ich bin gegenüber anderen Religionen völlig wertneutral gewesen, damit ich die Lernenden nicht beeinflusse, obwohl ich ehrlich gesagt gegenüber dem Islam ebenfalls einige Vorurteile gehabt habe und den Islam als sehr bedrohlich angesehen habe. Aber meiner Ansicht nach wäre es sehr unprofessionell eine Wertung gegenüber anderen Religionen öffentlich zu machen, vor allem, wenn man wie ich in diesem Fall selbst Ängste, Unsicherheiten und Vorbehalte gegenüber dem Islam mitgebracht hat. Wenn irgendwelche Vorurteile oder Stereotypen genannt wurden, war es natürlich trotzdem meine Aufgabe und zwingend notwendig und unerlässlich, dass nicht so im Raum stehen zu lassen, sondern darauf einzugehen, nicht das ansonsten dadurch vorhandene Vorurteile eher noch bestätigt und

gefestigt werden. Von daher ist die Auseinandersetzung und der angemessene Umgang mit Vorurteilen sehr wichtig, damit ein solches Projekt lernförderlich umgesetzt werden kann. Dies finde ich zum Teil auch sehr heikel, weil wenn man ein bestimmtes Vorurteil nicht nachvollziehbar abbauen kann bzw. dies vielleicht selbst ähnlich sieht, kann das Ganze auch nach hinten losgehen und anstatt Vorurteile abzubauen, werden diese dann ggf. noch bestätigt. Das wäre natürlich sehr kontraproduktiv. In diesem Zusammenhang waren die außerschulischen Begegnungen mit den Angehörigen aus dem Islam außerordentlich wichtig, da diese sehr gut auf die vorhandenen Vorurteile und Ängste eingegangen sind und dadurch die Vorurteile zum Teil massiv abgebaut werden konnten.“

3. Was sind Sie bereit dafür zu investieren, um einen wichtigen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Religionen, mithilfe einer geeigneten Unterrichtseinheit, zu leisten? (Professionalisierung der Lehrkräfte?)

„Ich wäre bereit, Fortbildungen zu besuchen, was wir auch bereits für dieses Religionsprojekt gemacht haben. Dieses könnte man noch intensivieren. Ich würde mich auch bereit erklären, bei der Planung von zukünftigen Unterrichtseinheiten mitzuwirken oder diese auch alleine oder in einer Gruppe zu entwickeln. Wichtig dabei finde ich, dass bei zukünftigen Unterrichtseinheiten ebenfalls wieder außerschulische Begegnungen mit eingeplant werden. Ich wäre auch bereit dazu, solche Begegnungen zu organisieren, da ich dies für außerordentlich wichtig halte und anhand dieses Religionsprojektes deutlich wurde, dass solche Begegnungen für die meisten Lernenden einen sehr hohen Stellenwert besitzen und einen großen Beitrag dazu leisten können, das friedliche Zusammenleben der Religionen zu fördern.“

4. Wie kompetent fühlen Sie sich nach der Beendigung des Religionsprojektes beim Thema interreligiöses und interkulturelles Lernen? Wie kompetent haben Sie sich vorher in diesem Bereich gefühlt? Skala von 1-10 (10= sehr kompetent, 1= sehr unsicher)

Wie hat das Religionsprojekt Ihrer Meinung nach dazu beigetragen?

„Nach der Beendigung des Religionsprojektes würde ich mich auf einer Skala von 1-10 beim Thema interreligiöses und interkulturelles Lernen auf acht einordnen. Vorher habe ich mich in diesem Bereich zwischen vier und fünf eingeordnet. Von daher hatte ich einen großen Kompetenzzuwachs im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens. Ich habe mich zunächst über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen mithilfe der zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien und Texte informiert. Das Unterrichtsmaterial war für mich sehr hilfreich, um mir einen guten Überblick über die verschie-

denen Speisevorschriften zu verschaffen. Darüber hinaus haben die außerschulischen Begegnungen, die Gespräche mit den Klassen sowie die Fortbildungen ebenfalls meinen Kompetenzzuwachs unterstützt. Alles in allem habe ich durch das Religionsprojekt diesen Kompetenzzuwachs erreicht.“

5. Es wurde in dem Religionsprojekt eine Vielzahl von Methoden und Instrumenten zur Förderung des selbstständigen Lernens eingesetzt. Inwiefern hat Ihnen das geholfen ihre Kompetenz in diesem Bereich auszubauen?

„Die Methoden und Instrumente waren mir bereits alle vertraut, da mein Referendariat noch nicht so lange her ist. Ich arbeite in meinem Unterricht selbst mit solchen Methoden und Instrumenten. Das war natürlich eine Erleichterung, da ich mich so ausschließlich auf das Thematische konzentrieren konnte.“

6. Welche Haltung haben Sie aktuell gegenüber anderen Religionen? Was hat sich durch das Religionsprojekt in Bezug auf Ihre Haltung geändert? Inwiefern konnten durch das Religionsprojekt bestehende Ängste, Unsicherheiten oder Vorurteile abgebaut werden? Was haben die außerschulischen Begegnungen (Besuch einer Synagoge und einer Moschee) bei Ihnen bewirkt?

„Vor allem gegenüber dem Islam hatte ich einige Vorurteile. Ich habe auch in dem Eingangsfragebogen angegeben, dass ich den Islam als große Bedrohung angesehen habe. Die Vorurteile wurden insgesamt abgebaut, vor allem hinsichtlich des Islams. Jetzt habe ich von daher durch das Religionsprojekt ein wesentlich differenzierteres Bild vom Islam. Hilfreich in dem Zusammenhang war für mich der Austausch mit muslimischen Schülerinnen und Schüler. Vor allem in einer Lerngruppe konnten zwei muslimische Schülerinnen viel dazu beitragen, dass ich vorhandene Vorurteile und Ängste gegenüber dem Islam abbauen konnte. Es hat sich klar gezeigt, dass mehr Wissen über andere Religionen sehr hilfreich war, um Vorurteile zu verringern und abzubauen. Hierbei waren auch die Begegnungen in der Moschee und bei den Fortbildungen mit Religionsvertretern sowie spannende Vorträge von muslimischen Religionsangehörigen aus dem Islam sehr wichtig, interessant und aufschlussreich, um Vorbehalte abbauen zu können. Hierdurch konnte ich neue und spannende Einblicke erhalten. All das zusammen hat dazu geführt, dass ich nun ein tieferes Verständnis gegenüber dem Islam erlangt habe. Das war für mich sehr wichtig, um nachvollziehen zu können, warum Muslime sich in bestimmten Situationen so verhalten, wie sie sich verhalten. Durch die Dialoge und den Zuwachs an Wissen konnten meine Unsicherheiten gegenüber dem Islam stark verringert werden und die Neugier an der Religion ist gestiegen. Ich habe großes Interesse daran mein Wissen weiter zu vertiefen und noch mehr

über den Islam zu erfahren. Es bestehen zwar noch Ängste gegenüber radikalen Ausprägungen des Islams, wie beispielsweise dem IS, aber es ist meiner Ansicht nach sehr wichtig den Lernenden vor Augen zu führen, dass diese radikale Gruppierung nur einen sehr geringen Anteil der Muslime ausmacht. Es wurde nämlich in einer meiner Klassen deutlich, dass diese behauptet hat, dass alle Muslime gefährlich und radikal sind und gerade dann ist es unerlässlich deutlich zu machen, dass die gewaltbereiten Salafisten oder Islamisten nur einen ganz kleinen prozentualen Anteil der Muslime ausmachen und der Hauptteil friedlich ist. Ich muss zugeben, dass ich das vorher auch anders gesehen habe, da meiner Ansicht nach in den Medien das Bild des Islams sehr negativ dargestellt wird und mich das dann auch stark beeinflusst hat. Von daher habe ich auch für die Lernenden ein großes Verständnis, wenn diese Vorurteile gegenüber dem Islam hatten, da das Image in unserer Gesellschaft leider sehr negativ gegenüber dem Islam ist und nicht wenige Menschen den Islam als große Bedrohung ansehen. Von daher ist mir bewusst geworden, dass wir in der Schule eine große Verantwortung besitzen, uns mit solchen Vorurteilen angemessen auseinanderzusetzen, damit die Lernenden ein differenziertes Bild vom Islam erhalten können.“

7. Sie haben den Islam vor Beginn des Religionsprojektes als sehr bedrohlich angesehen. Hat sich etwas an Ihrer Haltung geändert? Falls ja, was sind die Gründe?

Dies wurde schon durch die sechste Frage beantwortet.

8. Was haben Sie an Wissen durch das Religionsprojekt dazu gelernt? Fühlen Sie sich jetzt in der Lage dazu, selbstständig Lernende über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen zu informieren? Was haben Sie über andere Religionen gelernt?

„Beim Islam und beim Judentum hatte ich insgesamt sehr wenig Vorwissen, insbesondere bei den Speisegesetzen und Speisetraditionen. Beim Islam hatte ich zu mindestens ein bisschen Vorwissen, aber beim Judentum sind die Speisegesetze doch sehr komplex und damit hatte ich mich zuvor noch gar nicht mit beschäftigt. Durch das Religionsprojekt habe ich so viel dazu gelernt, dass ich mir jetzt zutrauen würde, die Lernenden selbstständig über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen zu informieren, allerdings bestehen bei speziellen Speisegesetzen im Hinblick auf das Judentum noch Unsicherheiten. Das hatte sich herausgestellt als ich mit einer meiner Lerngruppen einen Lebensmittel-Check in Bezug auf koscher, parwe oder treife durchgeführt habe. Da wurde beispielsweise beim Aal intensiv mit der Lerngruppe diskutiert, wie dieser einzuordnen ist. Daran wurde uns bewusst, dass die Speisevorschriften im Judentum doch noch deutlich komplizierter sind als im Islam.“

„Darüber hinaus ist mein Grundwissen insgesamt über das Judentum und den Islam wesentlich breiter geworden.“

9. Wie hilfreich war das Unterrichtsmaterial für Sie?

„Für mich war das Unterrichtsmaterial sehr hilfreich und direkt einsetzbar. Ich musste für meine Lerngruppen nichts anpassen oder zusätzlich vorbereiten. Durch die Differenzierung zwischen Lernstep und Lernjob konnte ich sogar den unterschiedlichen Lerngruppen verschiedene Niveaustufen anbieten, um dadurch den unterschiedlichen Leistungsniveaus mehr gerecht zu werden und das ohne zusätzlichen Aufwand. Das war schon sehr angenehm und entlastend. In erster Linie war es für mich notwendig mich vorab mithilfe der zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien thematisch einzulesen. Durch die Unterrichtsmaterialien konnte ich mir einen guten Überblick über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen verschaffen. Von daher waren die Unterrichtsmaterialien sowohl für die Lernenden als auch für sehr gut geeignet und sehr hilfreich.“

10. Könnten Sie sich nun zukünftig vorstellen weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen?

„Ich könnte mir auf jeden Fall vorstellen weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen. Ich habe früher im Rahmen meines Referendariats auch schon selbst eine kleinere interreligiöse Unterrichtseinheit durchgeführt. Ich finde das sehr spannend, gerade in der Berufsschule, wo verschiedene Religionen in einer Klasse zusammen sind. Meiner Ansicht nach ist das auch erforderlich, um den verschiedenen Religionen in der Klasse gerecht zu werden.“

Falls ja: Würden Sie sich jetzt zutrauen in diesem Bereich, ausgehend von den Fragen der Lernenden (Subjektorientierung), eine Unterrichtseinheit zu gestalten?

„Ich könnte mir in diesem Zusammenhang auch vorstellen eine Unterrichtseinheit ausgehend von den Fragen der Lernenden zu gestalten. Allerdings habe ich da in der praktischen Umsetzung meine Bedenken, da ich nicht innerhalb von einer Woche eine komplette Unterrichtseinheit entwickeln kann. Denkbar wäre es, dass ich dann zunächst ein anderes Thema behandle und sobald ich die Unterrichtseinheit vorbereitet habe, dann diese mit der Lerngruppe durchführe. Eine andere Lösung sehe ich da im Moment nicht. Prinzipiell könnte ich mir das aber auf jeden Fall vorstellen und es ist auch entscheidend, dass die Lernenden sich mit etwas auseinandersetzen, was sie auch interessiert. Von daher finde ich diesen Ansatz schon sehr gut. Ich würde mir das auch zutrauen, einen subjektorientierten Unterricht anzubieten. Allerdings wäre es für mich dann sehr wichtig, wenn wir noch weitere Fortbildungen im Bereich des interreligiösen Lernens besuchen würden, um unser

erlangtes interreligiöses Wissen weiter zu vertiefen, um auch möglichst souverän mit Schülerfragen umgehen zu können.“

Was hat das Religionsprojekt Ihrer Meinung nach dazu beigetragen?

Abschließendes Fazit:

„Ich bin froh, dass ich an dem Religionsprojekt teilgenommen habe. Es hat mir auch Spaß gemacht. Ich habe das Projekt mit drei Klassen durchgeführt und zwei Klassen waren auch die ganze Zeit motiviert bei der Sache. Gerade mit diesen Klassen hat mir das besonders viel Spaß gemacht, da die Klassen sehr konzentriert gearbeitet haben, sehr interessiert waren und die Diskussionen und Dialoge sehr fruchtbar und aufschlussreich waren. Die Erfahrungen, die ich mit dem Religionsprojekt gesammelt habe, waren insgesamt sehr positiv und von daher würde ich sowas auf jeden Fall direkt wieder machen. Meine Lerngruppen und ich fanden es toll, dass bei den außerschulischen Begegnungen und beim abschließenden gemeinsamen Essen immer mehrere Klassen daran beteiligt werden. So bestand immer wieder die Möglichkeit, dass sich die Klassen auch untereinander austauschen konnten. Dies war für Einige ebenfalls sehr wichtig und spannend. Von daher könnte ich mir auch sehr gut vorstellen, nochmal an so einem umfangreichen Projekt teilzunehmen, da dadurch einige Begegnungen ermöglicht wurden, die bei einer kleineren Unterrichtseinheit mit nur einer Klasse nicht möglich gewesen wären.“

A11: Leitfadeninterview 2

1. Welche Voraussetzungen sind für Sie und die Lernenden notwendig, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen (wie in diesem Fall „Das Zusammenleben der Religionen fördern“) lernförderlich umgesetzt werden kann?

„Zum einen ist die Kooperation mit dem Ausbildungsbetrieb sehr wichtig. Das also die ganzen zusätzlichen Termine mit dem Betrieb abgesprochen und koordiniert werden. Da muss ein gutes Klima aufgebaut werden, damit solch ein Projekt mit den zusätzlichen außerschulischen Terminen umgesetzt werden kann.“

Inwiefern waren die zwei Fortbildungen für Sie hilfreich, damit das Religionsprojekt gelingen konnte?

„Die Fortbildung in Hofgeismar war insofern interessant, dass man sich als Lehrer nochmal selbst mit dem Islam auseinandergesetzt hat. Dafür war die Fortbildung sehr förderlich und das man dadurch mehr Sicherheit für den Unterricht erhält.“

„Für uns als Lehrkräfte finde ich es noch notwendig, dass wir einen gemeinsamen Workshop machen, bei dem die ganzen Methoden-Karten wie die Müller-Karten behandelt werden. Außerdem sollten wir uns dabei damit auseinandersetzen, welche didaktischen Ziele mit einem Lernstep und einem Lernjob verbunden sind, damit alle Lehrkräfte auf dem gleichen Stand sind.“

„Für das Gelingen des Religionsprojektes hätte ich vorab keine Fortbildungen benötigt. Eine Fortbildung über das Judentum war aus meiner Sicht nicht notwendig. Die erstellten Infotexte für die Lehrkräfte waren für mich vollkommen ausreichend, um auf die Fragen der Lernenden eingehen zu können. Die Fortbildungen waren insofern hilfreich, dass man dadurch ein breites Wissen über den Islam erhalten hat.“

2. Was sind Ihrer Meinung nach die Gelingensbedingungen, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen lernerlich umgesetzt werden kann?

(Erfolgsorientierung, Anschlussfähigkeit, Emotionalität, Aktivität und Bedeutsamkeit; außerschulische Begegnungen, Fortbildungen, geeignetes Unterrichtsmaterial, eigene Haltung, Motivation der Lernenden...)

„Die Bereitschaft einerseits des Lehrenden, die benötigten Unterrichtsmaterialien bereitzustellen. Also es ist eine gute Vorbereitung notwendig, damit man auch direkt beginnen kann. Außerdem ist die eigene Religiosität sehr bedeutsam. Also damit meine ich, dass man einen eigenen Standpunkt hat oder findet und den auch begründen kann, welche Position man zu unterschiedlichen Gesichtspunkten hat und einem bewusst ist, wie man sich damit auskennt. Dann kann man mit der eigenen Begeisterung für das Thema die Begeisterung oder zu mindestens die Motivation für das Thema fördern. Das klappt mal mehr, mal weniger. Wichtig dabei ist natürlich, dass die Schüler wissen, dass sie Anschlusspunkte haben. Z. B. wenn sie die Religion ein bisschen kennen und das man das dann aufgreift und wie in diesem Fall mit dem Thema Essen das Vorwissen aufgreift. Essen finde ich ist ein tolles Thema, da Essen verbindet und fördert die Gemeinschaft und ich habe bei diesem Thema in meiner Klasse gemerkt, dass das bei denen sehr gut angekommen ist. Für meine Klasse war es in dem Zusammenhang sehr motivierend und hilfreich, dass sie wussten, dass am Ende ein gemeinsames interreligiöses Kochbuch entstehen und damit dann ein gemeinsames Essen organisiert werden soll. Dadurch wussten sie wofür Sie das Ganze machen und das war für meine Klasse sehr wichtig. Emotionalität ist ganz wichtig, damit die Lernenden angesprochen und aktiviert werden. Ich fand es auch sehr gut, dass alle drei monotheistischen Religionen behandelt wurden, aber es war schade, dass kein jüdischer Schüler an

dem Projekt teilgenommen hat. Das hat in meiner Klasse dazu geführt, dass sie sich zunächst mit dem Thema wesentlich reservierter auseinandergesetzt haben als mit dem Thema Islam. Im Gegensatz dazu habe ich einen muslimischen Schüler in der Klasse, der sehr gläubig ist und auch sehr viel über den Islam weiß. Das war für die Klasse ein toller Anknüpfungspunkt und bei Fragen, bspw. bezüglich halal und haram, war er immer der erste Ansprechpartner und hat quasi eine Expertenrolle bezüglich des Islams eingenommen. Die Lernenden haben dadurch eine große Eigeninitiative entwickelt und bei Unklarheiten immer das Gespräch mit dem muslimischen Schüler gesucht.“

„Meine Klasse hat alle außerschulischen Begegnungen als sehr positiv wahrgenommen. Vor den Besuchen war meine Klasse zwar zunächst zurückhaltend und abwartend, beim Judentum noch wesentlich mehr als beim Islam. Dies lag an den ganzen Vorurteilen, die gegenüber dem Islam und dem Judentum vorhanden waren. Dies ist meiner Ansicht nach gesellschaftlich geprägt. Trotzdem im Umkehrschluss waren alle Lernenden, die an dem Moschee- und Synagogenbesuch teilgenommen haben, froh, dass sie diese Erfahrungen gesammelt haben. Außerdem war der Besuch der Martinskirche ebenfalls sehr gut ausgewählt, da dies meiner gesamten Klasse sehr gefallen hat. Von daher sind solche Begegnungen sehr wichtig und unabdingbar, da dadurch solch ein Projekt sehr gut abgerundet wird. Das sind Lernorte zum Anfassen und beispielsweise der jüdische Experte, der die Führung in der Synagoge durchgeführt hat und anschließend für Fragen zur Verfügung stand, hat das einfach toll gemacht. Das war einfach gelebter Religionsunterricht. Ein tolles Erlebnis, was viel dazu beigetragen hat, dass das Projekt so erfolgreich gelaufen ist. Wichtig ist allerdings, dass solche Begegnungen vorher thematisch vorbereitet werden, denn wenn die Lernenden keinen thematischen Bezug herstellen können, sehe ich solche Begegnungen eher kritisch. Voraussetzung für eine erfolgreiche, lernförderliche Begegnung ist von daher auf jeden Fall, dass im Vorfeld im Unterricht theoretisches Wissen über die betreffende Religion angeeignet wird. Die erstellten Lernsteps waren dafür sehr gut geeignet, damit die Lernenden sich ein gewisses Vorwissen aneignen konnten.“

„Wichtig bei dem Thema Speisegesetze finde ich, dass wir als Lehrkräfte ein gewisses Hintergrundwissen mitbringen, um den Lernenden noch darüber hinaus was über die Religionen erzählen zu können, beispielsweise was für einen Ursprung die Religionen haben, damit die Lernenden die Speisegesetze besser nachvollziehen können, warum solche Speisegesetze religiös begründet wurden.“

Welche Rolle spielt Ihre eigene Religiosität dabei?

„In Bezug auf das Judentum und den Islam habe ich eine sehr neutrale und offene Haltung gegenüber der Klasse eingenommen. Allerdings bin ich beispielsweise von den Schülern

gefragt worden, ob ich faste und da habe ich natürlich meinen Standpunkt dazu gesagt. Es ist auch ganz wichtig und entscheidend, dass man als Religionslehrer einen klaren Standpunkt vertreten kann. Wenn man als Religionslehrer nicht dazu in der Lage ist, merken das die Lernenden und dann besteht die Gefahr, dass solch ein Projekt nicht so gut funktioniert, da die Lernenden erwarten, dass wir als Religionslehrer eine eigene Meinung haben und diese auch preisgeben.“

„Als ich der Klasse das Religionsprojekt vorgestellt habe, war die Klasse direkt offen dafür, daran teilzunehmen. Ein Grund war auch, dass es hierbei nicht um stumpfes Lesen in der Bibel geht. Der Aufhänger mit den Speisegesetzen und dem gemeinsamen Essen als Abschluss war für die Klasse sehr gut greifbar. Das Thema war nicht so abstrakt und war thematisch in meiner Klasse ein Volltreffer. Es hat sogar einen Schüler dazu bewogen, wieder am Religionsunterricht teilzunehmen. Bisher hatte sich dieser vom Religionsunterricht befreien lassen, aber das Thema Speisegesetze in den monotheistischen Religionen hat so viel Interesse bei ihm hervorgerufen, dass er unbedingt an dem Religionsprojekt teilnehmen wollte.“

3. Was sind Sie bereit dafür zu investieren, um einen wichtigen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Religionen, mithilfe einer geeigneten Unterrichtseinheit, zu leisten? (Professionalisierung der Lehrkräfte?)

„Es ist ganz klar, dass man dafür vor allem Zeit investieren muss. Zum einen, um so eine Unterrichtseinheit thematisch vorzubereiten und zum anderen, um diese didaktisch vorzubereiten. Außerdem ist es notwendig, neue Methoden kennenzulernen, um das eigenständige Lernen sowie das Lernen miteinander zu fördern. Diese Zeit bin ich auch bereit zu investieren, um eine solche Unterrichtseinheit zukünftig vorzubereiten. Ich fände es auch sehr interessant, wenn man eine interreligiöse Unterrichtseinheit als Lehrerteam oder mit dem gesamten Fachbereich Religion entwickeln würde. Bei der Planung einer solchen Unterrichtseinheit finde ich es sehr wichtig, dass das Judentum auch wieder mit behandelt wird, weil durch den Israelkonflikt im Westjordanland oder in Palästina sind die in Deutschland lebenden Muslime gegenüber den Juden schon sehr verhalten eingestellt und viele muslimische Schülerinnen und Schüler besitzen einige Vorurteile gegenüber dem Judentum. Meine bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass muslimische Schüler viel mehr Vorurteile gegenüber Juden mitbringen als Christen. Dementsprechend ist es sehr wichtig und erforderlich, dass das Judentum weiterhin Bestandteil von interreligiösen Unterrichtseinheiten bleibt, um dadurch die bestehenden Vorurteile abzubauen.“

4. Wie kompetent fühlen Sie sich nach der Beendigung des Religionsprojektes beim Thema interreligiöses und interkulturelles Lernen? Wie kompetent haben Sie sich vorher in diesem Bereich gefühlt? Skala von 1-10 (10= sehr kompetent, 1= sehr unsicher)

„Vor dem Religionsprojekt habe ich mich im Bereich interreligiöses und interkulturelles Lernen auf der Skala auf fünf eingeschätzt. Jetzt würde ich mich ungefähr bei acht einordnen.“

Was hat das Religionsprojekt Ihrer Meinung nach dazu beigetragen?

„Das lag daran, dass ich mich vor jedem Unterricht nochmals mithilfe der Unterrichtsmaterialien auf den Unterricht vorbereitet habe. Das ich das gemacht habe, lag natürlich daran, dass ich an dem Religionsprojekt teilgenommen habe. Ansonsten hätte ich mich thematisch auf keinen Fall so intensiv damit beschäftigt. Deswegen ist die Teilnahme an dem Religionsprojekt der ausschlaggebende Grund gewesen, dass ich im Bereich interreligiöses und interkulturelles Lernen einen solchen Kompetenzzuwachs erreichen konnte. Allerdings habe ich nicht nur in diesem Bereich einiges dazugelernt, sondern darüber hinaus auch im schulischen Bereich. Ich habe dadurch die schulischen Abläufe besser kennengelernt. Beispielsweise wie solche Ausflüge zu planen sind und was man dabei alles bedenken muss. Dabei hat das Religionsprojekt einen großen Teil dazu beigetragen, dass ich jetzt ebenfalls bei der Organisation von außerschulischen Ausflügen viel besser Bescheid weiß, wie solche Ausflüge zu organisieren sind. Die Professionalisierung als Lehrer wurde dadurch gesteigert, weil ich nicht nur Unterricht gemacht habe, in dem Sinne, dass ich mir vielleicht mal den Laptopwagen reserviert habe, sondern die Absprache im Kollegium und mit dem Betrieb sowie die Koordination von den Terminen hat bei diesem Projekt eine große Rolle gespielt.“

5. Es wurde in dem Religionsprojekt eine Vielzahl von Methoden und Instrumenten zur Förderung des selbstständigen Lernens eingesetzt. Inwiefern hat Ihnen das geholfen ihre Kompetenz in diesem Bereich auszubauen?

„Durch die Handhabung mit der Vielzahl von Methoden und Instrumenten, die innerhalb des Religionsprojektes eingesetzt wurden, konnte ich meine Kompetenz in diesem Bereich vertiefen. Ich habe dadurch bei der Anwendung der Methoden und Instrumente und bei Schülerfragen zu diesem Bereich mehr Sicherheit bekommen.“

6. Welche Haltung haben Sie aktuell gegenüber anderen Religionen? Was hat sich durch das Religionsprojekt in Bezug auf Ihre Haltung geändert? Inwiefern konnten durch das Religionsprojekt bestehende Ängste, Unsicherheiten oder Vorurteile abgebaut werden? Was haben die außerschulischen Begegnungen (Besuch einer Synagoge und einer Moschee) bei Ihnen bewirkt?

„Ich habe immer noch eine offene Haltung gegenüber anderen Religionen. Da hat sich jetzt nichts verändert. Es hat sich bei mir durch das Religionsprojekt herausgestellt, dass ich jetzt einfach noch mehr über die anderen Religionen erfahren möchte. Durch das Projekt wurde bei mir eine Wissbegierigkeit entfacht. Der Besuch der außerschulischen Orte, also der verschiedenen Gotteshäuser war sehr interessant. Es war toll, dass dadurch ein engerer Austausch mit den Angehörigen aus anderen Religionen stattgefunden hat. Es waren eben richtige Begegnungen. Also wirklich Religion zum Anfassen. Das bewirkt viel mehr bei mir als wenn ich mir jetzt ein Video zu dem Thema oder ein Bild anschau. Das Riechen, Schmecken, Hören, Sehen in den Gotteshäusern ist im Vergleich weitaus interessanter. Solche Begegnungen sollten von daher immer bei einem solchen oder ähnlichem Religionsprojekt integriert werden.“

7. Sie haben den Islam vor Beginn des Religionsprojektes als sehr bedrohlich angesehen. Hat sich etwas an Ihrer Haltung geändert? Falls ja, was sind die Gründe?

Ist weggefallen.

8. Was haben Sie an Wissen durch das Religionsprojekt dazu gelernt?

Fühlen Sie sich jetzt in der Lage dazu, selbstständig Lernende über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen zu informieren? Was haben Sie über andere Religionen gelernt?

„Ich habe zum einen mein Fachwissen über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen vertiefen können. Außerdem habe ich mein didaktisches Know-how vertieft, indem ich jetzt sicherer darin bin, wie ich mit den eingesetzten Methoden und Lernsteps und Lernjobs richtig umgehe. Dadurch hat eine Vertiefung stattgefunden. Zum anderen ist es meiner Ansicht nach auch etwas Besonderes, Lernsteps und Lernjobs von einem Kollegen einzusetzen, die dieser entwickelt hat und gar keine eigenen für das Projekt gestaltet zu haben. Hier habe ich mir erstmal Gedanken darüber gemacht, was der Kollege damit erreichen wollte, wie er eigentlich vorgegangen ist und dadurch konnte ich mir ein Bild darüber machen, wie sich der Kollege guten Unterricht vorstellt. Das fand ich schon sehr spannend. Ich arbeite selbst auch mit Lernsteps und Lernjobs und dementsprechend habe ich da schon Vorwissen mitgebracht und konnte das durch das Religionsprojekt didaktisch vertiefen. Der didaktische Rahmen war von daher für mich nichts grundlegend Neues. Ich konnte allerdings ebenfalls mein Wissen vertiefen und das Religionsprojekt hat mich so sehr überzeugt, dass ich die Unterrichtseinheit jetzt im zweiten Halbjahr noch mit einer weiteren Klasse begonnen habe. Und ich merke jetzt schon im Vergleich mit meiner ersten Klasse,

dass jetzt alles noch reibungsloser und runder abläuft, weil ich einen Durchlauf schon gemacht habe und jetzt beim zweiten Durchgang bin ich schon viel sicherer und mir geht alles besser von der Hand.“

9. Wie hilfreich war das Unterrichtsmaterial für Sie?

„Das Unterrichtsmaterial für den Lehrer war sehr hilfreich. Dadurch konnte ich mein Wissen sehr gut vertiefen und dementsprechend auch sehr gut vorbereiten für den Lernstep. Das Unterrichtsmaterial für die Lernenden habe ich geringfügig bei einzelnen Lernschritten etwas angepasst, um dadurch das Verständnis für meine Klasse zu erhöhen. Beispielsweise habe ich bei einem Lernschritt Aufzählungspunkte hinzugefügt, damit für die Lernenden die Aufgabenstellung klarer wurde. Obwohl der Lernstep schon viele Hilfestellungen beinhaltet hat, brauchten einige meiner Schüler noch bei einzelnen Lernschritten weitere Unterstützung, um diese Aufgaben dann bewältigen zu können. Danach hat das dann aber auch bestens geklappt.“

„Durch die zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien war meine Unterrichtsvorbereitung sehr gering. Die Infotexte für die Lehrer waren vollkommen ausreichend, um gut für den Unterricht vorbereitet zu sein.“

10. Könnten Sie sich nun zukünftig vorstellen weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen? Falls nein: Was benötigen Sie noch an Unterstützung?

Falls ja: Würden Sie sich jetzt zutrauen in diesem Bereich, ausgehend von den Fragen der Lernenden (Subjektorientierung), eine Unterrichtseinheit zu gestalten? Was hat das Religionsprojekt Ihrer Meinung nach dazu beigetragen?

„Ich könnte mir selbstverständlich sehr gut vorstellen, zukünftig weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen. Das ist meines Erachtens sogar der Hauptauftrag eines Religionslehrers, interreligiöses und interkulturelles Lernen zu fördern und den Kontakt zu den anderen Religionen für die Schüler greifbar zu machen und herzustellen. Problematisch sehe ich allerdings, dass der Arbeitsaufwand für eine solche Unterrichtseinheit sehr hoch ist. Die Unterrichtsmaterialien für dieses Religionsprojekt sind sehr hochwertig und das ist sehr aufwendig so etwas zu gestalten. Und deshalb finde ich es schwierig, eine Unterrichtseinheit ausgehend von den Fragen der Lernenden durchzuführen. Also das ich erst die Schüler frage, was sie gerne machen würden und dann erstelle ich daraus eine Unterrichtseinheit. Das ist ein Wunschenken und in der Realität einfach nicht umsetzbar, weil es einfach zu zeitintensiv ist. Ich bin der Meinung, dass man den Lernenden ein Thema vorgeben sollte, welches man zuvor vorbereitet hat. Und dann kann

man immer noch mit einem methodischen Kniff die Fragen der Schüler, die sich im Laufe der Bearbeitung ergeben, behandeln, beispielsweise durch die Verwendung eines Fragenspeichers.“

„Der gesamte Aufbau des Religionsprojektes sowie die entstandenen Ergebnisse von den Lernenden haben mich überzeugt, diesen Themenbereich weiter zu behandeln. Außerdem habe ich gemerkt, dass das Projekt bei meiner Klasse super angekommen ist. Es war schon beeindruckend, mit welchem Engagement meine Klasse das interreligiöse Kochheft erstellt hat. Meine Klasse war von der Idee, ein solches Kochbuch zu erstellen, überzeugt. Toll war dabei auch, dass sich jeder Schüler dabei einbringen konnte und ein Schüler von mir hat zu Hause mit seiner Mutter noch Tiramisu hergestellt. Dadurch wurde für mich deutlich, dass ein großes Engagement und richtiges Eigeninteresse vorhanden war. Anhand von solchen Beispielen hat mir das Religionsprojekt gezeigt, dass es sinnvoll ist, so etwas zu veranstalten. Die Abschlussveranstaltung mit dem gemeinsamen Essen war dann der krönende Abschluss, eine eins mit Sternchen.“

Abschließendes Fazit:

„Das Projekt war meines Erachtens ein Erfolg, weil man rausgekommen ist aus seinem Klassenraum. Ganz entscheidend war für mich in diesem Zusammenhang die Zusammenführung der Klassen. Dadurch, dass unterschiedliche Klassen sowie unterschiedliche Fachbereiche wie bspw. Ernährung, Metall, WuV sich während der außerschulischen Begegnungen und beim gemeinsamen Abschlussessen austauschen konnten, konnte dadurch viel im Bereich der Soft Skills gefördert werden. Das sind diese wichtigen Kompetenzbereiche, die im stupiden Metalllernfeldunterricht viel zu kurz kommen, eigentlich nicht aufgegriffen werden und von daher ist es sehr wichtig, dass der Religionsunterricht mithilfe eines solchen Projektes einen wichtigen Beitrag dazu leistet. Und meiner Meinung nach konnten solche Kompetenzen durch das Projekt gefördert werden. Dies wurde beispielsweise anhand des Abschlussessens sehr gut sichtbar. 95% der Teilnehmenden haben mit Begeisterung an dem gemeinsamen Essen mitgewirkt. Mit einer solchen Breite und Tiefe können Schüler nur sehr selten erreicht werden.“

A12: Leitfadeninterview 3

1. Welche Voraussetzungen sind für Sie und die Lernenden notwendig, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen (wie in diesem Fall „Das Zusammenleben der Religionen fördern“) lernförderlich umgesetzt werden kann? Inwiefern waren die zwei Fortbildungen für Sie hilfreich, damit das Religionsprojekt gelingen konnte?

„Die zwei Fortbildungen waren für mich sehr hilfreich. Ich glaube, das liegt leider auch daran, dass ich nicht viel Vorwissen hatte und mich trotzdem darauf eingelassen habe. Die zwei Fortbildungen waren sehr gut, um einfach ein bisschen sicherer zu werden. Gerade die Islamfortbildung, bei der wir nur zu dritt waren. Da der Dozent direkt auf unsere Fragen und Bedürfnisse eingegangen ist, war das sehr gut. Da habe ich ganz viel mitgenommen, was ich dann auch weiter an die Schüler als weiteren Input zu den Unterrichtsmaterialien weitergeben konnte. Mir hat das sehr viel Sicherheit gegeben, weil ich leider nicht so viele Vorerfahrungen hatte, was eigentlich traurig ist als Religionslehrerin, aber man muss ja auch mal ehrlich sein. Diese Sicherheit, die ich durch die intensive Fortbildung erhalten habe, konnte ich dann auch mit in den Unterricht nehmen.“

„Ich hätte mir jetzt die gleichen Fortbildungen für das Judentum gewünscht, weil eine spezielle Fortbildung, die auf uns abgestimmt ist, sehr hilfreich für den Unterricht ist und sehr viel Sicherheit geben kann.“

„Ich hatte eine fachlich starke Lerngruppe und ich glaube, dass das dazu beigetragen hat, dass das Religionsprojekt so extrem gut funktioniert hat und dass das Interesse einfach da ist. Meine Klasse war voll dabei und hatte richtig Lust auf das Projekt.“

2. Was sind Ihrer Meinung nach die Gelingensbedingungen, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen lernförderlich umgesetzt werden kann?

(Erfolgsorientierung, Anschlussfähigkeit, Emotionalität, Aktivität und Bedeutsamkeit; außerschulische Begegnungen, Fortbildungen, geeignetes Unterrichtsmaterial, eigene Haltung, Motivation der Lernenden...)

„Ich glaube, dass das in meiner Klasse so gut geklappt hat, weil die Klasse grundsätzlich an anderen Religionen interessiert ist und von Anfang an eine Motivation da war. Außerdem waren die Besuche in der Synagoge und in der Moschee sehr wichtig. Als die SuS davon gehört hatten, waren Sie Feuer und Flamme. Zur Planung der nächsten Unterrichtseinheit hat die Klasse direkt signalisiert, dass sie wieder außerschulische Begegnungen haben möchte, da sie das sehr gut fanden. Die Klasse war insbesondere von dem Moscheebesuch begeistert, weil bei dem Austausch in der Moschee ist die muslimische Expertin auf viele Fragen und Vorurteile, die von den SuS gestellt worden sind, eingegangen und die Radikalisierung im Islam war dabei ein großes Thema. Meine Klasse hatte vorher große Vorurteile gegenüber dem Islam und diese konnten durch den Moscheebesuch stark abgebaut werden. Das durch einen Moscheebesuch so viele Vorurteile so schnell bei den SuS abge-

baut werden konnten, ist schon toll gewesen. Ich glaube, solche außerschulischen Begegnungen mit Angehörigen aus anderen Religionen sind extrem wichtig, um vorhandene Vorurteile abzubauen.“

Welche Rolle spielt Ihre eigene Religiosität dabei?

„Ich glaube meine eigene Religiosität ist überhaupt nicht so wichtig gewesen. Ich habe mich darüber zwar mit meiner Klasse ausgetauscht, aber ich habe meine eigene religiöse Meinung bei Diskussionen eher zurückgehalten und glaube auch nicht, dass meine religiöse Einstellung so wichtig ist, außer ich hätte beispielsweise gesagt, dass der Islam ganz böse ist. Meiner Meinung nach ist für das Gelingen des Religionsprojektes entscheidend gewesen, dass ich offen war. Offenheit ist meiner Meinung nach ein Muss, um an dem Religionsprojekt teilnehmen zu können.“

3. Was sind Sie bereit dafür zu investieren, um einen wichtigen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Religionen, mithilfe einer geeigneten Unterrichtseinheit, zu leisten? (Professionalisierung der Lehrkräfte?)

„Ich denke, dass wir in unserem Fachbereich Religion überlegen sollten, ob wir sowas zukünftig in abgespeckter Form nochmal machen. Jetzt war es natürlich schon sehr komplex, sehr aufwendig und sehr umfangreich. Ich würde zukünftig gerne was für den Islam anbieten, da die Schüler gerade gegenüber dem Islam viele Vorurteile haben. Wichtig wäre mir, dass dabei auch weiterhin außerschulische Begegnungen stattfinden. Die Kontakte, die jetzt aufgebaut worden sind, sollten nicht einschlafen, sondern aufrecht erhalten bleiben. Ich denke, dass es außerdem für uns wichtig ist, dass wir weiterhin Fortbildungen diesbezüglich machen. Denkbar wäre auch jemanden von Prevention Violence Network einzuladen, um etwas für die Prävention gegen Radikalisierung zu machen. Ich habe auf jeden Fall Interesse daran, an dem Thema weiterzuarbeiten. Die Erfahrungen, die wir jetzt durch das intensive Religionsprojekt gesammelt haben, sollten wir auf jeden Fall an unsere Schüler weitergeben. An die gesammelten Erfahrungen sollten wir weiter anknüpfen und insbesondere den Dialog mit dem Islam weiter vertiefen.“

4. Wie kompetent fühlen Sie sich nach der Beendigung des Religionsprojektes beim Thema interreligiöses und interkulturelles Lernen? Wie kompetent haben Sie sich vorher in diesem Bereich gefühlt? Skala von 1-10 (10= sehr kompetent, 1= sehr unsicher)

Was hat das Religionsprojekt Ihrer Meinung nach dazu beigetragen?

„Vor dem Religionsprojekt habe ich mich bezüglich des Themas interreligiöses und interkulturelles Lernen sehr unsicher gefühlt und habe mich von daher auf der Skala auf maximal zwei bis drei eingestuft, weil ich vorher so was in der Art noch nie gemacht habe. Als das

Thema des Religionsprojektes vorgestellt wurde, war ich gespannt, was ich persönlich daraus mitnehmen kann, da ich vorher kaum Vorwissen dazu hatte.“

„Die zwei Fortbildungen und die Besuche in der Moschee und in der Synagoge sowie die Diskussionen in meiner Klasse haben dazu beigetragen, dass ich mich jetzt viel sicherer bei dem Thema fühle und mich ungefähr bei der Skala auf sieben oder acht einstufen würde. Ich konnte durch das Religionsprojekt sehr viel lernen. Ich wusste vorher zum Beispiel gar nicht, dass es Koscher- oder Halal-Siegel gibt. Da hatte ich vorher noch nie was von gehört. Alles was ich dazu gelernt habe, habe ich ausschließlich durch das Religionsprojekt gelernt.“

5. Es wurde in dem Religionsprojekt eine Vielzahl von Methoden und Instrumenten zur Förderung des selbstständigen Lernens eingesetzt. Inwiefern hat Ihnen das geholfen Ihre Kompetenz in diesem Bereich auszubauen?

„Die Methoden und die Instrumente, die in dem Religionsprojekt verwendet wurden, waren mir durch mein Referendariat alle bekannt. Ich selbst habe allerdings seit dem Referendariat gar nicht mehr mit solchen Methoden und Instrumenten gearbeitet. Das war jetzt nach 2,5 Jahren das erste Mal wieder, dass ich so gearbeitet habe. Von daher war es eine gute Auffrischung. Aber ich glaube, dass andere Lehrkräfte in diesem Bereich sehr viel dazu gelernt haben.“

6. Welche Haltung haben Sie aktuell gegenüber anderen Religionen? Was hat sich durch das Religionsprojekt in Bezug auf Ihre Haltung geändert? Inwiefern konnten durch das Religionsprojekt bestehende Ängste, Unsicherheiten oder Vorurteile abgebaut werden?

Was haben die außerschulischen Begegnungen (Besuch einer Synagoge und einer Moschee) bei Ihnen bewirkt?

„Vor dem Religionsprojekt hatte ich gegenüber dem Islam Vorurteile und Ängste. Die Begegnung in der Moschee war für mich sehr erhellend, da dort auf meine Fragen und meine Vorurteile, die ich gegenüber dem Islam hatte, eingegangen wurde. Es ist jetzt schon so, dass sich meine Haltung gegenüber dem Islam verändert hat. Vorher hatte ich den Islam als sehr bedrohlich angesehen. Um da ein anderes Bild zu bekommen, war für mich die Fortbildung in Hofgeismar sehr hilfreich. Bei dem Work-Shop, der von einer muslimischen Frau mit Kopftuch angeboten wurde, hat diese viel aus ihrem Alltag erzählt und die Gender-Frage im Koran näher beleuchtet. Dieses Erlebnis war für mich sehr beeindruckend und hat dazu geführt, dass ich den Islam nicht mehr als sehr bedrohlich ansehe. Mir wurde deutlich, dass nicht alle Moslems über einen Kamm geschert werden dürfen, sondern dass es solche und solche gibt. Vorher hatte ich eher die Einstellung, dass alle, die dem Islam angehören,

gewaltbereit und bedrohlich sind, aber das stimmt ja nicht. Die persönliche Begegnung mit dieser Frau war für mich ein einschneidendes Erlebnis. Zusätzlich hat die Unterrichtseinheit mit den Unterrichtsmaterialien unterstützt, dass ich mittlerweile ein viel differenzierteres Bild vom Islam habe und mir klar wurde, dass der Islam gar nicht so bedrohlich ist. Allerdings waren die Begegnung und der Dialog in der Moschee ebenfalls sehr wichtig für mich. Diese außerschulischen, persönlichen Begegnungen sind extrem wichtig und unerlässlich bei einem solchen Projekt. Ich würde gerne zukünftig weiterhin solche Begegnungen erleben. Im Gegensatz dazu habe ich das Judentum von Anfang an als nicht so bedrohlich angesehen, weil ich persönlich da nicht so viel mitbekomme. Dagegen wird der Islam in den Medien extrem hochgepuscht.“

7. Sie haben den Islam vor Beginn des Religionsprojektes als sehr bedrohlich angesehen. Hat sich etwas an Ihrer Haltung geändert? Falls ja, was sind die Gründe?

Dies wurde schon in Frage 6 beantwortet.

8. Was haben Sie an Wissen durch das Religionsprojekt dazu gelernt?

Fühlen Sie sich jetzt in der Lage dazu, selbstständig Lernende über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen zu informieren?

Was haben Sie über andere Religionen gelernt?

„Ich habe sehr viel Neues über andere Religionen durch das Religionsprojekt gelernt. Ich wusste vorher über das Judentum fast gar nichts, weil ich mich vorher mit dem Judentum noch nie beschäftigt habe. Ich denke, der Fehler lag auch schon im Studium. Da wurden überhaupt keine Veranstaltungen über das Judentum angeboten. Ich kann mich nicht daran erinnern, dass im Studium spezielle Veranstaltungen zum Thema Islam angeboten wurden und das ist doch schlimm, da der Islam immer bedeutender wird und uns auch in Zukunft immer mehr beschäftigen wird. Da der Islam mittlerweile eine enorme Präsenz besitzt und hoch aktuell ist, finde ich es sehr wichtig, dass unser Fachbereich Religion das Thema Islam weitervertieft, in dem wir weitere Fortbildungen zu dem Thema besuchen, um im Umgang mit dem Islam immer sicherer zu werden. Ich habe jetzt durch das Religionsprojekt zwar schon sehr viel über den Islam dazugelernt, aber es gibt sicherlich immer noch einige Dinge, die noch nicht weiß. Man kann nie genug über den Islam erfahren!“

„Die wichtigsten Speisevorschriften der monotheistischen Religionen sind mir jetzt bekannt und ich würde mir jetzt zutrauen in Zukunft die Schüler ohne Hilfe darüber zu informieren. Das hätte ich mir vor dem Projekt überhaupt nicht zutraut, aber mithilfe des Unterrichtsmaterials könnte ich mir gut vorstellen so etwas nochmal in einer abgespeckteren Form anzubieten. Ich finde auch, dass wir das Thema weiter beibehalten sollten, da der Zugewinn an Wissen und Erkenntnissen über andere Religionen bei mir und auch bei vielen Schülern

durch das Projekt sehr groß war. Und deswegen sollten auch zukünftig andere Klassen davon profitieren und ebenfalls mehr über andere Religionen erfahren dürfen.“

„Meine Klassen waren über den gesamten Zeitraum voll dabei und sehr motiviert mehr über andere Religionen zu erfahren. Besonders die Erstellung des interreligiösen Kochbuchs und das gemeinsame Kochen mit den anderen Klassen kamen bei meiner Klasse sehr gut an. Ein Aha-Effekt war dabei, dass die Schüler gemerkt haben, dass Juden und Muslime ganz normale Lebensmittel essen dürfen und es gar nicht so schwer ist, ein Essen zu kochen, von dem alle drei Religionen essen dürfen und das die Speiseverbote nicht dazu führen, dass man gar nichts mehr essen darf. Vorher hat ein Großteil der Klasse gedacht, dass Moslems so gut wie gar nichts essen dürfen.“

„Ich denke die Auseinandersetzung mit dem Islam ist an unserer Schule wichtiger als mit dem Judentum, da wir viel mehr muslimische Schüler unterrichten. Von daher findet der Kontakt mit Muslimen tagtäglich in der Schule und im Betrieb sowie teilweise im Bekannten- und Freundeskreis statt und da Vorurteile vor allem gegenüber dem Islam vorhanden sind, sollten diese dringend abgebaut werden. Der Islam besitzt eine sehr hohe Aktualität und deshalb würde ich mich erstmal auf den Islam fokussieren.“

9. Wie hilfreich war das Unterrichtsmaterial für Sie?

„Das Unterrichtsmaterial war sehr hilfreich für mich. Ich konnte das Material eins zu eins einsetzen. Das war für mich sehr angenehm. Ich musste nichts mehr zusätzlich herausfinden oder vorbereiten. Ich habe zunächst die erstellten Unterrichtsmaterialien alle selbst gelesen und fand diese sehr gut dafür geeignet, um mein Wissen und das Wissen der Schüler zu erweitern. Ich konnte die Unterrichtsmaterialien einsetzen, ohne dass ich etwas verändern musste. Ich musste sieben Monate lang nichts für den Religionsunterricht vorbereiten. Das war sehr entspannt.“

10. Könnten Sie sich nun zukünftig vorstellen weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchführen? Falls nein: Was benötigen Sie noch an Unterstützung?

„Ich würde meinen Fokus auf den Islam legen und ich würde eine generelle Regelung durch die FK begrüßen, dass der Islam mindestens einmal mit jeder Religionsklasse behandelt werden muss. Das sollte aufgrund der hohen Aktualität und Bedeutsamkeit verpflichtend sein.“

Falls ja: Würden Sie sich jetzt zutrauen in diesem Bereich, ausgehend von den Fragen der Lernenden (Subjektorientierung), eine Unterrichtseinheit zu gestalten?

„Das würde ich sogar gut finden. Es wäre total spannend zu erfahren, welche Fragen die Lernenden beschäftigen. Die Lernenden sagen uns ihre Fragen und darauf aufbauend gestalten wir eine Unterrichtseinheit. Das wäre doch sehr interessant und auch sehr schülerorientiert. Dann wäre es aber meiner Meinung nach besonders wichtig weiterhin Fortbildungen zum Thema Islam zu besuchen, um möglichst sicher mit den Fragen der Schüler umgehen zu können. Vor allem Fortbildungen, bei denen man die Gelegenheit hat mit muslimischen Frauen ins Gespräch zu kommen, fände ich sehr spannend, da die letzte Erfahrung mit einer Muslima während der Islamfortbildung sehr prägend gewesen ist. Solche Begegnungen sind tolle Erfahrungen und sehr hilfreich.“

Was hat das Religionsprojekt Ihrer Meinung nach dazu beigetragen?

Abschließendes Fazit:

„Abschließend möchte ich noch sagen, dass meine Meinung über den Islam durch das Religionsprojekt mittlerweile viel differenzierter ist als vorher. Ich kann nicht sagen, dass ich den Islam überhaupt nicht mehr als bedrohlich ansehe, allerdings muss man wie in anderen Religionen auch differenzieren. Es gibt die eine Gruppe, die davon überzeugt ist, dass im Koran drin steht, dass man Menschen töten muss, wenn diese in ihren Augen ungläubig sind und dann gibt es noch die andere Gruppe, die friedlich miteinander leben möchte und sich sogar für den Frieden einsetzt. Man kann den Islamischen Staat nicht unter den Tisch kehren, aber man sollte diesen isoliert betrachten. Das ist eine Gruppierung, die eine sehr extreme Haltung besitzt, aber alle anderen Moslems sehen das ganz anders. Und diese kämpfen sogar dafür, dass in der Öffentlichkeit ein anderes Bild über den Islam entsteht und Islam und Islamismus nicht gleichgesetzt werden dürfen. Es wird versucht der Öffentlichkeit klar zu machen, dass der IS nicht die Auffassungen der gläubigen Muslime vertritt, sondern dass der IS nichts mit dem Islam zu tun hat, sondern fälschlicherweise den Koran als Grund für ihre Greueltaten angibt. So steht es nicht im Koran und das ist eine Auslegung von einer extremen und kleinen Gruppierung. Deshalb kann man nicht sagen, dass der ganze Islam bedrohlich ist.“

„Ich bin froh, dass ich an dem Religionsprojekt teilgenommen habe, weil es mir persönlich viel gebracht hat und ich glaube auch, dass viele meiner Schüler einiges gelernt haben. Gerade bei den Schülern ist mein Eindruck, dass für sie sehr gut war, mal mehr über andere Religionen zu erfahren, damit bestehende Vorurteile abgebaut werden konnten. Es konnte nämlich hierdurch gezeigt werden, dass manche Religionen gar nicht so von unserer Religion abweichen und sogar einige Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen existieren. Dadurch konnten einige Schüler ihr Wissen und ihren Horizont erweitern, sodass sie jetzt

nicht mehr so engstirnig sind wie vorher. Ich denke, es hat für die Schüler und für mich sehr viel gebracht und deshalb sollten wir das unbedingt weiterverfolgen.“

A13: Leitfadeninterview 4

1. Welche Voraussetzungen sind für Sie und die Lernenden notwendig, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen (wie in diesem Fall „Das Zusammenleben der Religionen fördern“) lernförderlich umgesetzt werden kann?

„Zum einen ist es für mich notwendig, dass eine gewisse Offenheit besteht sich mit den anderen Religionen auseinanderzusetzen. Dann wird ebenfalls eine Offenheit benötigt sich einen längeren Zeitraum damit zu befassen. Das beinhaltet auch, dass verschiedene Aspekte beleuchtet werden. In diesem Fall war es so, dass der gleiche Aspekt, die Speisegesetze, bei verschiedenen Religionen betrachtet und diese dann wieder zusammengeführt wurden. Dafür ist ein gewisses Durchhaltevermögen notwendig. Ich habe es als sehr förderlich erlebt, dass meine Klasse aus verschiedenen Religionen zusammengesetzt war. Das muss keine Voraussetzung sein, damit ein solches Religionsprojekt gelingt, aber es war in diesem Fall sehr hilfreich. Das war unheimlich viel wert. So ist nicht nur der Lehrer Ansprechpartner für die anderen Religionen, sondern auch Schüler. Interessant war in diesem Zusammenhang, dass diese Schüler alle noch unterschiedliche Hintergründe mitgebracht haben und dadurch eine große Facette abgebildet worden ist. Am spannendsten fand ich, dass der katholische Schüler und ein muslimischer Schüler sich im Hinblick auf die Speisegesetze am einigsten waren. Diese beiden Schüler hatten dabei die strengsten Ansichten vertreten. Dadurch, dass die zwei anderen muslimischen Schüler sich nicht so konsequent an die Speisegesetze im Islam gehalten haben, hat das dazu geführt, dass diese kaum Übereinstimmungen mit dem sehr gläubigen muslimischen Schüler aufweisen konnten. Es war eher so, dass der katholische und der sehr gläubige muslimische Schüler bei vielen Ansichten gleicher Meinung waren! Dies lag daran, dass die Einhaltung der Speisegesetze für die anderen zwei muslimischen Schüler eher weniger wichtig war. Es war Ihnen wichtig, kein Schweinefleisch zu essen. Damit hat es aber auch schon aufgehört. Im Gegensatz dazu ist es für den anderen muslimischen Schüler sehr wichtig, die Speisevorschriften einzuhalten. Der katholische Schüler hat natürlich keine Speisevorschriften, die er einhalten muss, aber er ist der Meinung, wenn solche Vorschriften in einer Religion existieren, dann muss man diese auch einhalten. Sonst wäre das doch blöd. Diese interreligiösen Dialoge in meiner Klasse waren sehr belebend für den Unterricht. Außerdem hat sich in meiner Klasse gezeigt, dass es hier keine Konfrontationen zwischen den Religionen gab, sondern eher innerhalb einer Religion. Es war so, dass zwischen christlichen und muslimischen Schülern teilweise größere Übereinstimmungen vorhanden waren als zwischen den

christlichen und muslimischen Schülern untereinander! Dies hat dazu geführt, dass die Verbindungen plötzlich ganz anders waren.“

Inwiefern waren die zwei Fortbildungen für Sie hilfreich, damit das Religionsprojekt gelingen konnte?

„Solche speziellen Fortbildungen sind sehr hilfreich, damit man einfach ein größeres Hintergrundwissen über die anderen Religionen besitzt, um somit sicherer im Unterricht mit Fragen der Lernenden umgehen zu können. Darum bin ich auch sehr dafür, dass solche Fortbildungen besucht werden. Ich fände es für die Zukunft auch gut, dass wir noch Fortbildungen zum Thema Judentum besuchen, um ebenfalls noch mehr über diese Religion zu erfahren. Das haben übrigens auch meine Schüler angemerkt, dass nach dem Moscheebesuch, als wir dann im Unterricht darüber gesprochen haben und in dem Zusammenhang noch ein paar Fragen auftauchten, wie das beim Judentum wäre und wir keine Antwort darauf hatten, der Wunsch meiner Klasse darin bestand, nochmals mit einem jüdischen Experten zu sprechen, um die noch offenen Fragen klären zu können. Wir hatten leider auch keinen jüdischen Schüler in der Klasse und somit niemanden, den wir nochmal ansprechen konnten. Ich hätte höchstens nochmal Kontakt zur Synagoge aufnehmen können, aber da war meine Klasse der Meinung, dass es viel besser wäre, wenn man jemand in der Klasse hat, der selbst nochmal etwas einbringen kann. Das ist natürlich vorab schwer zu planen, da vorher meistens nicht bekannt ist, aus welchen Religionen die Klasse zusammengesetzt ist und außerdem jüdische Schüler sehr selten an unserer Schule vertreten sind. Von daher wäre es gut, wenn in diesem Fall die Lehrkraft Antworten auf solche Fragen geben kann. Das konnte ich in diesem Fall aber leider nicht. Da fehlte mir Hintergrundwissen zum Judentum. Von daher wäre eine Fortbildung zum Judentum sehr gut und das würde ich sehr begrüßen. Es ist meiner Ansicht nach sehr wichtig, dass das Judentum trotzdem immer mit behandelt wird, auch wenn keine jüdischen Schüler in der Klasse vertreten sind und dies liegt an unserem gemeinsamen religiösen Erbe. Es ist wichtig, deutlich zu machen, dass das Christentum aus dem Judentum entstanden ist. Und dabei können die vielen Übereinstimmungen zwischen den monotheistischen Religionen herausgearbeitet werden.“

2. Was sind Ihrer Meinung nach die Gelingensbedingungen, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen lernförderlich umgesetzt werden kann?

(Erfolgsorientierung, Anschlussfähigkeit, Emotionalität, Aktivität und Bedeutsamkeit; außerschulische Begegnungen, Fortbildungen, geeignetes Unterrichtsmaterial, eigene Haltung, Motivation der Lernenden...)

„Für mich war die wesentliche Gelingensbedingung die Schüler. Also das Schüler muslimischen und christlichen Glaubens vertreten waren bzw. auch noch unterschiedliche Konfessionen. Außerdem waren auch Schüler in der Klasse, die gar keiner Religion zugehörig waren, die aber trotzdem die Haltung aufgebracht haben, dass sie bereit sind mit den religiösen Schülern darüber zu diskutieren. Es war niemand in der Klasse dabei, der seine Meinung einem anderen Schüler aufdrängen wollte. Sondern es war so, dass jeder in der Klasse seine Meinung darstellen konnte, andere Meinungen wurden angehört und wurden mindestens akzeptiert. Das war meiner Ansicht nach die wesentliche Gelingensbedingung, damit dieses Religionsprojekt in meiner Klasse so ein Erfolg geworden ist. Dadurch hatten wir sehr lebhaft Diskussionen, die zum Teil auch sehr emotional wurden, aber nie abdrifteten in Angriffen. Das waren für mich die eigentlichen Erfolgsfaktoren. Also Emotionalität, Akzeptanz dem anderen gegenüber, die eigene Meinung vertreten und auch aufrecht erhalten, wenn diese für richtig gehalten wird, aber dass die Schüler trotzdem bereit waren sich in den Diskurs einzulassen, ihre Meinung vertreten haben, aber auch andere Meinungen so akzeptiert wurden. Das war ganz wesentlich. Erfolgsorientierung habe ich jetzt nicht als bedeutsam erlebt. Es ging den Schülern jetzt nicht darum, Erfolg zu haben, sondern sich besser kennenzulernen. Das geeignete Unterrichtsmaterial ist natürlich auch sehr wesentlich, weil das als Grundlage benötigt wird, damit alle Schüler überhaupt erstmal erfahren können, über was wir uns genau unterhalten und welche Lernsteps dafür benötigt werden. Fortbildungen sind ebenfalls wichtig, um sich nicht vorhandenes Wissen aneignen zu können, um dieses dann in seiner Klasse einbringen zu können. Außerdem war natürlich die Motivation der Lernenden sehr wichtig, welche auch von Anfang da war und auch nicht im Laufe der Zeit weniger geworden ist. Das gemeinsame Abschlussessen war auch ein Höhepunkt für die Klasse, aber das war für meine Klasse nicht entscheidend für die Motivation. Die außerschulischen Begegnungen waren für meine Klasse sehr bedeutsam und von daher auch eine wichtige Gelingensbedingung. Da hat meine Klasse sogar noch mehr eingefordert. Da wir in einer evangelischen Kirche waren, möchte die Klasse jetzt auch noch in eine katholische Kirche. Das ist der Klasse noch sehr wichtig, und deshalb werden wir jetzt noch eine katholische Kirche besuchen. Die gezielte Vorbereitung innerhalb des Unterrichts mit dem geeigneten Unterrichtsmaterial für den Besuch der drei Gotteshäuser und die anschließenden interreligiösen Begegnungen haben sehr gut geklappt. Der katholische sowie streng muslimische Schüler waren auch treibende Kräfte im Unterricht. Der katholische Schüler hat die Meinung vertreten, wenn schon religiös, dann auch konsequent. Die Beiden haben sich intensiv mit den Speisegesetzen in den monotheistischen Religionen beschäftigt und innerhalb der Klasse dann auch deutlich ihre Standpunkte vertreten. Interessanterweise hat das den Schülern in der Synagoge gefehlt, weil der Mann, der die Füh-

rung in der Synagoge geleitet hat, für die Klasse nicht überzeugend genug war. Er hat häufig gesagt, dass ist die Regel im Judentum, aber wenn man sich nicht daran halten würde, wäre es auch nicht so schlimm. Er persönlich würde sich auch nicht an die Speiseregeln halten. Das hat die Schüler extrem gestört. Die wollten jemanden, der sagt, dass man das so machen muss und dass das auch richtig so ist, damit sie sich daran reiben können oder sich damit intensiver auseinandersetzen können. Stattdessen hat er die Meinung vertreten, dass das jeder handhaben kann, wie er möchte. Das hat sie schon sehr gestört. Sie hätten sich einen authentischen Vertreter des Judentums gewünscht, der von der Einhaltung der Speisegesetze überzeugt ist und diese auch vorlebt.“

„Ich hatte das Religionsprojekt ursprünglich mit zwei Klassen begonnen, allerdings hat das mit einer Klasse überhaupt nicht funktioniert. Bei der Klasse, mit der ich das Projekt dann auch nach einiger Zeit abgebrochen habe, hat eine grundlegende Motivation für das Thema gefehlt. Die Klasse hatte keinen Sinn darin gesehen, sich damit auseinanderzusetzen. In der Klasse war auch kein muslimischer Schüler drin, sodass auch eine direkte Konfrontation bzw. Auseinandersetzung mit einer anderen Religion nicht möglich war und dadurch fehlte bei der Klasse das Interesse und die Emotionalität. Als wir angefangen hatten, war das für die Klasse zunächst ok, allerdings hat sich im Laufe der Zeit herausgestellt, dass der Klasse Reibungspunkte fehlten. In der Klasse war beispielsweise ein Zeuge Jehovas drin. Das hat dazu geführt, dass die Klasse Interesse daran hatte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Zeugen Jehovas und dem Christentum herauszuarbeiten. Das hat super funktioniert, weil die direkte Auseinandersetzung mit einem Angehörigen der Zeugen Jehovas möglich war und dadurch die Emotionalität vorhanden war. Daher glaube ich, dass der wesentlich Punkt, warum das Religionsprojekt mit der Klasse nicht erfolgreich beendet wurde, die fehlende Emotionalität gewesen ist. Wir hatten zwar den Lernstep Religion in meinem und deinem Leben sowie den Lernstep Speisetraditionen im Christentum behandelt. Das war auch für die Klasse noch in Ordnung, allerdings waren sie danach nicht mehr bereit, sich noch mit dem Judentum oder dem Islam auseinanderzusetzen. Für die Klasse hat ein direkter Bezugspunkt zu diesen Religionen gefehlt und deshalb wollten sie sich nicht damit auseinandersetzen.“

Welche Rolle spielt Ihre eigene Religiosität dabei?

„Ich bin der Meinung, dass die eigene Religiosität nicht unbedingt eine Rolle spielen muss, weil es um den Vergleich verschiedener Religionen ging. Man muss sich mit den Religionen befassen und auseinandersetzen, aber dazu gehört meines Erachtens nicht unbedingt der eigene Glauben. Mir ist allerdings im Unterricht aufgefallen, dass meinen Schülern sehr wichtig war, dass Übereinstimmungen zwischen den unterschiedlichen Glaubensrichtun-

gen existieren, wie beispielsweise zwischen Christentum und Islam. Als wir darüber diskutiert haben, ist mir aufgefallen, dass teilweise mehr Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und Islam vorhanden sind als mir vorher bewusst war. Das hat den Unterricht spannender gemacht. Deshalb glaube ich schon, wenn man interessierter an Religion ist, dann wird auch der Unterricht besser. Aber meine eigene Religiosität wurde von den Schülern immer nachgefragt. Für die Schüler war meine Haltung sehr wichtig, aber ich glaube rein inhaltlich hätte ich das Thema auch ohne eigene Religiosität unterrichten können, wenn ich mich mit dem Thema beispielsweise als Ethiklehrer befassen würde. Wenn ich von den Schülern nach meiner Meinung gefragt wurde, habe ich diese selbstverständlich auch geäußert. Ich habe meine Meinung dann zurückhaltend mit eingebracht. Ich finde, die Schüler haben ein Recht meine Haltung zu erfahren, allerdings wollte ich nicht, dass meine Meinung die Schüler zu sehr in eine Richtung lenkt. Da den Schülern meine Haltung so wichtig war, gehe ich mal davon aus, dass aus Sicht der Schüler die Religiosität der Lehrkraft und die Haltung gegenüber anderen Religionen eine Gelingensbedingung war. Meiner Klasse war es wichtig, dass ich von der Bedeutsamkeit des Themas selbst überzeugt war und es wurde auch immer wieder eingefordert, dass ich meinen Standpunkt zu bestimmten Dingen abgeben sollte.“

3. Was sind Sie bereit dafür zu investieren, um einen wichtigen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Religionen, mit Hilfe einer geeigneten Unterrichtseinheit, zu leisten? (Professionalisierung der Lehrkräfte?)

„Aufgrund meiner Position in der Schule kann ich leider nicht so viel Zeit dafür investieren, allerdings finde ich es ganz wichtig, Zeit in Fortbildungen zu investieren. Zum Thema Judentum würde ich auch sehr gerne an einer Fortbildung teilnehmen. Ich finde es auch wichtig, sich tiefer mit der Thematik Interreligiosität auseinanderzusetzen, um dann im Unterricht besser auf Rückfragen eingehen zu können. Bei uns kam beispielsweise die Frage nach der Herkunft des Fleisches bei Juden auf, wenn Juden nur koscher geschlachtete Tiere essen dürfen. Das konnte ich dann auch nicht beantworten. Da hat sich dann für uns die Frage gestellt, ob die Tiere heimlich oder aus dem Ausland bezogen werden. Von daher finde ich es ganz wichtig, im Vorfeld oder im Laufe eines Projektes durch spezielle Fortbildungen auf solche Fragen vorbereitet zu sein, da es meines Erachtens unglücklich ist, wenn man auf Fragen der Schüler keine Antworten findet. Dies war auch für die Schüler unbefriedigend.“

„Seit dem Al Kaida groß geworden ist oder spätestens seit dem IS ist der Bereich interreligiöses und interkulturelles Lernen für mich ein Standardthema im Religionsunterricht ge-

worden. Vorher hatte ich oft andere Themen behandelt und jetzt werden interreligiöse Themen auch immer von den Schülern eingefordert. Es ist immer der Drang bei den Schülern dazu da, irgendetwas über andere Religionen zu erfahren. Diese Themen sind sehr aktuell und sehr brisant. Zeitlich ist es bei mir leider meistens etwas schwierig, viel Zeit dafür zu investieren, aber die Bereitschaft dafür ist auf jeden Fall da.“

4. Wie kompetent fühlen Sie sich nach der Beendigung des Religionsprojektes beim Thema interreligiöses und interkulturelles Lernen? Wie kompetent haben Sie sich vorher in diesem Bereich gefühlt? Skala von 1-10 (10= sehr kompetent, 1= sehr unsicher)

„Ich habe mich vorher auf Stufe sechs eingeschätzt, aber ich muss im Nachhinein feststellen, da der Fokus auf dem Thema Ernährung lag, stimmte das gar nicht. Da habe ich mich zu positiv eingeschätzt, denn mit dem Thema Speisegesetze habe ich mich bisher noch nicht beschäftigt. Wir haben das vorher immer auf anderen Ebenen im Unterricht behandelt und von daher würde ich mich rückblickend zu dieser Thematik auf Stufe vier vorher einschätzen und jetzt nach Beendigung des Religionsprojektes mindestens auf Stufe sechs.“

Was hat das Religionsprojekt Ihrer Meinung nach dazu beigetragen?

„Während des Religionsprojektes habe ich mich ausschließlich mit dem Projekt beschäftigt und von daher ist das Religionsprojekt für meinen Kompetenzzuwachs im Bereich des interreligiösen Lernens ausschlaggebend gewesen. Vorher habe ich mich im Unterricht damit beschäftigt, was die Gründe für den Konflikt in Israel sind und warum Jerusalem für diese drei Religionen so wichtig ist. Dabei habe ich beleuchtet, warum das die heilige Stadt für die Juden und für die Moslems ist. Für die Christen ist das zwar keine heilige Stadt, aber ebenfalls eine bedeutsame Stadt. Ich habe mich vorher auch schon mit dem IS beschäftigt. Von daher habe ich im Vorfeld schon im Bereich des interreligiösen Lernens Unterrichtseinheiten durchgeführt, allerdings noch nichts zum Bereich Ernährung. Während des Religionsprojektes ist es allerdings nie ausschließlich beim Thema Ernährung geblieben. Wir haben innerhalb unserer Diskussionen im Klassenverband immer andere religiöse Dinge miteinbezogen, wie beispielsweise den Israel-Konflikt, das Frauenbild in den Religionen oder das Thema Kopftuch im Islam.“

5. Es wurde in dem Religionsprojekt eine Vielzahl von Methoden und Instrumenten zur Förderung des selbstständigen Lernens eingesetzt. Inwiefern hat Ihnen das geholfen ihre Kompetenz in diesem Bereich auszubauen?

„Da muss ich leider sagen, dass ich diese Methoden nicht alle genutzt habe, weil ich dann viel Zeit und Wert darauf hätte legen müssen, die Methoden mit der Klasse zu erarbeiten. Einzelne Methoden kannte die Klasse zwar schon, aber sie waren nicht gewohnt, damit zu

arbeiten. Die Klasse hatte auch keine große Bereitschaft gezeigt, sich auf die empfohlenen Methoden einzulassen. Ich hätte von daher viel Arbeit dafür investieren müssen. Ich will jetzt nicht sagen, dass es mir das nicht wert war, aber für mich hatte das Religionsprojekt einen anderen Fokus und den wollte ich nicht verschieben. Ich habe die pädagogische Freiheit genutzt, die inhaltlichen Unterrichtsmaterialien zu nutzen, aber eben die methodischen Instrumente nur zum Teil einzusetzen, an den Stellen, an denen sie für mich gut umzusetzen waren. Gerade die Förderung des selbstständigen Lernens, in dem die Lernenden sich alleine oder in Partnerarbeit zunächst mit den Themen auseinandergesetzt haben, habe ich immer wieder gerne eingesetzt. Gerade, wenn ich selbst nicht im Unterricht präsent sein konnte, konnten die Lernenden selbstständig daran weiterarbeiten und wir haben das dann beim nächsten Mal gemeinsam besprochen. Ansonsten war es so, dass die Lernenden viel mehr in die Diskussion gegangen sind als in den starken Selbstlernphasen. Allerdings waren die Selbstlernphasen sehr wichtig und hilfreich, da die Schüler sich dort zunächst Grundlagenwissen erarbeitet haben, um anschließend in einen Austausch gehen zu können. Die Klasse hatte immer ein großes Interesse an einer Diskussion und einem gegenseitigen Austausch. Dabei haben Sie auch immer eingefordert, dass ich selbst an dem Austausch teilnehme. Das hat natürlich dazu geführt, dass große Teile innerhalb der Unterrichtseinheit im Austausch stattgefunden haben. Außerdem war es so, dass wir häufig die Lernschritte gemeinsam im Klassenverbund bearbeitet haben. Es war auch eine kleine Klasse mit nur sechs Schülern. Bei Aufgaben, bei denen es notwendig war, haben wir dann dreier Gruppen gebildet. Aber ansonsten konnten wir das im Plenum genauso gut bearbeiten. Von daher haben wir die Lernsteps größtenteils gemeinsam bearbeitet. Also es war schon so, dass die Lernsteps in Partner- und Gruppenarbeit vorbereitet wurden, aber danach ging es schon immer sehr schnell in die gemeinsame Diskussion, die der Klasse einfach wichtig war und ich fand auch, dass das dem eigentlichen Inhalt dieses Unterrichts auch gut entsprach durch diese positive, lebhafte Auseinandersetzung innerhalb der Klasse, sodass ich mich dazu entschlossen hatte, einzelne Methoden wegzulassen und stattdessen dem gewünschten Austausch mehr Zeit einräumte. So war es für mich einfach das Religionsprojekt zu realisieren, weil ich diesen Unterricht auch eher gewohnt bin und von den Schülern wurde das gerne angenommen, weil sie dadurch einen guten und regelmäßigen Austausch hatten. In meiner Klasse konnte der interreligiöse Dialog auch sehr gut aufgrund der heterogenen religiösen Klassenzusammensetzung gelebt werden. Ich glaube, wenn man eine Klasse hat, in der ausschließlich Christen drin sitzen, hat das einen ganz anderen Charakter als bei einer religiös durchmischten Klasse, wie in meinem Fall. Hier fand der interreligiöse Dialog direkt im Klassenzimmer statt. Diese Zusammensetzung war eine große Chance, die ich mithilfe der vielzähligen Dialoge nutzen wollte.“

6. Welche Haltung haben Sie aktuell gegenüber anderen Religionen? Was hat sich durch das Religionsprojekt in Bezug auf Ihre Haltung geändert? Inwiefern konnten durch das Religionsprojekt bestehende Ängste, Unsicherheiten oder Vorurteile abgebaut werden?

„Eigentlich hat sich an meiner Haltung gegenüber anderen Religionen nichts geändert. Ich hatte keine Ängste gegenüber anderen Religionen. Gut, Vorurteile hat man so oder so. Das stimmt. Ich war mal auf einer Fortbildung, bei der es um islamistische Tendenzen ging und einem gezeigt wurde, wie man das erkennen kann und wie man mit Leuten umgehen sollte, die aus Syrien zurückgekehrt sind. Diese Fortbildung war schon sehr spannend und ich habe mich im Laufe des Religionsprojektes immer wieder dabei beobachtet, darauf zu achten, wie stark der streng gläubige Moslem aus meiner Klasse solche islamistischen Tendenzen aufweist. Das habe ich schon für mich abgecheckt. Insofern steckt doch immer ein bisschen Vorurteil dahinter und meine Überprüfung hat dann aber dazu geführt, dass meines Erachtens der Schüler überhaupt keine islamistischen Tendenzen aufweist. Sondern er hat seinen festen Glauben und lebt diesen im positiven Sinne aus. Von daher hat sich in der Haltung nichts bei mir geändert. Ich bin eher darin bestärkt worden und habe die Erkenntnis gewonnen, dass bei unseren muslimischen Schülern die meisten eher weniger streng gläubig sind und wenn sie streng gläubig sind, war das bisher immer sehr positiv ausgelebter Glauben und von daher sind die meisten muslimischen Schüler an unserer Schule bisher weniger gefährdet, sich dem IS anzuschließen und nach Syrien zu gehen. Bei uns ist bisher im Vergleich zu den umliegenden Berufsschulen, bei denen zum Teil schon mehrere Schüler nach Syrien gegangen sind, noch keiner nach Syrien gegangen. Ich denke, dass hat auch mit unserem Klientel zu tun. Das ist denen auch fremd und ich glaube, dass die meisten Schüler sich das auch gar nicht trauen würden. Aber das ist natürlich sehr erfreulich, dass es bei uns an der Schule bisher noch keine Fälle gegeben hat. Damit das so bleibt, sollten wir weiterhin präventiv Aufklärungsarbeit leisten und einen Beitrag dazu leisten, um das Risiko zu minimieren, dass Schüler sich radikalisierten. Ich denke, dass solche Projekte, wie dieses, auch dafür hilfreich sind.“

7. Sie haben den Islam vor Beginn des Religionsprojektes als sehr bedrohlich angesehen. Hat sich etwas an Ihrer Haltung geändert? Falls ja, was sind die Gründe?

Ist weggefallen.

8. Was haben Sie an Wissen durch das Religionsprojekt dazu gelernt? Fühlen Sie sich jetzt in der Lage dazu, selbstständig Lernende über die Speisevorschriften in den monotheistischen Religionen zu informieren?

„Ich habe inhaltlich zu den Speisegesetzen nochmal was dazugelernt. Interessanterweise zu allen drei Religionen. Beim Islam dachte ich zum Beispiel bisher immer, wenn man in einer Dönerbude mit Halal-Siegel etwas kauft, wäre das vollkommen in Ordnung. Allerdings ist mir durch die Auseinandersetzung mit den muslimischen Speisevorschriften bewusst geworden, dass es dabei riesige Unterschiede gibt. Wenn beispielsweise in einer Dönerbude Bier verkauft wird, ist nach streng gläubiger Richtlinie der ganze Laden nicht mehr halal. Von daher hat das Halal-Siegel dann keine Bedeutung mehr. Der Halal-Markt ist mittlerweile riesig und es gibt immer noch keine einheitlichen Standards für Halal-Siegel. Das war mir vorher auch nicht bekannt. Da gibt es dringenden Nachholbedarf. Deshalb kann ich mittlerweile auch mehr nachvollziehen, dass im Judentum die Regel gilt, wer sich nicht sicher ist, ob das Lebensmittel koscher ist, dass dieser im Zweifel darauf verzichtet sollte. Das habe ich dann beim Islam auch so empfunden. Wenn man sich nicht sicher ist, sollte man im Zweifel darauf verzichten, weil manche Siegel sehr fragwürdig sind. Insofern habe ich dann an allen Ecken nochmal etwas dazu gelernt. Beim Christentum war mir vorher gar nicht bewusst, wenn ein Christ Speisegesetze für sich als wichtig empfindet, dass man diese dann auch akzeptieren muss. Es ist nicht nur so, dass wir keine Speisegesetze haben, sondern wenn ein Christ etwas als Speisegesetz für sich ansieht und sich daran halten möchte, ist das im Christentum ebenfalls möglich und auch richtig. Dadurch habe ich auch inhaltlich noch neue Erkenntnisse im Christentum gewinnen können.“

Was haben Sie über andere Religionen gelernt?

„Mir ist bewusst geworden, dass auch innerhalb des Islams sehr unterschiedliche Haltungen existieren. Zum Beispiel hat der streng gläubige muslimische Schüler erzählt, dass er es gar nicht ertragen kann, wenn er im Sommer an der Uni vorbeiläuft und dann viele leicht bekleidete Frauen zu Gesicht bekommt. Das findet er nicht gut und das stört ihn und deshalb geht er nicht mehr an der Uni vorbei. Das fand ich schon erstaunlich. Er hat nicht gesagt, dass die Frauen sich nicht so anziehen dürfen, sondern er möchte das nicht sehen und er versucht deshalb solche Situationen zu vermeiden. Das ist meines Erachtens eine ganz andere Herangehensweise, die ich von Angehörigen des Islams bisher nicht häufig gehört habe und diese Haltung fand ich sehr gut. Das ist eine Haltung, die der Islam und an vielen Stellen auch das Christentum, häufiger an den Tag legen könnte. Es wird eine Konfrontation verhindert und es wird nicht die Schuld auf die anderen geschoben, sondern es ist die eigene Aufgabe mit solchen Situationen so umzugehen, dass es für einen in Ordnung ist. Das fand ich echt toll.“

9. Wie hilfreich war das Unterrichtsmaterial für Sie?

„Das Unterrichtsmaterial war sehr hilfreich für mich, wenngleich ich das nicht so eins zu eins genutzt habe, wie es vorgesehen war, aber die Materialien fand ich größtenteils sehr gut ausgesucht. Dadurch wurde alles abgedeckt, was wir für den Unterricht benötigt haben, abgesehen von Spezialfragen, wie die Frage nach der Herkunft von koscherem Fleisch. Das kann man aber auch nicht erwarten. Ohne die erstellten Unterrichtsmaterialien für die Lehrer, also die Infotexte, hätte ich den Unterricht so nicht machen können. Das war sehr hilfreich. Die Infotexte waren als Vorbereitung vollkommen ausreichend. Ich habe auch an den Unterrichtsmaterialien nichts mehr verändert, allerdings hat die Klasse an manchen Stellen einen Austausch mit mir benötigt, um zu wissen, was damit gemeint ist. Aber das hat dann auch gut funktioniert. Es war auch ganz toll, eine Unterrichtseinheit durchzuführen, die komplett vorbereitet war und ich immer nur die jeweiligen Materialien ausdrucken musste. Und es war auch wirklich so, dass die inhaltlichen Unterrichtsmaterialien, so wie sie erstellt worden sind, so im Unterricht funktioniert haben. Zum Teil mit Klärung untereinander, was damit gemeint ist, was zum Beispiel bestimmte Begriffe für eine Bedeutung haben, aber das ist ja bei unseren Schülern normal. Für mich war die Teilnahme an dem Religionsprojekt auf jeden Fall ein Gewinn.“

10. Könnten Sie sich nun zukünftig vorstellen weitere Unterrichtseinheiten im Bereich des interreligiösen Lernens durchzuführen? Falls nein: Was benötigen Sie noch an Unterstützung?

Falls ja: Würden Sie sich jetzt zutrauen in diesem Bereich, ausgehend von den Fragen der Lernenden (Subjektorientierung), eine Unterrichtseinheit zu gestalten?

„Ja, würde ich. Vermutlich eher nicht ad-hoc. Also ich würde etwas Vorbereitungszeit benötigen, um ausgehend von den Fragen der Lernenden dann eine Unterrichtseinheit vorbereiten zu können. Oder ich würde den Schülern dann einen Rechercheauftrag geben. Das diese zunächst Mal selbst Antworten auf ihre Fragen suchen. Das habe ich übrigens im Nachgang an das Religionsprojekt noch mit meiner Klasse mit dem Hinduismus und Buddhismus gemacht. Dabei war es allerdings dann nicht so einfach, zu überprüfen, welche Quellen sie genutzt haben und was andere noch dazu sagen. Aber wir haben dadurch zu mindestens auch einen Überblick darüber erhalten, ob diese Religionen auch Speisegesetze haben und wie diese aussehen. Von daher traue ich mir das zu, ausgehend von den Fragen der Lernenden, eine Unterrichtseinheit aufzubauen.“

Was hat das Religionsprojekt Ihrer Meinung nach dazu beigetragen?

„Das Religionsprojekt hat schon noch einen wichtigen, positiven Beitrag dazu geleistet. Insbesondere habe ich gemerkt, dass die Gleichbehandlung der drei Religionen so wichtig für

den Erfolg des Religionsprojektes gewesen ist. Und nicht wie bisher, wenn die Klasse überwiegend aus Christen bestand, ich selbst ein Christ bin und wir von daher nicht so einen Wert darauf gelegt haben. Das war diesmal gar nicht so. Das musste man genauso intensiv wie das Judentum und das Christentum behandeln und das nicht nur wegen des muslimischen Schülers, sondern auch für uns Christen, weil dabei auch nochmal neue Erkenntnisse gewonnen werden konnten. Also von daher hat das Religionsprojekt auch für mich auf andere Themen eine Auswirkung gehabt, aber zugetraut habe ich mir auch vorher schon einen subjektorientierten Unterricht.“

Abschließendes Fazit:

„Ich bin sehr froh an dem Religionsprojekt teilgenommen zu haben und ich komme zu dem Ergebnis, dass das mit der Klasse, mit der ich das Projekt abgeschlossen habe, einer der tollsten Unterrichte war, die ich je in Religion hatte. Gerade in dieser Konstellation mit dem streng gläubigen Moslem und zwei nicht streng gläubigen Moslems, aber die dann in Bezug auf Frauen viel strenger waren, und den Christen, bei dem einer ebenfalls sehr gläubig war, entstanden sehr lebhafte und spannende Diskussionen. Das war gelebte Religion und einfach eine tolle Erfahrung. Ich würde auch jederzeit wieder an einem solchen Religionsprojekt teilnehmen.“

A14: Das Kompetenzraster für die Lernenden

nicht auszufüllen
auszufüllen

Kompetenzprofil

Ermittlung meines Kompetenzzuwachses

Die angeführten Verben können Ihnen helfen, Ihren Lernstand zu ermitteln und die erworbenen Kompetenzen zu beschreiben.

Fachliche Kompetenzen erreicht?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluieren	Kreieren
Am Ende der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ bitte ich Sie, eine Bestandsaufnahme im Lernprozess zu machen, Ihren konkreten Kompetenzzuwachs zu benennen und Ihr individuelles Kompetenzprofil zu ermitteln.	wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden setzen sich mit verschiedenen Menschenbildern auseinander, die ihnen kulturellen und religiösen Menschenbildern auseinandergesetzt werden, auseinander.						
Die Lernenden setzen sich mit ihrer eigenen Biografie unter Berücksichtigung ihrer Religion und Kultur auseinander.						

Fachliche Kompetenzen erreicht?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluiieren	Kreieren
	wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden setzen sich im Dialog mit ihrer Religion und anderen Religionen auseinander.						
Die Lernenden setzen sich mit der Vielfalt religiöser Zugehörigkeit und deren konfessionellen Gemeinsamkeiten und Differenzen auseinander.	Ich habe mich im Dialog mit Menschen anderer Religionen auseinandergesetzt und kann jetzt Gemeinsamkeiten und Unterschiede meiner Religion im Vergleich zu einer anderen Religion...					
Die Lernenden setzen sich mit ihren religiösen und kulturellen Wurzeln und deren Bedeutung für ihr Leben auseinander.	Ich habe mich mit der religiösen Vielfalt innerhalb der Lerngruppe und im gesellschaftlichen Umfeld auseinandergesetzt und kann jetzt Gemeinsamkeiten und Unterschiede...					
Die Lernenden setzen sich mit den historischen Speisetraditionen im Christentum auseinander.	Ich habe mich mit meinen kulturellen und religiösen Wurzeln beschäftigt und kann jetzt den Einfluss auf mein Leben und meinen Alltag...					
Die Lernenden setzen sich mit den historischen Speisetraditionen im Christentum auseinander.	Ich habe mich mit den historischen Speisetraditionen im Christentum auseinandergesetzt und kann jetzt die wesentlichen Kennzeichen...					

Fachliche Kompetenzen erreicht?		A1	A2	B1	B2	C1	C2
		Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluierten	Kreieren
		wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden informieren sich über die Aufhebung der Speisegebote im Christentum.	Ich habe mich mit der Aufhebung der Speisegebote im Christentum beschäftigt und kann nun die religiösen Gründe...						
Die Lernenden informieren sich über das Fasten im Christentum.	Ich habe mich über die Bedeutung des Fastens im Christentum informiert und kann diese jetzt...						
Die Lernenden beschäftigen sich mit der Schöpfungsverantwortung im Christentum.	Ich habe mich mit der Schöpfungsverantwortung im Christentum beschäftigt und kann diese in Bezug auf den Umgang mit Tieren...						
Die Lernenden verknüpfen den Schöpfungsgedanken und den Auftrag zur Bewahrung derselben mit der aktuellen Produktion und Konsumierung von Fleisch.	Ich habe eine Verknüpfung zwischen der Schöpfungsverantwortung und der aktuellen Produktion und Konsumierung von Fleisch hergestellt und kann jetzt dazu eine eigene Meinung...						
Die Lernenden informieren sich über die hohe Bedeutung, die Essen für die verschiedenen Kulturen und Religionen besitzt.	Ich habe mich mit der hohen Bedeutung, die Essen für die verschiedenen Kulturen und Religionen besitzt, beschäftigt und kann diese jetzt...						

Fachliche Kompetenzen erreicht?		A1	A2	B1	B2	C1	C2
		Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluiieren	Kreieren
		wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden befassen sich mit verschiedenen Begrifflichkeiten im Judentum hinsichtlich der Speisen.	Ich habe mich mit verschiedenen Begrifflichkeiten im Judentum hinsichtlich der Speisen befasst und kann diese jetzt ...						
Die Lernenden informieren sich über die Speisegesetze im Judentum.	Ich habe mich über die Speisegesetze im Judentum informiert und kann diese jetzt jemand anderem ...						
Die Lernenden beschäftigen sich mit der Zusammenstellung von Menüs, welche nach jüdischem Glauben erlaubt sind.	Ich habe mich mit den Speisevorschriften im Judentum beschäftigt und kann jetzt ein kleines Menü...						
Die Lernenden informieren sich über das Fasten im Judentum	Ich habe mich über die Bedeutung des Fastens im Judentum informiert und kann diese jetzt...						
Die Lernenden erarbeiten die Speisegesetze im Islam.	Ich habe die Speisegesetze im Islam erarbeitet und kann diese jetzt jemand anderem ...						
Die Lernenden setzen sich mit verschiedenen Begrifflichkeiten im Islam hinsichtlich der Speisen auseinander.	Ich habe die verschiedenen Begrifflichkeiten im Islam hinsichtlich der Speisen bearbeitet und kann diese jetzt...						

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluiieren	Kreieren
	wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden informieren sich über das Fasten im Islam.						
	Ich habe mich über die Bedeutung des Fastens im Islam informiert und kann jetzt die besondere Bedeutung des Fastens der Muslime in Bezug auf ihre Beziehung zu Gott...					
Die Lernenden beschäftigen sich mit der Zusammenstellung von Menüs, welche nach islamischem Glauben erlaubt sind.						
	Ich habe mich mit den Speisevorschriften im Islam beschäftigt und kann jetzt ein kleines Menü...					
Die Lernenden beschäftigen sich mit der Zusammenstellung von Menüs, welche für ein interreligöses Essen geeignet sind.						
	Ich habe mich mit den monotheistischen Speisevorschriften beschäftigt und kann jetzt ein interreligöses Kochbuch...					
Die Lernenden informieren sich darüber, wie eine Feier mit Essen für eine interreligöse Lerngruppe gestaltet werden kann.						
	Ich habe mich über eine Feier mit Speisen für eine interreligöse Lerngruppe informiert und kann jetzt solch eine Feier...					

XCVII

Fachliche Kompetenzen erreicht?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluieren	Kreieren
	wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden erarbeiten andere religiöse Speisege- setze, gehen auf andere Religionen ein und respek- tieren diese.	Ich begegne einem Juden und ei- nem Moslem in einem Café und komme mit diesen ins Gespräch über das Thema Speisen. Da ich die Speisetraditionen in den mo- notheistischen Religionen erar- beitet habe, kann ich jetzt die ver- schiedensten Speisetraditionen...					

Nach Kaufmann, H. (02.03.2012): Kompetenzprofil – Ermittlung meines Kompetenzzuwachses

Überfachliche Kompetenzen erreicht?	Trifft voll zu.	Trifft eher zu.	Trifft weniger zu.	Trifft nicht zu.
Ich bin der Meinung, dass gemeinsames Kochen mit Angehörigen der drei Religionen den Dialog fördert.				
Ich bin der Meinung, dass gemeinsames Kochen mehr Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen fördert.				
Ich bin der Ansicht, dass Kenntnisse über die Speiseregeln anderer Religionen in unserer Gesellschaft von Bedeutung sind.				
Ich bin der Ansicht, dass ein Besuch in einer Synagoge gut für den gegenseitigen Austausch der Religionen ist.				
Ich bin der Ansicht, dass ein Besuch in einer Kirche gut für den gegenseitigen Austausch der Religionen ist.				
Ich bin der Ansicht, dass ein Besuch in einer Moschee gut für den gegenseitigen Austausch der Religionen ist.				
Ich denke, dass mir diese Unterrichtseinheit dabei geholfen hat, Vorurteile abzubauen und mehr Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen und Kulturen zu fördern.				

A15: Das Kompetenzraster für die Lehrkräfte

Kompetenzprofil

Ermittlung meines Kompetenzzuwachses

Die angeführten Verben können Ihnen helfen, den Lernstand der Lernenden zu ermitteln und die erworbenen Kompetenzen zu beschreiben.

nicht ausfüllen	ausfüllen

Fachliche Kompetenzen erreicht?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Am Ende der Unterrichtseinheit „Das Zusammenleben der Religionen fördern“ bitte ich Sie, eine Bestandsaufnahme im Lernprozess zu machen, in dem Sie den konkreten Kompetenzzuwachs der Lernenden benennen.	Erinnern wiedergeben aufzählen nennen	Verstehen beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	Anwenden anwenden durchführen	Analysieren analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	Evaluieren bewerten beurteilen entscheiden abwägen	Kreieren entwerfen entwickeln planen erarbeiten
Die Lernenden setzen sich mit verschiedenen Menschenbildern und religiösen Menschenbildern auseinander. kulturell und religiös vermittelt werden, auseinander.	Die Lernenden haben sich mit verschiedenen kulturellen und religiösen Menschenbildern auseinandergesetzt und können diese jetzt in ihrer Unterschiedlichkeit...					
Die Lernenden setzen sich mit ihrer eigenen Biografie unter Berücksichtigung ihrer Religion und Kultur auseinander.	Die Lernenden haben sich damit befasst, wer sie sind und sie können jetzt ihre Biografie unter Berücksichtigung ihrer Religion und Kultur...					
Die Lernenden setzen sich im Dialog mit ihrer Religion und anderen Religionen auseinander.	Die Lernenden haben sich im Dialog mit Menschen anderer Religionen auseinandergesetzt und können jetzt Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Religion im Vergleich zu einer anderen Religion...					

Fachliche Kompetenzen erreicht?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluiieren	Kreieren
	wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden setzen sich mit der Vielfalt religiöser Zugehörigkeit und deren konfessionellen Gemeinsamkeiten und Differenzen auseinander.						
Die Lernenden setzen sich mit ihren religiösen und kulturellen Wurzeln und deren Bedeutung für ihr Leben auseinander.						
Die Lernenden setzen sich mit den historischen Speisetraditionen im Christentum auseinander.						
Die Lernenden informieren sich über die Aufhebung der Speisegebote im Christentum.						
Die Lernenden informieren sich über das Fasten im Christentum.						

Fachliche Kompetenzen erreicht?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluierten	Kreieren
	wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden beschäftigen sich mit der Schöpfungsverantwortung im Christentum.						
Die Lernenden verknüpfen den Schöpfungsgedanken und den Auftrag zur Bewahrung derselben mit der aktuellen Produktion und Konsumierung von Fleisch.	Die Lernenden haben sich mit der Schöpfungsverantwortung im Christentum beschäftigt und können diese in Bezug auf den Umgang mit Tieren....					
Die Lernenden informieren sich über die hohe Bedeutung, die Essen für die verschiedenen Kulturen und Religionen besitzt.	Die Lernenden haben eine Verknüpfung zwischen der Schöpfungsverantwortung und der aktuellen Produktion und Konsumierung von Fleisch hergestellt und können jetzt dazu eine eigene Meinung...					
Die Lernenden befassen sich mit verschiedenen Begrifflichkeiten im Judentum hinsichtlich der Speisen.	Die Lernenden haben sich mit hohen Bedeutung, die Essen für die verschiedenen Kulturen und Religionen besitzt, beschäftigt und können diese jetzt....					
	Die Lernenden haben sich mit verschiedenen Begrifflichkeiten im Judentum hinsichtlich der Speisen befasst und können diese jetzt ...					

Fachliche Kompetenzen erreicht?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluiieren	Kreieren
	wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden informieren sich über die Speisegesetze im Judentum.						
Die Lernenden beschäftigen sich mit der Zusammenstellung von Menüs, welche nach jüdischem Glauben erlaubt sind.	Die Lernenden haben sich über die Speisegesetze im Judentum informiert und können diese jetzt jemand anderem...					
Die Lernenden informieren sich über das Fasten im Judentum.	Die Lernenden haben sich mit den Speisevorschriften im Judentum beschäftigt und können jetzt ein kleines Menü...					
Die Lernenden erarbeiten die Speisegesetze im Islam.	Die Lernenden haben sich über die Bedeutung des Fastens im Judentum informiert und können diese jetzt...					
Die Lernenden setzen sich mit verschiedenen Begrifflichkeiten im Islam hinsichtlich der Speisen auseinander.	Die Lernenden haben die verschiedenen Begrifflichkeiten im Islam hinsichtlich der Speisen bearbeitet und können diese jetzt...					

CIII

Fachliche Kompetenzen erreicht?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluiieren	Kreieren
	wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden informieren sich über das Fasten im Islam.	Die Lernenden haben sich über die Bedeutung des Fastens im Islam informiert und können jetzt die besondere Bedeutung des Fastens der Muslime in Bezug auf ihre Beziehung zu Gott...					
Die Lernenden beschäftigen sich mit der Zusammenstellung von Menüs, welche nach islamischem Glauben erlaubt sind.	Die Lernenden haben sich mit den Speisevorschriften im Islam beschäftigt und können jetzt ein interreligiöses kleines Menü...					
Die Lernenden beschäftigen sich mit der Zusammenstellung von Menüs, welche für ein interreligiöses Essen geeignet sind.	Die Lernenden haben sich mit den monotheistischen Speisevorschriften beschäftigt und können jetzt ein interreligiöses Kochbuch...					
Die Lernenden informieren sich darüber, wie eine Feier mit Essen für eine interreligiöse Lerngruppe gestaltet werden kann.	Die Lernenden haben sich über eine Feier mit Speisen für eine interreligiöse Lerngruppe informiert und können jetzt solch eine Feier...					

CIV

Fachliche Kompetenzen erreicht?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluieren	Kreieren
	wiedergeben aufzählen nennen	beschreiben erklären interpretieren erörtern zusammenfassen darstellen	anwenden durchführen	analysieren ableiten unterscheiden ermitteln identifizieren vergleichen	bewerten beurteilen entscheiden abwägen	entwerfen entwickeln vorschlagen planen erarbeiten
Die Lernenden erarbeiten andere religiöse Speisegesetze, gehen auf andere Religionen ein und respektieren diese.	Die Lernenden begegnen einem Juden und einem Moslem in einem Café und kommen mit diesen ins Gespräch über das Thema Speisen. Da Sie die Speisetraditionen in den monotheistischen Religionen erarbeitet haben, können Sie jetzt die verschiedenen Speisetraditionen...					

Nach Kaufmann, H. (02.03.2012): Kompetenzprofil – Ermittlung meines Kompetenzzuwachses

Überfachliche Kompetenzen erreicht?	Trifft voll zu.	Trifft eher zu.	Trifft weniger zu.	Trifft nicht zu.
Ich bin der Meinung, dass gemeinsames Kochen mit Angehörigen der drei Religionen den Dialog fördert.				
Ich bin der Meinung, dass gemeinsames Kochen mehr Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen fördert.				
Ich bin der Ansicht, dass Kenntnisse über die Speiseregeln anderer Religionen in unserer Gesellschaft von Bedeutung sind.				
Ich bin der Ansicht, dass ein Besuch in einer Synagoge gut für den gegenseitigen Austausch der Religionen ist.				
Ich bin der Ansicht, dass ein Besuch in einer Kirche gut für den gegenseitigen Austausch der Religionen ist.				
Ich bin der Ansicht, dass ein Besuch in einer Moschee gut für den gegenseitigen Austausch der Religionen ist.				
Ich denke, dass mir diese Unterrichtseinheit dabei geholfen hat, Vorurteile abzubauen und mehr Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen und Kulturen zu fördern.				

Literaturverzeichnis

Aeppli, J. (2005): Selbstgesteuertes Lernen von Studierenden in einem Blended-Learning-Arrangement: Lernstil-Typen, Lernerfolg und Nutzung von webbasierten Lerneinheiten. Dissertation, Universität Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich.

Affolderbach, M. (2005): Migration, Religion und Bildung – national und international. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V.: Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 70-84.

Al-Qaradawi, J. (2003): Erlaubtes und Verbotenes im Islam. München: SKD Bavaria Verlag.

AfL (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten – Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/auf_dem_weg_zum_kompetenzorientierten_unterricht.pdf [Stand: 04.06.2020].

Andelshauser, B. (1996): Schlachten im Einklang mit der Scharia. Die Schlachtung von Tieren nach islamischem Recht im Lichte moderner Verhältnisse. Sinzheim: Pro Universitate.

Antes, P. (Hg.) (2002): Vielfalt der Religionen. Hannover: Lutherisches Verlagshaus.

Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In: Kraft, S. (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 76-89.

Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik, Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Arnold, R. (2012a): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre – Das LENA-Modell. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Arnold, R. (2012b): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: BWP/BiBB, S. 45-48. URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6847 [Stand: 04.06.2020].

Arzt, S. et al. (2009): Unterschiede als Brücke für Begegnung. Interreligiöses Lernen im Genderhorizont. In: Arzt, S. et al. (Hgg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 113-131.

Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V.: Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 268-281.

BAMF (2016): Wie viele Muslime leben in Deutschland? Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. URL: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp71-zahl-muslime-deutschland.html> [Stand: 05.10.2017].

Baumann, U. (2005): Akteure interreligiösen Lernens. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hgg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 397-408.

Bauch, W./Maitzen, C./Katzenbach, M. (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht. Lehr- und Lernprozesse gestalten.
URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/auf_dem_weg_zum_kompetenzorientierten_unterricht.pdf [Stand: 04.06.2020]

Bednarszky, H./Schlich, E. (2004): Halal – Haram – Hazard. Anforderungen an Lebensmittel aus muslimischer Sicht. Ernährung im Fokus 07, S. 182-184.

Beilschmidt, T. (2015): Gelebter Islam. Eine empirische Studie zu DITIB-Moscheegemeinden in Deutschland. Bielefeld: transcript.

Benner, D. et al. (Hgg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Berger, P. L./Luckmann, T. (2010): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 23. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.

Bernlocher, M. (2013): Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam. Beiträge zur komparativen Theologie 13. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo (Hgg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?
URL: http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf [Stand: 05.04.2018].

Bertram-Troost, G. et al. (2008a): European Comparison: Methodological Reflections on the Comparative Approach. In: Bertram-Troost, G. et al. (Hgg.): Encountering Religious Pluralism in School and Society – A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 369-373.

Bertram-Troost, G. et al. (2008b): European Comparison. Dialogue and Conflict. In: Bertram-Troost, G. et al. (Hgg.): Encountering Religious Pluralism in School and Society – A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 405-411.

Bertsch, L. et al. (Hgg.) (1976): Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe. Freiburg: Herder KG, S. 123-152.

Bett, K. (2007): Das Lerntagebuch als Methode zur Unterstützung individuellen Lernens im virtuellen Raum. URL: <http://www.online-tutoring-journal.de/ausgabeapril07/bett2.htm> [Stand: 22.10.2017].

Biesinger, A. et al. (Hgg.) (2011): Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung. Münster: Lit.

Biesinger, A. (Hg.) (2014): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Münster: Waxmann.

Bloch, A. (2017): Interreligiöses Lernen. In: Florian, K./Freudenberger-Lötz, P./Zimmermann, G. (Hgg.): Selbst glauben. 50 religionspädagogische Methoden und Konzepte für Gemeinde, Jugendarbeit und Schule. Beiträge zur missionarischen Jugendarbeit. BMJ 2, S. 108-120.

Bloch, A. (2018): Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrausbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen. Dissertation, Universität Kassel. Berlin: LIT Verlag.

Blume, M. (2014): Religion und Demografie. Warum es ohne Glauben an Kindern mangelt. Filderstadt: sciebooks.

Blume, M. (2016): Verschwörungsglauben. Der Reiz dunkler Mythen für Psyche und Medien. Filderstadt: sciebooks.

Blume, M. (2017): Wohin geht die Reise der Religionen? Die Thesen der Säkularisierung, Islamisierung, Pluralisierung und Polarisierung im Faktencheck. In: Cheema, S. (Hg.): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Bildungsstätte Anne Frank e.V., S.26-31.

BMBF (Hg.) (2007): Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Expertise. Bonn/Berlin: BMBF.

Bonz, B. (Hg.) (2009): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Borg-Laufs, M./Duda, L. (1991): Zur sozialen Konstruktion von Geschmackswahrnehmung. Braunschweig: Vieweg.

Bourdieu, P. (2011): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 21. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

bpb (2019): Zahlen und Fakten. Die soziale Situation in Deutschland. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i> [Stand: 07.05.2020].

Brettschneider, V. (1993): Arbeitsblätter und Schülerarbeitsmappen im Unterricht über Ökonomie. URL: http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/arbeitsblaetter_brettschneider.htm [Stand: 08.10.2017].

Broda, S. (2006): Marktforschungs-Praxis: Konzepte, Methoden, Erfahrungen. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Brüning, L. (2006): Aufmerksamkeit fördern – effiziente Formen der Partnerarbeit. URL: http://wikis.zum.de/vielfalt-lernen/images/c/ca/Aufmerksamkeit_foerdern.pdf [Stand: 14.10.2017].

Brüning, L./Saum, T. (2008): Wissensnetze überprüfen und erweitern. Visualisieren im kooperativen Unterricht. URL: http://www.igesonline.net/index.cfm?id=9491f280-e0c6-b4e6-2380-a76ecce798c7&doc_id=980ec843-1517-6208-bed5-c1f438ad7a4f [Stand: 10.10.2017].

Burrichter, R. et al. (2012): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Religionspädagogik innovativ 2. Stuttgart: Kohlhammer.

Burrichter, R./Langenhorst, G./Stosch, K. v. (2015): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik; Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Beiträge zur komparativen Theologie 20. Paderborn: Schöningh.

Chabad-Lubavitch Media Center (Hg.) (2011): Anleitung. Was bedeutet koscher. URL: http://www.de.chabad.org/library/howto/wizard_cdo/AID/833797/print/true/complete/true [Stand: 03.04.2018].

Chakkrath, P. (2017): Identität und Religion im Jugendalter. In: Cheema, S. (Hg.): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Bildungsstätte Anne Frank e.V., S.12-14.

Chaudry, M./Regenstein, C. E./Regenstein, J. M. (2003): The Kosher and Halal Food Laws. Comprehensive Reviews in Food Science and Food Safety. Volume 2, 3, S.111-127.

Cheema, S. (2017): In der Natur der Sache? – (Muslimische) Religiosität und Radikalisierung – eine problematische Verknüpfung. In: Cheema, S. (Hg.): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Bildungsstätte Anne Frank e.V.

Csikszentmihalyi, M./Schiefele, U. (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), S. 207-221.

De Witt, C.(2003): Neue Medien im Kontext der pragmatischen Bildungstheorie. In: Bachmair, B./Diepold, P./de Witt, C. (Hgg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Verlag Leske & Budrich.

Deardorff, D. K. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf [Stand: 28.11.2017].

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie und die Bedeutung für die Pädagogik. URL: http://www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sicht_ad_kind/pdf/Deci_u_Ryan_Zeitsch_f_Pd._1993.pdf [Stand: 08.10.2017].

Deci, E. L./Ryan, R. M. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: Contemporary Educational Psychology 25, S. 54-67.

Deitering, F. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Deldaux de Fenffe, G. (2015): Die Mizwot: Gesetze und Rituale. URL: http://www.planet-wissen.de/politik_geschichte/juden/weltreligion_judentum/mizwot.jsp [Stand: 13.07.2017].

Destatis (2020): Schüler in beruflichen Schulen: Bundesländer, Schuljahr, Geschlecht, Schulart. URL: <https://www-gensis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=1&step=1&titel=Ergebnis&levelid=1591285049628&acceptcookies=false#abreadcrumb> [Stand: 05.06.2020].

Dimai, B.(2005): Selbstgesteuertes Lernen. URL: http://content.tibs.at/pix_db/documents/Selbstgestuerertes%20Lernen_fin.pdf [Stand: 06.09.2017].

Douglas, M. (1985): Reinheit und Gefährdung – Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu. Berlin: Reimer.

Dreer, S. (2008a): E-Learning als Möglichkeit zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens an Berufsschulen. Zeitschrift für Medienpädagogik.
URL: <http://www.medienpaed.com/2008/dreer0806.pdf> [Stand: 05.06.2020].

Dreer, S.(2008b): E-Learning als Ansatz einer individualisierten Lernstrategie an einer Berufsschule für Informationstechnik. Dissertation Duisburg-Essen, Universität. URL: <http://dublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-20262/Dissertation.pdf> [Stand: 05.06.2020].

Dressler, B. (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Dreusch, A. B./Simsek, H. (2011a): Halal. Einbindung in QM-Systemen. Hamburg: Behr's Verlag.

Dreusch, A.B./Şimşek, H. (2011b): Praxisleitfaden Halal. Hamburg: Behr's Verlag.
URL: <http://www.lebensmittelklarheit.de/informationen/halal-siegel-einkaufshilfe-fuer-muslime> [Stand: 04.06.2020].

Dubs, R. (1995): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: SKV.

Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht . 2.überarbeitete Aufl. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Egle, G. (o. J.): Arbeitstechniken. Arbeitsgestaltung.
URL: http://www.teachsam.de/arb/ab_gestalt/arb_abgest0.htm [Stand: 04.06.2020].

Eiko, J. (2005): Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und aufgabepädagogischer Leistungsbeurteilung. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hgg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit, S. 163-172.

Eliade, M./Culianu, I. P. (Hgg.) (1991): Geschichte der religiösen Ideen – Vom Zeitalter der Entdeckungen bis zur Gegenwart. Bd. III/2. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Erll, A./Gymnich, M. (2007): Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Verlag.

Euler, D./Pätzold, G. (2009): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft120.pdf> [Stand: 04.06.2020].

Faulstich, P. (2002): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Faulstich, P. et al. (Hgg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus-und Weiterbildung. Weinheim/München: Juventa, S. 61-98.

Feichtinger, C. (2016): Herausforderungen muslimischer Integration. Darstellung und Kommentar der Studie „Why Muslim Integration Fails in Christian-Heritage-Societies“. In: ÖRF 24. Heft 2, S. 117-125.

Feige, A. et al. (2000): 'Religion' bei ReligionslehrerInnen: Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch soziologischen Zugängen. Münster: Lit.

Feige, A./Friedrichs, N./Köllmann, M. (2007): Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik. Ostfildern: Schwabenverlag.

Feige, A./Tzscheetzsch, W. (2005): Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis vonev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Ostfildern/Stuttgart: Schwabenverlag/Kohlhammer.

Feil, E. (2000): Streitfall „Religion“: Diskussionen zur Bestimmung und Abgrenzung des Religionsbegriffes. Münster: Lit.

Fein, R. (2008): Hip Kosher. 175 easy-to-prepare recipes for today's kosher cooks. Philadelphia: Da Capo Lifelong Books.

Fischer, D. et al. (1996): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster/New York: Waxmann.

Fischer, D./Elsenbast, V. (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: Comenius-Institut.

Fischer, L./Wiswede, G. (2002): Grundlagen der Sozialpsychologie. München: Oldenburg Verlag.

Fleischer, K. (2006): Definitions- und Formelsammlung sowie Tabellen zur Statistischen Methodenlehre. 6. Auflage. Marburg.

Fleischmann, L. (2010): Heiliges Essen. Das Judentum für Nichtjuden verständlich gemacht. Frankfurt am Main: Fischer Scherz.

Fowid (2019): Religionszugehörigkeiten 2018.
URL: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2018> [Stand: 05.06.2020].

Frackmann, M./Tärre, M. (Hgg.) (2003): Lernen & Problemlösen. Ein Handbuch für LehrerInnen und AusbilderInnen in der Beruflichen Bildung. Hamburg: VSA.

Frick, E. SJ. (2010): Macht Glaube gesund? In: Hoff, G. M./Klein, C./Volkenandt, M.: Zwischen Ersatzreligion und neuen Heilserwartungen – Umdeutungen von Gesundheit und Krankheit. Freiburg: Karl Aber, S. 65-81.

Friedrich, H. F. (o. J.): Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. URL: <http://netzwerk.lo-net2.de/lftv/Fortbildung/Paedagogik/Selbstgesteuertes%20lernen.pdf> [Stand: 05.06.2020].

Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): Qualitätssicherung bei multimedialen Lernumgebungen. In: Friedrich, H. F. et al. (Hgg.): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung. Berlin: Luchterhand Verlag, S.269-305.

Gabriel, K. (2003): (Post-)Moderne Religiosität zwischen Säkularisierung, Individualisierung und Deprivatisierung. In: Waldenfels, Hans (Hg.): Religion-Entstehung-Funktion-Wesen. Freiburg/München: Karl Aber, S.25-43.

Gabriel, K. (2010): Gesundheit als Ersatzreligion. In: Hoff, G./Klein, C./Volkenandt, M. (Hgg.): Zwischen Ersatzreligion und neuen Heilserwartungen – Umdeutungen von Gesundheit und Krankheit. Freiburg: Karl Aber, S. 25-43.

Gaile, D./Zoubek, W. (2011): Mit den Augen der Lernenden. Erfolgreich lernen – was wirklich wirkt. In: Bildung Bewegt – AfL 13, S. 4-8.

Garfunkel, T. (2004): Kosher for Everybody. The Complete Guide to Understanding, Shopping, Cooking, and Eating the Kosher Way. San Francisco: Jossey-Bass Inc., U.S.

Geertz, C. (1991): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Gerdsmeier, G. /Martin, C. (2008): Selbst gesteuertes Lernen als gehaltvolle und breit etablierte Lernform ermöglichen.

URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws09/gerdsmeier_martin_ws09-ht2008_spezial4.shtml
[Stand: 04.06.2020].

Giesenkamp, J.-E./Leicht-Eckardt, E./Nachtwey, T. (2013): Inklusion durch Schulverpflegung – Wie die Berücksichtigung religiöser und ernährungsspezifischer Aspekte zur sozialen Inklusion im schulischen Alltag beitragen kann. Band 6. Berlin: LIT Verlag.

Goldman, D. (2011): How Civilisations Die: And Why Islam is Dying, too. London: Regnery.

Gottwald, E. (2010): Interreligiöses Lernen – eine bildungspolitische Herausforderung. In: Scharf, A./Obermann, A. (Hgg.). Kompetenz Religion – Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz, S. 9-25.

Gradwohl, R. (2011): Koscher ist mehr als ein Stempel. Die Speisevorschriften sind nicht bloßes Regelwerk, sondern Inbegriff eines Ethos. URL: http://www.ronriess.de/ns/koscher/koscher_text.html [Stand: 12.12.2019].

Gräb, W. (2007): Religion und Religionen. In: Gräb, W./Weyel, B. (Hgg.): Handbuch Praktische Theologie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 188-202.

Greif, S./Jerusel, S. (1996): Lernquellenpool. In: Greif, S./Kurtz, H. (Hgg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 115-124.

Greif, S./Kurtz, H. (1996): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Gronover, M. et al. (2012): Interreligiöses Lernen in der Berufsschule. Konzepte und Perspektiven zwischen Alltag und religionsdidaktischer Inszenierung. In: BRU:Mischen (Im)Possible – Interreligiöses Lernen. Ausgabe 57, S.2-5.

Gudjons, H. (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haas, U. (2015): Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht – eine unterrichtspraktische Einführung. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Habermas, J. (2005): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Hackensberger, A. (2008): Lexikon der Islam-Irrtümer. Vorurteile, Halbwahrheiten und Missverständnisse von Al-Qaida bis Zeitehe. Frankfurt a. M.: Eichborn Verlag.

Häcker, T. (2006): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, I./ Häcker, T./Winter, F. (Hgg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hafez, K. (2017): Schlechte Presse: Zur Darstellung von Muslim*innen und den Islam in Deutschland. In: Cheema, S. (Hg.): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Bildungsstätte Anne Frank e.V.

Hafez, K./Schmidt, S. (2015): Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hagelüken, H./Kaufmann, H. (2011): Konzepte betrieblicher Integration und ihre Wirkung auf den Stadtteil bzw. die Stadtteilgesellschaft. In: Hessisches Kultusministerium (Hg.): Europa braucht Freiheit, Vielfalt, Neugier – Zusammenleben und Integration in der Stadt der Zukunft. Tagungsreader zum Kongress der Hessischen Europaschulen, S. 8-14.URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/europa_braucht_freiheit.pdf [Stand: 02.01.2019].

Hanek, C. (2015): Georg von Schönerer. Seine Herkunft, sein Wirken, sein Einfluss. München: Grin Verlag.

Haussig, H.-M. (2013): Interreligiöse Kommunikation und Religionsbegriff. In: Müller, T./ Schmidt, T. (Hgg.): Was ist Religion? Beiträge zur aktuellen Debatte um den Religionsbegriff. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH, S.77-98.

Heil, C. (1994): Die Ablehnung der Speisegebote durch Paulus. Weinheim: Philo Fine Arts.

Heine, P. (2000): Nahrung und Nahrungstabus im Islam. In: Schmidt-Leukel, P. (Hg.): Die Religionen und das Essen. Kreuzlingen/München: Hugendubel, S. 79-93.

Heine, P. (2009): Essen und Trinken im Islam. In: Friedlander, M./Kugelman, C.: Koscher & Co. Über Essen und Religion. Berlin: Nicolai Publishing & Intelligence GmbH, S. 102-117.

Heinrich, R. (2005): Leben in den Religionen, Religionen im Leben – Interreligiöse Spuren. Münster: LIT Verlag.

Heller, E. (1993): Das Gastrecht der Toten und Lebenden. Die arabische Kunst des Essens und Fastens. In: Schultz, U.: Speisen, Schlemmen, Fasten. Eine Kulturgeschichte des Essens. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel, S. 83-102.

Hellmann, C. (2006): Konfessionalität und Interreligiöses Lernen. In: Boge, D./Birk, G./ Koch, J. (Hgg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen – BRU-Handbuch. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 183-195.

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität, Erfassen. Bewerten. Verbessern. Seelze: Kallmeyer.

Henkel, S./Terno, C. (2011): Gottesbilder – Eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit für die Jahrgangsstufe 9/10. In: Forum Religion 4, S. 8-18.

Herold, M./Landherr, B. (2003): Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Bartmannsweiler: Schneider-Verlag.

Hildebrandt, M./Brockner, M. (2008): Der Begriff der Religion: interdisziplinäre Perspektiven. In: dies. (Hgg.): Der Begriff der Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-31.

HKM (2016): Berufliche Schulen des Landes Hessen. Lehrplan Religion (evangelisch). URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/lp-ev.religion_2016_-_berufliche_schulen.pdf [Stand: 12.12.2019].

Hofmann, M. W.(2002): Koran. Kreuzlingen und München: Diederichs.

Hofmeier, J. (1994): Der Religionslehrer. In: ders.: Fachdidaktik katholische Religion. München: Kösel, S. 115-126.

Huber, S. (2008): Der Religiositäts-Struktur-Test (R-S-T): Systematik und operationale Konstrukte. In: Gräb, W./Charbonnier, L.: Individualisierung, Spiritualität, Religion: Transformationsprozesse auf dem religiösen Feld in interdisziplinärer Perspektive. Berlin: Lit, S. 137-171.

Hussaini, M. M. (1995): Food and nutrition in Islam. New Delhi: Kitab Bhavan.

IHK (o. J.): Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern? URL: <https://www.frankfurt-main.ihk.de/berufsbildung/marktplatz/schulabgaenger/> [Stand: 12.12.2019].

Jozsa, D.-P./Knauth, T./Weiße, W. (Hgg.) (2009): Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas. Münster [u. a.]: Waxmann.

Kanacher, B. (2011): Religionsunterricht: Reformen anregen. URL: <http://www.experto.de/b2c/bildung-karriere/sozialmanagement/religionsunterricht-reformen-anregen.html> [Stand: 17.08.2017].

Kanbicak, T. (2017): Schule und Religion. In: Cheema, S. (Hg.): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Bildungsstätte Anne Frank e.V., S. 48-51.

Kaspari, T. (2010): Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik. APrTh 44. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt Leipzig.

Kaufmann, E. (2011): Shall the Religious Inherit the Earth? Demography and Politics in the Twenty-First Century. London: Profile Books.

Kaufmann, H. (2011): Perspektiven für eine interkulturelle/interreligiöse Didaktik in der beruflichen Bildung und im Religionsunterricht.

Kaufmann, H. (2012): Portfolioarbeit an beruflichen Schulen – Perspektiven für Unterricht und Lehrerbildung.

Kaufmann, H. (2014): Einführungsartikel – Überlegungen zur Kompetenzorientierung von Evangelischem Religionsunterricht an beruflichen Schulen – „Kompetenzorientiert lernt am Besten individualisiert und gemeinsam.“, S.1-27.

Kehrer, G. (1998): Einführung in die Religionssoziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kerres, M./Petschenka, A./Ojstersek, N. (2004): Lernaufgaben beim e-Learning. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hgg.): Handbuch e-Learning. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.

Kiechle, J./Ziebertz, H.-G. (2005): Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens. In: Schreiner, P./Sieg, U./Eisenbast, V. (Hgg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 282-293.

Kimmelman, N. (2010): Kompetenzprofile für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften mit Blick auf eine ethnisch-kulturell diverse Zielgruppe in der beruflichen Bildung. In: Die berufsbildende Schule 62, S. 280f.

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2011): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. EKD-Texte 111. Hannover: Gütersloher Verlagshaus.

URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_111.pdf [Stand: 07.06.2020].

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover: Gütersloher Verlagshaus. URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/20141106_denkschrift_evangelischer_religionsunterricht.pdf [Stand: 07.06.2020].

Klein, R./Reutter, G. (2002): Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und – gesteuerten Lernens. URL: <http://www.treffpunkt-ethik.de/dokumente/detail.asp?id=397> [Stand: 22.12.2017].

Klieber, S./Sloane, P.F. E. (2008): Selbst organisiertes Lernen. Herausforderung für die organisatorische Gestaltung beruflicher Schulen.

URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/klieber_sloane_bwpat13.pdf [Stand: 03.09.2017].

Klieme, E. (2010): Wie viel Inhalt darf's denn sein? (Interview) In: Bildung Bewegt 9, S. 8-11.

KMK (Hg.) (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006. URL: https://religion.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/EPA_Evangelische_Religionslehre.pdf [Stand: 07.06.2020].

Knoblauch, H. (2000): Für einen weiten Religionsbegriff. In: Feil, E.: Streitfall „Religion“: Diskussionen zur Bestimmung und Abgrenzung des Religionsbegriffes. Münster: Lit.

Könemann, J. (2002): „Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub ich“. Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne. Opladen: Springer VS.

König, P. (2009): Förderung der Lesekompetenz durch kooperative und selbstgesteuerte Lernformen. Hamburg: Igel Verlag.

Kraemer, D. (2009): Identität und Abgrenzung: Über jüdische Speisevorschriften. In: Friedlander, M./Kugelman, C.: Koscher & Co. Über Essen und Religion. Berlin: Lit, S. 42-55.

Küng, H. (1995): Weltethos und Erziehung. In: Lähnemann, J. (Hg.): „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994. Pädagogische Beiträge zur Kulturbeggnung 14. Hamburg: Piper, S.19-34.

Kuld, L. (1999): Religionslehrer, Religionslehrerin In: LThK3, Bd. 8, Sp.1061-1062.

Lähnemann, J. (1998): Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lähnemann, J. (2005): Religionsbegegnung als Perspektive für den Religionsunterricht. Einleitende Thesen. In: Haußmann, W./Lähnemann, J. (Hgg.): Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in der Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.9-24.

Lähnemann, J./Haussmann, W. (2002): Lernprozess Christen – Muslime im evangelischen Religionsunterricht. In: Renz, A./Leimgruber, S. (Hgg.): Lernprozess Christen Muslime. Berlin: Lit, S. 265-273.

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen (o. J.): Lernkultur. URL: http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/06_lernkultur/ [Stand: 03.09.2017].

Lang, M./Pätzold, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. In: Von der Burg, U. et al. (Hrsg.): Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Bochum/Freiburg: Projekt-Verlag, S. 9-30.

Lau, I. M. (2005): Wie Juden leben – Glaube, Alltag, Feste. 6. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Lehmann, K. (2002): Das Christentum – eine Religion unter anderen? In: Pressemitteilung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz vom 27. September 2002, S. 2-3.

Leimgruber, S. (2007): Interreligiöses Lernen. München: Kösel.

Lemke, H. (2008): Vorwort: Vor der Speise. In: Därmann, I./Lemke, H. (Hgg.): Die Tischgesellschaft – Philosophische und kulturwissenschaftliche Annäherungen. Bielefeld: transcript.

Leisen, J. (2005): Zur Arbeit mit Bildungsstandards – Lernaufgaben als Einstieg und Schlüssel. In: MNU, 58/5, S. 306 –308.

Leitmeier, W. (2008): Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer. Diss., Universität Augsburg. URL: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1039/file/Leitmeier_Kompetenzen.pdf [Stand: 12.12.2019].

Levinas, E. (1993): Penser Dieu à partir de l'éthique, in: ders.: Dieu, la Mort et le Temps . Paris, S. 154-164.

Lieber, B. (2007): Personalführung leicht verständlich. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.

Linkert, M. (1996): Vergleich der Ernährungsvorschriften der Weltreligionen. Marburg: Tecum.

Linser, H. J./Paradies, L. (2003): Üben, Wiederholen, Festigen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hgg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 51, S. 47-70.

Lipowsky, F. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? URL: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/J2010_-_Lipowsky_Unterricht.pdf [Stand: 12.10.2017].

Lissan Al-Arab (2012): „Die arabische Zunge“. Universalwörterbuch.URL:<http://www.waqfeya.com/book.php?bid=1174> [Stand: 03.04.2018].

Luckmann, T. (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luckmann, T. (1996): Privatisierung und Individualisierung. Zur Sozialform der Religion in spätindustriellen Gesellschaften. In: Gabriel, K. (Hg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkt moderner Religiosität. Veröffentlichungen der Sektion „Religionssoziologie“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S.17-28.

Lübbe, H. (2003): Säkularisierung. Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs. Freiburg: Verlag Karl Alber.

Lück, C. (2012): Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und –belastungen angehender Religionslehrer/innen. Berlin: Lit.

Mattes, W. (2002): Methoden für den Unterricht. Paderborn: Schöningh Verlag.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mehlhorn, A. (2010): Differenzkompetenz. Zugänge zu einer multiperspektivischen interreligiösen Pädagogik. In: Schart, A./Obermann, A. (Hgg.): Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität. Nordhausen, S.143-172.

Mendl, H./Riegel, U. (2011): Studienmotive fürs Lehramt Religion. In: ZPT 63, H. 4, S.344-358.

Metzger, C. et al. (2005): Förderung und Prüfung von Lernkompetenzen in der kaufmännischen Grundbildung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Meyer, H. (2010): Was ist Kompetenzorientierung? In: Schulmanagement 6, S. 23-24.

Michalke-Leicht, W. (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. München: Kösel.

Micksch, J. (2005): Interreligiöses Lernen und Institutionen. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hgg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 244-249.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hgg.) (2004): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart.

Müller, G.(1983): Theologische Realenzyklopädie. Band 11: Familie – Futurologie. Berlin/New York: De Gruyter.

Müller, A. (2003): Lernen ist eine Dauerbaustelle. Beatenberg: Verlag Institut Beatenberg.

Müller, A. (o. J.): Erlebnisse durch Ergebnisse. Und umgekehrt – Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht.

URL: http://www.institut-beatenberg.ch/xs_daten/Materialien/Artikel/portfolio_www.pdf [Stand: 14.09.2017].

Müller, F. (2016): Selbstständigkeit fördern und fordern – handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen. 5. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Müller, R./Lischewski, F. (2006): Individualisiertes Lernen – Möglichkeiten und Grenzen in der Schulpraxis.

URL: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16343/Diss.pdf> [Stand: 20.07.2017].

Muster-Wäbs, H./ Pillmann-Wesche, R. (2009): Überlegungen zur Individualisierung im Unterricht: „Individualisiert lernt man am besten gemeinsam“. In: HIBB (Hg.): Schwerpunkt: Individualisiertes Lernen. 19. Jahrgang. Heft 2/2009, S. 15-20.

Muth, A.-K. (2010): Methodencurriculum für das dialogische Lernen. In: Sajak, C. P. (Hg.): Dialogisch lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit. Seelze: Klett Kallmeyer-Verlag.

Naeve, N./Tramm, T. (2007): Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen. Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements.

URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm_naeve_bwpat13.shtml [Stand: 10.10.2017].

Nipkow, K. E. (2001): Das Eigene und das Fremde. Perspektiven für ein evangelisches Bildungsverständnis im Pluralismus. In: Bitter, S. (Hg.): Nachdenken – Vordenken. Evangelische Perspektiven zur Jahrhundertwende. Rheinbach: CMZ Verlag, S. 81-105.

Nipkow, K. E. (2005): Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band 2. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Nipkow, K. E. (2008): Interreligiöses Lernen. Interdisziplinäre Grundüberlegungen am Beispiel des Verhältnisses von Christentum und Islam. In: Klöcker, M./Tworuschka, U. (Hgg.): Praktische Religionswissenschaft. Köln: UTB, S.251-261.

Nitzsche, B. (2015): Glauben zwischen Trend und Milieu. Berlin: EZW-Texte.

Nöthen, K.-G. (2005): Lernfelder unterrichten und bewerten. Schwerpunkt: Projektarbeit. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Norris, P./Inglehart, R. (2004): Sacred and Secular. Religion and Politics Worldwide. Cambridge: Cambridge University Press.

NRW (2008): BLK -Modellversuch Selbst reguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der Erstausbildung“ (SKOLA).

URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/segel-bs/abschlussbericht-final.pdf [Stand: 14.07.2017].

o.V. (o.J.): Arbeitstechniken. Arbeitsblattgestaltungen.

URL: http://teachsam.de/arb/ab_gestalt/arb_abgest0.htm [Stand: 20.07.2017].

o. V. (2009): Arbeitsblatt. Arbeitsblätter.

URL:http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Arbeitsblatt,_Arbeitsbl%C3%A4tter [Stand: 20.07.2017].

Ozari, R. (1984): Rituelles Schlachten bei Juden (Schechita), Muslimen (Dhab?) und Sikhs (Jhatka).Diss. München, Universität.

Pätzold, G. (2008): Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz? URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/paetzold_ft03-ht2008_spezial4.pdf [Stand: 14.07.2017].

Paulson, F. L./Paulsen, P. R./Meyer, C. A. (1991): What makes a portfolio a portfolio.In: Educational Leadership 5, S. 60-63.

Pettigrew, T. F. (1998): Intergroup contact theory. Annual Review of Psychology 49, S.65-85.

Pfaff, S.(2003): Halal-Zertifizierung. In: Bethge, H. J. (Hg.): Modernes Küchenmanagement: Handbuch für Führungskräfte in Gemeinschaftsverpflegung und Catering - Loseblattsammlung. Stuttgart: Behr's GmbH, S. 1-19.

Pickel, G. (2011): Religionssoziologie – Eine Einführung in zentrale Themenbereiche. Wiesbaden: VS.

Pirner, M. L. (2012): Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spiritueller-religionspädagogischen Kompetenz. In: Burrichter, R. et al.: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Religionspädagogik innovativ 2. Stuttgart: Kohlhammer, S.107-125.

Pollack, D. (1995): Was ist Religion? Probleme der Definition. In: ZfR 3. Hf. 2, S.163-190.

Pollack, D./Rosta, G. (2015): Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt a. M.: Campus.

Popp, D. (2013): Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer. Berlin: Lit.

Porst, R. (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS.

Preißer, R. (2006): Evaluation der Hochschullehre und Selbststeuerung des Lernens. In: Berendt, B. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe, S. 1-24.

Reich, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik - Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 3. Aufl. Neuwied: Beltz.

Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.

Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3. Aufl.Weinheim: Beltz.

Reich, K. (2008a): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns. Methodenpool.URL: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/index.html> [Stand: 14.10.2012].

Reich, K. (2008b): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Freiarbeit.

URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/freiarbeit/frameset_freiarbeit.html [Stand: 16.10.2017].

Reich, K. (2008c): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Gruppen-Experten-Rallye. URL:<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/gruppen-experten-rallye.pdf> [Stand: 20.10.2017].

Reich, K. (2008d): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Wochenplan. URL: http://methodenpool.uni-koeln.de/wochenplan/frameset_wochenplan.html [Stand: 22.10.2017].

Reich, K. (2010): Advance Organizer. Neuwied: Beltz.

Reich, K. (o. J.): Verstehen des Fremden in den Kulturen und situiertes Lernen: ZuGrundsätzen einer interkulturellen Didaktik.

URL: www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_58.pdf [Stand: 10.01.2018].

Reil, E. (2005): Kompetenzen stärken – Zur Bildung zukünftiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In: Bahr, M./Kropac, U./Schambeck, M. (Hgg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München: Kösel, S. 192-202.

Riaz, M. N./Chaudry M. M. (2004): Halal Food Production. Boca Raton, Florida: CRC Press.

Richter, H. (2010): Portfolio im Religionsunterricht – Eine Möglichkeit nachhaltigen Lernens. In: Loccum Pelikan 3, S. 137-140.

Rickers, F. (2001): Interreligiöses Lernen. In: Mette, N./Rickers, F. (Hgg.): Lexikon der Religionspädagogik. Band 1. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie, S. 874-881.

Ricoeur, P. (2006): Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Röbkes, M. (2013): Religion, Ernährung und Gesellschaft: Ernährungsregeln und -verbote in Christentum, Judentum und Islam. Hamburg: Diplomica Verlag.

Roth, K. (2010): Chemische Köstlichkeiten. Weinheim: Wiley-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.

Rupp, H. (2011): Worin zeigt sich kompetenzorientierter Religionsunterricht?

URL: http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/religion/gym/fb2/0_vor/vortrag_kompetenzorientierter_religionsunterricht.pdf [Stand: 17.06.2020].

Sajak, C. P. (Hg.) (2010): Dialogisch lernen – Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit. Velber: Friedrich Verlag.

Sajak, C. P./Muth, A. (2011): Standards für das dialogische Lernen.

Interkulturelle und Interreligiöse Kompetenzen in der Schule fördern. Bad Homburg: Herbert Quandt-Stiftung.

Sajak, C. P. (2012): Interreligiöses Lernen – ein Ernstfall für die Kompetenzorientierung. In: Rupp, H./Hermann, S. (Hgg.): Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2012 – Bildung und interreligiöses Lernen. Stuttgart: Calwer Verlag, S. 187-199.

Sajak, C. P. (2013a): Interreligiöse Kompetenz entwickeln. Perspektiven für ein trialogisches Lernen. In: Stettberger, H./Bernlochner, M. (Hgg.): Interreligiöse Empathie lernen – Impulse für den trialogisch orientierten Religionsunterricht. Berlin: LIT Verlag, S. 75-93.

Sajak, C. P. (2013b): Worum es geht. Interreligiöses Lernen, interreligiöse Kompetenz und interreligiöser Dialog. In: RelliS 7, S. 12-15.

Schambeck, M. (2013): Interreligiöse Kompetenz– Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schambeck, M. (2016): Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt. Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum. 24. Jahrgang. Heft 2, S. 51-60.

Schaper, N. (2011): Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik. In: Bruckmann, F./Reis, O./Scheidler, M. (Hgg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven. Theologie und Hochschuldidaktik 3. Berlin: Lit, S.37-64.

Schlieter, J. (2010): Einleitung. In: ders. (Hg.): Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann. Stuttgart, S.9-28.

Schlüter, R. (2005): Methoden des interreligiösen Lernens: Grundsätzliche Überlegungen. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hgg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S.556-566.

Schluß, H. (2009): Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz. In: Elsenbast, V. et al. (Hgg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven. Münster [u. a.]: Waxmann, S.57-72.

Schmidt, J. (2011): Interreligiöses Lernen im Kontext beruflicher Bildung. In: Biesinger, A. et al. (Hgg.): Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung. Berlin: Lit, S.36-42.

Schmidt-Leukel, P. (2000): Heiligkeit des Lebens. Über den Zusammenhang von Essen und Religion. In: Schmidt-Leukel, P. (Hg.): Die Religionen und das Essen. Kreuzlingen/München: Hugendubel, S. 9-20.

Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (2005): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schrode, P. (2010): Sunnitisch-islamische Diskurse zu Halal-Ernährung. Konstituierung religiöser Praxis und sozialer Positionierung unter Muslimen in Deutschland. Würzburg: Ergon.

Schröder, B. (2005): Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hgg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 520-532.

Schröder, B.(2010): Islam. In: Lachmann, R./Rothgangel, M./Schröder, B. (Hgg.): Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.139-163.

Schüßler, I. (o. J.): Von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik. URL: <http://www.rpi-virtuell.net/workspace/3719FF1D-F109-402F-96DA-702285484082/dats/2007/schuessler.pdf> [Stand: 14.07.2017].

Schweitzer, F. (2012): Interreligiöse Kompetenz als Voraussetzung evangelischen Bildungshandelns und als Herausforderung der Praktischen Theologie. In: Rupp, H./Hermann, S. (Hgg.): Bildung und interreligiöses Lernen. JKBA 6. Stuttgart: Calwer Verlag, S. 29-38.

Schweitzer, F. (2014): Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schwöbel, C. (2003): Christlicher Glaube im Pluralismus. Tübingen.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. URL: <https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Auflage.pdf> [Stand: 18.06.2020].

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2005): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. URL: <https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB80.pdf> [Stand: 18.06.2020].

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2010): Kirchliche Anforderungen an Religionslehrkräfte. URL: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB_093.pdf [Stand: 18.06.2020].

Sembill, D. (2000): Selbstorganisiertes Lernen (SoLe) im kaufmännischen Unterricht. Voraussetzung für den späteren Berufserfolg als Kaufmann in unserer globalen Wirtschaft. In: VLB Akzente 12, S. 24–26.

Siebert, H. (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: ZIEL.

Sieg, U. (2005): Inhalte interreligiösen Lernens. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hgg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 381-396.

Simojoki, H. (2012): Globalisierte Religion – Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck.

Sindemann, K. (2010): Götterspeisen. Kochbuch der Weltreligionen. Wien: Metroverlag.

Spiegel, P. (2005): Was ist koscher? Jüdischer Glaube – jüdisches Leben. Berlin: Ullstein.

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz (o.J.): Arbeitsblätter erstellen.

URL: <http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/6%20Arbeitsblaetter%20erstellen.pdf> [Stand: 08.10.2017].

Staguhn, G. (2012): An einem Tisch – Religiöse Rezepte von Juden, Christen und Muslimen. Neustadt: Umschau Buchverlag.

Statista (2020): Anzahl der Mitglieder der jüdischen Gemeinden in Deutschland von 2007 bis 2018. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1232/umfrage/anzahl-der-juden-in-deutschland-seit-dem-jahr-2003/> [Stand: 07.05.2020].

Statista Research Department (2019): Statistiken zum Thema Religion. URL: <https://de.statista.com/themen/125/religion/> [Stand: 06.12.2019].

Steffens, U. (2011): Visible Learning – Betrachtungen zur Publikation von John Hattie. In: Bildung Bewegt – Afl 13, S. 25-27.

Steffens, U. (2012): „Visible Learning“ - Hatties Forschungsbilanz zu Lehren und Lernen – Ergebnisse, Interpretationen und Folgerungen. URL: http://www.netzwerk-schulentwicklung.de/Hattie_Praes_SE-Netzwerk_Koeln_2012_02_16.pdf [Stand: 07.11.2017].

Stettberger, H./Bernlochner, M. (2013): Interreligiöse Empathie lernen – Impulse für den trialogisch orientierten Religionsunterricht. Berlin: LIT.

Stöckl, M./Straka, G. A. (1999): Entschulung der Berufsausbildung? URL: <http://www-user.uni-bremen.de/~los/berichte/band3/inhalt.html> [Stand: 05.09.2017].

Streib, H. (2005): Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hgg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S.230-243.

Stula, F. (2008): Selbstgesteuertes Lernen - Aktuelle Konzepte und Entwicklungen. München: GRIN Verlag GmbH.

Sundermeier, T. (1999): Was ist Religion? Religionswissenschaft im theologischen Kontext. Ein Studienbuch. (TB 96). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Tautz, M. (2007): Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum. Stuttgart: Kohlhammer.

Tautz, M. (2013): Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen? In: Altmeyer, S./Bitter, G./Theis, J. (Hgg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele. PTh 132. Stuttgart: Kohlhammer, S.279-288.

Traub, S. (2004): Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tworuschka, M./Tworuschka, U. (2011): Religionen der Gegenwart. Münster: Aschendorff.

Vaas, R./Blume, M. (2009): Gott, Gene und Gehirn. Warum Glaube nützt. Die Evolution der Religiosität. Stuttgart: Hirzel.

VZBV (Hg.) (2009): Einkaufsführer für Muslime. Produktlisten für den Lebensmitteleinkauf. Tipps zur gesunden Ernährung. Berlin.

Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft - Zeitschrift für Lernforschung in Schule und Weiterbildung 10 (2), S. 99-110.

Weinert, F. E. (1997): Lernkultur im Wandel. In: Beck, E./Guldimann, T./Zutavern, M.(Hgg.): Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen: UKV, Fachverlag für Wissenschaft und Studium, S. 11-29.

Weiß, W. (2012): Im Spannungsfeld von Vorurteilen und der Offenheit, auf Andere zuzugehen. In: BRU 57:Mischen (Im)Possible – Interreligiöses Lernen, S. 42-47.

Widengren, L. (1969): Religionsphänomenologie. Berlin: De Gruyter.

Wild, K.-P. (2005): Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre.

URL: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2005_2_191-206.pdf [Stand: 08.10.2017].

Wild, K.-P./Schiefele, U./Winteler, A. (2000): Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST). URL: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/vfriedrich/uploads/Main/LIST-Dokumentation.pdf> [Stand: 08.10.2017].

Willems, J. (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willems, J. (2013): Die Bearbeitung interreligiöser Überschneidungssituationen als Aufgabe eines interreligiös orientierten Religionsunterrichts. In: Stettberger, H./Bernlochner, M. (Hgg.): Interreligiöse Empathie lernen – Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht. Berlin: Lit, S. 115-125.

Winter, F. (2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, 3. Aufl. Ballmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.

Wittwer, W. (1999): Entwicklung von Kern- und Veränderungskompetenzen als Leitidee beruflicher Bildung. In: QUEM-Bulletin 3, S.12-13.

Ziebertz, H.-G. (2001): Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hgg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel, S. 180-200.

Ziebertz, H.-G. (2002a): Grenzen des Säkularisierungstheorems. In: Schweitzer, F. et al. (Hgg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg: Gütersloher Verlagshaus, S.51-74.

Ziebertz, H.-G. (2002b): Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1.H. 1, S.46-63.

Ziebertz, H.-G. (2012): Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik. In: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G.(Hgg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel, S.76-105.

Ziener, G. (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Zumkley-Münkel, C. (2004): Lernmotivation und Selbstregulation. URL: http://psy-dok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/328/pdf/Lernmotivation_Selbstregulation.pdf [Stand: 09.10.2017].

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 Symnik, 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

Interreligiöses Lernen wird durch die Tatsache, dass die religiöse Vielfalt in Deutschland kontinuierlich wächst, als besonders dringlich dargestellt. Diese Vielfalt spiegelt sich auch in den Klassenzimmern wider. Interreligiöse Begegnungsprozesse zwischen Lernenden und Lehrkräften unterschiedlicher Religionen am halböffentlichen Ort der Schule stellen für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar und ermöglichen zugleich für alle Beteiligten vielfältige Chancen. In der vorliegenden Arbeit wird sich u. a. mit der Frage auseinandergesetzt, wie interreligiöses Lernen in der Schule angemessen umgesetzt werden und eine Offenheit gegenüber anderen Religionen unterstützt werden kann.

Der Autor zeigt, wie mithilfe einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit interreligiöse Kompetenzen bei Lernenden und Lehrenden an berufsbildenden Schulen gefördert werden können, um zu einem friedlicheren Zusammenleben der Religionen beizutragen. Die Erkenntnisse dieser Arbeit sind praxisnah und heben die Brisanz und die hohe Bedeutsamkeit interreligiösen Lernens in der Schule hervor. Es werden abschließend Konsequenzen für die Schule, insbesondere für den RU, und die Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte gezogen.

ISBN 978-3-7376-0939-5



9 783737 609395 >