rpi-Info

Oktober
2023

Dialogisches Lernen
im Religions- und Ethikunterricht der Berufsschule

Carolin Simon-Winter und Kristina Augst

KOOPERATION

RELIGIONSPÄDAGOGISCHES INSTITUT
Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck
Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

Dialogisches Lernen im Berufsschulreligions- und Berufsschulethikunterricht

Carolin Simon-Winter und Kristina Augst

I. Situation im Berufsschulreligionsunterricht (BRU)

Religionsunterricht an beruflichen Schulen wird seit vielen Jahrzehnten nicht in religiös homogenen Lerngruppen, sondern in der pluralen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft erteilt. Der BRU realisiert sich als „ein gemeinsamer Unterricht für alle, die sich für ihn interessieren“[1] und das geschieht oftmals im Klassenverband. Die Lernsituation des BRU reflektiert die multi-religiöse und multi-säkulare Gesellschaft. Was als schulorganisatorische Notlösung begann, erfreut sich heute großer Beliebtheit bei Lehrenden wie Lernenden. Die Vielfalt innerhalb der Lerngruppe ist Lernanlass wie Lernmöglichkeit. Bewährt hat sich für diese Form des Unterrichts das „Dialogische Lernen“.

Berufsschulreligionsunterricht versteht sich als Teil des öffentlichen Bildungsauftrags. Didaktisch fußt er auf dem religiös/philosophischen Weltzugang als einer nicht substituierbaren Form der Weltaneignung und -begegnung (Baumert). Es gibt ein Recht der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf religiös-ethische Bildung.

Die Aufgabe und das Ziel von religiös-ethischer Bildung sind religiös-ethisch mündige Bürger*innen, die für sich in einer weltanschaulich pluralen und vielfach krisenhaften Zeit ihren Standort reflektiert und begründet formulieren können. Im Unterricht wird die religiöse und ethische Sprach- und Urteilsfähigkeit gestärkt und die Teilhabekompetenz an religiösen Vollzügen und Diskursen erprobt. Der BRU leistet einen wichtigen Beitrag zu einer dynamischen Identitätsentwicklung, die nie abgeschlossen ist.

Da im Dialogischen Lernen Differenz und Vielfalt nicht als Problem, sondern als Ausgangspunkt des Lernens begriffen werden, ist ein solcher Religions- oder Ethikunterricht gleichzeitig demokratiefördernd und friedensstiftend. Der BRU leistet einen Beitrag zur Pluralismus-, Dialog- und Demokratiefähigkeit der Schüler*innen, da er im Dialogischen Lernen Differenz und Gemeinschaft aufeinander bezieht.

Kirche ist in diesem Geschehen ein Partner unter anderen. Es benötigt authentische Positionen und Personen aus unterschiedlichen weltanschaulichen und religiösen Perspektiven. Für uns sind Ethik/Philosophie und Religion gleichberechtigte Partner*innen. Beide Fächer bringen unterschiedliche Voraussetzungen und didaktische Konzepte mit, sind aber nicht vor- oder nachgeordnet.

II. Die Vielfalt der Lerngruppen

Die Lerngruppen im BRU kennzeichnen sich durch eine sehr hohe Heterogenität. Beim Dialogischen Lernen wird zwischen drei Differenzebenen unterschieden.

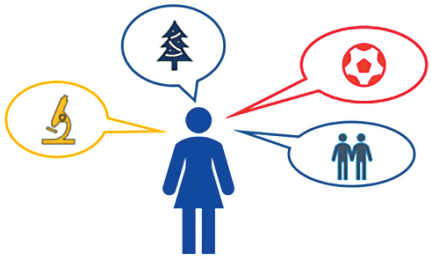
1. Zwischen verschiedenen Religionen und Weltanschauungen

Achtung: Dieser Vielfaltsdiskurs wird oftmals von den Spannungen zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft überlagert.

2. Innerhalb einer Religion oder Weltanschauung

Anerkenntnis der Vielfalt und Widersprüchlichkeit in der eigenen Tradition stärkt die Ambiguitätstoleranz.

3. Innerhalb einer Person gibt es verschiedene religiöse bzw. weltanschauliche Vorstellungen, die in verschiedenen Phasen des Lebens unterschiedlich intensiv gelebt werden.



Die logische und rationale Kompatibilität zwischen den einzelnen Elementen spielt keine Rolle. Die religiösen bzw. weltanschaulichen Versatzstücke müssen sich im konkreten Leben als plausibel erweisen.

III. Was meint Dialogisches Lernen?

Das Dialogische Lernen ist didaktisches Konzept, Haltung und Methode zugleich. Es bietet sich in allen heterogenen Lerngruppe an, nicht nur im Berufsschulbereich. Das Dialogische Lernen hat verschiedene Wurzeln und reicht weit über den Religionsunterricht hinaus. Für das religiös-ethische Denken ist als Grundlegung das dialogische Prinzip Martin Bubers zu nennen. Als einer der ersten hat Thorsten Knauth dies für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht. In der Offenbacher Theodor-Heuss-Schule wurde im Modell „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ das Dialogische Lernen im Beruflichen Gymnasium seit über 20 Jahren[2] in die Praxis umgesetzt.

Der Dialogbegriff wird auch in anderen pädagogischen Zusammenhängen verwendet. Für das Offenbacher Modell und das Verständnis dieses Textes sind einige Aspekte charakteristisch:

1) allgemein

Dialog ist mehr als miteinander reden. Er ist ein Medium der Erkenntnis und Weltbegegnung.

Ausgangspunkt sind hierbei die großen Fragen des Lebens, auf die keine schnellen Ad-hoc-Antworten geliefert werden sollen, sondern die im Werkstattcharakter gemeinsam bearbeitet werden - durch das Einfließen von eigenen Erfahrungen, Antwortbeispielen aus religiösen und philosophischen Traditionen, das Hören auf Erfahrungen anderer, das Formulieren vorläufiger Antworten, das Einstehen für Überzeugungen, Zulassen und Artikulieren-Können von Zweifeln usw.

Im Dialoggeschehen eröffnet sich ein Raum für das Wahrnehmen der Gemeinschaft in aller Unterschiedlichkeit. Aus dieser Bewusstwerdung resultiert das Sehen-Können des gemeinschaftlichen Gestaltungspotentials. Ein Dialog ist somit ergebnisoffen, aber nicht ergebnislos. Er eröffnet neue zu entdeckende Handlungsfelder.

2) Unterschied zwischen Dialog und Diskussion

Das Wesen des Dialogs wird sehr gut an der Gegenüberstellung von Dialog und Diskussion sichtbar.[3]

	Diskussion	Dialog
Haltung	Wissen	Herausfinden
Ziel	Eine Position verteidigen	Neue Möglichkeiten erkunden
Geste	Antworten – Beweise suchen	Fragen – zuhören
Sozialer Modus	Gewinnen oder verlieren	Miteinander teilen
Status	Macht	Respekt

Die Wertschätzung des Dialogs bedeutet nicht, dass in Schulen nicht mehr diskutiert werden darf. Der Dialog ist aber eine andere Gesprächshaltung und benötigt andere Lernsettings als eine Diskussion. Daher braucht es klare und verabredete Gesprächsregeln für die dialogischen Phasen des Unterrichts. Nötig ist ein „Safe Space“ auf den sich im Vorfeld alle verständigen und für dessen Einhaltung die Lehrkraft zuständig ist. Dialogisches Lernen bietet sich z.B. in Phasen des biographischen Erzählens an, wenn Schüler*innen aus ihrem Leben oder ihren Traditionen Bedeutsames oder gar Heiliges berichten. Aber auch ethische Fragestellungen oder gesellschaftlich relevante Probleme, die oft im „Schwarz-Weiß-Denken“ verhaftet sind, können in dem Dialog-Setting in ihrer Komplexität wahrgenommen und bearbeitet werden. Weiterhin ist es in evaluierenden Reflexionsphasen einzusetzen, in denen es darum geht, was der/die Einzelne durch die Beschäftigung mit Fremden erkannt und erfahren hat.

3) Bedeutung von Grenzen

Für das Dialogische Lernen besitzt der Umgang mit „Grenzen“ eine große Bedeutung. So verbinden sich mit Grenzen und Grenzziehungen oft vorschnelle und verallgemeinernde Zuordnungskategorien, die einen Dialog verhindern. Dabei sind nicht Zugehörigkeiten an sich problematisch, sondern dass die damit oft einhergehenden Ab- und Ausgrenzungsmechanismen determinierende Macht besitzen.

Der Aspekt der Grenze hat verschiedene weitere Facetten.

a) Grenzen als Schutz für das Individuum

Damit sich die Schüler*innen in den neu entstehenden freien Raum wagen können, sollen sie erfahren, dass alle miteinander für den Schutz des Einzelnen verantwortlich sind. Alle Formen der Diskriminierung, der Herabsetzung eines/r anderen, der

[1] *Reinhold Boschki, Michael Meyer Blanck, Friedrich Schweitzer: „offene Konfessionalität“ als Leitkategorie für den künftigen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, 224. In: Matthias Gronover (Hg.), Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Waxmann, Münster / New York 2021.*

[2] *Zum Modell und der konkreten Praxis: https://achtenundstaerken.wordpress.com/ Daneben existiert eine Dokumentation der einzelnen Module: https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/arbeitsbereiche/ab_bbs/rpi_praxis_verschiedenheit_achten_web.pdf*

[3] *Die Tabelle wurde gekürzt übernommen aus: Martina, Johannes F. und Tobias Hartkemeyer, Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos gemeinsamen Denkens, Frankfurt a.M. 2015, S. 58.*

Würdelosigkeit in der Begegnung oder des Machtanspruches innerhalb der Gruppe werden angesprochen und abgewiesen. „Ausgegrenzt“ werden nicht Menschen, sondern diskriminierende Äußerungen. Um diese Grundhaltung des Respektes zu etablieren, werden zu Beginn des Schuljahres „Safe Space“-Regeln ausgegeben und besprochen. Diese sind nicht verhandelbar, dienen nicht der Disziplinierung, sondern sichern einen Raum des gegenseitigen Respekts.

b) Grenzen als Schutz für Werte

Eine Gemeinschaft erhält sich auch am Leben durch gemeinsame Werte. Diese Werte gilt es zu verteidigen und zu schützen. Hierbei geht es nicht um die Vermittlung eines tradierten Wertekatalogs, durch den sich eine proklamierte Leitkultur in Abgrenzung zu anderen Kulturen in ihrer Vorherrschaft etablieren möchte, sondern um universelle Werte, wie sie z.B. in den Menschenrechten zur Geltung gebracht werden/formuliert werden. Damit dieser Gedanke Konkretion erfährt, werden die verschiedenen Toleranzkonzeptionen in Anlehnung an Rainer Forst[4] erarbeitet. Ausgehend von diesen werden Alltagsbeispiele gesucht, an denen deutlich gemacht wird, dass es in der Verantwortung eines/r jeden liegt, gesellschaftlich relevante Werte zu schützen.

c) Grenzen als Schöpfungszonen

Grenzen können als sogenannte „Schöpfungszonen“[5] identifiziert werden. An Grenzen berühren sich verschiedene Perspektiven und Haltungen. Daher sind dies besonders produktive Orte der Innovation und Begegnung. Auch dort, wo Ambiguität herrscht, kann Neues entstehen, da oft auch in Widersprüchen die Komplexität der Situation erfasst werden kann.

d) Bedeutung der Gemeinschaft

In einem Dialogprozess entsteht Gemeinschaft nicht durch die Suche nach Gemeinsamkeiten oder vergleichbaren Traditionen und Inhalten. Gemeinschaft entwickelt sich durch Dialog, nicht durch Homogenität. Gemeinschaft entsteht durch die Haltung eines tiefgehenden Verstehen-Wollens aller Beteiligten. Dieses Verstehen-Wollen bezieht sich durchaus auch auf verschiedene Traditionen und Glaubensüberzeugungen. Entscheidend ist, dass sich die Teilnehmenden bewusstwerden, dass ihre Gemeinsamkeit in einer existentiellen Suchbewegung liegt, durch die sie in dem Dialogprozess verbunden werden.

Die Schüler*innen nähern sich dieser Erkenntnis durch Bubers im dialogischen Prinzip formulierten Aussage: „Ohne Du gibt es kein Ich“.

In der Annahme/Anerkenntnis dieses Satzes begeben sie sich in einen hierarchiefreien Raum, in dem die Aussagen und Überzeugungen der Teilnehmenden bei aller Unterschiedlichkeit vollkommen gleichwertig sind.

Dieses Setting schützt auch davor, dass die in einer Gesellschaft vorherrschende Tradition/Auslegung automatisch zum zentralen Vergleichspunkt wird (Benchmark), auf den sich alle anderen beziehen sollen.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung:
Wenn Menschen gebeten werden auf die Frage „Warum Gutes tun?“ mit einer kurzen Erklärung zu antworten, ergeben sich ganz unterschiedliche Reaktionen. Es finden sich Verweise auf religiöse Traditionen oder biblische Geschichten wie den barmherzigen Samariter; Kants kategorischer Imperativ zeigt sich in verschiedenen Spielarten; vermutlich wird die Haltung des „do ut des“ geäußert; unter Umständen gibt es einen Hinweis auf die muslimische Almosenpraxis.

Wie wird im Dialogischen Lernen mit diesen Äußerungen umgegangen? Es geht nicht darum, den kleinsten gemeinsamen Nenner der Positionen zu finden, und Ziel ist es auch nicht, in einem Streitgespräch die „richtige“ Aussage zu finden. Anliegen und Charakteristikum des Dialogischen Lernens ist es, die verschiedenen Antwortperspektiven zu nutzen, um mehr über sich und andere zu lernen. Die unterschiedlichen Sichtweisen besitzen das Potential, die Welt in ihrer Komplexität besser zu begreifen.

In einem weiteren Schritt könnte die biographische Verortung der Selbstpositionierung beleuchtet werden. Im Regelfall sind die eigenen Werte und Grundüberzeugungen durch familiäre und gesellschaftliche Kontexte geformt.
Ziel ist, das Eigene durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen besser zu verstehen, eventuell zu modifizieren und vertieft begründen zu können.

IV. das Dialogische Lernen erfordert neue Lernkultur

1) Haltung der Lehrenden

Religionsunterricht richtet den Blick auf die Lehrkraft und ihre (religiösen) Überzeugungen und Wertvorstellungen. Allerdings besitzen die Lehrenden eine „fluide Rolle“, das heißt sie nehmen im Lernprozess verschiedene Rollen ein. Diese beinhalten:

- Reflektierte Positionalität: Die Lehrkräfte sollen in der Lage sein, ihre Position im Wissen um die Einbindung in und die (kritische) Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition zur Sprache zu bringen.
- In manchen Unterrichtssituationen sind die Lehrkräfte Referent*in für andere Religionen/Weltanschauungen, auch wenn das Ideal ist, dass andere Religionen und Weltanschauungen aus der Binnenperspektive zu Wort kommen sollen.
- Unterrichtende sind sowohl Lehrende als auch Lernende in diesem Prozess.
- Lehrkräfte haben die Aufgabe, zwischen Schüler*innen zu moderieren und stehen für die Einhaltung des „Safe Space“.

2) Rolle der Schüler*innen

Auch die Rollen der Lernenden besitzt verschiedene Facetten.

- Sie sind Expert*innen durch und für ihre eigene Erfahrung.
- Sie sind nicht Expert*innen für ihre gesamte Tradition.
- Sie sollen die Besonderheit und Begrenztheit der eigenen Position erkunden und reflektieren.
- Das Ziel ist die Stärkung des Ambiguitätsbewusstseins und der Ambiguitätstoleranz.

3) Veränderung des Lernsettings

Voraussetzung für Dialoggeschehen ist ein geschützter, vertrauensvoller Raum. Dieser Raum basiert auf Regeln für einen „Safe Space“, die zu Beginn eingeführt und erläutert werden. Diese Unterrichtsphasen sind durch einige Eckpunkte charakterisiert.

- Die Teilnehmenden begegnen sich auf Augenhöhe. Alle Positionierungen sind gleichberechtigt.
- Dies gilt nicht für diskriminierende, abwertende und verletzende Äußerungen. Diese werden klar zurückgewiesen.
- Die Dialogphasen ermöglichen das Heraustreten aus der üblichen Unterrichtstaktung mit einer möglichst effektiven Nutzung der Lernzeit und beinhalten Zeiten der Stille und Langsamkeit.
- Sie geben Raum für den Mut, unfertige Gedanken zu sagen.
- Das unter diesen Regeln stattfindende Gespräch ist bewertungsfrei. Es gibt keine Belohnung für die, die am meisten reden.

„Safe Space“ / Gesprächsregeln für das Dialogische Lernen:

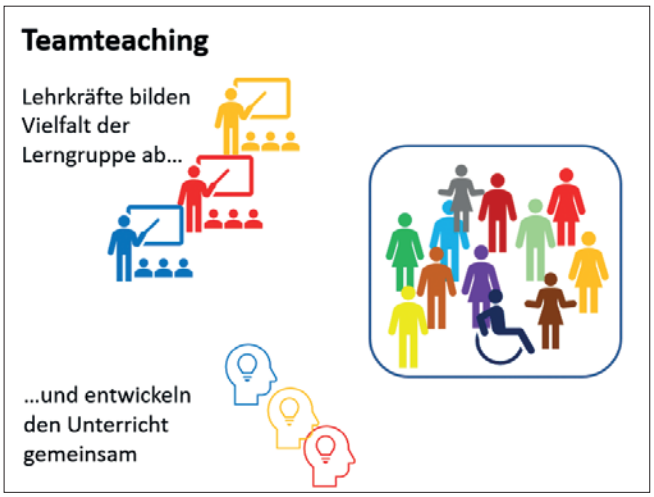
- **Es gibt kein Melden. Jede/r hat reihum Redezeit, muss diese aber nicht nutzen.**
  Wer nicht reden möchte, sagt einfach „Nein!“ Dieses „Nein“ wird ohne Nachfragen angenommen und nicht kommentiert.
- **Wenn ein/e Schüler/in spricht, darf von den anderen nachgefragt werden, dabei gibt es keine Tabus im Rahmen des gegenseitigen Respektes. Ob der/die Sprechende alle gestellten Fragen beantwortet, liegt in seinem/ihrem Ermessen. Ein „Darauf möchte ich jetzt nicht antworten“, wird kommentarlos respektiert.**
- **Wer versucht, das Gespräch zu dominieren, darf von den Moderator*innen darauf angesprochen werden.**
- **Alles, was in dieser Runde erzählt wird, bleibt im geschützten Raum der Klasse.**
  Alle persönlichen Äußerungen werden nicht wertend kommentiert (auch nicht mit Grimassen).
- **Nicht alle Meinungsverschiedenheiten müssen ausdiskutiert und „beseitigt“ werden. Manchmal gibt es verschiedene Sichtweisen – und das ist gut so!**

V. Didaktische Eckpunkte:

1) Teamteaching

Im Idealfall findet sich die Vielfalt der Schüler*innen auch auf Seite der Lehrkräfte wieder. Zumindest temporär sollten wichtige religiöse und weltanschauliche Traditionen durch Personen vertreten werden.

Dies ist sicherlich nicht immer möglich, aber ein wichtiger Schritt dahin kann es sein, den Unterricht gemeinsam zu entwickeln.



2) Binnenperspektive

Religionen und Weltanschauungen sollen in ihrer Eigenperspektive zu Wort kommen. Es gilt, nicht von außen auf eine Religion zu schauen, sondern der Innensicht Gehör verschaffen.
Dabei soll eine Religion/Weltanschauung in ihrer Vielfalt sichtbar werden. Wichtig: Es müssen in einer Einheit nicht immer alle Religionen/Weltanschauungen vorkommen, lieber mal auf eine Religion und deren Vielfalt fokussieren.

[4] *Forst, Rainer (2003): Toleranz im Konflikt, Frankfurt. Hilfreich in diesem Zusammenhang ist Carlo Strengers Essay “Zivilisierte Verachtung – eine Anleitung zur Verteidigung unserer Freiheit. Strenger, Carlo (2015), Zivilisierte Verachtung, Berlin.*

[5] *Nieser, Claudia, Hagars Töchter. Der Islam im Werk Assia Djebars. Diss.Tübingen 2010. In: Kuschel, Karl-Josef/Langenhorst, Georg (Hg.), Theologie und Literatur, Bd.25. Ostfildern 2011, 23.*

3) Vielfalt vs. Konsens

Es hilft Methoden zu wählen, die die Vielfalt zum Vorschein bringen. Es geht nicht um den kleinsten gemeinsamen Nenner oder in Gruppenprozessen um einen Konsens.

4) Religion und Ethik greifen Raum

Zu Beginn und Ende eines Schuljahrs entstehen raumgreifende Installationen. Am Anfang steht das „Fadenbild“, am Schluss eine gemeinsame lange Tafel.

Dadurch werden Religion und Ethik im Schulgebäude und im Schulsystem sichtbar.

5) Reflexion des Dialoggeschehens auf der Metaebene

Damit den Teilnehmenden bewusstwerden kann, welche Veränderungsprozesse durch das Dialogische Lernen initiiert werden können, ist es wichtig, für derartige Reflexionsphasen ausreichend Zeit zu geben. Diese Phasen finden immer im „Safe Space“ statt. Durch das Aufsetzen einer „Dialogbrille“ kann das Geschehene mithilfe der Fragen

- „Was hat sich bei mir/in mir verändert?“
- „Was hat sich innerhalb der Gruppe verändert?

betrachtet und geteilt werden. Sich der Veränderungen in der Gemeinschaft bewusst zu werden, ist für diese konstitutiv und setzt Gestaltungspotential frei.

Alle Fotografien von Burkhard Rosskothen

VI. Literaturhinweise

- Hartkemeyer, Martina, Johannes F. und Tobias: Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos gemeinsamen Denkens, Frankfurt am Main, 3. Auflage 2016
- Knauth, Thorsten: Kein Ort Nirgends? Dialogische Religionspädagogik an der Hochschule, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015), H. 2, S. 70-85.
- Pruchniewicz, Stephan / Simon-Winter, Carolin: Gedanken zu dem Diskussionspapier Dialog und Transformation aufgrund von Erfahrungen mit dem dialogischen Religions- und Ethikunterricht “Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken”, in: Fermor, Gotthard u. a. (2022): Dialog und Transformation, Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs, Münster, 334–348.
- Simon-Winter, Carolin: „Standhafte Beweglichkeit“ – Chancen eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts mit ausgeführtem Praxisbeispiel von „Abraham zu Habermas“, (RbB10), Münster 2020
- Simon-Winter, Carolin: Chancen eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts, in: Katechetische Blätter 5/21, S. 385-390
- Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken. Dokumentation eines dialogischen Unterrichtsprojekts aus der Theodor-Heuss-Berufsschule in Offenbach, in der Reihe: Aus der Praxis für die Praxis, Kristina Augst (Hg.), Kassel 2017
- „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken.“ – ein interreligiös-dialogisches Unterrichtsprojekt aus Offenbach, Kristina Augst und Carolin Simon-Winter, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019), Heft 2, 93-102.

Impressum

Herausgeber: Religionspädagogisches Institut der EKKW und der EKHN
Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg
Layout: Ralf Kopp, Darmstadt · www.ralfkopp.biz
Eigendruck
v.i.S.d.P.: Dr. Anke Kaloudis, Direktorin

Das RPI der EKKW und der EKHN veröffentlicht dieses Material als „Open Educational Resources“ unter der Creative-Commons-Lizenzierung BY-NC-SA (Namensnennung – nicht Kommerziell) veröffentlicht:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/