

# Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten

Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive

## Die AutorInnen

Prof. Dr. Dr. Oliver Reis, Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Prof. Dr. Dr. Oliver Reis  
Universität Paderborn  
Institut für Katholische Theologie  
Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion  
Pohlweg 55  
D-33098 Paderborn  
e-mail: [oliver.reis@uni-paderborn.de](mailto:oliver.reis@uni-paderborn.de)



Karin Kempfer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts der Technischen Universität Dortmund.

Karin Kempfer  
TU Dortmund/ IEEM  
Vogelpothsweg 87  
D-44227 Dortmund  
e-mail: [karin.kempfer@tu-dortmund.de](mailto:karin.kempfer@tu-dortmund.de)



# Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten

Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive

## Die AutorInnen

Prof. Dr. Stephan Hußmann, Professor am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts der Technischen Universität Dortmund.

Prof. Dr. Stephan Hußmann  
TU Dortmund/ IEEM  
Vogelpothsweg 87  
D-44227 Dortmund  
e-mail: [stephan.hussmann@tu-dortmund.de](mailto:stephan.hussmann@tu-dortmund.de)



Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Claudia Gärtner, Professorin für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Claudia Gärtner  
TU Dortmund  
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie  
Emil-Figge-Straße 50  
D-44227 Dortmund  
e-mail: [claudia.gaertner@tu-dortmund.de](mailto:claudia.gaertner@tu-dortmund.de)



# Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten

Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive

## Abstract

Im religionspädagogischen Diskurs ist die Differenzkompetenz (nach Dressler) als Kompetenzerwartung an (inter-)religiöse Bildung gut verankert. Auffällig ist, dass die Differenzkompetenz selten konkret mit einem anderen Fach und seinen fachlichen Lernerwartungen an einem konkreten Gegenstand durchgearbeitet wird. Erst dann werden die Hürden und Komplexitäten einer interfachdidaktisch informierten Differenzkompetenz sichtbar. Am Beispiel zwischen Religions- und Mathematikdidaktik wird am Gegenstand des Zufalls gezeigt, was Differenzkompetenz wirklich bedeutet und wie komplex sich der ideale Kompetenzerwerb im Vergleich zur empirischen Praxis gestaltet.

## Schlagworte

Differenzkompetenz – interfachliche Bildung – Rationalität – Modi der Weltbegegnung – Zufall

# On the seamless shift between worlds

Barriers to learning differentiation competence from an interdisciplinary didactic perspective

## Abstract

In the discourse of religious education, differentiation competence (based on Dressler) is well established as a competence requirement for (inter)religious education. It is interesting to note that differentiation competence is less often worked through concretely with another subject and its subject-specific learning expectations on a concrete object. Only then do the barriers and complexities of an inter-subject didactically informed differential competence become visible. Using the example between the didactics of religion and mathematics, the subject of chance is used to show what differentiation competence really means and how complex the ideal learning process is in contrast to empirical practice.

## Keywords

differentiations competence – rationality – interdisciplinary education – modes of meeting the world – chance

## 1. „Ich finde einfacher, dass es theologisch ist, weil dann kann man einfach sagen ‚Ja, Gott hat das so gesagt.‘“

Fiona und Konstantin, SchülerInnen der Einführungsphase eines Gymnasiums, haben im Unterricht unterschiedliche mathematische und theologische Modelle kennengelernt, um zufällige Phänomene fachspezifisch interpretieren und beurteilen zu können. Das Lernsetting zielt darauf, den Lerngegenstand ‚Zufall‘ mit unterschiedlichen fachlichen Rationalitäten wahrnehmen, erarbeiten und diskutieren zu können. Die SchülerInnen sollen zudem die Fähigkeit entwickeln, Differenzen zwischen den verschiedenen Rationalitäten zu erkennen und zu verwenden, um so mehrperspektivisch lebensweltliche wie auch fachliche Anforderungen zu bewältigen. Im letzten Schritt des Lernsettings diskutieren Fiona und Konstantin, ob und wie eine Alltagssituation als Zufall gedeutet werden kann und welche fachliche Rationalität am passendsten ist, um die Situation zu bearbeiten. Inwieweit diese Differenzierung zwischen fachlich und lebensweltlich eingebetteten Situationen bewusst vollzogen wird und welche Kompetenz(en) vorhanden sein muss/müssen, die für eine solche Differenzierung für eine substantielle Bearbeitung der Situation notwendig sind, ist Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags. Damit untersucht der Beitrag eine in weiten Teilen lebensweltlich orientierte Religionspädagogik und fokussiert dabei die Herausforderungen eines solchen didaktischen Ansatzes, lebensweltliche und fachliche Rationalitäten zu verbinden. In einem ersten Schritt wird hierzu diese so genannte Differenzkompetenz im Rahmen eines religionspädagogischen Diskurses eingeführt und mittels einer vertieften Analyse der Fallstudie weiter ausdifferenziert. Abschließend wird diskutiert, welche Herausforderungen beim Aufbau von Differenzkompetenz zu bewältigen sind.

## 2. Differenzkompetenz als religionsdidaktisches Konzept

Um die Fähigkeit zu beschreiben, in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Rationalitäten umgehen und diese zueinander in Beziehung setzen zu können, hat sich der Begriff der Differenzkompetenz ausgebildet.<sup>1</sup> Dabei bezeichnet in diesem Zusammenhang Rationalität die „*innere Logik* eines bestimmten Bereichs menschlicher Kultur“, welche „als Systemlogik die Erkenntnis- und Handlungsordnung“<sup>2</sup> festlegt. In der Religionsdidaktik wird Differenzkompetenz weitgehend interfachlich als der Umgang mit verschiedenen fachlichen Rationa-

1 Vgl. DRESSLER, Bernhard: ‚Religiös reden‘ und ‚über Religion reden‘ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: GRÜMME, Bernhard / LENHARD, Hartmut / PIRNER, Manfred L. (Hg): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 68–78.

2 KROPAC, Ulrich: Rationalität: Trennlinie oder Verbindungsglied zwischen Religion und Mathematik?, in: Theologie und Philosophie 87/4 (2012) 564–575, 566.

litäten sowie als die Urteilsfähigkeit über dessen Angemessenheit in Anforderungssituationen verstanden. Differenzkompetenz lässt sich auch intradisziplinär verstehen, wie z.B. Perspektivwechsel zwischen Teilnahme- und Beobachtungsperspektive von religiöser Praxis und Kommunikation.<sup>3</sup> Prominent wird Differenzkompetenz am Lerngegenstand Schöpfung diskutiert. Unterrichtlich werden z.B. mit Schöpfungserzählungen und Urknalltheorie theologische und naturwissenschaftliche Rationalitäten miteinander in Beziehung gesetzt. Die religionsdidaktische Forschung konzentriert sich entsprechend auf den Erwerb von Weltbildvorstellungen von SchülerInnen,<sup>4</sup> insbesondere wie diese mehrperspektivisch mit theologischen und naturwissenschaftlichen Rationalitäten umgehen.<sup>5</sup> In dieser interfachlichen Differenzkompetenz werden die fachlichen Rationalitäten oftmals als komplementär zueinander verstanden, Differenzkompetenz entsprechend als Fähigkeit zum komplementären Denken formuliert.<sup>6</sup>

In eine ähnliche Richtung weist die breit rezipierte Unterscheidung von Baumert, der vier unersetzbare und nicht aufeinander reduzierbare Modi der Weltbegegnung beschreibt: die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“, die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“, die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ sowie die „Probleme konstitutiver Rationalität“.<sup>7</sup> Didaktisch und fachlich sei es unerlässlich, die jeweiligen Modi der Weltbegegnung in ihrer Eigenlogik zu berücksichtigen. Um Differenzkompetenz zu erwerben, bedarf es somit einer Einführung in die jeweilige fachliche „Binnenperspektive“ [...], wozu die jeweils spezifischen Sprachspiele, Zeichenformen und Gestaltungsmuster gehören, gleichsam der jeweilige fachliche ‚Code‘<sup>8</sup>. Um die Grenzen und Stärken der unterschiedlichen fachlichen Rationalitäten zu reflektieren, müsse das fachliche Handeln und Denken aus einer Metaperspek-

---

3 Vgl. KROPAC, Ulrich: Perspektivübernahme und Perspektivenwechsel. in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 317–324, 320.

4 Z.B. vgl. HÖGER, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution - Einstellungen von Schüler\*innen im biographischen Wandel, Berlin: LIT Verlag 2020 oder FETZ, Reto Luzius / REICH, Karl Helmut / VALENTIN, Peter (Hg.): Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart: Kohlhammer 2001.

5 Vgl. OSER, Fritz / REICH, Karl Helmut: Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren, in: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart: Calwer 2000, 216–225 und DIETERICH, Veit-Jakobus / IMKAMPE, Matthias: „Es könnte doch sein, dass Gott der Natur geholfen hat, sich zu entwickeln.“ – Komplementäres oder/und hybrides Denken. Wie weit man in der Schulzeit in der Frage der Weltbildentwicklung realistischerweise kommen kann, in: DIETERICH, Veit-Jakobus / ROEBBEN, Bert / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“. Schöpfung und Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 2, Stuttgart: Calwer 2013, 132–143.

6 Vgl. KROPAC 2021 [Anm. 3], 320.

7 BAUMERT, Jürgen: Deutschland im Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, 100–150, 113.

8 DRESSLER, Bernhard: Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 60/1 (2008), 74–88, 88.

tive reflektiert<sup>9</sup> und dann eine mehrperspektivische Deutung von Welt eingeübt werden, obwohl „zwischen diesen unterschiedlichen Deutungsmustern kein harmonisches Verhältnis herstellbar ist“.<sup>10</sup>

Das mit Dressler und Baumert umrissene Verständnis von Differenzkompetenz lässt sich *didaktisch* als Wechselspiel von lebensweltlicher Anforderungssituation und fachlichen Rationalitäten (Abb. 1) modellhaft fassen und entsprechend unterrichtlich phasieren. Hierdurch sollen die SchülerInnen lernen, die Spannung in den Lebensverhältnissen der kulturellen Moderne mit disparaten Handlungslogiken zu bewältigen, zu denen auch die fachlichen Rationalitäten gehören. Anhand von den Anforderungssituationen sind Lernende herausgefordert, aus den unterschiedlichen fachlichen Rationalitäten, die entlang der unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung strukturiert werden können, eine fachliche Rationalität zu wählen, die der Situation angemessen ist. Hierfür sind Lernende aufgefordert, die Anforderungssituation als eine fachlich relevante wahrzunehmen bzw. diese entsprechend fachlich zu ‚übersetzen‘. Anschließend betreten sie den innerfachlichen ‚Raum‘, bearbeiten die Situation innerhalb der fachlichen Rationalität mit entsprechenden Modellen und kommen zu möglichen fachlichen Lösungen der Anforderungssituation. Hiermit verlassen sie den binnenfachlichen Diskurs und müssen die fachliche Lösung an der tatsächlichen Anforderungssituation validieren. Eventuell muss die Lösung weiter modifiziert und angepasst werden oder aber eine andere fachliche Rationalität zur weiteren fachlichen Bearbeitung ausgewählt werden, wenn sie nicht angemessen ist. Das Eintreten und Durchlaufen von unterschiedlichen fachlichen Räumen ist von der Grundannahme geprägt, dass keine Rationalität „die Welt ‚besser‘ als die andere, sondern immer nur ‚anders‘ [erklärt]. Relativ besser ist eine Welterschließungsperspektive nur jeweils in bestimmten Frage- oder Handlungskontexten“<sup>11</sup>. Die Angemessenheit des Urteils hängt also nicht an der objektiven Passung von Rationalität und Situation, sondern daran, ob das individuelle Urteil die Situation für das Individuum bewältigen lässt. Bei dieser Modellierung bleibt zunächst unbeachtet, dass die fachlichen Rationalitäten selbst kulturell bedingt und mit der Lebenswelt verwoben sind. Die Folgen dieser analytischen Trennung werden in Kapitel 4 diskutiert.

---

9 Vgl. EBD., 84–88.

10 DRESSLER, Bernhard: Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. *Journal für Mathematik-Didaktik* 28/3–4 (2007), 249–262, 255.

11 EBD., 253.

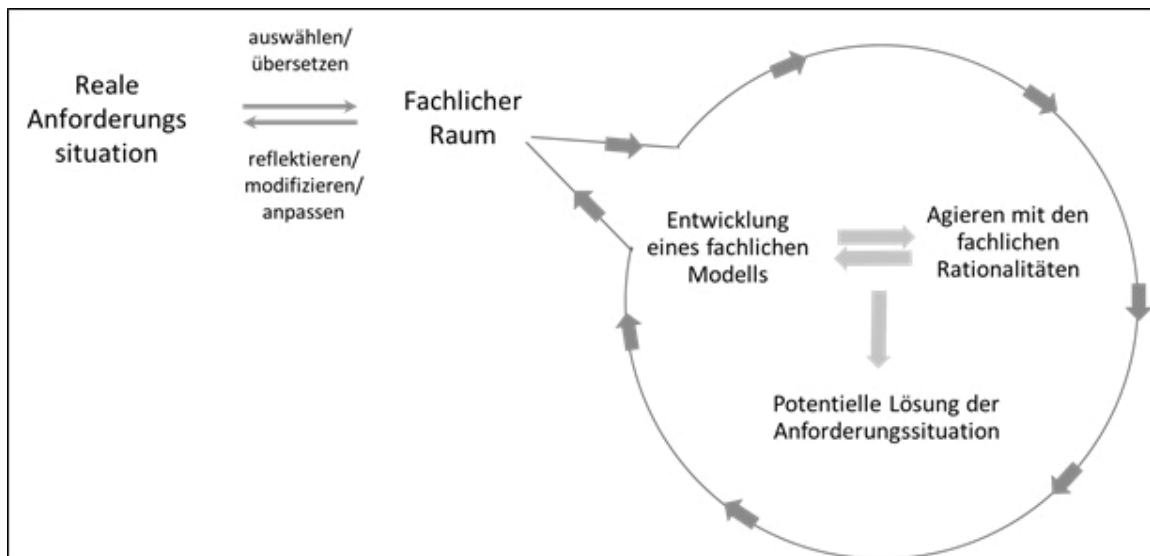


Abb. 1: Modellierung der Differenzkompetenz in einer fachlichen Rationalität

Im Folgenden knüpfen wir an diesem Modell von Differenzkompetenz an mit dem Ziel, dieses anhand einer explorativen Fallstudie kritisch zu reflektieren und weiterzudenken. Dabei lassen sich bereits auf der Modellebene neuralgische Aspekte markieren.

*Lebenswelt und fachliche Rationalitäten:* Die Notwendigkeit, Differenzkompetenz auszubilden, liegt in der komplexen Disparität der Lebenswelt begründet. Um in dieser kompetent handeln zu können, bedarf es einer mehrperspektivischen Wahrnehmung und Beurteilung. Entsprechend anspruchsvoll sind die Kompetenzanforderungen an das lernende Subjekt, das die Übergänge und Übersetzungen einerseits von Lebenswelt zu fachlichen Rationalitäten sowie andererseits zwischen den fachlichen Rationalitäten leisten muss. Dressler deutet ein entsprechendes Problemfeld an, wenn er von einer „Übergangsfähigkeit“ spricht. Ein Mensch, der urteilsfähig mit unterschiedlichen Weltdeutungen umgehen kann, „lebt nicht so in verschiedenen Welten, dass er bewusstlos von der einen in die andere hinübergleitet. Er kann verschiedene Rollen spielen, aber es ist immer er, der sie spielt“<sup>12</sup> und die Auswahl von Rationalitäten trifft. Diesen eher metaphorischen Aufriss des Problemfeldes gilt es im weiteren Verlauf differenzierter auf der Modellebene zu fassen.

*Verhältnis der fachlichen Rationalitäten zueinander.* Weitgehend offen bleibt, wie das Verhältnis der verschiedenen fachlichen Rationalitäten genauer zueinander zu bestimmen ist. Es ist aufschlussreich, dass dies religionspädagogisch aus

12 DRESSLER 2007 [Anm. 10], 260 mit Bezug auf SPAEMANN, Robert: Wer ist ein gebildeter Mensch? Aus einer Promotionsfeier, in: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken 24 (1994/95), 34–37.



zwei unterschiedlichen Perspektiven angegangen wird: Zum einen wird vor allem im Dialog zwischen naturwissenschaftlichen und theologischen Zugängen zur Weltentstehung das Verhältnis als komplementär bezeichnet, wodurch die Vorstellung eines umfassenden, sich ergänzenden Weltverständnisses insinuiert wird. Zum anderen betont Dressler, dass die unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung auch zu Inkommensurabilität führen, weshalb Differenzkompetenz auch die Fähigkeit umfasse, „mit Mehrdeutigkeiten zu leben, Lebensgewissheiten mit Unsicherheitstoleranz zu versöhnen“<sup>13</sup>.

*Der Meta-Standpunkt der Reflexion.* Ebenso ist die (Meta-)Reflexion der Stärken und Grenzen der jeweiligen fachlichen Rationalitäten auszdifferenzieren. So ist der neutrale Standpunkt der Wahl und der Reflexion, die das Urteil der angemessenen Rationalität bilden, an sich zu hinterfragen. Des Weiteren ist zu bedenken, dass eine fachliche Rationalität, die zu einem kompetenten Umgang mit Lebenswelt befähigt, auch immer sozial geprägt und im „Handgemenge der Lebenspraxis verstrickt“<sup>14</sup> ist.

Die Modellierung von Differenzkompetenz in der Religionsdidaktik bedarf somit einer Ausschärfung. Am Beispiel des Gegenstandes ‚Zufall‘ sollen daher im Folgenden entlang einer Fallanalyse aus der interfachdidaktischen Lernwerkstatt von Karin Kempfer (TU Dortmund)<sup>15</sup> neuralgische Problemstellungen in der gegenstandsbezogenen Differenzkompetenz weiter ausgeschärft werden. Der Gegenstand ‚Zufall‘ wurde ausgewählt, da er sowohl in der Lebenswelt vielseitig interpretiert wird und subjektiv betreffend ist,<sup>16</sup> als auch exemplarisch für intra- und interdisziplinäre Zugänge in den Fachdisziplinen Mathematik und katholische Religionslehre steht.<sup>17</sup>

---

13 DRESSLER 2012 [Anm. 1], 72.

14 DRESSLER 2007 [Anm. 10], 260.

15 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

16 Vgl. DÖHRMANN, Martina: Zufall, Aktien und Mathematik, Hildesheim: Franzbecker 2004.

17 Vgl. HUSSMANN, Stephan/ REIS, Oliver/ GÄRTNER, Claudia/ KEMPFER, Karin/ KOHLMAYER, Theresa: Do you want me to argue using mathematical or religious reasoning?“ Conceptualisation of differentiation competence, illustrated by the subjects of mathematics and theology in the context of chance, in: Educational Research Review. (eingereicht) . Des Weiteren zeigt sich in den Fächern Mathematik und Theologie eine scheinbare Unvereinbarkeit der Perspektiven. siehe für weitere Überlegungen der Fächer zueinander auch BEDERNA, Katrin / MARTIGNON, Laura: Es war einmal ein enges Paar ... Matheologie?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7/1 (2008), 48–71.

### 3. Differenzkompetenz im Fall von Fiona und Konstantin

#### 3.1 Differenzkompetenz-Assessment in der interfachdidaktischen Lernwerkstatt

In der interfachdidaktischen Lernwerkstatt „Dem Zufall auf der Spur“ bearbeiten insgesamt 26 SchülerInnen im Alter von 13 bis 16 Jahren aus verschiedenen Schulformen eine Lernumgebung, welche sich über ca. 3 x 90 min erstreckt. Der Aufbau der Lernumgebung ist angelehnt an die Entwicklungsstufen zur Reflexionskompetenz nach Hahn.<sup>18</sup> Für die Bearbeitung durchlaufen die SchülerInnenpaare ein mehrschrittiges Verfahren, in dem nach einem allgemeinen Einstieg zum Zufall zunächst aufgeteilt in ExpertInnengruppen die Expertise zur mathematischen (dargestellt am Fall Fiona) und zur theologischen Perspektive (dargestellt am Fall Konstantin) zum Zufall erarbeitet wird (Perspektivenübernahme). Diese Expertise wird anschließend einander vorgestellt und schließlich erfolgt mithilfe der fachspezifischen Expertise die gemeinsame Bearbeitung von offenen Aufgaben, in denen die Lernenden ihre fachlichen und subjektiven Perspektiven anwenden, aufeinander beziehen und abgrenzen sollen (Perspektivendifferenzierung und -integration).

In unserem aufgeführten Beispiel befinden sich Fiona und Konstantin in der letzten Phase und bearbeiten die folgende Anforderungssituation, in der ein bestimmter fachlicher Zugang möglichst wenig festgelegt ist.

Sina steht vor einer wichtigen Entscheidung. Sie überlegt, ob sie nach dem Abitur für ein Jahr ins Ausland gehen soll. Gleichzeitig hat sie aber die einmalige Möglichkeit direkt in ihrem Traumunternehmen eine Ausbildung zu beginnen. Sie beschließt den Zufall entscheiden zu lassen und würfelt mit zwei Würfeln. Sie sagt sich: Wenn ich einen Pasch würfle, dann gehe ich ins Ausland. Sie würfelt einen Pasch und geht ins Ausland. Sie bleibt dort sogar länger als ein Jahr und kann dort in ihrem Traumunternehmen eine Ausbildung im Ausland beginnen. 5 Jahre später, fragt sie sich: War das wirklich Zufall?

Die Perspektivenintegration soll entlang der folgenden Leitfragen erfolgen:

- a. Einigt euch auf eine Perspektive und formuliert aus dieser eine Antwort auf Sinas Frage.
- b. Nennt jeweils Für- und Gegenargumente zur gewählten Perspektive.

---

<sup>18</sup> Vgl. HAHN, Stefan: Wissenschaftspropädeutik: Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven, in: KEUFFER, Josef / KUBLITZ-KRAMER, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen, Weinheim / Basel: Beltz-Verlag, 2008, 157–168 und HAHN, Stefan: Der fächerübergreifende Unterricht am Bielefelder Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen, in: ARTMANN, Michaela / HERZMANN, Petra / RABENSTEIN, Kerstin (Hg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Immenhausen: Prolog Verlag 2011, 137–161.

c. Ihr seid eine Freundin von Sina. Was würdet ihr Sina antworten?

Die Gespräche zu den Fragen a. bis c. werden videographiert. In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Schlüsselmomente im Umgang mit der Lernumgebung, die den Aufbau der Differenzkompetenz schwierig machen. Dieses Fallbeispiel dient forschungsmethodisch dazu, explorativ und induktiv Problemstellungen und Hürden aufzuzeigen.

## 3.2 Der Fall vor dem Hintergrund der Anforderungen zur Entwicklung der Differenzkompetenz

### 3.2.1 Begründung der Perspektivenwahl ist den Rationalitäten des Unterrichts untergeordnet

In einem ersten Zugriff verhandeln Fiona und Konstantin, inwieweit die Situation für sie zufällig ist und das Würfelergebnis Sinas Entscheidung beeinflusst (Turn 1; Tab. 1). Konstantin verweist direkt auf die geringe Wahrscheinlichkeit des Pasches und darauf, dass Sina absichtlich den Pasch gewählt hat, weil sie eher nicht ins Ausland möchte (Turn 2). Er eröffnet damit den Raum (Abb. 1) der mathematischen Rationalität. Fiona greift dies auf, indem sie nochmals betont, dass Sina – trotz geringer Wahrscheinlichkeit – einen Pasch geworfen hat (Turn 3). Daraufhin wechselt sie zur theologischen Perspektive. Möglicherweise ist der Umstand, dass das Ereignis trotz geringer Wahrscheinlichkeit eingetreten ist, in der mathematischen Rationalität für Fiona nicht bewertbar. Daher nutzt sie die theologische Rationalität von ‚Gott als Bestimmer‘, um das unerwartete mathematische Ereignis zu erklären: Gott habe demnach bestimmt, dass der Pasch trotz geringer Wahrscheinlichkeit gewürfelt wurde (Turn 3). Vielleicht sieht Fiona den ‚mathematischen Zufall‘ als etwas an, bei dem das Eintreten eines Ereignisses zwar nicht sicher ist, die Ereignisse sich aber dennoch nach den jeweiligen Wahrscheinlichkeiten richten sollen. Dann kann – in Fionas Augen - eigentlich auch kein Pasch geworfen werden. Statt diesem Verständnis auf den Grund zu gehen, wird zur ‚einfacheren‘ Perspektive gewechselt. Dies ist in unterrichtlichen Diskursen nicht ungewöhnlich, in denen es häufig darum geht, schnell eine einfache Antwort zu produzieren. Insofern scheint diese „Produktorientierung“<sup>19</sup> eine vertiefte Auseinandersetzung in den Hintergrund zu rücken.

---

19 BREIDENSTEIN, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, 214–225.

Turn	Fiona (F)	Turn	Konstantin (K)
#1F	Ja, also ich würde sagen [...] Also irgendwie war es ja schon Zufall, aber vielleicht hätte sie das auch eh so gemacht.		
		#2K	Ja, das kann sein. Obwohl, wenn sie sagt, bei einem Pasch gehe ich ins Ausland, dann denkt sie ja eigentlich, dass sie direkt mit dem Job anfangen würde. Weil es ja viel unwahrscheinlicher ist, ein Pasch zu würfeln.
#3F	Dann hat sie ein Pasch gewürfelt. Also würden wir jetzt sagen, wären wir jetzt auf der Mathematiker-Seite oder auf der [...] ehm die theologische? [...] Ich finde einfacher, dass es theologisch ist, weil dann kann man einfach sagen Ja, Gott hat das so gesagt.		
		#4K	Ja. (lacht)
#5F	Sollen wir das sagen?		
		#6K	//Ja.//
#7F	//formuliert// aus dieser eine Antwort auf Sinas Frage. War es wirklich Zufall? Nein, Gott hat es so bestimmt.		
		#8K	Können wir machen. //Ja.//

Tab. 1: Perspektivenfestlegung von Fiona und Konstantin

Das „Einfacher“ lässt sich – wie schon bei Fiona – auf verschiedene Weisen deuten:

- Diskursleitend ist *der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe*. Den leichteren Schwierigkeitsgrad zu wählen, reduziert den Aufwand die Aufgabe zu bearbeiten, und folgt damit einer diskursiven Praxis von Unterricht.
- Diskursleitend ist die *Reduktion der fachlichen Komplexität*. Die theologische Rationalität in sich könnte einfacher erscheinen, weil z.B. die Modelle klarer sind, mit denen zu operieren ist. Dies ist z.B. der Fall, wenn der Wechsel zu einer Rationalität Probleme in der anderen Rationalität vereinfacht. So wie bei Fiona, die ‚Gott als Bestimmer‘ heranzieht, um Widersprüche in der mathematischen Rationalität zu umgehen.

### 3.2.2 Arbeit in der Metaperspektive schwächt die fachliche Perspektive und die intra-disziplinäre Mehrperspektivität

Konstantin führt unter der Leitfrage a. (vgl. 3.1) in die Bearbeitung eine Psychologisierung ein, wenn er anführt, Sina denke dann ja „*eigentlich*, dass sie direkt mit dem Job anfangen würde.“ (Turn 2; Tab 1) Dabei rahmt er seine Psychologisierung mathematisch: „Weil es ja viel unwahrscheinlicher ist, ein Pasch zu würfeln.“ Konstantin begründet sein mathematisches Argument nicht weiter. Im Rahmen der mathematischen Rationalität zum Zufall ist es typisch, Aussagen über den Grad der Gewissheit eines Ereignisses zu formulieren.<sup>20</sup> Die Wahrscheinlichkeit für einen Pasch ist 1/6 (wenn die Zahl des Pasches egal ist) und somit geringer als für andere Würfelwurfergebnisse. Somit liefert Konstantin – für den die Wahrscheinlichkeit aufgrund eines Rechenfehlers sogar noch geringer ist (Turn 14; Tab. 2) - eine im Rahmen der mathematischen Rationalität tragfähige Erklärung für Sinas Entscheidung, ins Ausland zu gehen.

Sina stellt der mathematischen Perspektive von Konstantin eine theologische Perspektive gegenüber. Maßgeblich dafür kann die *diskursive Praxis des unterrichtlichen Handelns* sein, in dem es nicht selten darum geht, einfache und schnelle Lösungen zu finden, anstatt etwas in seiner Tiefe auszuloten. Es kann aber auch die *Reduktion der fachlichen Komplexität* in einer Rationalität sein, die Anlass ist, zu einer Erklärung in einer anderen Rationalität zu wechseln.

In der Bearbeitung der Leitfrage b. (Tab 2; vgl. 3.1) wird neben der erneuten Reduktion der fachlichen Komplexität ein weiteres Phänomen deutlich: Im Diskurs werden unterschiedliche Fragen an die Situation herangetragen.

#9F	[...] Für die Perspektive, dass Gott das halt bestimmen kann.		
		#10K	Ja.
#11F	Und gegen? [...] Dass es vielleicht einfach Zufall war, dass sie ein Pasch geworfen hat und es dann doch gemacht hat.		
		#12K	Mhm.
#13F	Wie wahrscheinlich ist es denn, dass sie ein Pasch würfelt?		

<sup>20</sup> Vgl. z.B. BIEHLER, Rudolf / ENGEL, Joachim: Stochastik: Leitidee Daten und Zufall, in: BRUDER, Regina u.a.: Handbuch der Mathematikdidaktik, Berlin: Springer 2015, 221–251.

		#14K	Eigentlich ein Zwölftel, oder so? Zwei Zwölftel. [...] Ne, ein Zwölftel. Das ist ja ein Sechstel mal ein Sechstel, sind zwei Würfe.
#15F	Achso. Okay, warte, ich schreibe ganz einfach <i>pro contra</i> ((notiert <i>pro contra</i> und zeichnet eine Tabelle)) Dann gibt es ja eigentlich keinen Zufall, ne? Bei der Theologie.		
		#16K	Ja, wenn Gott als Bestimmer, gibt es das schon. Also dann ist alles Schicksal.
#17F	Sehen wir Gott jetzt gerade als Bestimmer oder sehen wir ihn als anderes?		
		#18K	Ja, ich denke halt, als Bestimmer, sonst würde die Theologie-Seite keinen Sinn ergeben.
#19F	Also ist er vielleicht auch ein Bestimmer, weil sie kann ja sogar dort ihren Traum ihr Traumunternehmen besuchen.		
		#20K	Mhm.
#21F	((notiert <i>Gott als Bestimmer</i> à <i>es gibt keinen Zufall</i> )) Und was dagegen spricht ist/ Was spricht denn dagegen? Eigentlich nichts. (5 Sek.)		
		#22K	Vielleicht sozusagen einfach das Mathematische, dass es vielleicht doch Zufall war.
#23F	Es war vielleicht doch Zufall. ((notiert <i>es war vllt doch Zufall</i> )) Ich habe jetzt einfach <i>es war vielleicht doch Zufall, // oder?//</i>		
		#24K	//Ja.//

Tab. 2: Benennung von Pro- und Contraargumenten

In Turn 11 legt Fiona dar, dass sie innerhalb der mathematischen Rationalität Deutungsschwierigkeiten hat. Das ist Anlass, das Phänomen Zufall eingehender zu diskutieren. Dabei wird das Phänomen des Zufalls der mathematischen Rationalität zugeordnet (Turn 15, Turn 22, Turn 23). Verbunden wird diese Diskussion mit der Sinnfrage, die der theologischen Rationalität (Turn 11, Turn 19-22) zugeordnet wird. Damit sind offenbar bestimmte Fragestellungen durch spezifische fachliche Rationalitäten zu beantworten. In ihrer Vorstellung diskutiert die Theologie die Frage nach Gottes bestimmendem Handeln in der Welt und die Mathematik ist für die Berechnung der Eintrittswahrscheinlichkeit zuständig. Darin spiegelt sich ein typischer Aspekt von Differenzkompetenz wider, Anforderungssituationen den unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung zuzuordnen. Hier

sind die Modi zudem voneinander abhängig. Gibt es den Zufall, der durch Wahrscheinlichkeiten berechenbar ist, schließt dies – in den Augen von Fiona und Konstantin – das Modell ‚Gott als Bestimmer‘ aus.

Dieser adressierte Unterschied wird nicht weiter verfolgt. Notwendig wäre eine tiefergehende Auseinandersetzung gewesen, erst einmal im Rahmen der einzelnen Rationalitäten, um danach die unterschiedlichen Fragestellungen zwischen den Rationalitäten substantiell angehen zu können. Hürden im Rahmen der mathematischen Rationalität, nämlich den Zufall tragfähig zu charakterisieren, werden umgangen durch den Wechsel zur theologischen Rationalität. Dort wird aber nur *ein* Modell gewählt, das weder in seiner Bedeutung ausgelotet noch mit anderen Modellen in Beziehung gesetzt wird. Wünschenswert wäre hier gewesen, auf die mögliche Sinndeutung der theologischen Perspektive einzugehen. Dies erfolgt in Ansätzen, indem Fiona bei der Konkretisierung von Gott als Bestimmer in Turn 19, angibt Gott sei der Bestimmer, weil sie kann ja sogar dort „[...] ihr Traumunternehmen besuchen.“ Damit einher geht die Vorstellung, Gott liebe die Menschen und tue für sie etwas Gutes. Allerdings wird in der Fokussierung auf die Vorstellung von Gott als Bestimmer, die Konstantin geradezu mit der theologischen Perspektive identifiziert (Turn 18), die innertheologische Modellpluralität ausgeblendet, die Konstantin und Fiona grundsätzlich zur Verfügung steht (Turn 17). Konstantin widerspricht Fiona auch nicht, obwohl ihm ein anderes bekanntes Modell ermöglichen würde, die Freiheit des Menschen und den Wert der Gottesfigur aufeinander zu beziehen. Zum Beispiel mit dem in der fachspezifischen Gruppenphase (vgl. 3.1) erarbeiteten Modell „Gott als Freund des Menschen“<sup>21</sup>, welches aus theologischer Sicht dem Modell der *Kooperation von Gott und Mensch zur Bewältigung kontingenter Situationen* zugeordnet werden kann.<sup>22</sup>

### 3.2.3 Einordnung in das Modell der Differenzkompetenz

Ordnen wir die Aussagen von Fiona und Konstantin in das Modell der Differenzkompetenz (Abb. 1) ein, wird zweierlei deutlich. Zum einen wird in unterrichtlichen Diskursen die Auswahl einer fachlichen Rationalität entweder von den Gesetzmäßigkeiten unterrichtlicher Diskurse überlagert oder von der ‚Einfachheit‘ der jeweiligen Erklärungsmodelle gelenkt. Beides interferiert miteinander.

---

21 Modell „Gott als Freund“ wurde von den SchülerInnen selbst entworfen: Gott entscheidet nicht über die Abläufe in der Welt. Er unterstützt den Menschen und hilft ihm Entscheidungen zu treffen. Er möchte nur das Beste für den Menschen, egal welche Konsequenzen das hat.

22 Vgl. KOHLMAYER, Theresa / REIS, Oliver: Vorsehung – Zufall – Schicksal? Die fachdidaktische Leerstelle als Problem der unterrichtlichen Handlungssteuerung, in: Religionspädagogische Beiträge 81(2019), 99–110.

Zum anderen ist die Bearbeitung von Anforderungssituationen wesentlich durch rationalitätsspezifische Fragestellungen charakterisiert (vgl. 3.2.4). Eine fehlende Klärung dieser Fragestellungen oder eine zu oberflächige Verhandlung zwischen den fachlichen Rationalitäten verhindern das tatsächliche Betreten des fachlichen Raums, im Sinne einer substantiellen Auseinandersetzung (Abb. 2).

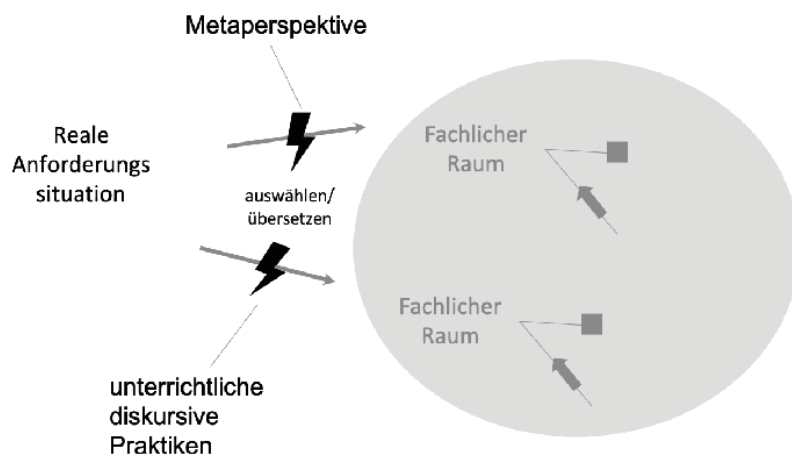


Abb. 2: Hürden bei der Auswahl einer fachlichen Rationalität

In dem Dialog von Fiona und Konstantin scheinen die fachlichen Argumente weitgehend tragfähig, sie werden aber nicht explizit ausgeführt, so dass nicht deutlich wird, ob die SchülerInnen tatsächlich zwischen verschiedenen Modellen abwägen. Eine mögliche Deutung ist, dass zu schnell eine Entscheidung formuliert werden muss, die aber in der Tiefe nicht begründet wird. Das wäre den von den SchülerInnen angenommenen Anforderungen an die Gesetzmäßigkeiten von unterrichtlichen Diskursen geschuldet. Es kann aber auch sein, dass die gewählten fachlichen Modelle (Zufall in der Mathematik, Gott als Bestimmer in der Theologie) für die SchülerInnen so eindeutig sind, dass sie keine weitere vertiefte Auseinandersetzung beanspruchen (Abb. 3).

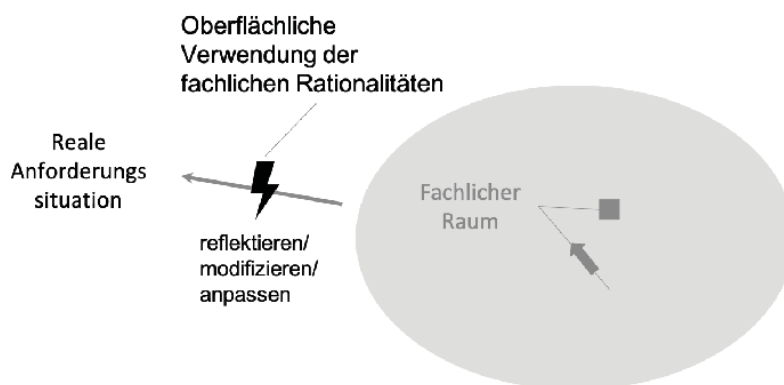


Abb. 3: Hürden bei der Anwendung auf die Anforderungssituation



### 3.2.4 Die Bedeutung der Anforderungssituation

Die skizzierten Deutungen würden erklären, warum Fiona und Konstantin ihre fachlichen Modelle nur wenig an die Anforderungssituation anbinden. Erst mit der Leitfrage c. „Ihr seid eine Freundin von Sina. Was würdet ihr Sina antworten?“ explizieren sie die Anbindung an die Situation erneut:

#25F	[...] Ich würde sagen, es war Zufall. [...] Aber wenn wir jetzt sagen, wir gehen da von unserer Perspektive aus, würde ich sagen Gott wollte bestimmt, dass du das so machst, um ihr eine Chance zu geben.		
		#26K	Würde ich meiner Freundin jetzt nicht sagen, so.
#27F	Gott wollte das?		
		#28K	Ne, das würde ich nicht sagen. Also ich würde sagen, ja war wahrscheinlich Zufall.
#29F	Okay. ((notiert <i>war wahrscheinlich Zufall</i> ))		

Tab. 3: Verbindung mit der eigenen Lebenswelt

Die Aussage in Turn 25 (Tab. 3) lässt vermuten, dass Fiona die Vorherbestimmung Gottes für Sina positiv sieht. Inwieweit Fiona dieses Gottesbild für ihr eigenes Leben annimmt, darüber kann keine Aussage getroffen werden. Bei Konstantin hingegen wird erneut sichtbar, dass er im Kern mathematisch argumentiert, indem er die Situation als Zufall deklariert (Turn 28). Auch hier diskutieren Fiona und Konstantin diese Differenz nicht weiter aus, vermutlich weil aus ihrer Sicht alle zentralen Gründe explizit sind.

Ein Transfer auf die eigene Lebenswelt wird nicht vorgenommen, weil entweder ihre Perspektive auf unterrichtliche Diskurspraktiken diese Übertragung nicht erfordert oder sie keine vergleichbare Situation in ihrem Leben kennen oder jemals erzeugen würden. Mit dieser Problemstellung scheint eine intendierte Lebensweltrelevanz bei diesen SchülerInnen vorerst nicht realisiert.

Eine wesentliche Annahme in der Debatte um die Differenzkompetenz ist, dass die Lebenswelt unterschiedliche Rationalitäten und damit auch unterschiedliche Bearbeitungsmethoden erfordert (vgl. Kap. 2). In einer gesellschaftlichen Perspektive und auch auf lange Sicht einer Biographie mag dies stimmen, aber wenn man schulische Anforderungssituationen fokussiert, dann stimmt dies in der Regel nicht. Anforderungssituationen sind keine neutralen Situationen. Sie sind immer Teil von sozialen Diskursen und individuellen Sichtweisen und damit von

spezifischen Fragestellungen und Zielperspektiven. Anforderungssituationen in lebensweltlichen Diskursen sind darüber hinaus grundverschieden zu denen in schulischen bzw. unterrichtlichen Situationen. Während Anforderungssituationen in lebensweltlichen Kontexten eher roh und unbearbeitet sind, sind Anforderungssituationen im Unterricht didaktisch vorstrukturiert und verfolgen intendierte Lernziele. Eine solche didaktische Spezifizierung und Strukturierung ist künstlich und hat in der Regel nur wenig Berührungspunkte mit lebensweltlichen Situationen. Zu den Konstruktionsprinzipien der untersuchten Lernumgebung gehört, dass die Situierung doppelt strukturiert ist, um möglichst flüssig beide Rationalitäten aufzufordern. Mit Hilfe von *semantischen Markern*, das sind sprachliche Bausteine, die mit einer bestimmten Perspektive verbunden werden und den fachlichen Bearbeitungsimpuls auslösen können, wird die Anforderungssituation vorstrukturiert.<sup>23</sup>

Fiona und Konstantin reagieren im Kontext Unterricht mit einer bestimmten Strategie, zügig die Komplexität durch eine eindeutige Antwort zu reduzieren. Sie suchen nach fachlichen Markern in der Aufgabe, arbeiten die dahinterstehenden fachlichen Bearbeitungen aber nicht aus, sondern wechseln auf eine Metaperspektive beider Rationalitäten und landen schließlich in einer fachlichen Perspektivierung, ohne diese substantiell durchdrungen zu haben. Dieses Verhalten wird bei der Aufgabenstellung dadurch gefördert, dass es in der Anforderungssituation zwei leitende Fragen gibt: 1. War das wirklich Zufall? – als explizite Frage nach einer Ordnung der Welt, die dem Leben Sinn gibt. 2. Die implizite Frage nach der Methode des Pasches für Sinas Entscheidungsfindung. Diese vorab getroffenen Festlegungen als möglicher Zugang zu einer Rationalität scheinen für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin nicht identisch und offensichtlich. Die mathematische Abschätzung nach der Wahrscheinlichkeit einen Pasch zu würfeln, trägt nur zur Beantwortung der zweiten Frage bei. Es ist von daher im Diskurs folgerichtig rational, wie Konstantin über die Psychologisierung darauf hinweist, dass Sina mithilfe des Pasches den eigenen Willen modelliert und so immer noch letztlich in der (eher theologischen) Sinnfrage bleibt. Die mathematische Betrachtung ist durch die vorgegebene Struktur der Aufgabe der Bearbeitung der Sinnfrage durch theologische Rationalitäten untergeordnet. Diese Ordnung der Rationalitäten wird erst durch die Aufgabe geschaffen. Außerdem werden die mit intendierten Zielperspektiven bestückten Fragestellungen von den Lernenden durch eigene erfahrungsbasierte Perspektiven modifiziert, mal mehr mal weniger, selten jedoch bewusst.

---

23 Vgl. HUßMANN u.a. 2021 [Anm. 17].

Was aber heißt das für die Entwicklung der Differenzkompetenz? Wenn man auf konkrete Gegenstände geht und sie durchmodelliert, dann lassen sich zwar die Rationalitäten – wie von Dressler gedacht – als differente Weltzugänge denken, die durchaus auch darum kämpfen als Lösungsmöglichkeiten anerkannt zu werden. Es ist aber – über Dressler hinaus – *erstens* in den Aufgaben schon kein neutrales Verhältnis möglich. Das Problem ist komplexer, weil die Rationalitäten zu ihnen passende Modellierungen bilden (vgl. Abb. 4), in denen die nun modellierten Situationen den Lernenden erst gegenüber treten. Die SchülerInnen handeln also *zweitens* folgerichtig, wenn sie in der Situation auf der Oberfläche nach semantischen Markern suchen und diesen folgen. Die eingeforderte Argumentation dringt nicht mehr zur fachlichen Bearbeitung durch, weil die Aufgabe dies auch nicht erfordert, um die Differenzkompetenz in ihrer Breite zu aktivieren. Die Wahl der Rationalität ist schon längst in der Rekonstruktion der Aufgabe durch Konstantin und Fiona erfolgt, die ihrerseits durch die Normativität der Handlungssituation und der sozialen Praxis in Schule und Unterricht geprägt ist.

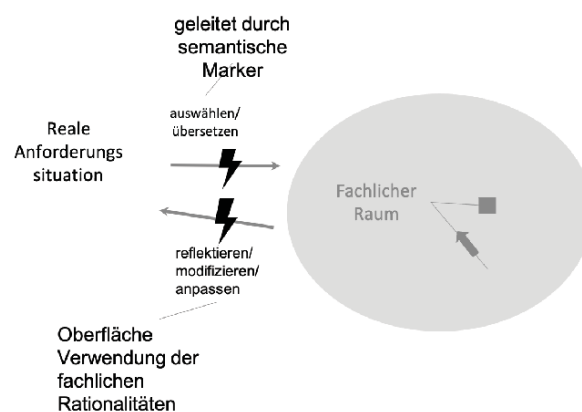


Abb. 4: Hürden beim Zusammenspiel zwischen semantischen Markern und fachlichen Rationalitäten

#### 4. Möglichkeiten einer lebensweltlichen Differenzkompetenz in Schule und Unterricht

Fiona und Konstantin folgen den Impulsen der Lernumgebung und trotzdem gelingt dies entlang der religionsdidaktischen Modellierung von Differenzkompetenz als Bildungsziel (vgl. Kap 2) nicht so wie geplant. Aus unserer Sicht hat diese explorative Fallstudie drei Aspekte offengelegt:

1. das Problem des Lebensweltbezugs in der Schule,
2. die scheinbar neutrale Zone vor der Fachlichkeit und

### 3. das Problem der interfachlichen Komplementarität

1. *Zum Problem des Lebensweltbezugs in der Schule:* Das Modell der Differenzkompetenz geht davon aus, dass SchülerInnen diese Differenzkompetenz gerade außerhalb von Schule – in ihr sind die geforderten Rationalitäten ja markiert – brauchen. An dem Bearbeitungsverhalten von Fiona und Konstantin wird aber sichtbar, dass Schule und Unterricht als Diskurs dauerpräsent sind. Schule und Unterricht unterstützen Bearbeitungspraktiken, die auf schnelle Vereindeutigungen und konsensuelle Entscheidungen setzen (vgl. 3.2.1). Die Entwicklung von Differenzkompetenz bräuchte dagegen Verlangsamung, Komplexitätssteigerungen und Aushalten von Ambivalenzen. Ferner scheint die Vorstrukturierung der Anforderungssituationen den angestrebten Lebensweltbezug derart zu banalisieren, dass ein echter Lebensweltbezug gar nicht möglich ist. (vgl. 3.2.4) Anforderungssituationen in Schule und Unterricht sollten nicht mehr wollen als sie können, aber auch nicht weniger. Sie sind Übungsfelder, Differenzen wahrzunehmen, Fragen an die Situationen zu formulieren und diese unter verschiedenen, sich auch ausschließenden Perspektiven zu analysieren. Dies geht aber nur mit einer angemessen fachlichen Bearbeitungstiefe.

2. *Zum Problem der vorfachlichen Entscheidungssituation:* Das Modell der Differenzkompetenz, das wir in Kapitel 2 diskutiert haben, setzt eine freie Entscheidungs- bzw. Urteilssituation in der Wahl der angemesseneren Rationalität mit dem Eintritt in den fachlichen Raum voraus. Hier macht die Analyse auf zwei Beobachtungen aufmerksam: Durch die didaktische Gestaltung ist die Lernumgebung zum einen selbst eine modellierende Übersetzung der realen Anforderungssituation damit nur gebrochen an Lebenswelt orientiert. Sie nimmt vielmehr über semantische Marker eine Rahmung vor. Zum anderen greifen die Fachkulturen ebenfalls auf diese Entscheidungssituation zu. Es gibt hier somit keine fachlichen Räume, in denen Rationalitäten herrschen und die SchülerInnen frei wählen können. Zentral ist hierbei die Transparenz hinsichtlich der Zielstellung einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Mehrperspektivität auf die Welt: Nicht die lebensweltlich relevanten Entscheidungen sollen getroffen, sondern fachliche Rationalitäten sollen genutzt werden, um Mehrperspektivität aufzudecken oder herzustellen.

3. *Zum Problem der angenommenen Komplementarität:* Vor dem Hintergrund der Unmöglichkeit von neutralen Anforderungssituationen ist verständlich, dass Fiona und Konstantin den Zufall aus theologischer und mathematischer Sicht nicht auf einen gemeinsamen Bezugspunkt – sozusagen als zwei Antwortsysteme auf eine Frage – zugerichtet bekommen, wie es die Komplementarität vor-

sieht. Es konkurrieren nicht zwei Weltzugänge, die in sich differenziert, aber beide gekannt werden müssen, um einen vollständigeren Blick auf die Wirklichkeit zu erlauben.<sup>24</sup> Statt Komplementarität zeigt sich eher Inkommensurabilität. Fiona und Konstantin können durchaus zwischen den Rationalitäten wechseln, sie können Begründungen für mögliche Wechsel angeben. Sie nehmen den durch die Lernumgebungen vorstrukturierten Beobachtungspunkt ein und bleiben in ihm indifferent gegenüber der Anforderungssituation und steigen auch nicht für die Bearbeitung in die fachliche Bearbeitung der Frage ein. Es macht deshalb auch keinen Sinn – wie es das Modell nahelegen würde – die Ambivalenz der Entscheidung spürbar zu machen, da eine solche Ambivalenz nur im echten Leben spürbar wäre. Wenn man den gemeinsamen Bezugspunkt in einer Situation aufgibt, finden sich vielleicht andere Ansätze. Vielleicht sind die epistemischen Überzeugungen über andere Rationalitäten der relevantere Bezugspunkt. Damit wäre die interfachliche Differenz Anlass und Anwendung für die fachliche Rationalität und ein Lernort für ihre Vertiefung.

Differenzkompetenz ist ein hohes Gut und unbedingte Zielperspektive von Unterricht und Schule. Jedoch kann Differenzkompetenz nur so weit umgesetzt werden, wie es im Rahmen von Unterricht und Schule sinnvoll und möglich ist. Statt Lebensrelevanz zu propagieren, sollten die fachlichen Rationalitäten und deren Bedingungsgefüge zur Beurteilung von Situationen in den Mittelpunkt gestellt werden. Dazu muss transparent herausgearbeitet werden, welche Fragen an die didaktisch vorstrukturierten Situationen mit den jeweiligen Rationalitäten bearbeitbar sind. Es müssen sowohl interfachliche wie auch intrafachliche Diskurse initiiert und begleitet werden, bei denen ein Nehmen und Geben von Argumenten Leitidee ist und nicht eine möglichst schnelle und eindeutige Antwort. Schule und Unterricht bieten Übungsfelder, um Mehrperspektivität zu schaffen, auszuhalten und ihnen inhaltlich begründete Standpunkte einzunehmen. Diese Standpunkte und vor allen Dingen der Weg dahin können dann dazu dienen, lebensweltliche Situationen, in denen das Individuelle und Soziale viel mehr im Zentrum steht, mit fachlichen Argumenten anzureichern. Hier ist noch viel Entwicklungs- und Forschungsarbeit notwendig, um die hohen Ziele praxistauglich zu machen.

---

24 Vgl. KROPAC 2021 [Anm. 3] und FRITZ / REICH 2000 [Anm. 5].