

Im Dialog mit dem konfessionell anderen lernen



Wer sich für konfessionelle Kooperation entscheidet, hat es mit einer heterogenen SchülerInnenschaft zu tun, die sich mittlerweile auch im monokonfessionellen Religionsunterricht (RU) bemerkbar macht, aber vielfach zu wenig in den Blick gerät. Dialogisch-konfessioneller RU versucht mit der Betonung des Dialogs dieser Vielfalt zu begegnen.

DIALOG IM SPANNUNGSFELD

Dabei bleibt durchaus eine Spannung zu dem Ziel der Stärkung der je eigenen konfessionellen Identität bestehen.¹ Für dialogisches Lernen ist es wichtig zu beachten, dass sich religiöses Lernen an einem Weltbezug orientiert. Das grundlegendste Weltverhältnis beruht nicht auf Sachen, Fakten oder Wissen, sondern wird zwischen Menschen erfahren. Sinn und Verstehen, die sich aus diesem Beziehungsgedanken begründen, sind somit jeglicher Information und Vermittlung vorgeordnet. Die Welt kann nur sinnvoll verstanden werden, wenn sie nicht nur aus der eigenen, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven heraus wahrgenommen wird.² Perspektivenverschränkung kennzeichnet daher eine didaktische Leitfigur für dialogisch-konfessionelles Unterrichten.³ Durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Perspektiven sollen SchülerInnen befähigt werden, unterscheiden zu lernen, in welchem (konfessionellen) Kontext welche Perspektive vorherrschend ist, wie sie von anderen zu unterscheiden ist und wie unterschiedliche Perspektiven komplementär aufeinander bezogen werden können.

DIALOGISCHES LERNEN IST EXPERIMENTELLES LERNEN

Religiöses Lernen, das auf Existenzerschließung und Existenzklärung abzielt, verfolgt in erster Linie Aneignung und nicht Wissensvermittlung. Dazu gilt es Folgendes zu beachten:

1. Die Auswahl von Lerngegenständen ist an der Frage zu orientieren, was von Konfessionen für die eigene Sinn- und Lebensorientierung gelernt werden kann.
2. Dies hat auch Folgen für das Rollenverständnis von Lehrpersonen, das sowohl in der Zusammenarbeit mit KollegInnen anderer Konfessionen, als auch in der Beziehung zu den SchülerInnen partizipativ zu gestalten ist.

3. Für die Gestaltung der Lernkultur bedeutet es, sie nicht an Konkurrenz, Misstrauen und unbewusster Diskriminierung auszurichten.⁴ Vielmehr ist ein experimenteller Raum gefordert, in dem unbekannte Welten erkundet, noch unfertige Denkweisen erprobt und die Auseinandersetzung mit anderen Biografien und Weltsichten sowie die Begegnung mit diesen möglich wird. Zum experimentellen Charakter gehört es, auch Scheitern zu ermöglichen. Scheitern ist kein Phänomen, das zu verhindern wäre. Vielmehr wird daran deutlich, dass auf das/den/die Unverfügbare/n, worauf Religionen unmissverständlich verweisen, nicht vereinnahmend zugegriffen werden kann.

DIDAKTISCH KONKRET AM BEISPIEL TAUFE

Am Beispiel von Taufe⁵ lässt sich das folgendermaßen konkretisieren. Vor dem Hintergrund einer Zusammenschau der Lehrpläne, könnte es sich als interessant erweisen, die Perspektiven des katholischen und des freikirchlichen Lehrplans miteinander ins Gespräch zu bringen: Der freikirchliche Lehrplan hebt die Unterscheidung zwischen der ‚Geist-‘ und ‚Wassertaufe‘ hervor, wohingegen der katholische Lehrplan die Frage nach der religiösen Erziehung und der Legitimation der Kindertaufe stellt. Didaktische Konkretisierungen lassen sich entlang dreier zentraler Orientierungspunkte vornehmen, wie der Kompetenzorientierung, der Elementarisierung und der Lehrstückdidaktik. Diese ergeben in der Zusammenschau fünf didaktische Bausteine.⁶

1. Zunächst sind elementare Erfahrungen und Zugänge von SchülerInnen und Lehrpersonen zu nennen, die sich an der Frage orientieren, welche Vorstellungen, eigenen Erfahrungen und lernpsychologischen Voraussetzungen sie jeweils mitbringen (Wer ist in der Klasse getauft?, Aufnahmearten in der Peer-Group, Gefühl des Dazugehören-Wollens, Taufmotive ...).



2. Elementare Wahrheiten und Strukturen sind als konfessionelle Antworten auf (existenzielle) Fragen in den Blick zu nehmen. In diesem Beispiel kann den konfessionellen Spezifika von Geist- (freik.) und Wassertaufe (röm.-kath.) besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (z.B. Kinder- und Mündigentaufe, unterschiedliche gnadentheologische Deutungen).

3. Die bisherigen Überlegungen verweisen bereits auf ein Universum von Fragen, aus denen für den konkreten Unterricht ausgewählt werden muss. Beispielhaft kann hier angeführt werden: Soll ich mein Kind taufen lassen? Oder: Wie wäre mein Leben anders verlaufen, wäre ich (nicht) getauft worden?

4. Welche elementaren Lernformen eignen sich dann, um diese Fragen dramaturgisch gekonnt zu beantworten? Zum Beispiel: eine Dilemmasituation in einer Gruppenarbeit, ein Streitgespräch eines konfessionell verschiedenen Paares durchführen usw.

5. Schließlich sind Lernziele zu formulieren, um den Lernweg evaluieren zu können. So sind je nach didaktischen Entscheidungen im Vorfeld dementsprechende Lernziele zu formulieren (z.B.: Die SchülerInnen können ihr Wissen über die Taufe anwenden, indem sie für sich persönliche Motive für oder gegen eine Kindertaufe festhalten und durch nachvollziehbare Argumente begründen).

Univ. Profⁱⁿ Mag^a Drⁱⁿ Andrea Lehner Hartmann, stv. Institutsvorständin am Institut für Praktische Theologie, stv. Leiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung, lehrt Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

MMag. Florian Mayrhofer ist Universitätsassistent (prae doc) am oben genannten Institut und Religionslehrer am BG/RG 2, Wohlmuthstraße.

¹Vgl. Göllner, Manfred, Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht aus Sicht der Römisch-katholischen Kirche. Das Projekt eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in der Stadt Wien (dk:ru/stadt), in: Johann Bair, Wilhelm Rees (Hg.): Religionsunterricht in der öffentlichen Schule im ökumenischen und interreligiösen Dialog, Innsbruck 2017, 31–37, 33.

²Vgl. Knauth, Thorsten, Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?, in: Konstantin Lindner u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell-kooperativ-kontextuell, Freiburg 2017, 193–212, 195ff.

³Woppowa, Jan, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Konstantin Lindner u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell-kooperativ-kontextuell, Freiburg 2017, 174–192.

⁴Vgl. Knauth, 2017, insbes. 206.

⁵Eine ausführliche erste Darstellung des Unterrichtsbeispiels findet sich bei Mayrhofer, Florian, Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht an Berufsbildenden Höheren Schulen – Eine Lehrplansynopse und Lehrstückdidaktik. Diplomarbeit Universität Wien 2020 und Lehner-Hartmann, Andrea / Mayrhofer, Florian, Zusammen lernt man weniger allein. Lehrplansynopse und Praxisbausteine für den dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht, in: Mehmet Hilmi Tuna / Maria Juen (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts., Stuttgart 2021, 123–147, insbes. 136–146.

⁶Siehe insbes. Mayrhofer, 2020, 99–117.