

Kursbuch Grundschule

Horst Bartnitzky

■ Die Primarstufe im Bildungssystem

Hans Brügelmann

Geschichte der Grundschule

Ulrich Hecker

Schulentwicklung und Unterrichtsqualität

Übergänge und Anschlüsse

Struktur der Grundschule

◆ Bildung und Erziehung

Kindheit und Lebenswelt

Entwicklung und Lernen

Leistung und Beurteilung

Heterogenität und Integration

Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsgestaltung

Aufgaben und Kompetenzen von Lehrer/innen

Schule als Lern- und Lebensort

◆ Lernbereiche und Fächer

Lernbereich Sprachen

Mathematik

Sachunterricht

Kunst/Musik

Friederike Heinzel

Guudrun Schönknecht

Bewegung, Spiel und Sport

Angelika Speck-Hamdan (Hg.)

Religion und Ethik



Grundschul
Verband

An einem Vormittag sind die Eltern der Dritt- und Viertklässler zum Kuchenbuffet an ihre Grundschule eingeladen. Einige nicht berufstätige Mütter mit deutscher Abstammung haben das Treffen organisiert: Sie haben die Tische gedeckt und verkaufen Kaffee und Kuchen. Nur wenige Mütter mit Migrationshintergrund können aus beruflichen Gründen vormittags an dieser Feier teilnehmen. Nach kurzer Zeit hat man den Eindruck, dass sich eine Parallelgesellschaft im Kleinen abbildet: Meist Kopftuch tragende, türkisch sprechende Mütter haben sich an einem eigenen Tisch zusammengefunden und wirken im Rahmen dieser Schulfeier wie eine fremde Insel.

Da sechs- bis zehnjährige Kinder noch in einem offenen Prozess religiöser Identitätsfindung sind, kann die Grundschule nicht als genuiner Ort der Auseinandersetzung mit religiös begründeten Konflikten gesehen werden. Trotzdem führen nicht selten Sozialisationserfahrungen zum Eindruck kultureller Separation, zu gegenseitigen pauschalisierenden Vorurteilen und damit zu Konflikten.

Das Eingangsbeispiel weist schon strukturell auf eine nicht oder wenig gelungene Integration von Familien mit Migrationshintergrund hin: Wären beispielsweise Mütter türkischer Herkunft ins Vorbereitungsteam der schulischen Feier aufgenommen worden, hätte man soziale oder kulturelle Unterschiede abfedern und ein gemeinsames Konzept dieser Feier entwickeln können. Aktive Elternarbeit und die gezielte Förderung von Kontakten zwischen Eltern deutscher und nicht-deutscher Herkunft, auch unter Hinzuziehung von Vermittlern, die die Herkunftssprachen der Kinder und Eltern sprechen und ihren kulturellen Hintergrund kennen, verspricht mehr Verständnis füreinander (Bender-Szymanski 2007). In dem geschilderten Beispiel ergibt sich für die Kinder beider Gruppen nun aber der Eindruck von kultureller Abgrenzung, der sich nicht selten im schulischen Umgang miteinander fortsetzt. Selbstverständlich hat dieses kulturell bedingte Konfliktpotential auch religiöse Wurzeln, die in einem differierenden Gottes- und Menschenbild, im Schriftverständnis, aber auch in religiösen Riten, Festen oder Traditionen (z.B. das Tragen eines Kopftuches für muslimische Frauen) ihren Ausdruck finden.

Trotz eines wachsenden Interesses an Konzepten zum interreligiösen Dialog fehlt im Schulalltag zumeist eine fächerübergreifende Initiative zur interreligiösen Begegnung. Bei Schulleitern und Schulleiterinnen wie bei Lehrkräften

besteht nicht selten die Einstellung, dass eine dezidierte Thematisierung religiöser Differenzen die Unterschiede betonen und das Konfliktpotential verschärfen würde. So belegt eine Befragung von ca. 2000 niedersächsischen Religionslehrern und -lehrerinnen (Feige/Dressler/Lukatis/Schöll 2000): Bei großer Motivation, ökumenische und interreligiöse Bildungsprozesse zu fördern, dominiert das religionsdidaktische Konzept, Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen zu betonen und Unterschiede zu marginalisieren. Religiös begründete Konflikte lassen sich jedoch nicht im Sinne einer Homogenisierung oder Harmonisierung (»wir glauben schon alle irgendwie an den gleichen Gott«) lösen oder einfach in ethischen Appellen aufheben. Gerade für Grundschul Kinder, die religiös auf der Suche sind, kann die einseitige Betonung der Gemeinsamkeiten zwischen Konfessionen oder Religionen ein Gefühl der Beliebigkeit zur Folge haben.

Demgegenüber führt eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Anderssein des/der Anderen im Kontext religiöser und ethischer Bildungsbemühungen eher zum Ziel: Nicht das Reden über, sondern mit Kindern anderer Glaubensrichtungen, nicht das bloße Informieren, sondern Kennenlernen und Diskutieren fremder Vorstellungen ermöglichen Einfühlung und Perspektivenübernahme: »Neben theologischen Inhalten sollten auch emotionale Gehalte der jeweiligen Religion stärker in den Blick und ins Gespräch kommen« (Naurath 2007, 287). Bender-Szymanski (2007) weist darauf hin, dass Konfliktlösung u.a. voraussetzt, Kultur nicht als Persönlichkeitsmerkmal von Kindern zu begreifen, kulturell geprägtes Verhalten von Kindern nicht als defizitär zu betrachten und als Lehrer/in die eigene Verstrickung in kulturell bedingte Konflikte zu reflektieren. Dies mündet in eine pädagogische Haltung, die die interne Vielfalt von Herkunftskulturen und die Individualität von Kindern wertschätzt. Konstruktive und kreative Konfliktlösung setzt demnach nicht auf Harmonisierung, sondern auf schonenden Interessenausgleich, Dialog und Koexistenz (ebd.).

Ein beziehungsorientierter Umgang mit religiös bedingten Konflikten lässt die Schüler und Schülerinnen Lösungen finden, die - wie folgendes Unterrichtsbeispiel zeigt - über konventionelle Abgrenzung hinausgehen können: Nachdem Kinder aus christlichem und muslimischen Kontext ihre deutlich differierenden Vorstellungen zum ewigen Leben miteinander ausgetauscht hatten, kamen sie schließlich zu dem Konsens, dass alle Menschen in einem gemeinsamen Himmel ihren Ort fänden, wenn auch in verschiedenen Häusern. EN

Lesetipps: Hausmann/Biener/Hock/Mokrosch (Hrsg.) (2006): Handbuch Friedenserziehung interreligiös - interkulturell - interkonfessionell. Schreiner/Sieg/Elsenbast (Hrsg.) (2005): Handbuch interreligiöses Lernen, S. 230-243. Naurath (2007): Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik.