UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Religionsbezogene Bildung im Sonderpädagogischen Förderzentrum als Basis für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung an der Universität: ethnografische Fallstudie

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2025. "Religionsbezogene Bildung im Sonderpädagogischen Förderzentrum als Basis für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung an der Universität: ethnografische Fallstudie." *Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH)* 76 (4): 250–60.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/



Manfred Riegger

Religionsbezogene Bildung im Sonderpädagogischen Förderzentrum als Basis für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung an der Universität

Zusammenfassung

Religiöse Vielfalt nimmt zu und religiöse Toleranz ab. Diesem gesellschaftlichen Trend kann in der Schule durch das Einüben eines toleranten und wertschätzenden Umgangs zwischen Menschen mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten und a-religiösen Menschen entgegengewirkt werden. Beispielhaft umgesetzt wird dies durch ein empirisch-qualitativ begleitetes Unterrichtsprojekt mit religionsbezogenem Thema im Grundunterricht einer neunten Förderschulklasse. Die daraus resultierende ethnographische Collage wird auch in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung an der Universität eingesetzt. Schlussfolgerungen und ein Ausblick runden den Beitrag ab.

Der Religionsmonitor 2023 stellt folgenden gesellschaftlichen Trend fest: Religiöse Vielfalt nimmt zu und religiöse Toleranz ab (Müke et al., 2023). Religiöse Toleranz beinhaltet mindestens die Duldung anderer Werte- und Weltvorstellungen, doch für ein gelingendes Zusammenleben ist die Anerkennung religiöser Vielfalt notwendig (ebd.; Riegger, 2018). Religion kann zu einem immer besser gelingenden gesellschaftlichen Zusammenleben beitragen, und zwar „nicht nur zwischen Religionen, sondern auch zwischen einer zunehmend religionsfernen Gesellschaft und religiösen Milieus [‚wenn die] Art und Weise, wie mit religiöser Vielfalt umgegangen wird" (Müke et al., 2023, S. 55), gestaltet wird. Für die Schule bedeuten diese Ergebnisse, dass religiöse Toleranz nicht durch Neutralität gegenüber Religion erlernt werden kann, sondern durch toleranten und wertschätzenden Umgang in Begegnungen und im Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten und a-religiösen Menschen. Thematisch ist dann religiöse Vielfalt nicht auf konfessionellen Religions- bzw. Ethikunterricht (Kretschmer, 2021) zu beschränken, sondern jenseits derselben anzubieten. Aus diesem Grund wird in diesem Beitrag die ethnographische Forschung eines biblischen Inhalts im Grundunterricht (=Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde) einer neunten Jahrgangsstufe eines Sonderpädagogischen Förderzentrums in Augsburg vorgestellt. Die Ergebnisse werden als Arbeitsergebnisse für die universitäre Lehrkräftebildung diskutiert.

Die Lehrkräftebildung an der Universität Augsburg hat eine lange Tradition. Ohne dass ein Sonderpädagogisches Studium angeboten wird, wird Inklusion in allen Bereichen der Lehramtsbildung umgesetzt. Dies zeigt sich u. a. im interdisziplinären Profilmodul für alle Lehrämter „Umgang mit Heterogenität". Für diesen Kontext werden strukturelle Erkenntnisse mit Blick auf inhaltliche, unterrichtsübergreifende Möglichkeiten für das Thema Religion ausgelotet, um bereits im Studium für religiöse Toleranz und Anerkennung als Grundlage für ein gelingendes Leben zu sensibilisieren.

Daten und Datenauswertung

Bibel als Grundlage des Christentums wird exemplarisch am Beispiel des Themas „Jesus und Petrus auf dem Wasser" (Mt 14, 22-33) konkretisiert, und zwar mit doppelter Perspektive: Im Zentrum steht die Bitte um Hilfe des Petrus, anhand derer die Schülerinnen und Schüler ihre Bitte um Hilfe im Vorfeld der Abschlussprüfung erarbeiten können, welche religiöse Schülerinnen und Schüler auch an Gott richten können. Die Schülerinnen und Schüler können so einerseits Wissen über einen biblischen Inhalt erwerben, damit Falschinformationen als Einfallstor für Misstrauen reduziert werden (Müke et al., 2023). Andererseits kann sich im Zusammenspiel von profaner und religiöser Deutungsebene eine Wertschätzung religiöser Vielfalt entwickeln, die positive Auswirkungen auf den schulischen und letztlich gesellschaftlichen Zusammenhalt zeitigen kann (ebd.).

Um sich diesem Unterricht real zu nähern, bietet sich eine Fallstudie an (Yin, 2018). Das sonderpädagogische Förderzentrum als realer Kontext ermöglicht es, religionsbezogenen Unterricht exemplarisch und explorativ als Single-Case-Study im Feld durchzuführen. Dabei kommen Dokumentenanalysen und teilnehmende Beobachtungen zum Einsatz. Der Fall von Unterricht wird unter realen Bedingungen analysiert – sowohl aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler als auch im Hinblick auf theoretische Verständnisse von religionsbezogenem Unterricht. Dabei konstituiert sich der Unterricht als empirischer Fall, der exemplarisch für die Möglichkeiten und Herausforderungen eines solchen Unterrichts untersucht wird.

Zeitschrift für Heilpädagogik
76., 2025
Seite 250 –260

Im Zentrum steht eine ethnografische Collage:

„(E)ine nach den Regeln der wissenschaftlichen Kontrollierbarkeit aus Primär- und Sekundärdaten erzeugte Materialzusammenstellung in Form eines ethnographischen Quellentextes, in dem die unterschiedlichen empirischen Materialien und Daten (die bspw. im Kontext ethnographischer Feldforschung zusammengetragen wurden) in Form einer Datentriangulation auf der Basis theoretischer Interpretationen zusammengestellt wurden" (Friebertshäuser et al., 2013, S. 380).

Eine ethnographische Collage ist dabei eine verdichtete Beschreibung bzw. Zusammenstellung von Daten und Dokumenten. Diese werden auf Basis von rekonstruktiven und theoriebezogenen Auswertungen während der Feldforschung gesammelt. Friebertshäuser mit Kollegen (2013) und auch Richter (2023) benennen vier Arbeitsschritte:

- Zusammenstellung und Auswahl des Materials
- Rekonstruktion und ergänzende Analysen
- Reflexion und gegenstandsbezogene Theoriebildung
- Erstellung einer ethnographischen Collage

In der Collage wurden folgende Daten ausgewertet und dargestellt:

- Die Praktiken eines Unterrichts einer neunten Jahrgangsstufe an einer bayerischen Förderschule in Augsburg mit einem Lehramtsstudenten als Lehrkraft wurden mittels ethnographischer Feldforschung in offener, teilnehmender Beobachtung erhoben und während des Unterrichts von Manfred Riegger (Autor des Beitrags) aufgezeichnet.

Weiterhin dienten folgende Dokumente als Datengrundlage:

- Die Unterrichtsvorbereitung des Studenten.
- Eine Illustration, die im Zentrum Jesus auf dem Wasser stehend und Petrus bis zur Brust im Wasser versunken zeigt. Dabei hält Jesus dem Petrus seine rechte Hand hin und mit seiner linken einen Schwimmring (Langenhorst & Krejtschi, 2022).
- Auch die fotografierten Unterrichtserlebnisse und -ergebnisse werden berücksichtigt (siehe Abb. 1-4).

Die grundlegende Verschriftlichung der Collage erfolgte in den zwei auf den Unterricht folgenden Tagen. Dazu konnte der Student Stellung beziehen, wobei nichts verändert wurde. Eine Woche danach kam die Fallgeschichte ohne Arbeitshinweise in einem Seminar zum Einsatz, in welchem wenige stilistische Verbesserungen angeregt wurden. Die Reflexion und Ergebnissicherung im Klassenzimmer beziehen sich auf den beobachteten Unterricht. Die übrige Vertiefung wurde so im Unterricht nicht umgesetzt. Da ein Schüler auf einem Pfosten und einer unten stand, stellte der Autor des Beitrags die Szene nur mit diesen beiden Schülern nach (s. Abb. 1).

Die freie Lehrer-Erzählung Jürgen Kopps orientierte sich an der Neukirchener Kinder-Bibel (Weth, 2020, S. 206) und wurde vom Autor an die Formulierungen der revidierten Einheitsübersetzung angepasst. Festzuhalten ist, dass es sich um eine gesamte Förderschulklasse handelt, nicht lediglich um Religionsunterricht, weshalb die Schülerinnen und Schüler christlich, muslimisch und konfessionslos waren. Im Vorfeld wurde durch den Studenten erfragt, ob die Schülerinnen und Schüler einem solchen Unterricht beiwohnen würden, was bei allen der Fall war. Einen Tag vor dem beschriebenen Unterricht brachte der Student den Schülerinnen und Schülern religionskundlich Jesus als Person nahe, vor allem im Blick auf seine bis heute weiterwirkenden religiös-kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutungen. Die folgende ethnografische Collage stellt diesen Unterricht narrativ dar.

Empirische Fallstudie: „Jesus und Petrus auf dem Wasser" (Mt 14,22-33)

Die Unterrichtsstunde wird – aus Gründen der Übersichtlichkeit – in Phasen strukturiert dargestellt.

Einstieg und Ziel des Unterrichts

„Zum Einstieg ein kleines Spiel"

Mit diesen Worten eröffnet Jürgen, Student des Gymnasiallehramts (9. Semester), die Unterrichtseinheit. Seit ca. zweieinhalb Jahren arbeitet er als „Hilfslehrkraft" an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum in Augsburg mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung. Begleitet wird er vom Autor des Beitrags, Dozent an der Universität Augsburg. Sechs Mädchen und vier Jungen der neunten Jahrgangsstufe befinden sich mit ihrem Lehrer auf einem nahegelegenen Spielplatz. Dort stehen eine fünf Meter hohe Kletterpyramide, daneben Schaukeln und andere Spielgeräte. Rechts stehen Häuser, links, nur durch einen Radweg getrennt, fließt die Wertach, ein Fluss, der Augsburg durchquert. Die Schülerinnen und Schüler schauen erwartungsvoll zu Jürgen, der die Spielregeln erklärt:

„Dies ist das Spielfeld. Hier ist der Start, dort bei den Treppen das Ziel. Ihr müsst als ganze Gruppe ans Ziel kommen. Ich erwarte euch dort. Nur der Sand ist das Spielfeld. Achtung: Der Sand ist Wasser. Ihr dürft ihn nicht berühren, sonst geht ihr unter. Sobald jemand auf den Sand tritt, müssen alle zum Startpunkt zurück. Hier sind zwei Kartonschachteln. Ihr dürft sie zerreißen und benutzen, als Eisschollen, auf denen ihr über das Wasser gehen könnt. Alles klar?"

Alle Schülerinnen und Schüler nicken. Doch zunächst herrscht Unsicherheit. Zwei Jungen fordern sich gegenseitig auf zu beginnen: „Geh du zuerst." – „Geh doch selbst." Schließlich ergreift ein Mädchen die Initiative. Sie nimmt zwei Kartons, legt sie vor sich in den Sand und macht bedächtige Schritte. Beim Versuch, den hinter ihr liegenden Karton zu erreichen, berührt sie mit dem Fuß den Sand. „Piep. Zurück!", ruft Jürgen.

Wieder am Start beratschlagen sich zwei Mädchen: „Ich gebe dir den Karton. Du gehst vor und lässt den Karton liegen. Dann ich komme nach." – „Gute Idee, das machen wir."

Diese Strategie scheint aufzugehen. Doch als sie vier Meter geschafft haben, hören sie: „Piep. Alle zurück!" – „Ach, nein." Etwas genervt, aber entschlossen, versuchen sie es erneut. Nun läuft es besser. Schritt für Schritt erreichen sie das Ziel. Die erste Schülerin greift am Ziel nach Jürgens Hand. Dabei wird sie foto-

grafiert. Nach und nach kommen alle ins Ziel. Heiterkeit und Freude sind wahrnehmbar.

„Warum seid ihr ans Ziel gekommen?", fragt Jürgen. Die Antworten kommen sofort:
- „Das war Teamwork."
- „Alle haben mitgemacht."
- „Wir haben aufeinander gehört."
- „Es gab keinen Streit".

Jürgen nickt: „Super. Weiter geht es dort auf der kleinen Insel." Auf dem Weg dorthin flüstert eine Schülerin zu einer Mitschülerin: „Das war echt schön. Wenn Unterricht nur immer so wäre".

Erarbeitung: Die Erzählung von Jesus und Petrus auf dem Wasser

Die folgenden Beschreibungen verdeutlichen die Vermittlung einer biblischen Geschichte durch eine Erzählung und dialogische Partizipation. Im Verlauf der Erzählung werden Elemente der biblischen Geschichte dramatisierend wiedergegeben, etwa durch









Abb. 1-4: Unterrichtserlebnisse und Unterrichtsergebnisse

die räumliche Umgebung, in der die Insel leicht erhöht aus dem Meer des Sands ragt. Die Schülerinnen und Schüler lehnen sich an die Holzpfosten, während Jürgen die Erzählung orientiert an Matthäus 14, 22-33 beginnt:

> „Ich erzähle euch eine Geschichte. Sie handelt von den besten Freunden von Jesus, seinen Jüngern. Sie waren mit Jesus und vielen Menschen zusammen an einem See. Wer war denn schon mal am Bodensee?" Drei Schülerinnen und Schüler melden sich. Jürgen erzählt weiter: „Das ist ein ziemlich großer See, kein kleiner, wie es sie um Augsburg herum gibt. Man sieht das andere Ufer nicht".

Jürgen schildert eine Szene aus Matthäus 14, 22-33.

> Jesus fordert seine Freunde auf: „Steigt in ein Boot und fahrt ans andere Ufer. Ich verabschiede die Leute, gehe auf den Berg, um mal allein zu sein und zu beten. Dann komme ich nach". Die Freunde fuhren also los. Als es ganz dunkel war, waren sie mitten auf dem See. Sicher könnt ihr euch vorstellen, dass dies unser Boot ist (hinweisende Geste von Jürgen auf die Insel). Ein Boot mitten auf dem See, einem sehr großen See. Man konnte das Ufer nicht sehen. Also zurück auf das Boot der Freunde. Die ganze Zeit hatten sie schon Gegenwind. Jetzt wurde der Wind noch stärker, die Wellen wurden immer höher.

Die Schülerinnen und Schüler lauschen gebannt, als Jürgen weitererzählt.

> Der Wind frischt auf, die Wellen werden höher. „Bei diesem Gegenwind müssen wir die ganze Nacht rudern, um ans Ziel zu kommen!" ruft einer der Freunde. Also legten sie sich ins Zeug. Trotzdem kamen sie kaum vorwärts. Ganz, ganz früh am Morgen, es wurde gerade ein kleines bisschen hell, vielleicht war es so gegen fünf Uhr, schrie plötzlich einer ganz laut und zeigte in eine Richtung. Alle schauten dorthin – und schrien noch lauter, vor Angst. Einer schrie es raus: „Ein Gespenst. Es kommt gerade auf uns zu. Wir sind verloren". Doch plötzlich hörten sie eine Stimme: „Habt Vertrauen, ich bin es; fürchtet euch nicht!" (V. 27)

Diese Stimme kennen alle. Es ist die Stimme von – Jesus. Aber man kann doch nicht auf dem Wasser gehen. Deshalb sagt Petrus zu Jesus:

> „Herr, wenn du es bist, so befiehl, dass ich auf dem Wasser zu dir komme!" (V. 28). Er hört Jesus rufen: „Komm!" (V. 29). Petrus denkt: „Jesus hat vielleicht Superkräfte, also kann ich es auch wagen." Also steigt Petrus aus dem Boot. Vorsichtig setzt er zuerst einen Fuß auf das Wasser. Dann den zweiten. Schritt für Schritt geht Petrus auf Jesus zu. Die ganze Zeit schaut er auf Jesus. Kurz bevor Petrus bei Jesus ist, bemerkt er den starken Wind und sieht die heftigen Wellen. Oh je, denkt er sich jetzt. Er bekommt Angst und – beginnt zu sinken. Ganz laut ruft er: „Herr, rette mich!" (V. 30) „Herr, hilf mir!"

Jürgen sagt weiter: Was ich euch gerade erzählte, las ein Maler vor ein paar Jahren und zeichnete dazu ein Bild (Aus rechtlichen Gründen kann diese Illustration nicht wiedergegeben werden.).

Was seht ihr? Die Schülerinnen und Schüler sagen:
- „Zwei Menschen."
- „Der eine ist bis zum Bauch im Wasser."
- „Der andere steht."
- „Einer wirft dem anderen einen Schwimmring zu."
- „Jesus und Petrus."

Jürgen führt die Erzählung fort:

> „Jesus streckt sofort seine Hand aus und hält Petrus fest. Petrus ist echt erleichtert. Er hatte sich bei Jesus noch nicht bedankt, da hört er Jesus sagen: „Petrus, warum hast du gezweifelt? (V. 31) Warum hast du mir so wenig vertraut?" Ohne eine Antwort abzuwarten, stieg Jesus mit Petrus ins Boot und der Wind legte sich. Als die Freunde das sahen, fielen sie vor Jesus nieder und riefen voll Staunen: „Ehrlich, du bist Gottes Sohn!" (V. 33)

Im Anschluss an die Erzählung tritt Jürgen mit den Schülerinnen und Schülern in einen offenen Dialog.

Jürgen: „So weit die Geschichte. Erzählt mal, was für euch wichtig ist".

Schülerinnen und Schüler: „Jesus hält den Petrus", „Jesus geht auf dem Wasser", „Petrus versinkt im Wasser." „Es war so schön. Man hörte Wasser und Wind im Hintergrund, wie in der Geschichte".

Jürgen: „Was war besonders für dich?"

Schülerinnen und Schüler: „Es war ein schwieriger Weg", „Das Vertrauen zu Jesus", „Wie rettet Jesus den Petrus?"

Jürgen: „Gute Frage. Kommt mal näher. Ich habe hier auf dem Smartphone ein Foto. Das wurde vorher gemacht, als ihr ins Ziel gekommen seid".

Eine Schülerin: „Das ist Ihre Hand und das ist meine. Sie halten mich"

Jürgen: „Das habe ich bei den anderen auch gemacht. Und jetzt schaut mal auf das Bild des Malers".

Schülerinnen und Schüler: „Jesus hilft Petrus aus dem Wasser".

Jürgen legt das Bild des Malers in die Mitte, darunter den ausgedruckten Satz „Herr, … hilf mir!". Im Anschluss entwickelt sich eine Reflexionsphase mit einem lebendigen Dialog.

Jürgen: „Petrus sagte zu Jesus…"

Eine Schülerin (liest vor): „Herr, hilf mir!"

Jürgen: „Jesus hält Petrus. Jetzt seht ihr nach dem Wort Herr so Pünktchen. Herr, Punkt, Punkt, Punkt, hilf mir! Petrus sagte vielleicht: ‚Herr, Jesus, hilf mir!' Dieses Jahr habt ihr in der Schule den Abschluss. Überlegt! Wer könnte euch helfen, wenn ihr nicht weiterkommt, wenn ihr das Gefühl habt, zu versinken. Wen könntet ihr in der Schule um Hilfe bitten? Also Herr … oder auch Frau …. Ich habe hier orangene Zettel. Schreibt auf, wen ihr ansprechen könntet. Legt euren Zettel zum Bild in die Mitte.

Parallel ist ein eifriges gegenseitiges Beratschlagen, konzentriertes Schreiben und Ablegen von Zetteln zu beobachten. Schülerinnen

und Schüler (lesen laut): „Herr Müller. Frau Meier". Eine andere Schülerin nimmt ihren Zettel wieder heraus, schreibt einen anderen Namen auf einen anderen Zettel und legt diesen in die Mitte.

Eine Schülerin sagt laut: „Herr Kopp. Sie sind nicht drauf."

Jürgen: „Ja. Vielleicht, weil ich so selten bei euch bin. Jetzt gibt es eine zweite Runde: Wer könnte euch außerhalb der Schule helfen, Freunde, Geschwister? Schreibt es auf die grünen Kärtchen".

Ein Schüler äußert sich halblaut: „Niemand. Ich kenne nur Leute aus der Schule und Familie".

Andere legen bereits beschriebene Kärtchen auf den Boden. Meist sind es ältere Geschwister, manchmal auch Freunde.

Jürgen: „Toll. Hier seht ihr, wen ihr um Hilfe fragen könnt."

Es folgt eine kurze Pause, dann ergänzt Jürgen: „Manche von euch sind gläubig, beten. Wenn ihr Christen seid, könnt ihr auch den Satz von Petrus als Gebet hernehmen. ‚Herr, hilf mir!' Diesen Satz kann man überall beten. Da muss man nicht in eine Kirche. Als Muslim muss man auch nicht in eine Moschee."

Sicherung: Nachstellen und Reflexion des Geschehens

Im Anschluss an die Narrative und schriftliche Auseinandersetzung sollte das Erlebte durch eine praktische Übung gesichert werden. Jürgen erklärt dafür den nächsten Schritt:

„Ich brauche einen Jesus und einen Petrus. Wie könnte Jesus dem Petrus geholfen haben? Versucht es nachzustellen."

Die Schülerinnen und Schüler beginnen unmittelbar, verschiedene Szenen nachzustellen. Jesus wird auf einem etwa ein Meter hohen Pfahl dargestellt, während Petrus zu ihm aufschaut. Das Nachstellen erfolgt mit hoher Motivation und körperlichem Einsatz. Währenddessen werden Fotos gemacht, ebenso von dem zu Beginn eingeführten Spiel, das nun mit zusätzlicher Herausforderung wiederholt wird: sobald kein Fuß mehr auf einem Karton ist, entfernt die Lehrkraft diesen.

In einer abschließenden Reflexion erzählen die Schülerinnen und Schüler, was ihnen gefallen hat, was sie gelernt haben:
- „Alles war gut. Das Spiel. Die Geschichte. Das Schreiben."
- „Dass wir zusammengearbeitet haben."

Zurück im Klassenzimmer befestigten sie ihre zuvor beschrifteten Notizen an der Wand – als Orientierung für zukünftige Herausforderungen. Sie dienen fortan als Ressourcenkarten und sprachliche Brücke, in denen die Schülerinnen und Schüler nachsehen können, wen sie um Hilfe bitten können und wie sie sich ausdrücken – zum Beispiel mit Sätzen wie „Frau Meier, hilf mir bitte!".

Diskussion: Fachliche Elementarisierung mittels Arbeitsanregungen für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung

Die nachfolgende fachliche Diskussion der Collage wird um gezielte Arbeitsimpulse für die Hochschullehre ergänzt, die Studierenden eine reflektierte Teilnahme an der inhaltlichen Auseinandersetzung ermöglichen sollen. Die Arbeitsanregungen oder -impulse sind jeweils eingerückt in Kästen hervorgehoben.

Folgende sieben Bereiche können fachlich mit Hilfe der Arbeitsanregungen reflektiert werden:
- Schulartspezifikum
- Transfer auf eigene Schulform
- Selbstreflexion
- Kognitive Voraussetzungen des Verstehens
- Entwicklung des inklusiven Schulsystems
- Religion(en) in der Schule
- Fallcollagenerweiterung

Schulartspezifikum

„Förderschule ist nicht meine Schulart". Dieser Gedanke dürfte für die überwiegende Mehrheit zutreffen. Doch aufgrund der vielfältigen kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler herrscht quasi ein Zwang zu radikaler Vereinfachung, fachdidaktisch als Elementarisierung (Riegger, 2019) beschrieben, weshalb an diesem Beispiel religionsdidaktische Elementarisierung vereinfacht verdeutlicht werden kann.

> Nehmen Sie zu folgenden knappen Skizzen der elementarisierenden Dimensionen der Unterrichtsvorbereitung Stellung.

Elementare (inhaltliche) Struktur zu Mt 14,22-33 (parallel Mk 6,45-52 und Joh 6,16-21)

Die VV. 22-27.32f. sind eine leicht gekürzte Bearbeitung von Mk 6,45-52 und bilden einen ersten, weitgehend in sich geschlossenen Teil des Textes. Der zweite Teil umfasst den Seewandel des Petrus (VV. 28-31), aus dem Sondergut des Matthäus. Mit Joh bestehen zwei kleinere Übereinstimmungen (engl. Minor Agreements) in V. 24 und V. 26 (Luz, 2007, S. 405). Das griechische Längenmaß Stadion umfasst knapp 200 Meter und die vierte Nachwache der Römer ist die Zeit zwischen 3 und 6 Uhr morgens (Gnilka, 1988, S. 13). Es handelt sich um die Gattung Epiphanie (Schnackenburg, 1985, S. 136) (Christuserscheinung), Rettungs- (Fiedler, 2006, S. 276) bzw. Naturwunder (Wiefel, 1998, S. 274). Grundsätzlich verbietet sich die Exegese eine historische Rekonstruktion (Schnackenburg, 1985, S. 137) und bietet zwei Deutungen an: eine ekklesiologische, wenn das Boot für die Kirche (Gnilka, 1988, S. 13) bzw. die Gemeinde (Schweizer, 1986, S. 210) steht und eine christologische (Hartenstein, 2013, S. 461), wenn Petrus sich an Jesus Christus orientiert.

Im Blick auf die Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich die Emotionen Angst und Vertrauen im Verhältnis von Jesus und Petrus wichtig (Theißen & von Gemünden, 2007). Die Jünger Jesu sind allein in einem Boot mit Gegenwind auf dem See. Als Jesus über das Wasser in ihre Richtung kommt, schreien sie vor Angst (V. 26). Im Vertrauen auf Jesus wagt Petrus sich auf das Wasser. Für dieses Gehen des Petrus auf dem Wasser gibt es kein antikes Schema als Vorbild (Hartenstein, 2013, S. 459). Als er den heftigen Wind bemerkt (V. 30) und wahrscheinlich nicht mehr auf Jesus achtet, beginnt er zu sinken. Dann ruft Petrus Jesus zu: „Herr, rette mich!" (V. 30). Sofort streckt Jesus seine Hand aus und ergreift

Petrus, bevor er fragt: „Du Kleingläubiger, warum hast du gezweifelt?“ (V. 31). Das Wort Zwei-fel beinhaltet ein zwei-fältiges Denken, d. h. ein Denken auf zwei Linien. Lebt ein Mensch in der Ausrichtung auf Jesus, soll er wohl Sturm und Wellen realistisch sehen, aber durch sie hindurch nur auf Jesu Zusage ausgerichtet bleiben“ (Schweizer, 1986, S. 210). Nachdem Jesus und Petrus wieder im Boot sind, legt sich der Sturm (V. 32). Auf die Knie fallend (gr. Proskynese) bekennen die Jünger: „Wahrhaftig, Gottes Sohn bist du“ (V. 33). Der Hilferuf des Petrus und das Sohn-Gottes-Bekenntnis am Ende sind so formuliert, dass man auch unabhängig von der Situation am See einstimmen kann (Hartenstein, 2013, S. 462).

Elementare kognitive Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und mögliche kognitive Zugänge der Schülerinnen und Schüler zum Inhalt der Unterrichtsstunde

Das Wunderverstehen spiegelt die Komplexität des Religionsunterrichts wider (Riegger et al., 2024, bes. S. 75-77 und ausführlich: Büttner & Dieterich, 2016, bes. S. 76-88) und kann für unser Beispiel wie in Tabelle 1 dargestellt werden.

Die Förderschülerinnen und -schüler verstehen das Zeichen des Auf-dem-Wasser-Gehens von Jesus wörtlich, ggf. auch magisch, d. h. sie akzeptieren diese Möglichkeit, da für Jesus alles möglich ist. Übersetzt in Schüler-Sprache könnte das mit „Superkraft“ verdeutlicht werden. Man kann davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler die Emotion Angst und mehr oder weniger stark ausgeprägtes Vertrauen kennen.

Elementare Erfahrungen auf der Seite des Unterrichtsinhalts und der Schülerinnen und Schüler

Jünger wird im Sinne des Johannesevangeliums und für die Schülerinnen und Schüler erfahrungsbezogen nachvollziehbar mit Freunde übersetzt. Damit die Schülerinnen und Schüler sich den See Genezareth bzw. das galiläische Meer mit ca. 20 km Länge und bis zu zwölf km Breite (Hartenstein, 2013, S. 457) vorstellen können, wird der nächstgelegene, vergleichbare See, an dem zumindest einige Schülerinnen und Schüler gewesen sein könnten, herangezogen, nämlich der Bodensee (Länge ca. 63 km, Breite ca. 14 km). See, Boot, Gegenwind, starker Wind entspricht einem nautischen Bildfeld, das im Alten Testament bzw. im Judentum für bedrohliche Mächte (Ps 18 u. ö.) steht, über die Gott Herr ist (Schnackenburg, 1985, S. 138) und tiefenpsychologisch das Unbewusste repräsentiert (zum Ganzen: Drewermann, 2014). Weil sich Petrus fürchtet, beginnt er zu sinken. „Glaube ist Wagnis. Wer ihn wagt, wird von dem getragen, an den er glaubt“ (Gnilka, 1988, S. 16). Dem Matthäusevangelium ist es wichtig, dass Menschen es wagen, auf Grund des Glaubens „jene Schritte zu tun, zu denen wir uns durch Jesu Wort gerufen fühlen [. . .]. Nicht weil die Situation dafür günstig war, sondern weil Jesu Wort ihn rief, wagte Petrus den Schritt aus dem bergenden Boot – und er erlebte, dass scheinbar Unmögliches möglich wurde“ (Limbeck, 1986, S. 196. H. i. O.). Aber wir Menschen sich auch in der Lage, „uns mit Hilfe unseres Kleinglaubens (V. 31) die nötigen Beweise dafür zu liefern, dass wir auch als Jesu Jünger ‚auf dem Wasser‘ nicht gehen können. Offensichtlich war ein derartiger Kleinglaube, der sich stets mit seinen eigenen Erfahrungen rechtfertigen lässt, bereits für die Gemeinde des Matthäus eine Gefahr“ (ebd., S. 197, H. i. O.).

Die Erfahrung des Über-das-Wasser-Gehens können die Schülerinnen und Schüler nicht selbst verifizieren. Die Erfahrungen von Angst und (mangelndem) Vertrauen sind unabhängig von der religiösen Position allen Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar. Die Abschlussprüfung am Ende der neunten Jahrgangstufe löst bei allen Schülerinnen und Schülern Angst aus. Angst kann reduziert werden, wenn man um Hilfe ‚fragen‘ kann. Deshalb wird „Herr, rette mich!“ (V. 29f.) in den Erfahrungskontext der Schülerinnen und Schüler in der Erzählung übersetzt mit: „Herr, hilf mir!“ Mit Bezug auf die schulische Lebenswelt wird dieser Satz erweitert mit

Niveau	Erklärung/Beschreibung der Beziehung eines Individuums zu innerweltlicher bzw. absoluter Transzendenz	Beispiel
A: magisch-wörtlich	Persönlich sinnstiftendes Vertrauen ins Leben (innerweltliche Transzendenz) durch den Glauben an das unmittelbare Einwirken absoluter Transzendenz, d. h. Identität von innerweltlicher und absoluter Transzendenz.	Jesus geht mit Superkraft (und dann auch Petrus) auf dem Wasser.
B: distanziert-rational	Erkennen objektiver (wissenschaftlicher) Bedeutungen des Innerweltlichen steht gegen absolute Transzendenz, d. h. Glauben (engl. faith) an innerweltliche Transzendenz (z. B. Wissenschaft) und Ablehnung absoluter Transzendenz.	Eine rationale Hilfskonstruktion könnte lauten: Es sieht nur so aus, als ob Jesus (und Petrus) auf dem Wasser gehen, denn sie könnten z. B. auf Steinen gehen. Im Mainstream der Exegese handelt es sich um keine historisch zu rekonstruierende Erzählung. Man nimmt an, dass sie nach dem Tod Jesu von Gläubigen in der Gemeinde erfunden wurde, um ihre Angst zu beruhigen.
C: A und B integrierend sowie sinnorientiert	Anerkennung objektiver, wissenschaftlicher Bedeutungsmöglichkeiten und subjektiv-persönlich erlebten Sinns in Ausrichtung auf absolute Transzendenz, d. h. die Beziehung zwischen A und B ist geklärt, insofern beide als gleichzeitig unterschieden und zusammengehörig verstanden werden.	Durch die Konzentration auf das „Herr, hilf mir!“ wird die Erzählung vom Seewandel für das heutige Leben als sinnstiftend angesehen und die Historizität des Wunders bleibt offen.

Tab. 1: Niveaus der Entwicklung des Wunderverstehens am Beispiel des Seewandels (Matthäus 14,22-33)

„Herr …, hilf mir!“ bzw. „Frau …, hilf mir!“ Auf der religiösen Ebene kann Jesus bzw. Gott im Gebet auch so angesprochen werden, von Schülern, die das wünschen.

Elementarer Sinn bzw. elementare Wahrheit(en)

Ein Grundmotiv biblischen Glaubens ist das Wunder. In der Welt ist alles Geschehen „offen für wunderhafte Ereignisse, die alle Erwartungen durchkreuzen. Nichts ist völlig determiniert. Gott und Mensch, Glauben und Gebet bewirken wunderbare Änderungen. Wunder sind zugleich Zeichen, die über sich hinausweisen. Jesus ist Träger solcher Wundermacht“ (Theißen, 2003, S. 143).

„Über allem strahlt die Gewissheit, dass das Leben auch in Extremsituationen in der Macht Gottes geborgen ist. Es gibt keinen Fatalismus. Es gibt ein elementares Wundererleben“ (ebd., 145).

Dieser zeichenhafte Sinn der Wundererzählung ist für glaubende Christinnen und Christen, aber auch z. B. Musliminnen und Muslime möglicherweise relevant. Jenseits einer religiösen Deutungsebene muss in unserem Kontext der Sinn der Erzählung auch auf einer rein profanen Ebene für alle Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar sein, weshalb ein wesentlicher Akzent auf das Erbitten von Hilfe in der Schule gelegt wird. Konkret heißt das: Die Schülerinnen und Schüler ‚fragen‘ eigenständig Lehrkräfte, Freunde um Hilfe, denen sie vertrauen. Darüber hinaus wird den Schülerinnen und Schülern aufgezeigt, dass Menschen auch im Gebet Gott bzw. Jesus um Hilfe bitten können. Damit steht nicht das sensationelle Wunder des Auf-dem-Wasser-Gehens im Zentrum, sondern das Alltagswunder der erbetenen und hoffentlich auch erfahrenen Hilfe.

Elementare Lehr- und Lernformen

Nur ca. vier Minuten von der Schule entfernt fließt der Fluss Wertach. Da die Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson sicher nicht auf dem Wasser gehen können, wird der Sand des nahegelegenen Spielplatzes zum Wasser. Mit der Gruppenübung erfolgt eine lebensweltlich nachvollziehbare Annäherung an den Inhalt der Unterrichtsstunde, die als „Transformation einer Wundererzählung“ (Kropač, 2020, S. 163) verstanden werden kann. Weil die Schülerinnen und Schüler wörtlich denken, wird diese Gruppenübung möglichst nahe mit der Dramaturgie der Erzählung parallelisiert und inszeniert (z. B. Smartphone-Foto von hilfesuchender Schülerinnen-Hand und helfender Lehrerhand). Die Erzählung zu Erzählprinzipien und Regeln der Textgestaltung) erfolgt mit einer Bildunterstützung, die auf der wörtlichen, nichtreligiösen Ebene angesiedelt ist: Hand Jesu greift nach Hand des Petrus und der Schwimmring rettet gut nachvollziehbar vor dem Ertrinken. Der Transfer der inhaltlichen Konzentration der Unterrichtsstunde auf die Erfahrungswelt der Schüler erfolgt mit dem visualisierten Satz „Herr …, hilf mir!“ Das Ergebnis wird an der hinteren Wand im Klassenraum fixiert.

Die zuvor dargestellte, auf den biblischen Text bezogene Erzählung enthält kursiv gedruckte Passagen, die einen Bezug zum biblischen Text kennzeichnen, einmal wörtlich (entsprechend der Einheitsübersetzung), das andere Mal in heutiges Deutsch übersetzt. Die nichtkursiven Passagen bilden Texterweiterungen.

Vergleichen Sie die so markierte Erzählung mit den oben dargestellten elementaren Fragerichtungen und nehmen Sie dazu Stellung.

Transfer auf eigene Schulform

Wählen Sie individuell oder in der Gruppe zwei Elemente des Falls aus, die Sie auf mögliche eigene Lernkontexte (z. B. Schulform, Jahrgangsstufe) übertragen und simulieren.

Selbstreflexion

Wählen Sie zwei Aspekte des Falls aus und reflektieren Sie diese differenziert sowie begründet.

Kognitive Voraussetzungen des Verstehens der Schülerinnen und Schüler

Wenn sich die kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler hin zu abstrakterem bzw. übertragen-symbolischem Denken entwickeln, wird nicht selten die Möglichkeit des Gehens auf dem Wasser angefragt.

Entwickeln Sie Ideen, welche Auswirkungen abstraktes Denken auf das Verständnis des biblischen Textes haben könnte.

Um mit möglichen Schwierigkeiten des Verstehens auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, bat eine Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler, Ideen zu Möglichkeiten des Über-das-Wasser-Gehens zu entwickeln. Hier folgt eine Auswahl: „knapp unter der Wasseroberfläche waren Steine.“ „Das Wasser war gefroren.“

- Wie würden Sie auf diese Antworten der Schülerinnen und Schüler reagieren?
- Wie könnten Schülerinnen und Schüler auf die Antworten der Mitschülerinnen reagieren, die noch ein wörtliches Verstehen der Erzählung priorisieren (Jesus mit Superkraft)? Welchen Mehrwert könnten solche Überlegungen im Unterricht bieten?

Entwicklung des inklusiven Schulsystems

Das inklusive Schulsystem entwickelt sich (z. B. Reis, 2021), das heißt:

„[in einem] inklusiven Schulsystem stellen Förderschulen mit ihrer Expertise eine wichtige Anlaufstelle für die Beratung, Begleitung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf dar. Sie arbeiten mit den anderen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in ihrem Einzugsbereich eng zusammen und unterstützen alle Entwicklungen, die zu einer Rückschulung […] führen oder in eine Ausbildung münden.‘ (KMK, 2011, S. 16).“ (Strumann, 2021, S. 465)

Reflektieren Sie auf Basis Ihrer Schulart und Ihrer Erfahrungen, wie die geforderte Vernetzung konkret umgesetzt wurde. Recherchieren Sie beispielhafte Modelle und bewerten Sie diese begründet.

In allen Schulen trifft man auf Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Religions- und Konfessionszugehörigkeiten, aber auch Religionslosigkeit. Deshalb diskutiert man in der Wissenschaft mögliche Ziele, Formen und Vorgehensweisen religionsbezogener Bildung. Zentral ist dabei der Begriff Bekenntnisneutralität, der verstanden werden kann als „Objektivität, Neutralität und Unparteilichkeit" (Kenngott, 2021, S. 207): Objektivität bezieht sich auf die wissenschaftliche Herangehensweise, also auf die objektiv nachvollziehbare Untersuchung religiöser Traditionen. Da Objektivität wissenschaftstheoretisch nicht absolut verfügbar ist, kann auch eine positionelle Theologie objektivierbare Herangehensweisen anbieten, wenn sie ihre Standpunkte objektiv nachvollziehbar reflektiert. Die Bekenntnisneutralität des Staats mit Blick auf Religionen und Religionslosigkeit ist politisch und verfassungsrechtlich der Rahmen schulischer Bildung, was aber religiöse Inhalte nicht ausschließt. Die Unparteilichkeit der Lehrkräfte ist ein weiterer entscheidender Aspekt, doch ist nicht so leicht zu klären, was dies im konkreten schulischen Unterricht bedeutet. Philosophisch betrachtet stellt das unreflektierte Ausklammern von Religion und Religionslosigkeit bereits eine parteiliche Positionierung dar.

Diskutieren Sie theoretisch und anhand von Beispielen, wie die Transparenz der Lehrkraft in Bezug auf religiöse Positionierungen als gestaltetes Überwältigungsverbot (z. B. Ablehnung religiös motivierter Gewalt) eine Möglichkeit der Umsetzung der Unparteilichkeit darstellen kann.

Diskutieren Sie die Vorteile des Nichtwissens als Unparteilichkeit von Lehrkräften, aber auch mögliche versteckte Nebeneffekte.

In der Lehrkräftebildung ist das persönliche Involviert-Sein der Schülerinnen und Schüler sehr umstritten, doch Bildung ist ohne diese nicht denkbar, denn das wäre lediglich Informations(re)produktion.

Entwickeln und diskutieren Sie für einen Unterricht Ihrer Wahl methodische und mediale Möglichkeiten der Positionierung von Schülerinnen und Schüler, die deren Privatsphäre schützen.

Religion(en) in der Schule?

Im Alltag wird unter Religion oft eine historisch-konkrete Religion, ein „System von Glaubenssätzen" und „Modellen gelingender Lebensführung" (Könemann, 2015) verstanden. Es geht um objektive, gelehrte Religion, um Glaubensinhalte (engl. beliefs) und Wahrheit. In unserer postsäkularen Gesellschaft verändert sich Religion (Höhn, 2007). In Schulen gibt es Religion nur im Plural. Hier kann es zu einem Streit um Wahrheit kommen. Religion kann ein Modus der Weltbegegnung (Baumert, 2002) sein. Als Alternative zum Wort Religion bietet sich – wenn auch nicht deckungsgleich – Weltanschauung an (Lang, 2005).

Kulturanthropologisch entspringt Religion wie Kultur, Sprache usw. einem symbolischen System. Religion ist dann ein „Sinndeutungssystem mit Transzendenzbezug" (Könemann 2015), eine „Sinnressource, die dem Menschen in Bezug auf ein Unbedingtes, auf Letztgültiges, Selbst- und Weltdeutung für sein Leben zur Verfügung" (ebd.) steht. Religionen sind „Wege zum Heil" (Waldenfels, 2005, S. 37), diesseitiges wie endgültiges Heil, wobei letzteres nur geschenkt werden kann. Ein solches Verständnis von Religion lässt die das Leben orientierende Mitte „frei" bzw. „leer" (ebd.). Religion ist ein Systembegriff, demgegenüber Religiosität die subjektive Aneignung von Religion meint. Für anthropologische Verständnisse ist alles Religion, was den Menschen „unbedingt angeht" (Tillich, 1964, S. 40). Funktionale Verständnisse bestimmen Religion von ihrer Lösungskompetenz für bestimmte Probleme her (z. B. Kontingenzbewältigung). Phänomenologische Definitionen widmen sich den Ausdrucksgestalten von Religion (z. B. Gebet). Substanzielle Bestimmungen definieren Religion vom Wesen her (z. B. Gottesbilder).

Nachfolgend sind Thesen zur Diskussion aufgelistet:

- Transzendenz, vom Lateinischen „transzendere", im Deutschen (Grenzen) über-steigen, lässt sich nicht beweisen, aber auch nicht durch einen Gegenbeweis widerlegen.
- Wäre Religion nur Projektion, so müsste man Religion zum Verschwinden bringen können. Wenn Religion aber nicht nur Projektion (Krankheit) ist, wirkt Religionskritik reinigend auf Religion.
- Lässt man Religion als alle Menschen verbindende religiöse Anlage gelten (als konstitutiv zum Menschen gehörende, als natürliche, angeborene, aber nicht genetisch feststellbare Anlage) und sieht von Inhalten ab, kann man alle Religion gelten lassen, „ohne einer bestimmten Religion oder Konfession den alleinigen Anspruch wahrer Erkenntnis einzuräumen" (Lang, 2005, S. 29).
- Gehört ein Bedürfnis nach Sinndeutung konstitutiv zum Menschen, gilt: Welt deuten muss man, Welt mit Religion deuten kann man. So verstanden könnte man an Sinnkonstruktionen anschließen und Religion als eine Möglichkeit anbieten, für eine Deutung mit Religion werben oder auch auf Gott vertrauen, dass Religion ankommt.
- Seit der Aufklärung wird die Frage immer wieder gestellt, ob Religion widervernünftig ist, den Menschen zurückhält, ihn unterdrückt, ob sich ein intelligenter Geist nicht von Religion emanzipieren muss. In der Selbstbeschreibung ist es Aufgabe der Theologie, Religion vernünftig zu begründen, die Grenzen des Vernunftverständnisses und des Übervernünftigen aufzuzeigen, um Transzendenz offen halten zu können. Grundoptionen dieser Art lassen sich nicht weiter begründen. Religion kann empirisch überprüft sowohl Ressource als auch Risiko sein (Müke et al., 2023). Diese letztgenannten beiden Aspekte legen eine begründete Offenlegung der eigenen Position nahe, welche die Diskussionslage beruhigen kann: Ist Religion in der Schule schädlich oder nützlich?
- Religiöser Fundamentalismus ist der „wissenschaftliche, geistige, religiöse oder theologische Widerstand gegen die Moderne" (Kienzler, 2005, S. 459). Er lässt sich nicht einfach religiös begründen, sondern kämpft um die vermeintlichen Grundlagen der Religion.

- Sicherlich gibt es religiös motivierte Gewalt, aber auch religiös motivierte Friedensbemühungen. Der Mensch kann Religion unterschiedlich leben, aber jedweder „Heilige Krieg" pervertiert die entsprechende Religion selbst (ebd., S. 466f.).
- Da Kinder und Jugendliche in einem bestimmten kulturellen und religiösen bzw. nichtreligiösem Umfeld aufwachsen, kommen bestimmte Formen von Kultur und Religion in der Schule zum Tragen. Da Religion nicht auf Kultur reduziert werden kann, sollte man in der Schule nicht nur kultur-, sondern auch religionssensibel agieren.
- Eine religionsfreundliche Grundhaltung kann eine Atmosphäre des Vertrauens schaffen, die gerade in der Kommunikation über Unterschiede der Religionen hilfreich und bei der Rücksichtnahme auf religiöse Minderheiten kommunikationsförderlich sein soll.
- Nimmt man in der Schule Religion als Thema wahr, kann sie zur Professionalisierung des Miteinanders der Religionen im Lebensraum Schule beitragen, indem sie Dialog- und Standpunktfähigkeit sowie Perspektivenwechsel unterstützen hilft.
- Schule kann gerade dort, wo es Religionen nicht vermögen, dazu beitragen, die Wahrheitsfrage von Religion im Raum stehen zu lassen, ohne sie zu bagatellisieren, aber auch ohne sie exklusiv in der einen oder anderen Richtung zu entscheiden.
- Wo Urteile über Inhalte von Religionen dem Recht der Religionsgemeinschaft auf authentische Selbstinterpretation entsprechen, sollte sich die Schule nicht zur Schiedsrichterin in der Beurteilung dieser Inhalte aufschwingen, es sei denn, sie verstoßen gegen Grundrechte und -werte der Verfassung.

Fallcollagenerweiterung

In der Fallcollage ist zu lesen: „Eine Schülerin nimmt ihren Zettel wieder heraus, schreibt einen anderen Namen auf einen anderen Zettel und legt diesen in die Mitte."

Eine solche objektive Beschreibung ist für eine wissenschaftliche Vorgehensweise kennzeichnend. Didaktisch würde man gerne mehr wissen: Was veranlasste die Schülerin zu dieser Handlung? Welchen Namen schrieb sie auf? Der Autor des Beitrags erinnert beobachtete ähnliche Situationen in Schulklassen, die Lehramtsstudierende übergingen, aber Expertenlehrkräfte zu sensiblen Nachfragen unter vier Augen veranlasste.

Ermutigt durch diese Erfahrungen geht der Autor zur Schülerin und fragt: „Magst du mir sagen, warum du den Zettel gewechselt hast?" Die Schülerin grinst verlegen und antwortet: „Nein". Der Autor entgegnet: „Das ist ok. Du weißt, dass ich Lehrer für Lehrer bin. Ich sage es nicht deinen Lehrern weiter. Es wäre toll, wenn du es mir sagen würdest, denn dann könnte ich jungen Lehrkräften wie Jürgen sagen, was Schülerinnen und Schülern Mut macht, erste Einfälle zu ändern". Daraufhin beratschlagt sich die Schülerin mit ihrer Freundin, dann sagt die Schülerin: „Ich hatte zuerst unseren Klassenlehrer aufgeschrieben. Ich bin neu in dieser Klasse. Bis zur Achten war Frau Meier meine Klassenlehrerin. Die kenne ich viel besser als unseren Klassenlehrer. Zu der habe ich mehr Vertrauen. Deshalb wechselte ich den Zettel."

Der Autor bedankt sich und schon war die Schülerin weg, sodass meine Begründung nur in meinen Gedanken stattfand: „Das hilft mir und den jungen Lehrkräften sehr."

Skizzieren Sie vor dem Hintergrund dieses Beispiels einige Kennzeichen wissenschaftlicher Fallbeschreibungen bzw. Fallstudien einerseits und Beschreibungen schulpraktischen bzw. didaktischen Handelns andererseits.

Positionieren Sie sich begründet zu der hier vorgenommenen Verhältnisbestimmung.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Limitationen bestehen in Bezug auf die Generalisierung. Demgegenüber erscheint eine analytische Generalisierung zur Mustererkennung und Theorieerweiterung möglich (Zainal, 2007). Diese tiefgehende Fallstudie bietet einen Ausgangspunkt, um über religionsbezogenen Unterricht in Schulen im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung auf einer empirischen Basis weiterdenken zu können.

Unterschiedliche Rationalitätsformen der Weltbegegnung ordnet der Bildungswissenschaftler Baumert (2002) unterschiedlichen Unterrichtsfächern zu:

- kognitive Rationalität der Mathematik und den Naturwissenschaften;
- ästhetisch-expressive den Sprachen, der Literatur, Musik, Malerei, Bildenden Kunst und physischer Expression;
- normativ-evaluative den Unterrichtsfächern Geschichte, Ökonomie, Politik, Gesellschaft, Recht;
- konstitutive den Unterrichtsfächern Religion und Philosophie.

Diese idealtypische Zuordnung scheint in der Unterrichtswirklichkeit auch unterbrochen werden zu können, wie beispielsweise im Grundunterricht der Förderschule oder durch Fragen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht, wenn diese die für das Fach vorgesehene Rationalitätsform überschreiten, oder – wie im dargestellten Beispiel – unterschiedliche Rationalitätsformen in Verbindung gebracht werden: die ästhetisch-expressive (z. B.: Nachstellen der Szene), die kognitive (z. B.: Ein Mensch kann doch nicht auf dem Wasser gehen.) und die konstitutive (z. B.: Bedeutung der Erzählung). Der Kern von Bildung ist dann, dass auch innerhalb eines Unterrichtsfachs zwischen den jeweils eigenständigen und unvertretbaren Weltzugängen unterschieden sowie reflektiert zwischen ihnen gewechselt werden kann (Dressler, 2009). Indem unterschiedliche Rationalitätsformen in einem Unterrichtsfach miteinander verbunden werden, ermöglicht man es, u. a. über Weltbilder, Lebenseinstellungen und Wertoptionen miteinander zu kommunizieren. Dies kann den Rahmen für Anerkennung religiöser Vielfalt sein und zu immer besser gelingendem Zusammenleben führen.

Religionen und a-religiöse Wertoptionen sind als Themen im Unterricht in ihrer Vielfalt zu berücksichtigen. Das hier dargestellte Unterrichtsbeispiel eines christlichen Themas (Auf dem

Wasser gehen) erfolgt in doppelter Deutung: allgemeinmenschlich (Hilfe von Menschen erfragen und annehmen können) und religiös (Gebet als Form von Hilfe). Den Schülerinnen und Schülern ist es freigestellt, die Deutungsebenen zu wählen. Die religiös-christliche wird ihnen nicht aufgezwungen, denn auch für Muslime ist Jesus ein wichtiger Prophet und die allgemeinmenschliche kann auch a-religiös, also ohne religiöse Deutung, verstanden werden. Über das christliche Beispiel hinaus sollten weitere Themen aus anderen Religionen unterrichtlich aufgearbeitet werden. Gesellschaftlich dringlich scheinen v. a. Themen aus dem Islam zu sein, aber auch aus dem Judentum, dem Buddhismus, dem Hinduismus und weiteren Religionen. Über Unterricht im engeren Sinne hinaus sind dann auch Projekttage u. a. denkbar.

Die Fallgeschichte kennzeichnet die ethnographische Collage weit treffender als beispielsweise ein Fallbericht. Damit steht nicht nur eine Benennung eines möglichen Unterrichtsinhalts im Zentrum, sondern eine Erzählung von realisierten Handlungen in einem spezifischen Kontext, die als Modell dienen kann. Fallgeschichte und -erzählung werden häufig synonym verwendet, auch wenn Geschichte (engl. story) eher einen Überbegriff darstellt und nicht jede Geschichte ein Narrativ ist. Erzählungen stiften Sinnzusammenhänge und Orientierung, dienen der beiläufigen Bildung und ermöglichen die Transformation von Wissensbeständen. Die dargestellte Fallgeschichte bezieht sich auf objektiv nachvollziehbare Daten. Zu dieser können und sollen sich Studierende positionieren, indem sie beispielsweise alternative Erzählungen für ihre Schulform entwickeln. In diesem Nach-, Weiter- und Neuerzählen von möglichen, erwünschten und vergangenen Schul- und Unterrichtsgeschichten können neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten aufscheinen, in denen die berufliche Identität der Studierenden sich entwickeln, verändern und konkretisieren kann. Fallgeschichten bzw. -erzählung sind damit nicht nur eine Form der Forschung, sondern können auch in der hochschulischen Bildung zum Einsatz kommen.

Inklusive und heterogenitätssensible Lehrkräftebildung betrifft alle Schulfächer in allen Schulformen und allen Schulstufen. Dies ist umso dringlicher, da sich seit dem Schuljahr 2000/01 die Inklusionsquote kontinuierlich erhöht. Gefragt werden kann dann: Was können Lehrkräfte dafür tun, dass alle Kinder und Jugendlichen die Unterstützung bekommen, die sie für ihre Bildung brauchen? (Reis, 2021). Unterrichtsmethodische Anpassungen des Unterrichts sind zwar notwendig, wenden die Not aber letztlich nie ganz. Die Herausforderung sitzt tiefer (ebd.). Gefragt werden muss: Wie können die notwendige Differenzierung und die gemeinsame Ansprache aller Schülerinnen und Schüler didaktisch organisiert werden? Selbst dann gilt, dass die Lehrkräfte nicht immer allen gerecht werden können. Sie müssen sich aber selbstkritisch damit auseinandersetzen, welches Bedürfnis in den Vordergrund rückt und bei wem sich Marginalisierung verdichtet (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist die dargestellte Fallgeschichte ein Beispiel für ein erfahrungsorientiertes Lernen, das vielen Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Einschränkungen meist leichter fällt. Der Einsatz der ethnographischen Collage in der Lehrkräftebildung kann in drei Phasen erfolgen: Darstellung der Fallerzählung, Fallbearbeitung anhand der Fragen und Rückbezüge auf Praxiszugänge von Studierenden sowie Theorien und Erkenntnisse aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Ob dieser Beitrag wissenschaftliche Theorie mit schulischer Unterrichts- bzw. hochschulischer Lehrpraxis zu verbinden vermag?

Schlüsselwörter

Fallstudie, inklusionsorientierte Lehrkräftebildung, religionsbezogene Bildung, religiöse Toleranz

Abstract

Religious diversity is increasing and religious tolerance is decreasing. This social trend can be counteracted at school by practising tolerant and respectful interaction between people with different religious affiliations and non-religious people. This is exemplified by an empirically and qualitatively accompanied teaching project with a religion-related topic in the basic lessons of a ninth special school class. The resulting ethnographic collage is also used in inclusion-oriented teacher training at the university. Conclusions and an outlook round off the article.

Keywords

Case study, Inclusion-oriented teacher training, Religion-related education, religious tolerance

Literatur

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Vergleich. In N. Killius et al. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik.* 2., durchges. u. akt. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dressler, B. (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2), 115–127*

Drewermann, E. (2014). Tiefenpsychologische Hermeneutik von Wundererzählungen. In B. Kollmann & R. Zimmermann (Hrsg.). *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven* (S. 589–606). Tübingen: Mohr Siebeck.

Fiedler, P. (2006). *Das Matthäusevangelium* (Theologischer Kommentar zum Neuen Testament, Bd. 1). Stuttgart: Kohlhammer.

Friebertshäuser, B.; Richter, S. & Boller, H. (2013). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage" als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser; A. Langer & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 379–396). 4., durchgesehene Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.

Gnilka, J. (1988). *Das Matthäusevangelium. II. Teil* (Herders Theologischer Kommentar zum Neuen Testament). Freiburg u.a.: Herder.

Hartenstein, J. (2013). Jenseits der Komfortzone (Jesu Erscheinen auf dem See) Mt 14,22-33. In R. Zimmermann et al. (Hrsg.). *Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen, Bd. 1: Die Wunder Jesu* (S. 454–464). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Höhn, H.-J. (2007). *Postsäkular: Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel.* Paderborn: Brill & Schöningh.

Kienzler, K. (2005). *Der religiöse Fundamentalismus. Christentum,*

Judentum, Islam. München: C. H. Beck.
Kenngott, E.-M. (2021). Religionskunde. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.). *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 205–211). Stuttgart: Kohlhammer.
Könemann, J. (2015). Religion. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.). *Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex). https://doi.org/10.23768/wirelex.Religion.100075
Kropač, U. (2020). „Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen" – Ein bibeldidaktischer Kommentar. In R. Zimmermann (Hrsg.). *Faszination der Wunder Jesu und der Apostel. Die Debatte um die frühchristlichen Wundererzählungen geht weiter* (Biblisch-Theologische Studien, Bd. 184) (S. 159–168). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen.* Berlin 2011. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [17.03.2025]
Kretschmer, L. & El-Menouar, Y. (2021). *Good Practice Guide. Religiöse Vielfalt lokal gestalten.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Good_Practice_Religioese_Vielfalt.pdf [17.03.2025].
Lang, B. (2005). Religion. Religionswissenschaftliche Perspektive. In P. Eicher (Hrsg.). *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 4* (S. 26–34). München: Kösel.
Langenhorst, G. & Krejtschi, T. (2022). *Kinderbibel. Die beste Geschichte aller Zeiten.* Mit Illustrationen von Tobias Kreitschi. 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
Limbeck, M. (1986). *Matthäus-Evangelium* (Stuttgarter Kleiner Kommentar, Neues Testament, Bd. 1). Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
Luz, U. (2007). *Das Evangelium nach Matthäus* (Mt 8-17), Bd. I/2 (Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament). 4., veränderte Aufl. Düsseldorf: Benziger & Neukirchner.
Müke, M., Tranow, U., Schnabel, A. & El-Menouar, Y. (2023). *Zusammenleben in religiöser Vielfalt. Warum Pluralität gestaltet werden muss.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2023. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zusammenleben-in-religioeser-vielfalt [17.03.2025].
Reis, O. (2021). Inklusion. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.). *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 472–477). Stuttgart: Kohlhammer.
Richter, S. (2023). Reflexiv beschreiben. Die Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung 24 (2), 292–308.* doi.org/10.3224/zqf.v24i2.06
Riegger, M. (2019). *Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation* (Religionsunterricht innovativ Bd. 27). Stuttgart: Kohlhammer,
Riegger, M. (2018). Interreligiöser Dialog im Angesicht von Heterogenität: differenzhermeneutische Grundlegung und Perspektiven religiöser Bildung. In: *Münchener theologische Zeitschrift (MThZ) 69 (2), 218–240.* DOI: 10.5282/mthz/5211
Riegger, M.; Negele, M. & Lehmann-Grube, S. (2024). *Unterrichtsstörungen professionell begegnen. Studienkurs mit Lehr-Lern-Material* (Heterogenität in der Lehrer:innenbildung, utb 6044). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Schnackenburg, R. (1985). *Matthäusevangelium 1,1-16,20* (Die Neue Echterbibel. Kommentar zum Neuen Testament mit der Einheitsübersetzung, Bd. 1). Würzburg: Echter.
Schweizer, E. (1986). *Das Evangelium nach Matthäus* (Das Neue Testament Deutsch, Bd. 2). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Strumann, B. (2021). Religionsunterricht an den Förderschulen. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.). *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 465–471). Stuttgart: Kohlhammer.
Theißen, G. (2003). *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik.* Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.
Theißen, G. & von Gemünden, P. (2007). Erkennen und Erleben im frühen Christentum. Einleitung und Einführung. In dies. (Hrsg.). *Erkennen und Erleben. Beiträge zur psychologischen Erforschung des frühen Christentums* (S. 9–28). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
Tillich, P. (1964). Religion als eine Funktion des menschlichen Geistes? In ders. *Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie* (Gesammelte Werke, Bd. V) (S. 37–42). Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk.
Weth, I. (2020). *Neukirchener Kinder-Bibel.* Mit Bildern von Kees de Kort. 20., durchgesehene Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchen.
Wiefel, W. (1998). *Das Evangelium nach Matthäus* (Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament, Bd. 1). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
Waldenfels, H. (2005). Religion. Theologische Perspektive. In P. Eicher (Hrsg.). *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*, Bd. 4 (S. 34–39). München: Kösel.
Yin, R.K., (2018). *Case Study Research: Design and Methods.* 6. Aufl. Los Angeles: Sage Publications.
Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. In *Journal Kemanusiaan (9), 1–6.*

Prof. Dr. Manfred Riegger, Dipl.-Sozialpäd. (FH)
Religionsdidaktik und -pädagogik
Kath.-Theol. Fakultät der Universität Augsburg
Universitätsstraße 2, 86159 Augsburg
Telefon: 0821 598-5653
manfred.riegger@kthf.uni-augsburg.de

Bildbeschreibungen

Autorenfoto auf Seite 250:
Das Bild zeigt das Gesicht von Prof. Dr. Manfred Riegger.

Abb. 1 zeigt, wie sich eine Schülerin dem Ziel des Spiels nähert. Dort wartet die Lehrkraft mit einer ausgestreckten Hand.

Abb. 2 zeigt zwei auf dem Boden liegende DIN-A-4-Blätter. Auf dem einen steht der Satz „Herr (…), hilf mir!". Das andere zeigt zwei einander entgegengestreckte Hände. Außerdem sind kaum lesbare Antworten der Schülerinnen und Schüler zu sehen.

Abb. 3 zeigt zwei Jungen, welche die Szene nachstellen, wie Jesus Petrus seine Hand entgegenstreckt. Ein Junge steht auf einem Pfosten, der andere im Sand.

Abb. 4 zeigt ca. 30 x 30 cm große Kartonstücke, die sich auf der ca. 10 x 10 Meter großen Sandfläche auf einem Spielplatz befinden. Drei Schülerinnen bewegen sich auf den Kartonstücken vorwärts, während die übrigen Schülerinnen und Schüler ihnen zusehen.