GOEDOC - Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität Göttingen

2008

Barbara Asbrand

Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht

Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines
interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule

Inhaltlich unverändertes Manuskript der Buchausgabe von 2000

Asbrand, Barbara (2008):

Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht : eine empirische Studie zur grundschul-
pädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der
Grundschule.

Inhaltl. unveränd. Manuskript der Buchausg. von 2000.

Druckausg. im Verl. IKO, Verl. für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt, 2000, ISBN 3-88939-535-X
erschienen

Göttingen : GOEDOC, Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität

Verfügbar:

DOI: <http://dx.doi.org/10.3249/webdoc-1917>

PURL: <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?webdoc-1917>

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Es steht unter Creative Commons Lizenz 2.0 als freie
Onlineversion über den GOEDOC – Dokumentenserver der Georg-August-Universität Göttingen bereit
und darf gelesen, heruntergeladen sowie als Privatkopie ausgedruckt werden. Es ist nicht gestattet,
Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Barbara Asbrand

Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht

Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen
Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts
im Klassenverband der Grundschule

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Asbrand, Barbara:
Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische
Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen
Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule / Barbara
Asbrand. – Frankfurt/M.: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation,
2000

Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 1999
ISBN 3-88939-535-X

D.30

Inhalt

Vorwort

1. Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung.....	3
1.1.1 Der konfessionelle Religionsunterricht in der Krise.....	3
1.1.2 Rechtliche Stellung des Religionsunterrichts.....	5
1.1.3 Religiöse Pluralisierung und konfessioneller Religions- unterricht.....	7
1.1.4 Zur Situation des Religionsunterrichts in der Grundschule.....	11
1.1.5 Religionsunterricht im multikulturellen Kontext.....	17
1.2 Methoden der Untersuchung.....	18
1.2.1 Untersuchungsdesign.....	18
1.2.2 Das Feld.....	20
Exkurs: Hamburger Lehrplan für den Religionsunterricht in der Grundschule.....	22
1.2.2.1 Das Sample.....	25
1.2.2.2 Der Kontext: religiöse Pluralität.....	26
1.2.3 Datenerhebung und -aufbereitung.....	28
1.2.4 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse.....	32
2. Religion.....	37
2.1 Religionsbegriff.....	38
2.2 Die Religiosität von Kindern.....	43
2.2.1 Beobachtungen zur Bedeutung von Religion für Kinder.....	43
2.2.2 Religiosität von Kindern in theoretischer Perspektive.....	52
2.2.3 Zusammenfassung.....	60
2.3 Konsequenzen für den Grundschul-Religionsunterricht.....	64
2.3.1 Elementarisierung.....	64
2.3.2 Grundschulpädagogisches Methodenrepertoire.....	67
2.3.3 Revision der Inhalte des Grundschulreligionsunterrichts.....	68
3. Identität und Identifikation.....	71
3.1 Identität als religionspädagogischer Schlüsselbegriff.....	72
3.1.1 Die Denkschrift "Identität und Verständigung".....	72
3.1.2 Der Identitätsbegriff in theoretischer Perspektive.....	74
3.1.3 "Identität und Verständigung" vor dem Hintergrund identitätstheoretischer Überlegungen.....	83

3.2 Identifikation und religiöse Erziehung.....	87
3.2.1 Identifikation mit gelebter Religiosität.....	88
3.2.2 Nicht-religiöse Kinder im Religionsunterricht.....	96
3.2.3 Die Lehrerin als Identifikationsfigur.....	99
3.2.4 Der Ort der religiösen Erziehung.....	100
3.3 Konsequenzen für den Grundschul-Religionsunterricht.....	106
3.3.1 Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts.....	107
3.3.2 Elemente eines schülerInnenorientierten Grundschul- Religionsunterrichts.....	116
3.3.3 Erziehen im Religionsunterricht.....	141
4. Interreligiosität.....	147
4.1 Dialog als religionspädagogischer Schlüsselbegriff.....	149
4.1.1 Der Dialogbegriff der pluralistischen Religionstheologie.....	150
4.1.2 Der Dialogbegriff in der Religionspädagogik.....	152
4.1.3 Zusammenfassung.....	162
4.1.4 Identität vor oder im Dialog?.....	163
4.2 Dialoge in der Unterrichtspraxis.....	165
4.2.1 SchülerInnen als RepräsentantInnen ihrer Religion.....	167
4.2.2 Die "fremde" Religion.....	176
4.2.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Religionen im Unterricht.....	186
4.2.4 Grenzen des Dialogparadigmas.....	190
4.2.5 Gemeinsame oder partikuläre Werte?.....	199
4.3 Differenz und Fremdverstehen.....	202
4.3.1 Eine postmoderne Deutung der religiösen Vielfalt.....	203
4.3.2 Differenz und Konvivenz.....	207
4.4 Konsequenzen für den Grundschul-Religionsunterricht.....	215
4.4.1 Anerkennung von Differenz.....	216
4.4.2 Interreligiöse Lernprozesse und das Konvivenzparadigma.....	228
5. Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht.....	242
6. Literatur.....	246

Vorwort

Danken möchte ich meinen Lehrern Richard Meier und Dieter Stoodt für die Begleitung dieser Arbeit. Von ihnen habe ich im Studium gelernt, die (Schul-)Wirklichkeit nicht als unveränderbar hinzunehmen. Die Reform der Grundschule hat mein Studium an der Frankfurter Universität geprägt. Anlass für diese Dissertation war die Forderung von Dieter Stoodt nach Schulversuchen mit interreligiösem Religionsunterricht. Während meines Referendariats an einer hessischen Grundschule habe ich Religionsunterricht im Klassenverband unterrichtet und dabei erfahren, dass der Religionsunterricht in der vertrauten Lerngruppe intensive Gespräche mit den Kindern ermöglicht. Auch diese Erfahrung hat mich motiviert, die Dissertation zu schreiben.

Gefördert wurde diese Arbeit mit einem Stipendium der DFG im Rahmen des Graduiertenkollegs "Religion in der Lebenswelt der Moderne" am Fachbereich Ev. Theologie der Universität Marburg. Besonderer Dank geht an meine Eltern für die finanzielle Unterstützung meiner Arbeit.

Das größte Dankeschön gilt den Kindern und Lehrerinnen, an deren Lernen und Leben ich teilnehmen und deren Religionsunterricht ich beobachten durfte. Ohne die Bereitschaft der Lehrerinnen, mich an ihrer Arbeit teilhaben zu lassen, wäre die Untersuchung nicht möglich gewesen. Danken möchte ich Ursula Sieg (Pädagogisch Theologisches Institut Hamburg) für ihre Bemühungen, die Kontakte zu den Hamburger Lehrerinnen herzustellen, für die Informationen über die Lehrplanentwicklung in Hamburg, für den Gedankenaustausch und die Möglichkeit, am "Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht" teilzunehmen.

Die informelle interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Doktorandinnen, mit der Religionswissenschaftlerin Gritt Klinkhammer, mit der Theologin Astrid Dinter und der Religionsgeschichtlerin Christiane Paulus, hat meiner erziehungswissenschaftlichen Arbeit wichtige Impulse gegeben. Meinem Mann Arne Zick danke ich für seine Geduld und für die Gespräche über meine Arbeit, Mathias Benckert für die Motivation.

Ich widme die Arbeit den "FremdenführerInnen" und FreundInnen meiner eigenen Schulzeit in Ägypten, die mir im Zusammenleben ihre Welt ein Stückweit eröffnet haben.

Barbara Asbrand

1. Einleitung

Ziel dieser Arbeit ist eine zeitgemäße Konzeption des Religionsunterrichts, die den Kindern und ihrer Religiosität gerecht wird, und die den Erfordernissen der reformorientierten Grundschararbeit entspricht. Im Rahmen einer Grundschule, die sich als Lern- und Lebensort versteht, ist der konfessionell getrennte Religionsunterricht ein Fremdkörper. Deshalb ist die Zukunft des Religionsunterrichts in der Grundschule davon abhängig, ob es gelingt, eine Religionsunterrichts-Didaktik zu entwickeln, die den Religionsunterricht als gemeinsames Lernen aller Kinder im Klassenverband konzipiert. Es geht in dieser Arbeit nicht um die Diskussion, *ob* der Religionsunterricht interreligiös organisiert werden soll. Gemeinsamer Religionsunterricht im Klassenverband wird als eine grundschulpädagogisch unhintergehbare Notwendigkeit angesehen. Die Fragestellung dieser Arbeit ist, *wie* ein solcher gemeinsamer Religionsunterricht in religiös heterogen zusammengesetzten Klassen didaktisch gestaltet werden kann. Wie ist das gemeinsame Lernen der "gleichberechtigt Verschiedenen" (Prenzel) im Religionsunterricht zu organisieren?

Interreligiosität wird in dieser Arbeit deskriptiv als das miteinander Leben und Lernen von Menschen unterschiedlicher religiöser Prägung und Zugehörigkeit verstanden. Wenn von interreligiösem Religionsunterricht die Rede ist, meint das einen Religionsunterricht, an dem Kinder unterschiedlicher religiöser oder weltanschaulicher Prägung gemeinsam teilnehmen, weil religiöse Pluralität in Schulen im multikulturellen Kontext die Realität ist. Interreligiöses Lernen ist in diesem Kontext eine Notwendigkeit, die sich durch die religiös heterogene SchülerInnenenschaft stellt. Damit soll gesagt sein: Es geht in dieser Arbeit um mehr als um die in religionspädagogischen Konzepten formulierten Ziele des interreligiösen Lernens, wie die Förderung von Toleranz und interreligiöse Verständigung als Antwort der Religionen auf die globalen Herausforderungen des 20. Jahrhunderts.¹ Ausgangspunkt des interreligiösen Religionsunterrichts, wie er in dieser Arbeit verstanden wird, sind nicht die aus der Theologie(n) abgeleiteten normativen Orientierungen der Religionen, sondern die Schüler und Schülerinnen und die religiös plurale gesellschaftliche Wirklichkeit, in der sie leben. Es geht um eine Gesamtkonzeption des Grundschulreligionsunterrichts, der sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, es geht um

eine "Religionspädagogik vom Kind aus". Der Religionsunterricht soll in dieser Arbeit pädagogisch begründet und konzipiert werden.

Eine Prämisse dieser Arbeit ist, dass (religions-) pädagogische und didaktische Innovation in und mit der Praxis entsteht. Wenn neue Konzepte für den Religionsunterricht entwickelt werden sollen, muss dies mit Versuchen in der Unterrichtspraxis einhergehen.² Deshalb wählt diese Untersuchung den methodischen Ansatz der qualitativ-empirischen Feldforschung. In drei Klassen fanden über längere Zeit in mehreren Feldphasen teilnehmende Beobachtungen im Religionsunterricht statt, es wurde in Hospitationen am Unterricht und am Leben der Schulklasse teilgenommen sowie mit Kindern und Lehrerinnen Gespräche und Interviews geführt. In diesen Klassen fand der Religionsunterricht aus pädagogischen Gründen als gemeinsamer interreligiöser Unterricht im Klassenverband statt. Dies war unter anderem in Hamburg möglich, wo ein neuer Lehrplan für den Religionsunterricht in der Grundschule entwickelt wird.³ Außerdem wurde Religionsunterricht im Klassenverband an einer hessischen Grundschule beobachtet, der als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht konzipiert ist.

Schulversuche oder die Erprobung des Hamburger Lehrplans sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung. In dieser Arbeit werden Situationen der Mikroebene Unterricht analysiert und interpretiert. Der Darstellung der empirischen Ergebnisse geht die theoretische Reflexion dreier Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik - "Religion", "Identität" und "Dialog" - voraus. In der Analyse des empirischen Materials wurde auch nach der Wirkung dieser religionspädagogischen Konzepte in der Unterrichtspraxis gefragt. In der weitergehenden Analyse entwickelten sich andere Kategorien und Fragestellungen, die für eine interreligiöse Didaktik relevant sind. Sie wurden im Forschungsverlauf induktiv aus dem empirischen Material gewonnen. Auf der Grundlage dieser qualitativ-empirischen Analysen der Unterrichtspraxis und der anschließenden theoretischen Reflexion werden didaktische Konsequenzen für den gemeinsamen Religionsunterricht im Klassenverband der Grundschule formuliert. Sie schließen jeweils die drei thematischen Kapitel ab.

¹ Vgl. z.B. Harms 1998, Lähnemann 1998a.

² Vgl. Stoodt 1992, 1995.

³ Zum Konzept des interreligiösen Religionsunterrichts in Hamburg vgl. S. 22ff.

1.1 Problemstellung

1.1.1 Der konfessionelle Religionsunterricht in der Krise

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die seit Anfang der neunziger Jahre vielfach konstatierte Krise des konfessionellen Religionsunterrichts. Angesichts von Individualisierung, Säkularisierung und Pluralisierung der Gesellschaft in der Spät- oder Postmoderne erscheint der konfessionell getrennte Religionsunterricht in der öffentlichen Schule als Anachronismus. Die schwindende Zugehörigkeit der SchülerInnen zu einer der beiden großen Kirchen und die Zunahme der religiösen Vielfalt im Kontext der Schule führten dazu, dass der konfessionelle Religionsunterricht, der von einer weitestgehend religiös homogenen SchülerInnenschaft ausgeht, zunehmend seine Plausibilität verliert. Auch unter den prinzipiellen Befürwortern des Religionsunterrichts, nämlich unter ReligionspädagogInnen und ReligionslehrerInnen, entwickelte sich eine heftig geführte Diskussion um eine mögliche Reform und die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts. Damit soll auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen reagiert werden.⁴ Die Debatte nahm ihren Anfang nach der deutschen Wiedervereinigung im Zusammenhang mit der Frage, ob Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in den neuen Bundesländern eingeführt werden soll. Die Diskussion um die Reform des Religionsunterricht stand auch im Kontext der Debatte um eine 'Multikulturelle Gesellschaft' Anfang der neunziger Jahre. Sie fand in der Veröffentlichung der Denkschrift der EKD "Identität und Verständigung" 1994 (vgl. Identität 1994) einen vorläufigen Höhepunkt und ist bis heute nicht beendet.⁵

⁴ Vgl. Memoranden und Positionspapiere (dokumentiert in Ev. Erz. 45(1993), bei Lott 1992a): Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Gemeinsam leben lernen. Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach "Lebensgestaltung - Ethik - Religion"; Hamburger Memorandum zum Religionsunterricht, Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins; Braunschweiger Ratschlag. Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule?; vgl. auch die zahlreichen Diskussionsbeiträge und Stellungnahmen z.B. die umfangreiche Aufsatzsammlung von Lott (1992a), Themenhefte des Evangelischen Erzieher 45(1993)1 "Religionsunterricht und Konfessionalität" und 45(1993)2 "Religionsunterricht - wie weiter?"; ru 23(1993)3 Themenheft "Streit um Konfessionalität"; Holzapfel 1991; Dietz 1993; Steinacker 1994; Weber 1993; Kemler 1994; Scholl 1993.

⁵ Vgl. die Debatte in der Grundschulzeitschrift im Anschluss an die Veröffentlichung der Empfehlung "Die Zukunft beginnt in der Grundschule" (Faust-Siehl u.a. 1996) und den Vorschlag eines Lernbereichs "Religion-Ethik-Philosophie": Schladoth/ Witten-

Die Diskussion um die Zukunft des Religionsunterrichts im Bereich der Religionspädagogik soll hier nur kurz skizziert werden.⁶

In *organisatorischer* Hinsicht werden vier Modelle vorgeschlagen (Vgl. Knauth 1996b, 30ff.):

- (1) Konfessionell - kooperativer Religionsunterricht, d.h. ein mehr oder weniger intensives Zusammengehen der beiden großen christlichen Konfessionen, das von einem Austausch der evang. und kath. LehrerInnen in einer Fachkonferenz bis hin zu einem phasenweise oder vollständig gemeinsamen (christlich-) ökumenischen Unterricht reicht,⁷
- (2) Religionskunde, d.h. ein "allgemeiner Religionsunterricht", in dem objektiv über die Religionen informiert wird,⁸
- (3) Lernbereichsmodelle, die die Fächergruppe Ethik, Religion und Philosophie in einem gemeinsamen Unterricht zusammenfassen,⁹
- (4) ein interkulturell und interreligiös geöffneter, dialogischer Religionsunterricht.¹⁰

Hinzu kommt die Forderung nach Einführung eines islamischen Religionsunterrichts zusätzlich zu den konfessionellen Religionsunterrichten.¹¹

Inhaltlich lässt sich die religionspädagogische Diskussion grob vereinfacht zusammenfassen in den beiden extremen Polen der Argumentation: Zum einen wird die Position vertreten, die Kinder müssten im (konfessionellen) Religionsunterricht zunächst eine eigene christliche Identität gewinnen, bevor sie in einen Dialog mit anderen Religionen eintreten können.¹² Auf der anderen Seite wird argumentiert, Identität würde sich gerade in der Plu-

bruch 1997a, Ramseger 1997, Schladoth/Wittenbruch 1997b. Vgl. auch den Beitrag von Thenorth (1997) und die Diskussionsbeiträge in ZPT 50 (1998) Heft 2, die auf Thenorths Thesen reagierten. Zur EKD - Denkschrift "Identität und Verständigung" vgl. S. 72ff.

⁶ Vgl. insgesamt Lott 1992a und die zusammenfassende Darstellung bei Knauth 1996b, 21ff.

⁷ Haußmann 1993; Harms 1998; Lähnemann 1998a; Nipkow 1993, 1994a,b, 1998; Orth 1996; Scholl 1993; EKD - Denkschrift "Identität und Verständigung" (1994); Hamburger Memorandum, Plädoyer des Dt. Katechetenvereins.

⁸ Otto 1992.

⁹ Doedens 1993 und 1994; Faust-Siehl u.a. 1996, Modellversuch des Landes Brandenburg "LER".

¹⁰ Doedens 1997; Knauth 1996a, 1996b; Lott 1992b, 1992c, 1994; Sieg 1997a, 1997b; Weiße 1996a.

¹¹ z.B. Lähnemann 1994, 1998; Nipkow 1994b, 1998; Orth 1996.

¹² z.B. Nipkow 1993, 1994a,b, 1998; Identität 1994. Vgl. zur EKD - Denkschrift "Identität und Verständigung" S. 72ff.

ralität entwickeln, durch den Dialog mit Fremdem würde das Eigene erkannt und gestärkt.¹³ Die Vertreter der zweiten Position beziehen sich dabei u.a. auf das in der pluralistischen Religionstheologie entfaltete Dialogmodell.¹⁴

Im Gegensatz zu den ReligionspädagogInnen theologischer Provenienz möchte ich hier eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung zum schulischen Religionsunterricht vorlegen. Ich möchte eine pädagogische Perspektive einnehmen und die Frage nach dem Religionsunterricht in der Grundschule in die grundschulpädagogische Diskussion einordnen und vor diesem Hintergrund diskutieren.¹⁵ Darüber hinaus ist es das Ziel dieser Untersuchung, eine *an der Unterrichtspraxis orientierte* interreligiöse Didaktik für den Religionsunterricht in der Grundschule zu entwickeln.

1.1.2 Rechtliche Stellung des Religionsunterrichts

Die zentrale rechtliche Grundlage des schulischen Religionsunterrichts ist Art. 7 Abs.3 des Grundgesetzes: "Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt." Religion hat damit als ordentliches Lehrfach in der öffentlichen Schule den gleichen Stellenwert wie andere Pflichtfächer auch. Der Staat hält den schulischen Religionsunterricht für eine relevante Institution im öffentlichen Bildungssystem. Allerdings räumt er den Religionsgemeinschaften das Gestaltungsrecht ein. Dies geschieht, um die weltanschauliche Neutralität des Staates zu wahren. Die Religionsfreiheit wird auch dadurch geschützt, dass die Eltern entscheiden, ob ihr Kind am Religionsunterricht teilnimmt. (Art. 7 Abs. 2 GG)

Die Kehrseite des Gestaltungsrechtes sind die faktischen Privilegien und Gestaltungsmöglichkeiten, die der Staat den Religionsgemeinschaften, die den Status einer Körperschaft öffentlichen Rechts haben, in der Öffentlichkeit gewährt. Der Staat selbst ist nicht nur religiös und weltanschaulich

¹³ z.B. Doedens 1997; Knauth 1996a, 1996b; Lott 1992b, 1992c, 1994; Orth 1995; Sieg 1997a, 1997b; Van der Ven/ Ziebertz 1995; Weiße 1996a.

¹⁴ Vgl. zum Dialogbegriff der pluralistischen Religionstheologie das Kapitel "Interreligiosität, S. 149ff.

¹⁵ Eine vergleichbare grundschulpädagogische Perspektive auf den Religionsunterricht nehmen auch Schweitzer/Faust-Siehl (1994), Faust-Siehl u.a. (1996) und Sieg (1995, 1997a, 1997b) ein.

neutral (Art. 4 Abs. 1 GG), sondern i.S. einer positiven Religionsfreiheit fördert er die freie Religionsausübung seiner BürgerInnen. Er stellt deshalb die Religionsgemeinschaften unter besonderen Schutz. (Art. 4 Abs. 2 GG) In entsprechenden Freundschaftsklauseln der Staatskirchenverträge seit 1955 wird darüber hinaus deutlich, dass der Staat den Kirchen einen Öffentlichkeitsauftrag einräumt und ihnen Mitwirkungsmöglichkeiten in der Gesellschaft in institutionalisierter Form gewährt. (vgl. Stoodt 1985, 100)

Die verfassungsrechtlichen Regelungen des Religionsunterrichts sind nur vor dem Hintergrund der *historischen Entwicklung* des Verhältnisses von Staat und Kirche in Deutschland zu sehen: Sowohl die Artikel über die Religionsgemeinschaften (Art. 141 GG) als auch die Bestimmungen bezüglich des Religionsunterrichts (Art. 7 GG) wurden unverändert aus der Weimarer Reichsverfassung (WRV) von 1919 übernommen (WRV Art. 149). Erst 1919 wurde in der WRV die Trennung von Staat und Kirche beschlossen. Bis dahin war die Staatskirche, die kirchliche Verwaltung der öffentlichen Schule und die traditionelle religiöse Homogenität der Bevölkerung eines Landes selbstverständlich. In einer öffentlichen Schule, die von der Kirche verwaltet wurde, richtete sich religiöse Unterweisung im konfessionell uniformen Staat an alle Landeskinder. (Stoodt 1985, 1) Mit der WRV erfolgte die Trennung von Staat und Kirche allerdings in einer kompromisshaften Regelung. V.a. im Schulbereich wurden gegenüber den Gegnern der Trennung von Staat und Kirche weitreichende Kompromisse eingegangen. (vgl. Stoodt 1985, 95ff) Der schulische Religionsunterricht zählte zu denjenigen Institutionen, die 1919 *nicht* im Rahmen der neuen säkularen Regelung des Staat-Kirche-Verhältnisses reformiert bzw. abgeschafft wurden. Er ist als Zugeständnis gegenüber denjenigen, die sich vehement für die Beibehaltung der Staatskirche und des kirchlichen Einflusses auf das Schulwesen einsetzten, in eine Kompromisslösung eingegangen. (vgl. Kemler, 1994, 37) Die einheitliche konfessionelle Prägung der Gesellschaft war 1945-49 offensichtlich ungebrochen, so dass die Verfasser des Grundgesetzes keine Veranlassung sahen, den Religionsunterricht neu zu definieren. Selbst der Einigungsvertrag und die Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern unterstellt noch die kulturelle und religiöse Einheit der Gesellschaft. (Stoodt 1992, 285)

Das Konzept eines konfessionellen Religionsunterrichts steht in ungebrochener Kontinuität zur prämodernen Einheit von Staat und Kirche und setzt religiöse Homogenität der Gesellschaft voraus, die nicht der tatsächlichen Säkularisierung und Pluralisierung entspricht. Dies rechtfertigt die Kritik am konfessionellen, von den Kirchen verantworteten Religionsunterricht in der Schule als einem Anachronismus des 19. Jahrhunderts. Er widerspricht

dem modernen Prinzip der Trennung von Staat und Kirche. Die Privilegierung der Kirchen und die Legitimation des konfessionellen Religionsunterrichts wird am Ende des 20. Jahrhunderts fragwürdig.

Der Verfassungsrechtler Pieroth stellt dar, dass der Wortlaut des Grundgesetzartikels *nicht* zwangsläufig gleichbedeutend ist mit einer Definition des Religionsunterrichts als konfessionell getrenntem Unterricht, der die Aufgabe hat, die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft zu vermitteln. Der Text des Grundgesetzes besagt lediglich, dass die Religionsgemeinschaften ein Mitgestaltungsrecht haben, dass nicht aber der Staat die Inhalte des Religionsunterrichts bestimmt. Art.7 GG legt nicht fest, ob der Religionsunterricht die konfessionelle Homogenität der Lerngruppe voraussetzt. Das Grundgesetz gewährt den Religionsgemeinschaften das *Recht*, über den Kreis der teilnehmenden SchülerInnen entscheiden zu können. Mit Zustimmung der Religionsgemeinschaften könnte der Religionsunterricht auf der Grundlage des Grundgesetzes auch anders als konfessionell getrennt gestaltet werden. (Pieroth 1993, 202ff)

1.1.3 Religiöse Pluralisierung und konfessioneller Religionsunterricht

Die Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts hat sich an der Feststellung entzündet, dass sich die gesellschaftliche Bedeutung von Religion in den neunziger Jahren grundlegend gewandelt hat. Ein Merkmal moderner Gesellschaften ist die Tatsache, dass im Zuge gesellschaftlicher Ausdifferenzierung auch die religiöse Orientierung eine Frage der individuellen Entscheidung geworden ist. (Daiber 1995, 13f)

Die Wissenssoziologie spricht von der *"Pluralisierung der Lebenswelt"* im Gefolge der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft in unterschiedliche Teilsysteme. (Berger u.a. 1987, 59) Die Lebenswelt ist nicht mehr ein homogenes soziales Gebilde, ein mit anderen selbstverständlich geteiltes Verständnis der Wirklichkeit, sondern das Individuum lebt zwischen den funktionalisierten Institutionen. Jedes dieser Teilsysteme folgt unterschiedlichen Handlungsnormen je nach der spezialisierten Funktion des Teilsystems, andere Funktionen und Bereiche werden ausgegrenzt. Daraus folgt, dass die Lebenswelt des Individuums nicht mehr einheitlich, sondern gespalten ist. Identität ist in der Moderne nicht mehr selbstverständlich vorgegeben, sondern sie wird zu einem geplanten Lebensentwurf, wobei prinzipiell verschiedene Lebensentwürfe möglich sind. Seine einzige Absicherung ist die eigene Subjektivität. (Berger u.a. 1987, 59ff) Die Pluralisierung der Lebenswelt ist auch im privaten Bereich erlebbar in der Vielfalt möglicher religiöser und nicht-religiöser Orientierungen, die als

Teilsysteme miteinander konkurrieren und sich relativieren. Traditionelle Glaubens- und Wertvorstellungen verlieren durch die Pluralisierung ihre traditionelle soziale Absicherung und damit ihre selbstverständliche Plausibilität. Instabile und unzuverlässige Plausibilitätsstrukturen sind charakteristisch für die moderne Gesellschaft. Im Gegensatz zur vormodernen Selbstverständlichkeit unterliegt auch die Zugehörigkeit zu einer Religion zahllosen Wahlmöglichkeiten und der Notwendigkeit einer bewussten, reflektierten Entscheidung. (Berger 1992, 32f)

Im Anschluss an Luhmann (1977) beschreibt Daiber die Reflexivität der individuellen religiösen Orientierung als Folge der modernen Ausdifferenzierung der Gesellschaft. Religion verliert ihre vormoderne einheitliche Gestalt und ihre gesellschaftliche "Gesamtzuständigkeit" (1995, 14); Stattdessen bilden sich spezielle religiöse Institutionen heraus, die funktional begrenzt sind. "Dass Religion zur Sache individueller Entscheidung wird, (tritt) in besonderer Schärfe... dann zutage, wenn die Sozialgestalt von Religion nicht primär gesamtgesellschaftlich geradezu selbstverständlich anerkannte Institution ist, sondern Organisationsmitgliedschaft notwendig wird, die über Einzelentscheidungen zustande kommt. Allerdings bleibt für moderne Gesellschaften kennzeichnend, dass es keine einheitliche Verfasstheit von Religion gibt. Vielmehr entsteht ein Nebeneinander von Sozialgestalten von Religion." (Daiber 1995, 14) Ein typisch modernes Phänomen ist der Verzicht auf jegliche Sozialität von Religion. Religion als Privatsache verstanden kann ohne Anbindung an eine Gemeinschaft individuell gelebt werden. Mit der Individualisierung von Religion entsteht eine Vielfalt von Ausdrucksformen von Religion. Diese können einerseits dem Christentum verbunden bleiben und christliche Elemente - z.B. ethische Werte oder Sitten und Gebräuche - in eine individualisierte Sinnkonstruktion integrieren. Andererseits entwickeln sich Religiositätsformen, die "religiöse Symbole unterschiedlicher Herkunft identitätsstiftend und zugleich in synkretistischer Praxis in Anspruch nehmen" (ebd.). Hinzu kommen individuelle Lebensentwürfe, die von einer Orientierung an religiösen Symbolsystemen insgesamt absehen. (Daiber 1995, 173)

Umfrageergebnisse bestätigen, dass die Mitgliedschaft in der Organisation Kirche eine Frage der persönlichen Entscheidung und nicht mehr selbstverständlich ist. Dies gilt insbesondere in Großstädten. In Hamburg gehören z.B. bereits 37% der Befragten einer repräsentativen Umfrage keiner Reli-

gionsgemeinschaft an.¹⁶ Auch ein Vergleich der Zahlen der Kirchaustritte belegt, dass die Abkehr von den Kirchen in den neunziger Jahren zunimmt und zwar wiederum besonders in westdeutschen Großstädten.¹⁷ Auch wenn in den alten Bundesländern insgesamt noch über 80% der Befragten einer der beiden großen Kirchen angehören, und es in einer Stadt wie Hamburg noch gut 60% sind,¹⁸ macht z.B. die Statistik des Gottesdienstbesuchs deutlich, dass die Mitgliedschaft in einer Kirche nicht mit gelebter christlicher Praxis gleichzusetzen ist: Selbst in eher ländlich geprägten evang. Landeskirchen wird ein Sonntagsgottesdienst nur von durchschnittlich 7% der Kirchenmitglieder besucht, in Berlin (West) sind es sogar nur knapp 2%. Selbst die Gottesdienste am Heiligabend werden in der Großstadt nur von knapp 18% der evang. Kirchenmitglieder besucht.¹⁹ Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt die Shell-Studie "Jugend 92".²⁰ Zwar werden in dieser Studie in Westdeutschland immerhin noch 2,4% Kernmitglieder, 28% Kirchgänger und 66% kirchliche Randmitglieder ermittelt, aber in der Altersgruppe der 21- bis 29-Jährigen gibt es einen erheblichen Anstieg der Zahl der Konfessionslosen und deutlich weniger Kirchgänger und Kernmitglieder als unter den 14- bis 21-Jährigen. (Eiben 1992, 93ff) Eiben interpretiert dies als einen Entkirchlichungsprozess im Übergang zum Erwachsenenleben. (1992, 97) Die Shell-Studie bestätigt auch, dass mit zunehmender Größe des Wohnorts die Kirchlichkeit abnimmt. (Eiben 1992, 98)

Allerdings wäre es falsch, von einer offensichtlich zunehmenden Kirchendistanziertheit auf das Verschwinden der Religion in der Moderne zu schließen. Stattdessen muss ein *Wandel der Religiosität* konstatiert werden.

¹⁶ Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS), 1992, 226, Auswertung durch die Pastoralsoziologische Arbeitsstelle Hannover (W. Lukatis), zit. nach Daiber 1995, 62.

¹⁷ Die Austrittszahlen in den evang. Kirchen Berlin - Brandenburg (West), Nordelbien (Hamburg) und Bremen lagen 1992 bei 1,5 % bis zu 1,8% der Mitglieder im Vergleich zu unter 1% in den meisten anderen Landeskirchen und um 0,5% in den achtziger Jahren. Vgl. Daiber 1995, 165.

¹⁸ Vgl. Anmerkung 16.

¹⁹ Amtsblatt der EKD, Statistische Beilage Nr. 88 vom 15. November 1993, 8, zit. nach Daiber 1995, 112.

²⁰ Die Berücksichtigung von Studien zur Religiosität von Jugendlichen bietet sich nicht nur deshalb an, weil sich daran zukünftige Tendenzen ablesen lassen (vgl. Daiber 1995, 155), sondern weil die Anfang der 90er Jahre befragten 14-30 Jährigen gleich alt oder wenig jünger sind als die Eltern der Grundschulkinder, um die es in dieser Arbeit geht.

"Auf der Ebene der persönlich angeeigneten Religion kann davon ausgegangen werden, dass der religiöse Individualismus an Bedeutung gewonnen hat und noch gewinnt, personspezifische Lebensinterpretationen haben höhere Bedeutung als dogmatisch abgesicherte religiöse Symbole der christlichen Tradition." (Daiber 1995, 155) Pointiert wird die These vom religiösen Wandel in der Moderne von Hervieu-Léger vertreten, die dabei über die von Daiber beschriebenen individuelle Aneignung christlicher Inhalte hinausgeht und auch neue religiöse Bewegungen und synkretistische religiöse Phänomene im Blick hat. Sie vertritt die Auffassung, dass die Moderne religionsproduktiv ist.²¹ Das Aufleben neuer Religionen seit den 70er Jahren lässt sich nicht durch eine Krise der Moderne erklären, sondern wurde durch sie erst möglich. Religiöse Praktiken aus dem Bereich des New Age etwa sind Formen von Religiosität, die die Privatisierung und die Hochbewertung der Subjektivität voraussetzen - typische Phänomene der Moderne. (Pollack 1995b, 118) Die Individualisierung religiöser Orientierung zeigt sich deutlich in der Studie von Barz zur Religiosität Jugendlicher. Daiber resümiert: "Die Orientierung am eignen Ich als letztem Sinnhorizont ist nach den Beobachtungen von Barz ein immer wiederkehrendes Grundmuster. Dogmatische Überzeugungen tauchen nach Barz nur bei Kirchennahen auf, im Allgemeinen sind christliche Inhalte nicht bekannt. Selbst dort, wo eine religiöse Offenheit vorliegt, spricht Barz von einem unspektakulären Verdunsten "des Christentums". Auch wenn die Ergebnisse von Barz nur zurückhaltend verwendet werden dürfen, weil ihre Repräsentativität nicht gesichert ist, ist eine wachsende Individualisierung, mit der sich Tendenzen zu einer individualsynkretistischen Religiosität verknüpfen, zumindest in Westdeutschland kaum zu übersehen." (Daiber 1995, 160; vgl. Barz 1992.)

Religiöse Pluralität wird wesentlich durch die Präsenz von nicht-christlichen Religionen und Religionsgemeinschaften in Deutschland bestimmt - insbesondere als Folge der Tatsache, dass viele (muslimische) ArbeitsmigrantInnen nicht die Absicht haben, in ihre Herkunftsländer zurückzukehren, sondern auf Dauer in Deutschland bleiben. Bereits unter den Eltern der jetzigen Grundschulkinder sind viele MigrantInnen, die selbst in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, sie haben ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland. Ihre Kinder, die heute die Grundschule besu-

²¹ Danielle Hervieu-Léger: Secularization and religious modernity: sociological orientations. Vortrag im Rahmen des Graduiertenkollegs "Religion in der Lebenswelt der Moderne" Marburg am 10. Juni 1996; vgl. auch Pollack 1995b, 118.

chen, sind mehrheitlich in Deutschland geboren. Die Muslime stellen die größte der nicht-christlichen Religionsgemeinschaften in Deutschland dar. Derzeit leben ca. drei Millionen Muslime in Deutschland. Auch wenn es im Islam keine der Kirche vergleichbare Institution gibt, sind sie in zahlreichen Vereinen und Dachverbänden organisiert, unterhalten Moscheen und Bildungszentren und möchten als Religionsgemeinschaft anerkannt werden. Der Islam ist eine feste Größe in der deutschen Gesellschaft. Ein Großteil der Muslime lebt dauerhaft in Deutschland; die muslimischen Organisationen sind auf Dauer angelegt. (Vgl. Spuler-Stegemann 1998.)

Konsequenzen für den Religionsunterricht

Faust-Siehl u.a. formulieren die Bedeutung von Religion im Blick auf Grundschulkinder heute und bringen damit zum Ausdruck, dass sich in einer Grundschulklasse die religiöse Situation der Gesellschaft widerspiegelt. Demnach gehört zwar immer noch die Mehrzahl der Kinder formal einer der beiden großen christlichen Kirchen an, aber die wenigsten dieser Kinder erfahren eine gelebte christliche Praxis in ihrem familiären Umfeld. Die meisten Eltern nehmen eine der Kirche gegenüber distanzierte Haltung ein. Kirche wird lediglich für die Gestaltung der Kasualien in Anspruch genommen. Gleichzeitig steigt die Zahl der Kinder, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, sowie der Anteil derer, die einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft angehören vor allem in westdeutschen Großstädten. (Faust-Siehl u.a. 1996, 101f) Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Individualisierung und Pluralisierung von Religion verliert zumindest der konfessionelle Religionsunterricht, der von der Zugehörigkeit zu einer der beiden Kirchen ausgeht, zunehmend seine Plausibilität in der öffentlichen Schule.

1.1.4 Zur Situation des Religionsunterrichts in der Grundschule

Neben der Fragwürdigkeit des konfessionell getrennten Religionsunterrichts, die sich aus der veränderten Bedeutung von Religion in der Moderne ergibt, lassen sich zwei grundschulspezifische Problemkonstellationen beschreiben, die den konfessionell getrennten Religionsunterricht in der Grundschule zum Fremdkörper werden lassen.

Ausgrenzung durch Religionsunterricht

Die konfessionelle Trennung wird als Diskriminierung der nicht-christlichen Kinder erfahren. Sie produziert Trennlinien in der Klassengemeinschaft entlang der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit, die die Kin-

der nicht nachvollziehen können, weil sie keine Entsprechung im Zusammenleben der Schulklasse und in der Sozialisation der Kinder haben. Die Kinder wachsen größtenteils auf, ohne gelebte Religiosität und religiöse Praxis kennenzulernen. Erst recht ist Konfessionalität für SchulanfängerInnen unverständlich. (Vgl. auch Fischer 1993; Faust-Siehl u.a. 1996, 102.) Die Kinder empfinden die konfessionelle Trennung deshalb als ethnische Separierung.²² Damit fördert der konfessionell getrennte Religionsunterricht ethnische bzw. nationalistische Identitätszuschreibungen, die im Gegensatz stehen zu den pädagogischen Bemühungen, das Zusammenleben der Kinder unterschiedlicher kultureller Prägung zu fördern.

Stellvertretend seien hier die Erfahrungen der Lehrerinnen wiedergegeben, die an der Grundschule Langenhagen (Niedersachsen) in einem Modellversuch konfessionsverbindenden Religionsunterricht im Klassenverband erproben. Sie berichteten auf einer LehrerInnenfortbildung über ihre Erfahrungen mit dem konfessionell getrennten Religionsunterricht: Immer für die Religionsstunden wurde die Klasse in vier Gruppen aufgeteilt: erstens die konfessionslosen Kinder, die ausschließlich deutscher Herkunft sind, zweitens ebenfalls fast ausschließlich deutsche, nämlich evangelische Kinder, drittens die katholischen Kinder, die überwiegend nicht deutscher Herkunft oder nicht in Deutschland geboren sind (Spätaussiedlerkinder), viertens die islamischen Kinder, die ebenfalls alle "Ausländer" sind. Die Lehrerinnen berichten, dass die Grundschulkinder mit den Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeiten wenig anfangen können, denn Religion kommt in

²² Vor diesem Hintergrund stellt auch die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts keine Lösung des Problems dar, das durch die äußere Differenzierung des konfessionellen Religionsunterrichts entsteht. Mit dem islamischen Religionsunterricht würde eine weitere Gruppierung eingeführt, die von der Klassengemeinschaft getrennt würde. Angesichts der Tatsache, dass vermutlich nur sog. "ausländische" Kinder an diesem islamischen Religionsunterricht teilnehmen würden, ist die Gefahr groß, dass damit Ausgrenzung und Diskriminierung befördert wird. Grundsätzlich ist die Forderung nach einem Religionsunterricht für nicht-christliche Kinder berechtigt. Und unter den gegebenen Rahmenbedingungen, d.h. so lange es weiterhin konfessionell getrennten evang. und kath. Religionsunterricht gibt, ist es unter pädagogischen und rechtlichen Gesichtspunkten sinnvoll, für die muslimischen Kinder ebenfalls ein entsprechendes Angebot einzurichten. Allerdings würde ein zusätzlicher islamischer Religionsunterricht die Separierung der SchülerInnen im Religionsunterricht fortführen und auch griechisch-orthodoxe, evangelisch-freikirchliche, alevitische, buddhistische oder die nicht religiösen Kinder, kurz alle, die nicht evangelisch, katholisch oder Muslime sind, weiterhin ausgrenzen. D.h. islamischer Religionsunterricht stellt kein langfristig anzustrebendes, grundschulpädagogisch verantwortbares Konzept dar. (Vgl. auch Stoodt 1992.)

ihrem Erfahrungsbereich kaum oder nicht explizit vor. Stattdessen erleben die Kinder die Trennung im Religionsunterricht als eine Trennung und Polarisierung nach dem Kriterium Nationalität. Immer wieder sei es zu abfälligen Bemerkungen der Kinder gekommen, wenn die einzelnen Gruppen für den Religionsunterricht die Klasse verlassen haben, wie z.B. "Alle Katholischen sind Polen!", "Religion ist gut, aber katholisch sein ist doof!" (weil die Katholiken in der Klasse als Ausländer diffamiert werden). Wenn die evangelischen (deutschen) Kinder bei der Klassenlehrerin bleiben, weil sie den evangelischen Religionsunterricht erteilt, sei zu hören: "Ausländer raus!" Die Lehrerinnen beobachteten erschreckende rassistische und nationalistische Diffamierungen im Zusammenhang mit der Religionszugehörigkeit und schließen mit dem Fazit: "*Der konfessionell getrennte Religionsunterricht grenzt auf gefährliche Art und Weise aus*".²³

Der traditionelle konfessionelle Religionsunterricht geht von einer religiös homogenen SchülerInnenschaft aus, die in vielen Grundschulen nicht vorzufinden ist. (vgl. auch Stoodt 1992, 285ff) Die Existenz des konfessionellen Religionsunterrichts suggeriert durch die Annahme der religiösen Homogenität, dass Evangelisch- oder Katholisch-Sein die Norm sei. Der Religionsunterricht trägt so zur Diskriminierung der Minderheiten bei. "Viele Eltern, die eigentlich gar keinen Religionsunterricht in der staatlichen Schule wünschen, melden ihre Kinder nur deswegen nicht vom Religionsunterricht ab, um ihnen die diskriminierende Situation zu ersparen, nicht der Mehrheitsgruppe anzugehören." (Faust-Siehl u.a. 1996, 103) Darüber hinaus stellt auch das häufig vollständige Fehlen eines Angebots im Lernbereich Ethik - Religion - Philosophie für die nicht-evangelischen und nicht-katholischen Kinder eine offene Diskriminierung der Minderheit dar. (Faust-Siehl u.a. 1996, 103) Sie werden während des Religionsunterrichts nach Hause geschickt, spielen auf dem Schulhof Fußball, machen Hausaufgaben oder werden auf andere Weise betreut. Durch die Existenz des christlichen Religionsunterrichts und das Nicht-Vorkommen nicht-christlicher Religionen und nicht-religiöser Sinnangebote in der Schule wird den SchülerInnen demonstriert, welche religiösen Traditionen in unserer Gesellschaft als wichtig angesehen werden, welchen im Curriculum der Schule vom Staat der Stellenwert eines wichtigen, zu erwerbenden Bil-

²³ Referat auf dem oberhessischen LehrerInnentag des Religionspädagogischen Amtes Gießen am 8. Oktober 1997 in Lich zum Modellversuch "konfessionsverbindender Religionsunterricht" an der Grundschule Langenhagen; vgl. Aschmutat-Hesse, Cornelia; Geißler, Ingrid 1998; vgl. auch Stoodt 1992, 286.

dungsgutes beigemessen wird. Die Definition von Bildungsinhalten und relevantem Wissen stellt eine Machtfrage dar, da immer auch Inhalte als nicht relevant definiert und damit abgewertet werden. (Steiner-Khamsi 1992, 202f) Die islamische Religiosität einer großen SchülerInnengruppe kommt in der Schule nicht vor. Damit wird die Marginalisierung der nicht-christlichen MigrantInnen in der Schule fortgesetzt. Schließlich stellt der konfessionelle Religionsunterricht eine Privilegierung der christlichen Kinder dar. Wenn der Religionsunterricht zum Bildungsauftrag der Schule gehört, muss er an alle Kinder gerichtet sein. Die AutorInnen der Denkschrift "Die Zukunft beginnt in der Grundschule" argumentieren ebenso: Die Aufgabe der Grundschule ist es, den Kindern die Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu erschließen, dazu gehört "die Beschäftigung mit Grundfragen der menschlichen Existenz". Der Ort dieser Fragen ist der Religionsunterricht. (Faust-Siehl u.a. 1996, 100) In einer Grundschule für *alle Kinder* müssen alle Kinder einer Klasse die Gelegenheit haben, sich mit religiösen, ethischen und philosophischen Fragen auseinanderzusetzen. (Faust-Siehl u.a. 1996, 102; Ramseger 1997,56)

Fachunterricht versus Grundschule als Lern- und Lebensort

Ein zeitgemäßes Konzept der Grundschule versteht diese nicht als Unterrichtsschule sondern als "Lebensort des Lernens" (Meier 1994a, 2f). Damit reagiert die Grundschule auf die veränderten Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen. Diese führen dazu, dass Kinder mit zunehmend differierenden Voraussetzungen in die Schule kommen. Unterricht im traditionellen Sinne, in dem alle Kinder zur gleichen Zeit lehrgangsmäßig das Gleiche lernen, ist nicht mehr möglich. Stattdessen formuliert Meier als zentrale Aufgabe der Grundschule, den Kindern im täglichen Schulleben und im Unterricht die Möglichkeit des Zusammenlebens zu geben, denn das Erleben verlässlicher Beziehungen wird im Alltag der Kinder außerhalb der Schule immer seltener. (ebd.) Damit wird der Grundschule eine grundlegende Erziehungsfunktion zugeschrieben. Diese soziale Dimension muss sich in der Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts niederschlagen. "Kinder erwarten von der Schule vor allem, dass sie mit anderen Kindern umgehen, mit ihnen zusammenleben, arbeiten, lernen und spielen können" (Meier 1994a, 4) Hinzu kommt, dass Kinder Erwachsene (LehrerInnen) erleben, die sich ihnen individuell immer wieder zuwenden. Dies muss sich im Unterricht ereignen und bedeutet eine veränderte Unterrichtskonzeption, die kurz auf die Formel "Öffnung des Unterrichts" gebracht werden kann. Sie verlangt ein Methodenrepertoire, das individuelle und gemeinsame Ar-

beitsphasen der Kinder ritualisiert und ordnet, und ihnen Zeit und Raum gibt für das miteinander Leben und Lernen. (ebd.)

Der konfessionell getrennte Religionsunterricht als Fachunterricht verhält sich kontraproduktiv zum Konzept der Grundschule als Lebens- und Lernort. Es ist nicht sinnvoll, dass ausgerechnet im Religionsunterricht das Zusammenleben einer Schulklasse nicht möglich sein soll. Stattdessen lautet der heimliche Lehrplan des konfessionellen Religionsunterrichts: Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit müssen getrennt werden.

Während in der Grundschule das gemeinsame Lernen aller Kinder selbstverständliches Unterrichtsprinzip ist, kommen religiöse Themen und Fragestellungen nie im Morgenkreis, in fächerübergreifenden Vorhaben, im Wochenplan, in der freien Arbeit oder im gemeinsamen Projekt einer Klasse vor. Religion hat deshalb nur einen marginalen Stellenwert im Grundschulalltag. Auch Faust-Siehl u.a. stellen fest, dass "der konfessionsgebundene Unterricht grundsätzlich revisionsbedürftig (ist), denn er widerspricht dem integrativen Selbstverständnis der Grundschule" (1996, 102) Er ist notwendig Fachunterricht, wird von FachlehrerInnen unterrichtet und stört die rhythmische Gestaltung des Schulvormittags einer Grundschule, die Fächergrenzen aufgibt und sich nicht mehr an den 45-minütigen Unterrichtsstunden orientiert. Der konfessionelle Religionsunterricht als Fachunterricht verhindert, dass sich die Klasse gemeinsam mit wichtigen ethischen, philosophischen und religiösen Fragen beschäftigt. (ebd.) Religionsunterricht als Fachunterricht steht im Gegensatz zu der wichtigen Rolle der Kontinuität von Klassengemeinschaft und KlassenlehrerIn für die Kinder in der Grundschule. (vgl. Garlichs 1994)

Konsequenzen im Schulalltag

Es kann vermutet werden, dass der Plausibilitätsverlust des Religionsunterrichts vielerorts so groß oder die Möglichkeiten des Unterrichts in den konfessionellen Lerngruppen so unbefriedigend ist, dass der Religionsunterricht nicht stattfindet.

Dagegen gibt es Grundschulen, die konstruktiv und innovativ auf die veränderten Bedingungen des Religionsunterrichts reagieren: Kollegien entscheiden - mit Unterstützung der Eltern - Religionsunterricht im Klassenverband zu unterrichten, weil der konfessionell getrennte Religionsunterricht pädagogisch nicht zu legitimieren ist. Es kann vermutet werden, dass es in einer "Grauzone" sehr viele Grundschulen gibt, an denen schon längst Religionsunterricht im Klassenverband stattfindet - ohne rechtliche

Grundlage und ohne wissenschaftliche Begleitung in konzeptionellen Fragen.²⁴

Es ist auch das Anliegen der Schulen, an denen die Feldforschung durchgeführt wurde, den Religionsunterricht grundschulpädagogisch zu konzipieren. Sie reagieren auf die Ausgrenzung durch den konfessionellen Religionsunterricht und wollen den Religionsunterricht stattdessen in ein Gesamtkonzept einer "Grundschule für alle Kinder" integrieren. Der Religionsunterricht im Klassenverband wird in neuere Grundschul-Rahmenpläne eingeordnet: Das Konzept eines interreligiösen Religionsunterrichts, das gegenwärtig in Hamburg entwickelt wird, ist zugleich ein Lehrplan-Entwurf für den Fachlehrplan Religion eines neuen Bildungsplans für die Grundschule in Hamburg.²⁵ In Hamburg wurde in zwei Grundschulen Religionsunterricht beobachtet. An der hessischen Grundschule, an der die Feldforschung durchgeführt wurde, wurde der Religionsunterricht im Klassenverband auf der Grundlage des hessischen Rahmenplans konzipiert. Mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Klassenverband sollte der Religionsunterricht im Sinne des A-Teils des hessischen Rahmenplans in die erzieherischen Aufgaben der Grundschule integriert werden: Potenziale des Religionsunterrichts, das ethische Lernen und die sozialisationsbegleitenden Aspekte, sollen in das Schulprofil einbezogen werden und für alle Kinder im Klassenverband stattfinden.

Auch in der bereits zitierten programmatischen Schrift "Die Zukunft beginnt in der Grundschule" (Faust-Siehl u.a. 1996) wird der Religionsunterricht bzw. ein Lernbereich Religion - Ethik - Philosophie in einen größeren grundschulpädagogischen Zusammenhang gestellt. Dieser Unterricht ist "eingebunden in eine Gesamtkonzeption einer neuen Grundschule, die den gesellschaftlich erforderlichen Paradigmenwechsel von einer Schule der Belehrung, der Verkündung und Vermittlung zu einer Schule der

²⁴ Z.B. sind es laut Frankfurter Rundschau vom 19.11.1996 im Gebiet der Evang. Kirche in Hessen und Nassau 40% der Grundschulen, an denen Religion nicht konfessionell getrennt sondern im Klassenverband unterrichtet wird.

²⁵ Vgl. Hamburger Lehrplan für den Religionsunterricht in der Grundschule. In: Doedens/ Weiße 1997. Der Hamburger Bildungsplan verfolgt eine ähnliche Konzeption wie der hessische Rahmenplan für die Grundschule: In einem A-Teil werden übergreifende Erziehungs- und Bildungsaufgaben für die Grundschule formuliert, die Fachlehrpläne des B-Teils fügen sich dort ein, vielfältige fächerübergreifende Lernanlässe sind vorgesehen. Das Nebeneinander der Fachunterrichte älterer Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien wird zugunsten eines Gesamtkonzepts für die Grundschule aufgegeben. (Vgl. Rahmenplan 1995.)

Selbstaneignung der Welt durch das fragende und forschende Kind *in allen Lernbereichen* propagiert." (Ramseger 1997, 56)

In zweierlei Hinsicht ist die Notwendigkeit von Konzepten für einen Religionsunterricht im Klassenverband offensichtlich: Inhaltlich gibt es aus grundschulpädagogischer Perspektive keine Alternative zu einem gemeinsamem Unterricht aller Kinder einer Klasse im Lernbereich Ethik - Religion - Philosophie. In pragmatischer Hinsicht sind Konzepte für gemeinsamen Religionsunterricht erforderlich wegen der großen Zahl von Schulen, die aus pädagogischen Gründen Religionsunterricht längst im Klassenverband organisieren. Didaktische Modelle gemeinsamen Religionsunterrichts im Klassenverband in der Schulpraxis gibt es bisher nicht. Die Fragestellung dieser Untersuchung lautet also, *wie* der gemeinsame Religionsunterricht im Klassenverband der Grundschule für alle Kinder didaktisch gestaltet werden kann. Die Frage, *ob* der Religionsunterricht in der Grundschule gemeinsam oder getrennt stattfinden soll, soll in dieser Arbeit nicht diskutiert werden. Ausgehend von der pädagogisch begründeten Forderung nach gemeinsamem Lernen aller Kinder in der Grundschule auch im Lernbereich Religion stellt sich die Aufgabe, didaktische Konzepte für einen solchen Unterricht im Klassenverband zu entwickeln. Dies ist die Intention dieser Studie.

1.1.5 Religionsunterricht im multikulturellen Kontext

Die Frage nach der didaktischen Gestaltung eines interreligiösen Religionsunterrichts für alle Kinder stellt sich dann, wenn nicht nur christliche, sondern auch Kinder anderer religiöser Herkunft an diesem Unterricht teilnehmen. Diese Untersuchung konzentriert sich deshalb auf Religionsunterricht in solchen multireligiösen, pluralen Kontexten. Zusammengefasst lässt sich der Kontext beschreiben als westdeutsch, großstädtisch und multikulturell.

In erster Linie ging es darum, Schulen bzw. Klassen in der Untersuchung zu berücksichtigen mit einem hohen Anteil von Kindern, die einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft angehören. Diese sind in Westdeutschland die Kinder der ArbeitsmigrantInnen und überwiegend Muslime. Die religiöse Situation in Schulen in westdeutschen großstädtischen Stadtteilen, die einen hohen Ausländeranteil in der Bevölkerung aufweisen, ist allerdings in mehrfacher Hinsicht religiös heterogen: Er ist nicht nur multireligiös - wobei die Muslime bei weitem die größte Gruppe unter den Angehörigen nicht-christlicher Religionen bilden - sondern auch *innerhalb* der Religionszugehörigkeit gibt es große Unterschiede. Die Mehrheit der Muslime sind meistens Sunniten, aber in jeder Klasse gibt es auch ein alevitisches

oder schiitisches Kind. Christliche Kinder sind katholisch, griechisch-orthodox, evangelisch-landeskirchlich oder gehören zu einer evangelischen Freikirche. Zum anderen gibt es große Unterschiede zwischen traditionell religiös erzogenen Kindern und solchen aus säkular orientierten Familien: Viele muslimische Kinder erleben in ihrem familiären Kontext eine traditionelle religiöse Sozialisation. Sie fasten im Ramadan, beten oder gehen nachmittags in der Moschee in den Koranunterricht. Aber auch in dieser Hinsicht sind die Muslime keine homogene Gruppe: Es gibt auch muslimische Kinder, die in einer säkular eingestellten Familie aufwachsen. Auch unter den christlichen Kindern sind religiös erzogene Kinder. Sie kennen viele biblische Geschichten, nehmen z.B. regelmäßig an Gottesdiensten teil, gehen zur Kommunion oder sind MessdienerInnen. Andere sind zwar auf dem Papier evangelisch oder katholisch, haben aber mehrheitlich durch ihre kirchlich-distanzierten und religiös gleichgültigen Eltern keine religiöse Sozialisation erfahren, waren noch nie in einer Kirche und können häufig selbst nicht sagen, ob sie evangelisch oder katholisch sind. Die große Gruppe der nicht religiös sozialisierten Kinder bildet eine signifikante Größe in dieser Vielfalt.

Selbstverständlich gibt es auch religiös homogene Kontexte in der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft, z.B. das oberhessische Dorf, in dem alle Kinder einer Klasse evangelisch sind und gemeinsam den Kindergottesdienst und die Kindergruppe der Kirchengemeinde besuchen. Allerdings wird in einem solchen Umfeld der konfessionelle Religionsunterricht nicht fraglich und die Notwendigkeit einer Reform stellt sich nicht. Bezeichnend ist, dass die Versuche von gemeinsamem Religionsunterricht in der Schulpraxis, die die empirische Basis dieser Arbeit darstellen, an Grundschulen in dem oben beschriebenen multikulturellen Kontext stattfinden. Nur dort wird die Unangemessenheit des konfessionell-homogenen Religionsunterrichts als Problem virulent und LehrerInnen empfinden die Notwendigkeit, für ihre Schule in einem spezifischen Kontext Alternativen zu entwickeln. An dieser Stelle soll die Kontextgebundenheit eines Konzepts für gemeinsamen Religionsunterricht im Klassenverband betont werden. Es geht nicht darum, ein allgemeingültiges Konzept für den Religionsunterricht zu entwerfen. Vielmehr geht es um die Zukunftsfähigkeit des Faches Religion und um die Integration des ethischen und religiösen Lernens in das Schulleben einer Grundschule in einem großstädtischen und multikulturellen Kontext. Bezogen auf diese Untersuchung muss die oben formulierte Fragestellung deshalb weiter präzisiert werden. Es geht in dieser Arbeit um die Frage, wie der gemeinsame Religionsunterricht im Klassenverband der

Grundschule für alle Kinder *im multikulturellen Kontext* didaktisch gestaltet werden kann.

1.2 Methoden der Untersuchung

1.2.1 Untersuchungsdesign

Die Forschungsmethode dieser Untersuchung ist die qualitative Feldforschung. Deren wesentliches Instrument der Datenerhebung ist die teilnehmende Beobachtung. Sie ist besonders geeignet, wenn Handlungskontexte, Formen und Strukturen sozialer Situationen analysiert werden sollen. (vgl. Lamnek 1989, 234; Mayring 1993a, 59) In dieser Untersuchung ist dies die institutionell gebundene Interaktion des Religionsunterrichts. Der methodische Ansatz der qualitativen Sozialforschung wurde gewählt, weil es sich bei dem Forschungsinteresse um eine explorative Fragestellung handelt. (Mayring 1993a, 59)²⁶

Es ist das Grundprinzip der qualitativen Feldforschung, dass Hypothesen erst im Forschungsprozess im Vollzug der Beobachtung bzw. der Interpretation des empirischen Materials gewonnen werden. Teilnehmende Beobachtung hat nicht das Ziel, theoriegeleitete Hypothesen empirisch zu überprüfen, sondern stellt ein hypothesengenerierendes Vorgehen dar. Die Theorie wird erst aus der empirischen Analyse abgeleitet. (Lamnek 1989, 249ff) Deshalb eignet sich die Methode für bisher gar nicht oder wenig erforschte Problemstellungen wie die Didaktik eines gemeinsamen interreligiösen Religionsunterrichts. Es ist das Ziel der qualitativen Sozialforschung, in einzelnen Fällen typische Strukturen zu beschreiben, die über den Einzelfall hinaus gelten können. Dabei wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Es geht vielmehr um das Verständnis und die Analyse eines "Kreises relevanter Protagonisten", von denen auf vergleichbare Fälle geschlossen werden kann. (Merkens 1992, 226; 1995, 26ff) In dieser Untersuchung sollen durch die teilnehmende Beobachtung im Religionsunter-

²⁶ Gleichmaßen gilt dies für die Untersuchung von Merkens, der Anfang der 80er Jahre das Alltagswissen von Lehrerinnen im Unterricht mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer untersucht hat. Da sich nicht nur im Bezug auf die explorative Fragestellung in seiner Untersuchung viele thematische und strukturelle Parallelen zu der Fragestellung dieser Arbeit finden, orientiert sich diese Untersuchung in methodischer Hinsicht an seinen Arbeiten zu Methodenfragen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. (Merkens 1984, 1992 und 1995).

richt und die Analyse des empirischen Materials die Strukturen des Unterrichts rekonstruiert werden, um diese auf ein theoretisches Konzept für den Religionsunterricht im Klassenverband hin zu interpretieren. Die interessierenden Strukturen des Unterrichts sind zum einen die Strategien der LehrerInnen, mit religiösem Pluralismus didaktisch-methodisch umzugehen. Zum anderen soll die unterrichtliche Kommunikation zwischen den Kindern unterschiedlicher religiöser Herkunft und zwischen der LehrerIn und den Kindern im gemeinsamem Religionsunterricht im Klassenverband analysiert werden. Auf dieser Grundlage sollen Vorschläge für eine interreligiöse Didaktik formuliert werden. (vgl. auch Merkens 1992, 225f und 243)

Mit diesem Verständnis von Konzeptentwicklung auf der Grundlage empirischer Analysen der Praxis folgt die Untersuchung dem Paradigma der "grounded theory" (Strauss), wonach die Theorie aus der Empirie entwickelt wird, theoretische Konzepte während der Datenerhebung und Auswertung entstehen. (Mayring 1993a, 77) Dies bedeutet, dass sich Auswertung und Erhebung überschneiden, bzw. dass eine ständige Abwechslung von Phasen der Datenerhebung im Feld, Auswertung des Materials und theoretischer Reflexion im Forschungsprozess stattfindet. Diese Verschränkung von Theorie und Empirie im Verlauf der Untersuchung spiegelt sich im Aufriss der einzelnen Kapitel dieser Arbeit wieder.

Hinter der methodischen Entscheidung für die qualitative Feldforschung steht neben den bereits erwähnten Gründen die Auffassung, dass gerade im Blick auf pädagogische Felder und hier insbesondere das Feld Schule eine ausschließlich theoretische Herangehensweise nicht angemessen ist. Neue Formen von Unterricht können nur in bzw. mit der Schulpraxis entstehen. Die Beobachtung und qualitative Auswertung der innovativen Praxis ist der geeignete Weg, der Frage nach dem *Wie* des gemeinsamen Religionsunterrichts im Klassenverband nachzugehen. (vgl. auch Stoodt 1992, 1994) Didaktische Konzepte ausschließlich theoretisch zu entwickeln, ist dagegen wenig sinnvoll. Eberwein und Mand fordern im Blick auf Schulforschung ein neues Theorie-Praxis-Verhältnis und konstatieren: Es gibt "keine Veränderung mit einer Schulforschung, die abgehoben von den Problemen des Schulalltags ihren Problemen nachgeht." (Eberwein/Mand 1995, 13) Sie plädieren für qualitative Methoden, denn diese erlauben zwar keine generalisierbaren Aussagen, sind aber gerade wegen ihrer Konkretheit - im Gegensatz zur Abstraktheit quantitativer Untersuchungen - für die Schulpraxis interessant. "Qualitative Sozialforschung ... liefert aufgrund ihrer Orientierung an der Sicht der Betroffenen eine Vielzahl von praxisrelevanten Forschungsergebnissen." (Eberwein/Mand 1995, 16)

1.2.2 Das Feld

Das Feld der teilnehmenden Beobachtung ist der Religionsunterricht im Klassenverband. Analysiert wurde die Interaktion der Mikroebene Unterricht, die Interaktionen einzelner LehrerInnen und Klassen in der Unterrichtssituation, nicht etwa Schulen oder Schul- oder Modellversuche. Für die Auswahl der Unterrichtssituationen, in denen die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, waren folgende Kriterien ausschlaggebend:

(1) Erstens musste Unterricht bei Lehrern und Lehrerinnen beobachtet werden, die an einer didaktischen Neukonzeption des Religionsunterrichts interessiert waren und daran arbeiteten. Es musste sichergestellt sein, dass die interessierenden Strukturen, didaktische Strategien mit religiöser Pluralität im gemeinsamen Religionsunterricht im Klassenverband umzugehen, auch beobachtet werden konnten.

(2) Zweitens musste die Zugänglichkeit zum Feld gewährleistet sein. Es musste also Kontakt zu den Schulen bzw. LehrerInnen hergestellt werden, und Schule, Schulleitung und Eltern sowie LehrerInnen mussten mit dem Vorhaben einverstanden sein. Speziell die Bereitschaft der LehrerInnen, die Beobachterin als Gast in der Klasse über mehrere Wochen zu akzeptieren und sich zusätzliche Zeit für Gespräche zu nehmen, war ein wichtiges Kriterium.

(3) Die Fälle mussten auch hinsichtlich der Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft für die Untersuchungsfrage relevant sein. Es mussten Schulen mit einer religiös vielfältigen SchülerInnenenschaft ausgewählt werden.

Es wurde an drei Grundschulen Religionsunterricht im Klassenverband beobachtet. In einem Fall handelte es sich um konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Der Religionsunterricht im Klassenverband wurde in dieser Schule von den ReligionslehrerInnen angeregt und von dem gesamten Kollegium, der Schulleitung, den Eltern und der Schulkonferenz unterstützt. Anlass war, bessere Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht herzustellen als in den konfessionell, aus Kindern mehrerer Parallelklassen zusammengesetzten Lerngruppen. Außerdem sollte der Religionsunterricht im Sinne des hessischen Rahmenplans in das Schulkonzept integriert werden. Die evangelischen und katholischen ReligionslehrerInnen einigten sich auf der Grundlage der katholischen und evangelischen Fachlehrpläne auf gemeinsame Unterrichtsinhalte, die gemeinsam vorbereitet wurden. In der Praxis nahmen alle Kinder einer Klasse am Religionsunterricht im Klassenverband teil - darunter auch etliche nicht-christliche Kinder.

In den beiden anderen Fällen bildete die Entwicklungsphase des Hamburger Lehrplans für den Religionsunterricht in der Grundschule den konzeptionellen Rahmen der beobachteten Unterrichtssituationen. (s.u.)

Die Modellversuche bzw. der Hamburger Lehrplan sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Vielmehr ist die Interaktion die Mikroebene des Unterrichts Gegenstand der empirischen Feldforschung. Allerdings muss die unterrichtliche Interaktion und die Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrerinnen im Kontext der konzeptionellen Rahmenbedingungen gesehen werden. Außerdem boten die Entwicklung des Hamburger Lehrplans bzw. das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts die organisatorischen Voraussetzungen, um in der Praxis Schulklassen vorzufinden, in den Religionsunterricht im Klassenverband stattfand.

Festgehalten werden muss, dass sich der Religionsunterricht im Klassenverband, den die Lehrerinnen in der Praxis ausprobierten, zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtungen im Anfangs- bzw. Versuchsstadium befand. Selbst der interreligiöse Religionsunterricht in Hamburg war noch nicht zu einem didaktischen Konzept ausgearbeitet, sondern befand sich erst in der Entstehungsphase.²⁷ Die Lehrerinnen können sozusagen als "Pionierinnen" des Religionsunterrichts im Klassenverband bezeichnet werden. Sie probieren neue Formen des Religionsunterrichts aus, deren Praktikabilität zudem von weiten Teilen der Fachdidaktik bezweifelt wird und wenig Unterstüt-

²⁷ Zum Zeitpunkt der Feldforschung war der Lehrplan für den Religionsunterricht in der Grundschule zwar von den zuständigen Gremien verabschiedet, aber noch nicht veröffentlicht. Er war deshalb noch nicht als gültiger Lehrplan für die Grundschulen in Hamburg in Kraft. Dennoch gab es einzelne Lehrerinnen - jene, die an der Erarbeitung des Lehrplans beteiligt waren - die den Religionsunterricht bereits im Sinne des Lehrplans interreligiös gestalteten. Bei ihnen wurde die Feldforschung durchgeführt. Trotz ausformuliertem Lehrplan konnte zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht von einem ausgearbeiteten Konzept eines interreligiösen Religionsunterrichts in Hamburg gesprochen werden. Erstens liegt es in der Natur der Sache, dass Lehrplantexte eher allgemeine Aufgaben, Ziele und Inhalte des Unterrichts beschreiben. Die praktische Umsetzung ist den LehrerInnen überlassen. Zweitens unterrichteten beide Lehrerinnen als die Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden zum ersten Mal im Sinne des Lehrplans. Drittens wurde mit der Erarbeitung von konkreten Unterrichtsmaterialien zu den neuen interreligiösen Unterrichtsinhalten erst begonnen. Die konzeptionelle Arbeit war mit dem neuen Lehrplan in Hamburg - im Vergleich zu anderen Bundesländern - zwar sehr weit fortgeschritten, der interreligiöse Religionsunterricht befand sich aber dennoch im Anfangs- und Versuchsstadium.

zung durch fachdidaktische Literatur erfährt.²⁸ Der Tatsache, dass die Lehrerinnen neue Unterrichtsformen ausprobierten, experimentierten und keine fertigen Konzepte hatten, muss Rechnung getragen werden.

Exkurs: Hamburger Lehrplan für den Religionsunterricht in der Grundschule

Der interreligiöse Religionsunterricht in Hamburg ist kein Schul- oder Modellversuch, sondern er war zum Zeitpunkt der Feldforschung ein Lehrplan-Entwurf für den (zukünftigen) Regelunterricht im Fach Religion an den Hamburger Grundschulen. Ein Modell und ein Versuch ist er nur insofern, als es sich bei diesem Lehrplan um ein völlig neues Religionsunterrichtskonzept handelt.²⁹

Formaler Anlass für die Lehrplan-Entwicklung war die Notwendigkeit, für einen neuen Bildungsplan für die Grundschule auch einen neuen Lehrplan für das Fach Religion zu formulieren. Inhaltliche Motivation für das interreligiöse Modell ist die Feststellung, dass die bisherige konfessionell evangelische Konzeption des Religionsunterrichts der religiösen Situation in der Großstadt Hamburg nicht angemessen ist. Vor dem Hintergrund der religiösen Vielfalt in Gesellschaft und Schule wurde es von dem für die Lehrplanentwicklung zuständigen kirchlichen Gremien als Notwendigkeit angesehen, andere Religionen in die Konzeption des Religionsunterrichts einzubeziehen. Der Hamburger Lehrplanentwurf ist die Entwicklung eines zeitgemäßen Religionsunterrichts, der auf die Herausforderung der zunehmenden Säkularisierung und religiösen Pluralität in Hamburg reagiert. Er nimmt die Präsenz von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Herkunft im Religionsunterricht ernst und will in der "Schule für alle" allen SchülerInnen die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit religiösen, weltanschaulichen und ethischen Fragen geben. (Gloy 1997, 7f)

Mit dem Lehrplan für den Religionsunterricht in der Grundschule wird ein interreligiöser Religionsunterricht konzipiert, an dem alle Kinder einer Klasse teilnehmen können. Der Lehrplan misst zwar dem Christentum im europäischen, christlich geprägten Kontext dem Christentum eine beson-

²⁸ Selbst Befürworter des interreligiösen Religionsunterrichts haben mit Ausnahme von Sieg bisher kaum unterrichtspraktische Beiträge veröffentlicht. (Vgl. Sieg 1995, 1997a, 1997b, 1999; Vielfalt der Feste. Hamburg o.J.)

²⁹ Vgl. zum interreligiösen Religionsunterricht in Hamburg insgesamt Doedens/Weiße 1997.

dere Bedeutung bei, hält aber gleichzeitig fest: "In unserer gegenwärtigen Gesellschaft und Schulwirklichkeit gibt es eine Vielfalt von Kulturen und Religionen. Dies führt im Religionsunterricht nicht nur zu einer ökumenischen, sondern auch zu einer interreligiösen Wahrnehmung und Öffnung und zum Dialog zwischen verschiedenen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen." (Hamburger Lehrplan 1997, 23) Religionsunterricht soll die religiöse Verschiedenheit der SchülerInnen ernst nehmen und achten und miteinander nach Orientierung suchen. (23f) Interreligiöser Religionsunterricht bedeutet auch, dass die Einübung in den Umgang mit Pluralität als Intention des Religionsunterrichts formuliert wird: Er soll die SchülerInnen "angesichts der ... religiösen Vielfalt ... zu empathischem wie kritischem Perspektivwechsel ... befähigen, das heißt: eine Kultur gegenseitigen Wahrnehmens und wechselseitiger Bereicherung, Verstehens und Achtens, kreativen und geduldigen Bemühens um gemeinsame Aufgaben und Ziele, aber auch gegenseitigen Ertragens und Aushaltens von Verschiedenheit und von unterschiedlichen Wahrheiten zu erlernen." (24)

In Hamburg werden nicht-christliche Religionsgemeinschaften in die Lehrplan- und Konzeptentwicklung einbezogen. 1995 wurde mit dem "Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht" (GIR) ein Gremium etabliert, zu dem neben ReligionspädagogInnen und ReligionslehrerInnen VertreterInnen aller Hamburger Religionsgemeinschaften eingeladen wurden, um das Konzept des interreligiösen Religionsunterrichts weiterzuentwickeln. (Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht 1997, 35) Der Lehrplanentwurf für die Grundschule wird von Muslimen, Buddhisten und Aleviten ausdrücklich unterstützt. (vgl. die Stellungnahmen in Doedens/Weiße 1997, 42ff) Unterrichtsmaterialien, die der Umsetzung des Lehrplans in der Unterrichtspraxis dienen sollen, werden gegenwärtig von VertreterInnen der verschiedenen Religionsgemeinschaften gemeinsam entwickelt. Denn: "Ohne die staatskirchenrechtlichen Regelungen der Bundesrepublik bzw. der Freien und Hansestadt Hamburg ändern zu wollen, sieht der GIR die Notwendigkeit und die Möglichkeit, alle Religionsgemeinschaften, die ein solches Konzept eines Religionsunterrichts für alle unterstützen, an der Gestaltung und der Verantwortung dieses Faches zu beteiligen." (Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht 1997, 39) Nicht-christliche Religionsgemeinschaften haben einen berechtigten Anspruch auf Gleichberechtigung und authentische, ihrem Selbstverständnis entsprechenden Darstellung ihrer Religion im Religionsunterricht. Sie müssen "die Möglichkeit erhalten, mit eigener Stimme zu sprechen" und an der Konzeptentwicklung sowie an der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen

beteiligt werden. (Stellungnahme der Konferenz der Muslime Hamburgs 1997, 47, vgl. 45ff)

Auch auf der Ebene der Unterrichtsinhalte wird die interreligiöse Öffnung konsequent umgesetzt: "Die Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten haben, sich mit ihrer eigenen religiösen oder nicht-religiösen Biographie zu befassen, sich mit eigenen oder fremden religiösen Traditionen zu identifizieren oder kritisch auseinanderzusetzen. (...) wichtige Inhalte der eigenen und fremder Religionen und Weltanschauungen sollen sie kennen und zuordnen können und wissen, dass es unter Religionen und Weltanschauungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt." (26) Grundkenntnisse der jüdischen, christlichen und islamischen Tradition stehen dabei im Vordergrund, weil diese Traditionen eine besondere Rolle in Geschichte und Gegenwart Europas spielen. Andere Religionen und Weltanschauungen sollen aber ebenfalls berücksichtigt werden. (26f)

1.2.2.1 Das Sample

Unterschiedliche Fälle innerhalb des Samples der Unterrichtssituationen wurden zum einen durch die differierenden Rahmenbedingungen definiert, die durch die verschiedenen Konzeptionen gesetzt waren - interreligiöser Religionsunterricht, wie er im Hamburger Lehrplan konzipiert ist, und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Klassenverband. Auch wenn die Modelle an sich nicht Gegenstand dieser Untersuchung sind, wirkten sie sich natürlich auf die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen, auf ihre Intentionen und die didaktische Gestaltung des Unterrichts aus - zumal zwei der drei Lehrerinnen, bei denen Unterricht beobachtet wurde, selbst aktiv an der Erarbeitung der Modelle beteiligt waren. Die dritte Lehrerin war überhaupt nicht in die konzeptionelle Diskussion involviert. Das zweite Unterscheidungsmerkmal der Fälle soll als persönlicher Stil der einzelnen Lehrerinnen bezeichnet werden. Der Unterrichtsstil der Lehrerinnen war in den drei Fällen sehr verschieden: Im ersten Fall war das Erzählen von Geschichten vorherrschende Unterrichtsform, im zweiten Fall wurde eine ausgeprägte Gesprächskultur gepflegt und im dritten Fall standen lehrerinnenzentrierte Unterrichtsgespräche im Vordergrund und zugleich die Einführung differenzierter individualisierter Arbeitsformen im Religionsunterricht versucht. Drittens wurden Unterrichtseinheiten aus unterschiedlichen thematischen Bereichen beobachtet und in der Auswertung exemplarisch drei verschiedene Unterrichtsinhalte berücksichtigt: Geschichten aus der reli-

giösen Tradition, religiöse Fragen und religiöse Praxis.³⁰ Diese dritte Entscheidung wurde im Verlauf des Forschungsprozesses getroffen und basierte auf der Feststellung, dass die Unterrichtsinhalte konstitutiv sind für die didaktische Gestalt des interreligiösen Religionsunterrichts in der Grundschule. Alle Klassen, bei denen die Feldforschung durchgeführt wurde, waren zum Zeitpunkt der Beobachtung im dritten bzw. dritten und vierten Schuljahr. Das Sample setzt sich also aus Unterrichtssituationen in drei Klassen bei drei Lehrerinnen zusammen:

Klasse 3a: Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg als konzeptioneller Rahmen, Geschichten erzählen als vorherrschender methodisch-didaktischer Stil der Lehrerin, religiöse Tradition als Unterrichtsinhalt (Abrahams-/ Ibrahimgeschichte).

Klasse 4b: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Klassenverband als konzeptioneller Rahmen, Gespräche als vorherrschender methodisch-didaktischer Stil der Lehrerin, religiöse Fragen als Unterrichtsinhalt (Thema Tod).

Klasse 3c: Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg als konzeptioneller Rahmen aber ohne Beteiligung der Lehrerin an der Lehrplanentwicklung, lehrerinnenzentrierte Unterrichtsgespräche und differenzierte, individualisierte Arbeitsformen als vorherrschender methodisch-didaktischer Stil der Lehrerin, religiöse Praxis als Unterrichtsinhalt (Moschee).

1.2.2.2 Der Kontext: religiöse Pluralität

Die qualitative Feldforschung wurde in Schulen in westdeutschen Stadtteilen durchgeführt, die als "sozialer Brennpunkt" charakterisiert werden und einen hohen Ausländeranteil in der Bevölkerung aufweisen. Alle Klassen, in denen die Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden, waren durch eine große religiöse Heterogenität unter den SchülerInnen gekennzeichnet.

Klasse 3a: In dieser Klasse sind 50% der Kinder Muslime. Die Hälfte der Muslime sind TürkInnen der zweiten bzw. dritten MigrantInnengeneration, es sind aber auch AraberInnen, AfghanInnen und ein Kurde in der Klasse,

³⁰ Zur systematischen Klassifizierung der Inhalte des Religionsunterrichts in religiöse Tradition, religiöse Praxis und religiöse Fragen vgl. die Ausführungen und Ergebnisse des Kapitels Religion S.38ff bzw. 68ff.

letzterer ist Alevi. Auch in dieser Klasse bilden die Muslime keine homogene Gruppe, wobei die muslimischen Kinder, die in ihrer Sozialisation eine traditionelle religiöse Praxis erleben, mindestens die Hälfte der Muslime und ein Viertel der Kinder der gesamten Klasse ausmachen, also eine relativ große Gruppe innerhalb der Klasse darstellen. Diese sind Aisegül, Mirna, Orkan, Laila, eventuell auch Serap, Gülcan und Samira.³¹ Das Fasten im Ramadan und die muslimischen Speisegebote etwa werden in der Klasse - auch von den nicht-muslimischen Kindern selbstverständlich - respektiert, das Fest des Fastenbrechens wird gemeinsam gefeiert. Unter den christlichen Kindern ist ein griechisches Kind, Dimitri, der eine religiöse Sozialisation erfährt. Die anderen christlichen Kinder kennen keine religiöse Praxis aus ihrem kirchendistanzierten bzw. religiös gleichgültigen familiären Umfeld.

Klasse 4b: In der zweiten Klasse des Samples sind nur 25% der Kinder Muslime, sie gehören vier verschiedenen Nationalitäten an. Nur zwei dieser Kinder, nämlich Amina und Breshna, verfügen über Erfahrungen mit Religion bzw. gelebter religiöser Praxis. Dreiviertel der Kinder dieser Klasse sind Christen, darunter Katholiken, Protestanten und Adventisten. 50% der christlichen Kinder sind Spätaussiedler aus Russland und Polen, sie bilden mit über einem Drittel eine große Gruppe innerhalb dieser Klasse. Monika, Sonja, Katharina, Nicolai, Juri und Paul sind religiös erzogen und praktizieren ihre christliche Religiosität; Gottesdienstbesuch, das Engagement als Messdiener sowie Erstkommunion sind immer wieder Thema z.B. im Morgenkreis dieser Klasse. Die anderen christlichen, deutschen Kinder der Klasse sind religiös indifferent und erleben offensichtlich keine religiöse Sozialisation.

Klasse 3c: Hier sind diese Kinder mit Abstand in der Überzahl, es gibt überhaupt kein christliches Kind, das nennenswerte Erfahrungen mit gelebter Religiosität in den Unterricht einbringen kann. Mehrere Kinder werden offensichtlich ausdrücklich nicht religiös erzogen, dies wird an ihrer kirchen- bzw. religionskritischen Haltung deutlich, Simon wächst mit religiösen Praktiken aus dem Bereich des New Age auf. Ein knappes Drittel der Kinder dieser Klasse sind Muslime, alle sind türkischer Nationalität. Zwei dieser muslimischen Kinder, Nigar und Aise sind religiös sozialisiert, beide nehmen die religiöse Praxis im Sinne der islamischen Orthopraxis

³¹ Alle Namen von Kindern und Lehrerinnen in dieser Arbeit sind geändert.

ernst und besuchen regelmäßig die Koranschule in der Moschee, Nigar täglich.

Es zeigt sich, dass die SchülerInnenschaft der Klassen, die die empirische Basis der Untersuchung darstellen, zwar im Detail unterschiedlich zusammengesetzt ist, gemeinsames Merkmal aller drei Klassen des Samples ist aber die für moderne, städtische Kontexte typische religiöse Pluralität. Die Klassen sind multireligiös zusammengesetzt (wobei es außer den Muslimen keine Angehörigen anderer nicht-christlicher Religionsgemeinschaften gibt), innerhalb der Religionszugehörigkeit gibt es eine große Heterogenität: hinsichtlich der konfessionellen Ausprägung und hinsichtlich des Unterschieds zwischen traditionell religiös erzogenen Kindern und solchen aus säkular orientierten Familien. In allen drei Klassen fällt gleichermaßen das vollständige Fehlen einer religiösen Sozialisation unter den deutschen christlichen Kindern, ausgenommen der Spätaussiedlerkinder aus Russland und Polen, ins Gewicht.

1.2.3 Datenerhebung und -aufbereitung

Insgesamt wurden in drei Klassen jeweils zwei Feldphasen durchgeführt.

erste Feldphase 8 Wochen	Klasse 4b, konfessionell-kooperativer Religionsunterricht	
zweite Feldphase 8 Wochen	Klasse 3c, interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg	Klasse 3a , interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg Unterrichtseinheit Abrahams-geschichte (religiöse Tradition)
dritte Feldphase 9 Wochen	Klasse 4b , konfessionell-kooperativer Religionsunterricht Unterrichtseinheit Tod (religiöse Fragen)	
vierte Feldphase 12 Wochen	Klasse 3c , interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg Unterrichtseinheit Moschee (religiöse Praxis)	Klasse 3a, interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg

Dabei wurde über den Zeitraum von sieben Wochen³² der Religionsunterricht in einer bzw. zwei Klassen beobachtet und protokolliert, an zwei Tagen in der Woche der gesamte Schulvormittag in jeder Klasse hospitiert und zwei leitfadenorientierte Interviews mit jeder der drei Lehrerinnen geführt. Hinzu kamen zahlreiche informelle Gespräche mit den Lehrerinnen. Erhebungsmethode der qualitativen Feldforschung ist die teilnehmende Beobachtung. Dabei war die Beobachtung von Unterrichtssituationen im eigentlichen Sinne zwar die wichtigste Methode der Datenerhebung, sie wurde in einer methodischen Verschränkung um weitere Erhebungsinstrumente ergänzt. (vgl. Lamnek 1989, 234) Diese sind:

- leitfadenorientierte Interviews (ExpertInnengespräche) mit den Lehrerinnen,
- die informellen Gespräche zwischen Lehrerin und Forscherin,
- die Kommentare der Lehrerin zu den Beobachtungsprotokollen und

³² Der Zeitraum von sieben Wochen entspricht der tatsächlichen Beobachtungszeit, Ausfallzeiten durch Klassenfahrten, Projektwochen und Krankheit der Lehrerinnen sind hier bereits abgezogen, die Feldphasen hatten eine reale Dauer von 8 bis 12 Wochen.

- die Analyse von Unterrichtsmaterialien und von SchülerInnen-Arbeiten, die im Religionsunterricht entstanden sind.

Zusätzlich zu der teilnehmenden Beobachtung wurde die sprachliche Kommunikation der beobachteten Unterrichtsstunden auf Tonband aufgezeichnet. Ein methodisches Prinzip der teilnehmenden Beobachtung ist, dass die Beobachtung in dem natürlichen, alltäglichen Umfeld der handelnden Personen stattfindet und diese Situation durch die Beobachtung nicht verändert wird. Die Erhebungsinstrumente müssen entsprechend an die Erhebungssituation angepasst werden. (Lamnek 1989, 254 und 291; Merckens 1995, 27) Die Auswahl der Erhebungs- und Aufbereitungsmethoden wurde während der ersten Feldphase getroffen. Versuche, Unterrichtssituationen auch mit einer Videokamera aufzunehmen, wurden schnell verworfen, da sie eine Störung der Unterrichtssituation durch die Beobachterin darstellten - im Gegensatz zur Audioaufnahme, die von den Kindern überhaupt nicht wahrgenommen wurde.

Über den beobachteten Unterricht wurden unmittelbar nach der Beobachtung - auf der Grundlage der Feldnotizen - Gedächtnisprotokolle angefertigt. Anschließend wurden die Tonbandaufzeichnungen abgehört. Sie dienten als Erinnerungshilfe. Wenn nötig wurde das Gedächtnisprotokoll ergänzt. Zusätzlich wurden anschließend Gesprächssequenzen des Unterrichts nach dem Tonband transkribiert und dieses selektive Protokoll mit dem Gedächtnisprotokoll zu einem einzigen Beobachtungsprotokoll kombiniert. (vgl. Krappmann; Oswald 1995, 32; Mayring 1993a, 68f) Die Tonbandaufnahmen wurden nicht vollständig wörtlich transkribiert, sondern teilweise erscheinen die Aussagen bereits im Protokoll paraphrasiert. Z.B. bei längeren Redebeiträgen der Lehrerinnen erschien das wörtliche Transkribieren häufig nicht notwendig. Etwa wenn eine Lehrerin eine Geschichte erzählt oder vorliest, muss der Wortlaut nicht transkribiert werden. Er kann in der literarischen Vorlage nachgelesen werden. Auch bei der Erläuterung von Arbeitsaufträgen der Lehrerinnen schien es gerechtfertigt, diese paraphrasiert im Protokoll wiederzugeben. Nicht wörtlich transkribiert werden mussten m.E. auch solche Redebeiträge von Kindern, bei denen etwas vorgelesen wurde, oder wenn Aussagen von anderen Kindern wiederholt wurden. Insgesamt wird mit dieser methodischen Entscheidung der Datenaufbereitung die Tatsache gebilligt, dass das Erstellen des Protokolls, dort wo es paraphrasierende Passagen enthält, bereits eine erste Interpretation darstellt. (s.u. S.32) Wörtliche Transkription der Tonbandaufzeichnung ist in den Protokollen durch Anführungszeichen gekennzeichnet.

Über die informellen Gespräche mit den Lehrerinnen - zunächst als Notiz im Feldtagebuch festgehalten - wurden Sonderprotokolle angefertigt.

Voraussetzung für die teilnehmende Beobachtung ist das Vertrauen zwischen Forscherin und den Erforschten, denn die Beobachtung stellt eine Intervention in den persönlichen Bereich der Beobachteten dar. (Merkens 1984, 55f) Das Vertrauen wird durch die "Informationspolitik" der Forscherin mitbestimmt, z.B. indem sie das Forschungsinteresse den Lehrerinnen von Anfang an mitteilt und mit ihr über das Projekt redet. (Merkens 1984, 61f; Lamnek 1989, 275ff) Auch das Lesen und Kommentieren der Beobachtungsprotokolle durch die Lehrerinnen trug zur Offenheit bei.³³ Weil die Beobachtung über einen längeren Zeitraum stattfand, konnte die Beobachterin auch das Vertrauen der SchülerInnen gewinnen und selbst mit dem Feld vertraut werden. (vgl. Merkmens 1984, 65f) Aus diesem Grund nahm die Forscherin während der Feldphasen - neben der Beobachtung des Religionsunterrichts - an zwei Schulvormittagen in der Woche am Unterricht der Klassen teil.³⁴

Für die teilnehmende Beobachtung ist es wichtig, dass die Beobachterin eine Beziehung zum Feld entwickelt. Als teilnehmende Beobachterin muss sie dort eine Rolle übernehmen. Sie muss in der sozialen Situation mit den Erforschten interagieren, gleichzeitig aber Distanz zum Feld wahren. Unvermeidbar ist dennoch eine Intervention der beobachteten Situation durch die Forscherin: Teilnehmende Beobachtung ist ein interaktiver Prozess zwischen Beobachterin und Beobachteten. Lamnek beschreibt die Rollenübernahme im Feld als konstitutiv für die teilnehmende Beobachtung, und zugleich als ihr Grunddilemma: Notwendig sind Vertrautheit mit den Perspektiven der Beobachteten einerseits und Distanz der Forscherin andererseits. (Lamnek 1989, 250, 260ff; Merkmens 1992, 221ff) Allerdings ist die Rolle einer erwachsenen Beobachterin im Feld Schulklasse festgelegt. Sie kann nicht die Rolle einer Schülerin spielen, sondern steht immer auf der Seite der Lehrerin. Für die Kinder hat sie die Rolle einer Praktikantin oder Referendarin, die auch zusätzlich zur Lehrerin in den Unterricht kommt, und wird auch als eine solche "Hilfslehrerin" beansprucht. (vgl. Merkmens 1984, 62) Dadurch dass die Beobachterin zwar als Lehrerin agierte und wahrgenommen wurde, aber nicht aktiv unterrichtete, sondern den Unter-

³³ Diese Kommentare sind außerdem eine wichtige Informationsquelle für die Interpretation des Unterrichts durch die Lehrerin, für ihre Ziele und Vorstellungen von Religionsunterricht.

³⁴ Diese Hospitationen ermöglichen außerdem Informationen über den unterrichtlichen Kontext des Religionsunterrichts.

richt der eigentlichen Lehrerin passiv verfolgte, konnte die Ambivalenz zwischen Involviert-Sein und Distanz ausbalanciert werden.

Probleme entstehen bei der teilnehmenden Beobachtung vor allem durch die selektive Wahrnehmung der Beobachterin und die Deutung der Beobachtung nach ihrem Vorverständnis. Die Beobachterin unterstellt den Handlungen der Lehrerin Motive, die dem subjektiven Verständnis der Beobachterin von "normalem" Unterricht entsprechen. Die Protokolle geben immer eine Interpretation des Unterrichts aus der Perspektive der Beobachterin und nicht die Realität wieder. (Merkmens 1992, 223ff) Um den Interpretationsanteil der Beobachtung zu kontrollieren, schlägt Merkmens vor, diesen Prozess als Beobachterin erstens beim Protokollieren zu reflektieren, zweitens die Protokolle mit Dritten zu lesen und zu diskutieren und drittens Distanz zum Feld zu wahren. (Merkmens 1984, 67f) In dieser Untersuchung wurden die Protokolle - zusätzlich zur Diskussion mit unbeteiligten Dritten - aus der Sicht der Lehrerin kommentiert, um die Subjektivität der Beobachtung zu reflektieren. Ebenso war die Kombination des Gedächtnisprotokolls mit einer selektiven Tonbandtranskription als Methode zur Reflexion und Begrenzung der subjektiven Interpretation bereits in der Beobachtungsphase intendiert.

Eine weitere Voraussetzung der teilnehmenden Beobachtung ist nach Merkmens die Fokussierung der Beobachtung auf die Ereignisse im Unterricht, die bzgl. der Fragestellung relevant sind. Merkmens unterscheidet im Anschluss an Schütz zwischen thematischen (relevanten) Ereignissen und allen übrigen, den horizontalen Ereignissen in der Unterrichtssituation. Die Identifizierung der thematischen Aspekte ist die Aufgabe der Beobachterin. (1984, 66) Hierzu dient ein Beobachtungsleitfaden. Ein Spezifikum qualitativer Forschung im pädagogischen Feld ist die Tatsache, dass die Forscherin bzgl. der beobachteten Institution Unterricht über ein theoretisches Vorverständnis verfügt, das es erlaubt, einen theoriegeleiteten Beobachtungsleitfaden im Voraus zu formulieren. (Merkmens 1992, 222) Einerseits ist es die Aufgabe des Beobachtungsleitfadens die Aufmerksamkeit während der Beobachtung zu fokussieren, andererseits muss er offen und variabel sein. Ein theoriegeleiteter Beobachtungsleitfaden birgt die Gefahr, die Beobachtung zu sehr durch das Vorverständnis der Beobachterin zu strukturieren, denn für das hypothesengenerierende Verfahren der qualitativen Methodik ist unstrukturierte, offene Beobachtung notwendig. (Lamnek 1989, 244; Merkmens 1984, 70) Der Gefahr der Dominanz durch die Kategorien der Forscherin kann durch eine Revidierung des Beobachtungsleitfadens im Forschungsprozess begegnet werden. Zu Beginn der Beobachtung lässt sich die theoretische Vorstrukturierung nicht vermeiden, aber sie muss

offen für Veränderung sein. (Lamnek 1989, 254) Mit zunehmender Kenntnis des Feldes und in der Abwechslung von Phasen der Unterrichtsbeobachtung, der Auswertung und der Neubestimmung muss der Beobachtungsleitfaden überarbeitet werden. So entsteht aus einem zunächst theoriegeleiteten ein aus dem empirischen Material induktiv gewonnenes Kategoriensystem. Mit der zunehmenden Kenntnis und der Anpassung des Leitfadens an die Gegebenheiten im Feld verändert sich im Forschungsverlauf auch die Qualität der Protokolle: Es kommt zu einer Überschneidung von Auswertung und Datenerhebung. (Merkens 1992, 217f, 234; vgl. auch Mayring 1993a, 74ff)

Auch im Fall dieser Untersuchung erfuhr der Beobachtungsleitfaden eine grundlegende Veränderung im Forschungsprozess. In der Abwechslung von Feldphasen, Auswertung und erneuter theoretischer Reflexion wandelten sich die Beobachtungskategorien von zunächst theoriegeleiteten Kategorien hin zu Fragen, deren Relevanz aus dem empirischen Material bzw. aus den Strukturen des Unterrichts abgeleitet und die in der inhaltsanalytischen Auswertung rekonstruiert wurden. Der erste Beobachtungsleitfaden orientierte sich an den Vorgaben der theoretischen Literatur zum interreligiösen Lernens, speziell am Paradigma des interreligiösen Dialogs.³⁵ Er wurde in den ersten Feldphasen erprobt und nach der ersten Auswertungsphase umfassend revidiert. In den späteren Phasen der Datenerhebung und -auswertung waren Fragen leitend, die induktiv aus dem empirischen Material entwickelt wurden: z.B. die Integration der nicht religiös sozialisierten Kinder oder die Erklärung für interreligiöse Lernprozesse, die sich im Unterricht ereignen aber nicht dem Dialogparadigma folgen. Der Wandel der Leitfragen ist in der Gliederung der Kapitel dieser Arbeit nachvollziehbar.

1.2.4 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Aus dem empirischen Material aus vier Feldphasen wurden schließlich drei Unterrichtseinheiten ausgewählt und interpretiert. Sie hatten jeweils einen Umfang von ca. acht Unterrichtsstunden, d.h. es wurden insgesamt ca. 25 Stunden Religionsunterricht analysiert.³⁶

³⁵ Vgl. zum Dialogparadigma das Kapitel Interreligiosität, dort S. 149ff.

³⁶ Die Unterrichtseinheit zur Abrahams-/Ibrahimsgeschichte (religiöse Tradition) in Klasse 3a, die Unterrichtseinheit Tod (religiöse Fragen) in Klasse 4b, und die Unterrichtseinheit Moschee (religiöse Praxis) aus der Klasse 3c. Zu den Auswahlkriterien des Samples s.o. S. 25ff.

Die Auswertung begann während den Feldphasen im Sinne der "grounded theory". Interpretationen oder Hypothesen, die sich im Feld oder beim Schreiben der Protokolle aufdrängten, wurden im Tagebuch notiert und später gemeinsam mit der qualitativen Inhaltsanalyse interpretiert. (vgl. Bauer 1995, 259) Die wesentliche Methode der Auswertung und der Interpretation des Datenmaterials war die qualitative Inhaltsanalyse.³⁷ Dabei wurde der Protokolltext zunächst in Sequenzen unterteilt und in einem ersten Durchgang den Auswertungskategorien zugeordnet. Im zweiten Schritt wurden v.a. die wörtlich transkribierten Gesprächssequenzen in kürzeren Aussagesätzen paraphrasiert. Dies stellte eine erste Abstraktion vom Text dar. In einem zweiten Durchgang wurden die Paraphrasen systematisch den Auswertungskategorien zugeordnet. Diese Kategorien sind ein Katalog von Stichwörtern, der sich im Verlauf der Auswertung in ständiger Veränderung befand: Neue Kategorien kamen hinzu, andere wurden umformuliert oder fallen gelassen. Der Kategorienkatalog umfasste die Inhalte des Beobachtungsleitfadens, Kategorien konnten und sollten sich aber auch während der Auswertung direkt aus dem Material ergeben. Die inhaltlichen Stichworte der Kategorien charakterisieren den Inhalt des Textes bzw. die protokollierte Beobachtung oder können dazu assoziiert werden. Vor allem handelte es sich um Beschreibungen der Verhaltensweisen von SchülerInnen und Lehrerinnen bzw. der Interaktion zwischen Lehrerin und Kindern sowie zwischen den SchülerInnen. Bei der Zuordnung der Kategorien zu den Sequenzen waren Mehrfachzuordnungen die Regel. Dies soll an einem Beispiel aus einem Unterrichtsprotokoll verdeutlicht werden:

A	Lehrerin:	"Wie heißt denn dieser Teppich? Der Name des Teppichs verrät etwas darüber, was die Menschen in der Moschee machen."
	Johannes:	"Die setzen sich drauf und beten."
	Lehrerin:	"Ja richtig, und wie ist der Name?"
	Ina:	"Gebetsteppich"
B	Lehrerin	schreibt das Wort Gebetsteppich an die Tafel neben das Bild.
	Johannes:	"Gibt's da Kerzen?"
	Lehrerin:	"Da musst Du die anderen Kinder fragen."
	Aise:	"Keine Kerzen!"
	Lehrerin:	"Kannst du auch sagen, warum nicht?"
	Ilknur:	(reingerufen): "Weil das verboten ist."

³⁷ Vgl. zur Auswertung nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse insgesamt Mayring 1993b, 42ff, Merkens 1984, 93ff, Merkens 1992, 234ff.

C	Nigar:	(reingerufen, leise): "Aber Licht gibt's."
	Lehrerin	(zu Bora): "Kannst du dich noch an die Moschee in der Türkei erinnern?" Keine Reaktion von Bora.
	Matthis:	(reingerufen): "Die können doch auch Öllampen nehmen."
	Lehrerin	korrigiert diese Bemerkung indem sie daran erinnert, dass Aise gesagt habe, dass es normales Licht gäbe.
	Aise:	(reingerufen): "In der Türkei ist das aber auch so."

Dieser Protokollausschnitt wurde in drei Textsequenzen (A,B,C) eingeteilt. Die *kursiv* hervorgehobene Sequenz B wurde spontan der Kategorie "RepräsentantInnen" zugeordnet. (Die muslimischen Kinder werden als RepräsentantInnen des Islams angesehen.) Im zweiten Schritt wurde die Sequenz folgendermaßen paraphrasiert: "Johannes fragt nach Kerzen, die Lehrerin gibt die Frage an die Kinder zurück, zwei Kinder antworten." Anschließend wurde die Sequenz fünf Kategorien zugeordnet, nämlich den Stichwörtern "RepräsentantInnen", "SchülerInnen-Interesse" (Johannes), "Moderation der Lehrerin", "Voneinanderlernen" (wird eventuell durch die Lehrerin angeregt?), "SchülerInnen-Engagement" (Ilknur, Nigar, Johannes).

Der dritte Schritt der Inhaltsanalyse ist die Strukturierung. Dies bedeutet, dass der Protokolltext bzw. die Paraphrasierung des Textes auseinandergeschnitten wird und diese eine neue Struktur durch die Zuordnung der Textpassagen zu den Auswertungskategorien bekommen. Nicht mehr die Chronologie der Beobachtung ist die Struktur des Textes, sondern die Kategorien wurden als Überschriften einer Sammlung von auseinandergeschnittenen und umsortierten Textsequenzen das strukturgebende Element des Textes. Die Struktur ist nicht mehr eine formale (chronologische), sondern eine inhaltliche. Zugleich bedeutet das Auseinanderschneiden des Textes und die Umstrukturierung einen weiteren Abstraktionsschritt, der ursprüngliche Protokolltext wird zunehmend verfremdet. Das bedeutet für das Beispiel:

Kategorie SchülerInnen-Interesse:

B Johannes fragt nach Kerzen, die Lehrerin gibt die Frage an die Kinder zurück, zwei Kinder antworten.

C Die Lehrerin fragt nach der Türkei, Matthis denkt an Öllampen, Lehrerin korrigiert diese Aussage.

...

Kategorie RepräsentantInnen:

B Johannes fragt nach Kerzen, die Lehrerin gibt die Frage an die Kinder zurück, zwei Kinder antworten.

C Die Lehrerin fragt nach der Türkei, Matthis denkt an Öllampen, Lehrerin korrigiert diese Aussage.

....

Kategorie Moderation der Lehrerin:

B Johannes fragt nach Kerzen, die Lehrerin gibt die Frage an die Kinder zurück, zwei Kinder antworten.

...

Kategorie Fragen der Lehrerin:

A Die Lehrerin fragt nach dem Gebetsteppich.

...

Die Zahl der aus einem Unterrichtsprotokoll jeweils einer Kategorie zugeordneten Sequenzen variierte zwischen eins und 20. Nach der Zuordnung der Textpassagen zu den Kategorien wurde die Bedeutung der einzelnen Kategorien ermittelt und interpretiert. D.h. es wurden z.B. alle Sequenzen genau betrachtet, die der Kategorie "SchülerInnen-Interesse" zugeordnet waren, und dabei für jede einzelne Sequenz gefragt, welche Bedingungen, Verhaltensweisen, Konstellationen, Inhalte, Phänomene, Fragen, Themen etc. das Interesse der SchülerInnen bewirken und welche Konsequenzen sich wiederum aus dem beobachteten SchülerInnen-Interesse ergeben. Bis hierher ist der Auswertungsprozess eine fortschreitende Abstraktion vom empirischen Material.

Nun folgt die Rückkehr zum konkreten Protokolltext:

- Zu interpretierende Sequenzen werden im Zusammenhang mit dem Kontext betrachtet, in dem sie in der Chronologie des Beobachtungsprotokolls stehen. Z.B. wird danach gefragt, ob die protokollierte Handlung eine Reaktion auf vorhergehende Ereignisse ist.
- Einzelne Sequenzen werden mit anderen kontrastiert oder verglichen, z.B. unter der Fragestellung, ob sich eine Schülerin ähnlich verhält wie eine andere Schülerin in einer vergleichbaren Situation, oder ob der gleiche Schüler in verschiedenen Situationen unterschiedlich agiert.
- Evtl. wird weiteres empirisches Material, z.B. aus den Sonderprotokollen oder Kenntnisse aus den Beobachtungsprotokollen anderer Unterrichtsstunden zur Explikation herangezogen.

Mit der Interpretation des Bedeutungsgehaltes der inhaltlichen Kategorien wird ein Gesamtbild des Unterrichts rekonstruiert, die Strukturen der unterrichtlichen Interaktionen können charakterisiert werden. Z.B. führt die Interpretation der Textsequenzen, die der Kategorie Identifikation zugeordnet wurden, zu Aussagen darüber, unter welchen Bedingungen und in welchen Unterrichtssituationen sich Kinder mit einer religiösen Tradition identifizieren. Die Ergebnisse, die hieraus folgen, führen auf eine weitere Abstraktionsebene über die Auswertungskategorien hinaus.

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt auf der Ebene der Rückkehr zum empirischen Material. Um die Strukturen des Unterrichts zu

beschreiben, die in der Inhaltsanalyse rekonstruiert wurden, werden einzelne Unterrichtssequenzen herausgegriffen, in denen die jeweilige Struktur besonders deutlich wird. Diese Sequenzen werden dokumentiert und die jeweilige Struktur in der Interpretation herausgearbeitet. Diese Ergebnisse fließen dann ein in die theoretische Reflexion und in die Formulierung von didaktischen Konsequenzen für den interreligiösen Religionsunterricht in der Grundschule.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach einer thematischen Gliederung. Die inhaltliche Struktur innerhalb der einzelnen Kapitel spiegelt den Forschungsverlauf wieder, der durch die ständige Abwechslung von theoretischer Lektüre und Reflexion, teilnehmender Beobachtung im Feld, Auswertung des empirischen Materials und erneuter theoretischer Reflexion bestimmt war. Die Kapitel sind folgendermaßen aufgebaut:

Zunächst wird in jedem Kapitel einer der drei Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik "Religion", "Identität" und "Dialog" theoretisch reflektiert und auf seine Bedeutung im religionspädagogischen Zusammenhang befragt. Diese Kategorien der (interreligiösen) Religionspädagogik bestimmen das theoretische Vorverständnis der Forscherin und waren zu Beginn der Feldforschung die leitenden Beobachtungskategorien. Deshalb werden sie jeweils zu Beginn der Kapitel vorgestellt. Anschließend folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Dabei wird Bezug genommen auf die Weiterentwicklung der Beobachtungs- und Auswertungskategorien im Forschungsprozess. Teilweise ergibt sich die Kritik an den aus der Theorie abgeleiteten Kategorien auch erst aus der Analyse des empirischen Materials. Im zweiten Kapitel "Identität und Identifikation" wird der religionspädagogische Schlüsselbegriff "Identität" durch die Kategorie der "Identifikation" abgelöst. Im dritten Kapitel "Interreligiosität" verabschiedet sich die hier vorgeschlagene interreligiöse Didaktik von den Kategorien des Dialogparadigmas und orientiert sich an den Paradigmen Anerkennung von Differenz und Fremdverstehen.

An die Darstellung der empirischen Ergebnisse schließt sich jeweils die weitere theoretische Reflexion und Interpretation an, die in die Formulierung didaktischer Konsequenzen für den Religionsunterricht in der Grundschule mündet. Aus dem Kapitel "Religion" ergeben sich Konsequenzen, die die Unterrichtsinhalte betreffen. Im Kapitel "Identität und Identifikation" wird die Frage nach den Aufgaben des Religionsunterrichts, insbesondere nach der Erziehungsaufgabe des Religionsunterrichts aufgeworfen sowie ein Konzept eines schülerInnenorientierten Religionsunterrichts ent-

faltet. Das Kapitel "Interreligiosität" schließt mit didaktischen Überlegungen zum Umgang mit Differenz und zum interreligiösen Lernen.

2. Religion

Sollte die teilnehmende Beobachtung ursprünglich ausschließlich der Frage gewidmet sein, wie interreligiöser Religionsunterricht didaktisch gestaltet werden kann, stellte sich im Verlauf der Feldforschung und der Auswertung des empirischen Materials heraus, dass zunächst die Frage geklärt werden muss, welche Aspekte von Religion für Kinder relevant sind. Die Beobachtungen im Unterricht lassen vermuten, dass eine Reform der Inhalte des Religionsunterrichts in der Grundschule geboten ist, die sich an den Verstehensmöglichkeiten der Kinder und an der Relevanz religiöser Aspekte ihrer Lebenswirklichkeit orientiert. Diese Forderung wird z.B. von Faust-Siehl und Schweitzer formuliert, die Religionsunterricht aus grundschulpädagogischer bzw. entwicklungspsychologischer Perspektive betrachten: "Die Themen des Religionsunterrichts müssen pädagogisch gerechtfertigt werden. (...) Noch allzu häufig orientiert sich der Grundschulreligionsunterricht bei Themen und Lernzielen einseitig an der Fachsystematik oder an der Weiterführung in der Sekundarstufe. Stofffülle und ungenügende Berücksichtigung kindlicher Weltzugänge können die Folge sein: Gründliches Lernen wird verhindert, und die Kinder werden mit Unterrichtsthemen konfrontiert, die sich ihnen kaum erschließen. Eine Kritik der Lehrpläne für den Religionsunterricht der Grundschule aus entwicklungspsychologischer Sicht steht weitgehend noch aus." (Schweitzer; Faust-Siehl 1994, 19f)³⁸

³⁸ Vgl. auch Faust-Siehl u.a. 1996, 104, sowie Schweitzer/Nipkow/Faust-Siehl/Krupka 1995: In dieser empirischen Untersuchung wurden Unterrichtsprotokolle aus dem Religionsunterricht in der Sekundarstufe I auf dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorien zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen analysiert. Die Fragestellung war, inwiefern Entwicklung im Religionsunterricht wahrgenommen werden kann, und wie der Religionsunterricht der religiösen Entwicklung entsprechend gestaltet werden kann. Dabei kommen die AutorInnen der Studie zu dem Ergebnis, dass der Religionsunterricht häufig nicht dem Entwicklungsstand und den Verstehensmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen angemessen ist, und dass dies den Lehrern und Lehrerinnen meist nicht bewusst ist. Die Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen dieser Untersuchung bestätigen das Ergebnis der Studie von Schweitzer u.a. für den Religionsunterricht in der Grundschule: die entwicklungspsychologische Unangemessenheit von Religionsunterricht. Darüber hinaus können Einzelergebnisse von Schweitzer, Nipkow, Faust-Siehl und Krupka aus den Klassen 5/6 auch für die Grundschule gelten. (Vgl. S.61 sowie S.64 ff.) Dass eine Reform der Unterrichtsinhalte entsprechend der entwicklungspsychologischen Einsichten bisher kein Thema der Religionsdidaktik ist, wie

2.1 Religionsbegriff

Die Frage nach der Relevanz der Religion für Grundschulkinder evoziert zunächst die Frage: Was ist eigentlich Religion? Es ist zuerst notwendig, den dieser Arbeit zu Grunde liegenden Religionsbegriff zu beschreiben, bevor auf der Grundlage der Beobachtungen im Religionsunterricht und der theoretischen entwicklungspsychologischen Literatur die Bedeutung religiöser Phänomene für Grundschulkinder diskutiert wird. Aber zunächst muss präzisiert werden, was unter dem vielschichtigen Phänomen Religion verstanden wird. Dies ist umso wichtiger, als es selbst in den Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit dem Phänomen Religion befassen, keine allgemein anerkannt Definition des Begriffs existiert. (vgl. Pollack 1995a) Sowohl die substantielle Religionsdefinition als auch der funktionale Religionsbegriff beschreiben das Phänomen Religion nur unzureichend. Dem Definitionsversuch von Pollack, der im Folgenden dargestellt werden soll, gelingt dagegen ein Ausweg aus der Schwierigkeit der Religionsdefinition durch eine Synthese von funktionaler und substantieller Bestimmung des Religionsbegriffs. (vgl. Pollack 1995a)

Die substantielle Religionsdefinition beschreibt den Gegenstand der Religion als entscheidendes Merkmal des Religiösen. Als Religion werden Formen angesehen, in denen sich der Glaube an einen oder mehrere Götter ausdrückt. Weil diese Bezugnahme auf Gott zu einengend ist - sie schließt religiöse Formen aus, die keine Gottesvorstellungen enthalten wie z.B. den Buddhismus - wurde die Unterscheidung zwischen Heiligem und Profanem als entscheidendes Kriterium des Religiösen eingeführt. (Rudolf Otto, E. Durkheim) Diese Definition von Religion ist allerdings ebenso problematisch, weil sich aus der wissenschaftlichen Außenperspektive nicht bestimmen lässt, was "das Heilige" ist. Was in den verschiedenen Religionen als heilig oder göttlich angesehen wird, ist kontextabhängig und individuell verschieden. Aufgrund der Subjektivität der Gläubigen und der Unfassbarkeit des Heiligen lässt sich nur funktional beschreiben, was jeweils heilig ist. Eine allgemeingültige substantielle Definition des Religiösen durch die Bezugnahme auf "das Heilige" ist nicht möglich. Es kann keine allgemein-

Faust-Siehl und Schweitzer konstatieren, mag damit zusammenhängen, dass es in den vergangenen 20 Jahren keine empirische Forschung zur Praxis des Grundschulreligionsunterrichts gab. Lässt sich die Religionspädagogik allerdings auf eine wissenschaftliche Analyse der empirischen Wirklichkeit des Grundschulreligionsunterrichts ein, wie es in dieser Untersuchung geschehen ist, wird die Notwendigkeit einer Revision der Inhalte offenkundig.

gültige Definition des Heiligen geben. Gleichzeitig besteht auch bei der Unterscheidung zwischen Heiligem und Profanem als Definitionskriterium das Problem, dass nicht-theistische Religionen ausgeschlossen bleiben. Denn auch Heiligkeit ist letztlich von Göttlichem abhängig, wenn das Heilige als vom Profanen unterschieden definiert wird. (Pollack 1995a, 169)

Religionswissenschaftler haben in der Folge versucht, diese Verengung zu umgehen und haben den Gegenstand der Religion noch weiter umschrieben z.B. als "Beziehung des Menschen zur übersinnlichen und ewigen Welt" (F. Heiler, zitiert nach Pollack 1995a, 169) oder als "Ausweitung des Lebens bis zu seiner äußersten Grenze" (G. van der Leeuw, zitiert nach Pollack 1995a, 169). Pollack kritisiert, dass diese Umschreibungen nun zu unpräzise sind, weil sie z.B. auch auf nicht-religiöse Orientierungen an Übersinnlichem zutreffen. (170)

Der Vorzug der substantiellen Definition ist, dass sie den historisch gewordenen religiösen Traditionen und Formen weitestgehend entspricht: Religion ist, was mit Gott oder dem Heiligen zu tun hat. Gleichzeitig ist dies ihr Nachteil. Die inhaltliche Bestimmung ist zu eng, weil sie religiöse Formen ohne Heiligkeits- oder Gottesbezug ausschließt. Die substantiellen Definitionen, die ganz allgemein den Transzendenzbezug als Merkmal des Religiösen bestimmen, sind wiederum zu unbestimmt. (Pollack 1995a, 170)

Der funktionale Religionsbegriff bestimmt Religion nicht von ihrem Gegenstand her, sondern nach ihrer gesellschaftlichen und individuellen Funktion. Religion ist die Lösung eines gesellschaftlichen oder individuellen Problems: z.B. die Einordnung des Individuums in die Gemeinschaft oder das Kontingenzproblem. "Während es in substantiellen Definitionen darum geht festzustellen, was Religion ist, kommt es funktionalen Definitionen darauf an zu bestimmen, was Religion *leistet*." (Pollack 1995a, 178f, Hervorhebung im Original) Problematisch an dieser Definition ist, dass auch nicht-religiöse Phänomene wie z.B. Sport, Musik oder Jugendkulturen diese Funktionen erfüllen können. Der funktionale Religionsbegriff ist deshalb zu weit und zu unpräzise. Zudem wird dem funktionalen Religionsverständnis vorgeworfen, das Selbstverständnis der Religionsangehörigen nicht ernst zu nehmen, indem Religion auf Funktionserfüllung reduziert wird. (Pollack 1995a, 180)

Pollack gelingt mit seiner Definition des Religiösen die jeweiligen Defizite des funktionalen und des substantiellen Religionsbegriffs auszugleichen, indem beide Perspektiven auf das Phänomen Religion miteinander kombiniert werden. Ziel seiner Definition des Religionsbegriffs ist es, Religion - im Gegensatz zum substantiellen Religionsbegriff - weit genug zu fassen, so dass nicht nur die historischen religiösen Traditionen, sondern auch neue

religiöse Bewegungen darunter subsumiert werden können. Gleichzeitig wird die Religionsdefinition - im Gegensatz zum funktionalen Religionsbegriff - durch das Festhalten an substantiellen Kriterien nicht zu weit und unbestimmt. Sie schreibt nicht jeglicher Bearbeitung des Kontingenzproblems religiösen Charakter zu. Der Verbindung von funktionaler und substantieller Definition durch Pollack gelingt außerdem der Ausgleich zwischen Außen- und Innenperspektive. Sie respektiert das Selbstverständnis der Religionsangehörigen, indem die von Außen nicht nachvollziehbare Beziehung der Gläubigen auf eine transzendente Wirklichkeit als Gegenstand der Religion ernst genommen wird. Sie bleibt aber nicht bei der innerreligiösen Sichtweise, sondern geht mit dem Fragen nach der gesellschaftlichen und individuellen Funktion der Religion darüber hinaus.

Pollack definiert solche Phänomene als religiös, die sich auf bestimmte Probleme beziehen, (funktionaler Aspekt) und diese Probleme auf eine spezifisch religiöse Weise zu lösen versuchen (substantieller Aspekt.) (183ff)

Er benennt das Kontingenzproblem als das Bezugsproblem der Religion. Das Kontingenzproblem ist die individuelle oder auch kollektive Erfahrung, dass die Wirklichkeit auch anders sein könnte als sie ist. Kontingenz bedeutet, dass die Wirklichkeit nicht mehr als selbstverständlich, sondern als brüchig erfahren wird, die Sicherheit des Alltags durchbrochen wird. Die Wirklichkeit wird als kontingent erfahren, wenn sich die Sinnfrage stellt: Warum ist die Welt wie sie ist und nicht anders? Grundgefühle der Kontingenz sind Angst und Hoffnung. Das Kontingenzproblem ist individuell und kontextabhängig. Ob ein Ereignis als kontingent erfahren wird, hängt vom jeweiligen Wirklichkeitsverständnis ab. (Pollack 1995a, 184f)

Die spezifisch religiöse Problemlösung zeichnet sich nach Pollack durch den Akt der Transzendierung und den gleichzeitigen Rückbezug der Transzendenz auf die immanente Wirklichkeit aus. (186) Die Transzendierung ist das Überschreiten der Wirklichkeit, die dem Menschen zugänglich und verfügbar ist, die aber in der Kontingenzerfahrung ihr Selbstverständlichkeit und Verfügbarkeit verliert. Deshalb "(kann der Mensch) nur in dem, was (ihm) nicht zugänglich ist, ... Sicherheit finden. Was er mit seinen Mitteln zu erreichen vermag, das vermag er auch zu hinterfragen, zu relativieren und zu bestreiten. Die Bewältigung des Kontingenzproblems kann also nur durch Bezug auf das Unerfassbare erfolgen." (Pollack 1995a, 186) Auch das, was für den Menschen als transzendent gilt, ist kontextabhängig und steht in Relation zum Verständnis der Immanenz. Transzendenz kann z.B. ein jenseitiger Gott, aber auch ein heiliger Ort sein. (ebd.) Da das Transzendente für die Menschen unfassbar, unbegreifbar und nicht gegenwärtig ist, brauchen sie eine Konkretisierung. " In jeder Religion (müssen) die als

Unerreichbares fungierenden Letztgrößen mit relativ lebensnahen, konkreten, anschaulichen Vorstellungen und Praktiken verbunden sein" (Pollack 1995a, 186) Hierzu dienen laut Pollack Mythos und Kult, religiöse Formen und Handlungen, Zeiten und Orte, Bilder und Geschichten oder die religiöse Gemeinschaft. "Die Verbindung von Bestimmtheit und Unbestimmtheit, von Zugänglichem und Unzugänglichem, von Immanenz und Transzendenz ist eine Grundstruktur aller Religionen. Durch sie gewinnen sie Alltagsrelevanz, Verständlichkeit, Anschaulichkeit und Kommunikabilität." (ebd.)

Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass sich Religion als das Zusammenspiel religiöser Fragen, die sich aus der Lebenswirklichkeit der Menschen ergeben, und spezifisch religiöser Antworten auf diese religiösen Fragen definieren lässt.

Pollack weist darauf hin, dass die Relevanz und die Vitalität der Religion in zweifacher Hinsicht von einer spannungsreichen Dynamik abhängig ist. Zum einen ist es die Spannung zwischen Kontingenz und Konsistenz der religiösen Antworten. Denn die Religion als Antwort auf das Kontingenzproblem ist selbst wieder kontingent. An die religiösen Antworten richten sich widersprüchliche Anforderungen: "Wenn die Funktion der Religion darin besteht, Kontingenz zu bewältigen, dann müssen ihre Inhalte und Formen, mit denen sie diese Aufgabe erfüllt, dem Bereich des Zugänglichen entzogen sein. Sollen diese Inhalte und Formen gesellschaftliche und lebenspraktische Relevanz gewinnen, dann dürfen sie jedoch nicht der Kommunikabilität und Anschaulichkeit entbehren. Funktionalität und Relevanz der Religion stehen in einem spannungsvollen Verhältnis zueinander." (Pollack 1995a, 187) Pollack führt verschiedene Beispiele aus der Religionsgeschichte auf, in denen sich abgehobene, rational anspruchsvolle, die Transzendenz betonende Tendenzen und die Entwicklung konkreter, lebensnaher Formen der Volksfrömmigkeit in den religiösen Traditionen abwechseln oder auch parallel entwickeln. Pollack verwendet zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen kontingenten religiösen Antworten und deren Konkretionen die Luhmann'schen Begriffe "Komplexitätserhöhungstendenzen" und "Komplexitätsermäßigungstendenzen" (ebd.) Erstere dienen dazu, die Wirksamkeit der religiösen Antworten - ihre Kontingenz - zu gewährleisten, letztere sollen Verständnis und Nachvollziehbarkeit bei den Religionsangehörigen erleichtern. Wenn beide Tendenzen zu weit auseinanderfallen, besteht die Gefahr, dass die Religion ihre Funktion nicht mehr erfüllt. "Die Reproduktionsfähigkeit von Religion ist nur gesichert, sofern sich das Erfordernis der Unnegierbarkeit ihrer Sinnformen und das ihrer Konkretion zusammen erfüllen lassen." (Pollack 1995a, 188)

Pollack beschreibt, dass diese Komplexitätsanforderung, Kontingenz des Gegenstandes und Konsistenz gleichzeitig zu gewährleisten, erhöht wird und noch schwerer erfüllt werden kann, wenn die Religionen durch Kontakt mit anderen Kulturen und Religionen oder durch die gesellschaftlichen Veränderungen der Moderne ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Pollack vermutet, dass dann konkrete religiöse Formen und abstrakte religiöse Inhalte auseinanderfallen, und sich traditionelle Religionen wandeln, wenn nicht sogar auflösen. (ebd.)

Die zweite Spannung ist die zwischen Transzendenz und Immanenz. Sie ergibt sich aus der Notwendigkeit, dass sich die Antworten der religiösen Traditionen auf existentielle gesellschaftliche und individuelle Fragen aus der Lebenswirklichkeit der Menschen beziehen. Fallen die Fragen und die religiösen Antworten auseinander, verlieren die Antworten ihre Relevanz und Akzeptanz und werden zu lebenspraktisch bedeutungslosen, dogmatischen Inhalten oder routinierten ritualisierten, aber inhaltsleeren Formen. (ebd.) "Eine vitale Religiosität ist dadurch gekennzeichnet, dass in ihr zwischen dem Vertrauen in die Gültigkeit religiöser Inhalte und Formen und der stets neu zu machenden Erfahrung der Fraglichkeit des Lebens eine Spannung besteht, die beide Seiten lebendig erhält." (Pollack 1995a, 188f) Das Ausbalancieren der Spannung zwischen Kontingenz- und Konsistenzanforderung der Religion einerseits und zwischen transzendenzbezogenen Antworten und immanenten Fragen ist nach Pollack konstitutiv für lebendige Religiosität. Je nachdem wie die Balance ausfällt, unterscheidet er vier idealtypische Formen von Religion:

	Konsistenz	Kontingenz
Transzendenz	religiöse Routine (religiöse Antwort ohne religiöse Frage)	vitale Religiosität (religiöse Antwort und religiöse Frage)
Immanenz	Pragmatismus (keine religiöse Antwort, keine religiöse Frage)	religiöse Suche (religiöse Frage ohne religiöse Antwort)

(Abb. aus: Pollack 1995a, 189)

Diese Klassifizierung ist in der Lage, den konstitutiven Zusammenhang zwischen Funktion und Gegenstand der Religion, zwischen religiöser Frage und religiöser Antwort zu verdeutlichen und die vielfältigen Formen von Religion differenziert zu beschreiben. Wichtig ist, abschließend nochmals auf die Kontextabhängigkeit des Verständnisses von Transzendenz und Kontingenz hinzuweisen. Diese Definition von Religiosität ist inhaltlich

offen für individuelle, gesellschaftliche und kulturelle Verschiedenheit religiöser Vorstellungen und Praktiken. Sie definiert Religiosität nicht so eng, dass nur die Zugehörigkeit zu einer der Weltreligionen darunter verstanden wird, sondern auch Neue Religionen oder privatisierte, individualisierte Formen der Religiosität darunter subsumiert werden können. Auch der/dem religiös Suchenden wird nicht abgesprochen, religiös zu sein. Gleichzeitig ist im Gegensatz zum funktionalen Religionsbegriff religiöse Substanz, die besondere Qualität religiöser Antworten, ein entscheidendes Kriterium zur Charakterisierung der Religion.

2.2 Die Religiosität von Kindern

2.2.1 Beobachtungen zur Bedeutung von Religion für Kinder

Im Verlauf des Forschungsprozesses hatten Beobachtungen aus dem Religionsunterricht zu der Feststellung geführt, dass die Frage nach der Relevanz religiöser Phänomene, Vorstellungen und Praktiken für Kinder im Blick auf Religionsunterricht in der Grundschule fundamental ist. Die empirischen Beobachtungen zu dieser Frage sollen in diesem Abschnitt dargestellt und analysiert werden.

In den beobachteten Unterrichtssituationen fällt auf, dass sich die Kinder für Fragestellungen und Themen interessieren, die sie existentiell betreffen. Diese sind nach der Definition von Pollack als religiöse Fragen zu umschreiben. Auch Phänomene, in denen Religion konkret wird, finden bei den Kindern Verständnis und Interesse: Erzählungen aus der religiösen Tradition (in der Begrifflichkeit von Pollack der Mythos) sowie religiöse Praxis, Orte und Gegenstände der religiösen Praxis (Kult). Rege Beteiligung der Kinder wurde beobachtet, wenn es um religiösen Fragen und konkrete religiöse Phänomene ging. Obschon der Religionsunterricht, der die empirische Basis dieser Arbeit bildet, religiöse Fragen, Erzählungen der Tradition und religiöse Praxis zum Gegenstand hatte, ließ sich trotzdem auch in diesem Unterricht beobachten, dass abstrakte Reflexion, abstrakte theologische Vorstellungen und Begriffe, nicht den Interessen und Verständnismöglichkeiten von Grundschulkindern entspricht. Dies soll im Folgenden an drei Unterrichtssituationen verdeutlicht werden.

Die erste Sequenz wurde in der **Klasse 3a** in der Unterrichtseinheit beobachtet, in deren Verlauf die Abrahamsgeschichte aus der Hebräischen Bibel und die Ibrahimserzählung aus der islamischen Tradition erzählt worden

war. Die Lehrerin hatte die Geschichte von Abraham nach der biblischen Tradition erzählt, und immer dann, wenn einzelne Geschichten in der islamischen Tradition wesentlich anders tradiert sind, die islamische Version in einer zweiten Unterrichtsstunde thematisiert. Die Kinder, die in dieser Klasse zur Hälfte Muslime sind, hörten sowohl die Geschichte von der Opferung des Isaak aus der jüdisch-christlichen Tradition als auch die islamische Version der Opferung des Ismail, neben den biblischen Geschichten von Abraham und Sara die islamische Erzählung von der Flucht Hagar und von der Gründung Mekkas.³⁹ Die Kinder sollten lernen, dass es dieselbe Geschichte mit unterschiedlicher Akzentuierung sowohl in der jüdisch-christlichen als auch in der islamischen Tradition gibt. Außerdem wollte die Lehrerin vermitteln, dass Abraham auf Gott vertraut und durch Gott gesegnet wird. Um den Kindern die Erfahrung des Segens nahe zu bringen, hatten die Kinder im Verlauf der Unterrichtseinheit ihre größten Wünsche aufgeschrieben und sich Gutes gewünscht, indem sie sich gegenseitig Briefe geschrieben haben.⁴⁰ Um das übergeordnete Lernziel, das Thema Segen, ging es in dem im Folgenden wiedergegebenen Unterrichtsgespräch aus der vorletzten Stunde der Unterrichtseinheit.

Lehrerin: "Ich wollt aber so'n bisschen auch hören von Euch, was ihr dazu meint."

Aisegül: "Erst hat er das so gemacht, aber er wollte nur wissen, ob Abraham ihn echt so liebt, dann wollte er schneiden und dann schneidete das Messer nicht. Dann kam ein Schaf." (...)

Lehrerin: "Was wollte Gott von Abraham wissen?"

Es melden sich Aisegül, Mike, Alexander, Dimitri, Samira.

Aisegül: "Dass Abraham ihn in echt ganz viel liebt." (...)

Dimitri: "Wenn es ein anderer war, der nicht Gott zuhört, dann hat der gesagt, warum soll ich mein Kind opfern, ich opfer das nicht"

Lehrerin: "Warum hat denn Abraham auf Gott gehört?"

Inzwischen melden sich zusätzlich auch noch Orkan, Gülcan und Mirna.

Gülcan: "Weil Abraham Gott liebt."

³⁹ Die Geschichten aus der Hebräischen Bibel erzählte die Lehrerin frei nach der biblischen Vorlage, die Geschichten aus der islamischen Tradition erzählte sie nach der Fassung, wie sie von Halima Krausen auf deutsch und für Kinder formuliert wurden, vgl. Krausen, o.J.

⁴⁰ Vgl. den Unterrichtsvorschlag von Sieg, an dem sich die Lehrerin orientiert: "Segen wird gemäß dem jüdischen «Schalom» als Wohlstand in Frieden und Gerechtigkeit verstanden, der sich gegenseitig zugesprochen wird." (Sieg 1995, 19) Segnen kann auch mit 'sich gutes Wünschen' umschrieben werden. Denn die Erfahrung des Segens macht Abraham, als sein größter Wunsch, ein Sohn, in Erfüllung geht. (19ff)

- Orkan: "Ich wollte dasselbe sagen." Aisegül und Mirna haben vergessen, was sie sagen wollen. Aber Aisegül fällt es gleich wieder ein,
- Aisegül (lebhafte): "Ah, jetzt weiß ich's wieder! Abraham, ne, Gott, er hat das getan, weil er wusste vielleicht, wenn Gott das nicht tut."
- Dimitri (ruft rein): "Er hat das gewusst, dass Gott das ihm sagt, dass er das nicht tun soll."
- Lehrerin: "Meinst du er hat das gewusst?" Es melden sich jetzt Samira, Mirna und Benni.
- Samira: "Er kann ja nichts vom Gott wissen."
- Lehrerin: "Wie war das denn mit Abraham, als er mit seinem Sohn Isaak losgegangen ist, oder im Koran, als er mit Ismail losgegangen ist, hat er das wirklich gewusst?"
- Viele Kinder wollen jetzt unbedingt etwas sagen; es meldeten sich Samira, Orkan, Aisegül, Dimitri, Jannick.
- Murat: "Nein er hat's nicht gewusst, danach haben sie ein Schaf geholt und geopfert."
- Lehrerin: "Aber warum hat er's dann trotzdem getan, wenn er's nicht gewusst hat?"
- Dimitri: "Dass er immer Gott zuhört, deshalb hat er das auch gemacht."
- Lehrerin: "Er hat Gott mehr geliebt als alle anderen, meinst du?"
- Zustimmung von Samira.
- Aisegül: "Guck mal, Gott wollte ja wissen, sonst wusste Gott nicht, dass er Gott liebt, sonst wusste Abraham nicht, dass Abraham ihn Gott liebt, sonst wusste, eh...."
- Lehrerin fragt zurück, ob sie es richtig verstanden hat. Aisegül antwortet und erklärt noch mal ausführlich, dass Gott wissen wollte, ob Abraham Gott liebt. (...)
- Lehrerin: "Wie war es, als Abraham losgezogen ist in das neue Land? Da hatte Gott ja auch gesagt, Abraham zieh in ein Land, das ich dir zeigen werde."
- Jetzt melden sich wieder viele Kinder (Samira, Aisegül, Orkan, Dimitri, David, Alexander, Jannick, Murat, Mike).
- Dimitri: "Der war ganz fröhlich, weil Gott ihm gesagt hat, dass er ein Sohn haben soll."
- Lehrerin stimmt zu und wiederholt ihre Frage.
- Simon sagt, er sei einfach hingezogen.
- Lehrerin wiederholt die Frage zum dritten Mal. (...)
- Murat: "Weil Gott das gesagt hat."
- Dimitri: "Er war aufgeregt."
- Lehrerin: "Gott hat nur gesagt, steh auf und geh in ein Land, das ich dir zeige. Warum ist Abraham gegangen?"
- Mike: "Weil Abraham Gott gehorcht hat."
- Jannick: "Das war aufregend." Als die Lehrerin sagt, dass das schon gesagt wurde, ergänzt Jannick: "Er wollte neue Leute kennenlernen!"
- Lehrerin wiederholt die Frage.
- David: "Weil Gott das gesagt hat, und weil Abraham auf Gott hören wollte."
- Lehrerin: "Ich frag aber noch mal. Warum hat denn Abraham auf Gott gehört oder auf Gott gehorcht, warum?"
- Gülcan: "Man muss auch auf Gott hören, sonst wird etwas passieren."

- Lehrerin: "Ich möchte das ein bisschen umdrehen, nicht wenn man nicht auf Gott hört wird etwas passieren, sondern wenn man auf Gott hört, wenn Abraham auf Gott hört, was hat er da erfahren?"
- Dimitri: "Dann tut Gott alles was der will." (...)
- Lehrerin: "Vielleicht nicht alles, was Abraham will, aber Du meinst was richtiges."
- Dimitri: "Da bekommt Abraham alles was er will, Essen und so, dass der nicht verhungert."
- Lehrerin: "Das war das, was wir auch Segen genannt haben, dass Abraham alles bekommen hat was er braucht, und dass es Abraham gut geht."
- Aisegül: "Abraham, ne, vielleicht hat Gott, wollte Gott auch, dass das Welt mit Wasser wird, und er hat Wasser gefunden, dann kommen alle Menschen dahin, dann kriegen sie ein bisschen Wasser, das hat Gott ihr gezeigt."
- Lehrerin: "Weil Gott ihm ein Sohn geschenkt hat, ja, er hat immer wieder wohl in seinem Leben erfahren, wenn ich auf Gott vertraue, geht es mir gut. Darauf hat er sich verlassen, auf das, was er schon Gutes von Gott erfahren hatte, und darum hat er auch auf Gott gehört."

Im Anschluss an diese Gesprächsphase sollten die Kinder auf einem Arbeitsblatt den Satzanfang vervollständigen: "Was mir an Abraham bzw. Ibrahim gefallen hat...". Sie schrieben z.B.:

- Aisegül: Ibrahim hat auf Gott gehört. Gott hat zu Ibrahim gesagt: geh in ein Land, dass ich Dir zeige. Ibrahim hat an Gott geglaubt.
- Samira: Mir hat an Ibrahim gefallen, dass Ibrahim Gott gehorcht hat, Ibrahim war ein guter Mensch, er hat jedes Mal ihm gehorcht.
- Ich habe mich gefreut, von Ibrahim zu hören.
- Dimitri: Mir hat an Abraham gefallen, wie sie das Gebetshaus gebaut haben und die Form hat mir auch sehr gefallen. Traurig war ich, wie Abraham Isaak opfern musste, aber Gott hat ihm gesagt, Du musst nicht Deinen Sohn opfern, und hat ihm einen Schafbock gegeben.
- Petro: Dass Gott ihm geholfen hat und dass Abraham Gott liebt.
- Alexander: Mir hat an Abraham gefallen, wo Abraham und Ismail auf den Teufel Steine geworfen haben, und dann ist der Teufel verschwunden.
- Laila: Mir hat gefallen Abraham und sein kleines Kind. Gott hat gesagt: du sollst Ismail umbringen, Abraham hat das gemacht, dann hat Gott gesagt: nein, das war eine Probe!
- Jannick: Dass er an Gott geglaubt hat! Dass er sein Kind nicht geopfert hat!

Sowohl in der Gesprächsphase als auch in den Antworten der Kinder auf die Frage, was ihnen an Abraham/Ibrahim gefallen hat, scheint das Interesse der Kinder an der erzählten Geschichten auf. Sie haben sich vor allem aus der Opferungsgeschichte viele Details behalten und sind von den Geschichten offensichtlich beeindruckt. Die Abrahamsgeschichte hat einen bleibenden Eindruck bei den Kindern hinterlassen; die Lehrerin erzählt,

dass die Kinder noch Monate später das Lied von Abraham gesungen haben, das sie in dieser Unterrichtseinheit gelernt hatten.

So groß die Begeisterung der Kinder für die Geschichten aus den religiösen Traditionen ist, so gering ist ihr Verständnis der abstrakten Reflexion über diese Geschichten. In der Gesprächssequenz kommen acht Kinder z.T. mehrmals zu Wort und antworten immer wieder, dass Abraham Gott gehorcht bzw. geliebt hat, obwohl die Lehrerin wiederholt nachfragt und sich mit den Antworten nicht zufrieden gibt. Allein Dimitri formuliert zuletzt zwei Antworten, die in die Richtung dessen geht, was die Lehrerin gerne hören möchte, nämlich dass Abraham die Erfahrung des Segens gemacht hat. Aber auch Dimitri benutzt nicht den abstrakten Begriff, sondern bleibt wie alle anderen Kinder ganz auf der Erzählebene der Geschichte. Er erzählt, was Abraham konkret in der Geschichte widerfahren ist: Abraham war fröhlich, weil er einen Sohn bekommen soll, Abraham hat alles von Gott bekommen, was er will, z.B. Essen, er muss nicht hungern. Die abstrahierende Reflexion der Lehrerin, dass diese Erfahrung ein Segen ist, ist für die Kinder nicht nachvollziehbar. In den Arbeitsblättern schreiben die Kinder ausnahmslos das, was sie auch im Unterrichtsgespräch gesagt hatten, nämlich dass Abraham Gott gehorcht bzw. ihn geliebt hat. Oder sie erzählen eine Geschichte aus der Abrahams-/ Ibrahimstradition nach, die ihnen besonders gut gefallen hat, in der Mehrzahl die Opferungsgeschichte.⁴¹ Über das Unterrichtsgespräch hinaus halten die Kinder entgegen der Intention der Lehrerin an den für sie wichtigen Themen fest: die erzählten Ereignisse, die Handlung der Geschichten und die Themen Gehorsam und Liebe. Dies ist der Geschichte auf der konkreten Erzählebene immanente Sinn.

Eine weitere Unterrichtssituation ist Teil der Unterrichtseinheit zum Thema Moschee in **Klasse 3c**. In der Stunde, aus der hier eine Sequenz wiedergegeben wird, hatte die Lehrerin zunächst die Kinder erzählen lassen, was es in einer Moschee zu sehen gibt. Dann hatte sie Bilder von weiteren Einzelheiten gezeigt, deren Namen, Zweck und Gebrauch zwei muslimische Mädchen, die regelmäßig die Moschee besuchen, kompetent erklären

⁴¹ Für das besondere Interesse der Kinder an den Opferungsgeschichte gibt es zwei Erklärungsversuche. Naheliegender ist, dass die Geschichte deshalb so beeindruckt, weil sie eine spannende Geschichte ist. Zweitens kann vermutet werden, dass das Thema der Geschichte, die Beziehung zwischen Vater und Sohn, eine große Parallele zu der für Kinder relevanten Frage nach dem Verhältnis zwischen Eltern und Kindern hat.

konnten. Der folgenden kurzen Sequenz ging voraus, dass die Lehrerin ein Bild eines Buchhalter gezeigt hatte, und die Kinder erklärt hatten, dass der Qur'an nicht auf den Fußboden gelegt werden darf. In dieser Sequenz versuchen die muslimischen Kinder nun zu erklären, *weshalb* das nicht sein darf.⁴²

- Nigar: "Da legen wir Koran hin, dann müssen wir zu Hoca gehen." Sie erklärt weiter, dass der Koran nicht unten liegen darf, weil man sich dann darauf setzen könnte und das darf nicht sein. Deshalb legt man den Koran immer in den Ständer.
- Aise: "Wenn nicht, kommen die Teufel. Ja wirklich!" Beide Mädchen sind jetzt ganz engagiert bei der Sache.
- Felix: (ohne Meldung, ungläubig) "Nur wenn die den Koran sehen, dann verschwinden die Teufel? Kriegen die Teufel dann Angst?"
- Lehrerin: "Stell' die Frage Aise!"
- Aise: (versucht zu erklären, was ihr offensichtlich schwer fällt, sie überlegt) "Gott mag ja nicht die Teufel und der Koran ist Gottes Buch und wenn die Teufel den Koran nicht sehen, setzen die sich neben dich hin." Felix und Simon lachen.
- Felix: "Hast du schon mal Teufel gesehen?"
- Aise: "Nein, die kann man nicht sehen. Z.B. wenn man Kaugummi kaut, wenn man Koran liest, kommen auch die Teufel!"
- (...)
- Ina: "Aise, ich habe eine Frage. Beschützt der Koran dann euch vor dem Teufel, weil der Koran Gottes Buch ist?"
- Aise: "Weiß ich nicht."
- Nigar: (ohne Meldung) "Ich hab nichts verstanden!"
- Lehrerin: fordert Ina auf, die Frage zu wiederholen.
- Ina: wiederholt die Frage.
- Nigar: (leise) "Wenn die Koran lesen, schützt Allah die Leute."

Hier wird deutlich, dass die muslimischen Mädchen Nigar und Aise mit der religiösen Praxis in der Moschee vertraut sind, gerne davon berichten und umfangreiche Kenntnisse ihrer Religion bzw. der Orthopraxie haben, weil sie regelmäßig in die Moschee gehen. Die Moschee und das, was darin passiert, ist nicht nur für sie als Muslime bedeutsam, sondern auch die nicht-muslimischen MitschülerInnen interessieren sich für diesen Aspekt der religiösen Praxis, z.B. am Anfang der Episode, als die Lehrerin in der Klasse herumgeht und allen Kindern das Bild des Buchhalters zeigt. Die muslimischen Schülerinnen Nigar und Aise sind bei der Erklärung der religiösen

⁴² Das Unterrichtsprotokoll, aus dem dieser Ausschnitt entnommen ist, ist vollständig dokumentiert im Kapitel Interreligiosität, S. 168ff.

Praxis in der Moschee engagiert dabei, in dem Moment aber, wo sie gefordert sind, abstrakte theologische Erklärungen für die konkrete religiöse Praxis zu geben, können beide die geforderten Antworten nicht mehr geben. Obwohl sich vor allem Aise in dieser Stunde als die kompetente Repräsentantin des Islam präsentiert, fällt es ihr schwer, den theologisch komplexen Zusammenhang vom Teufel und dem beschützenden Gott zu erklären. Sie muss zugeben: "weiß ich nicht". Auch Nigar kann nur noch feststellen: "Ich hab nichts verstanden." Mit der Erläuterung der theologischen Hintergründe sind die Kinder überfordert.

Die folgende Unterrichtssituation aus der Unterrichtseinheit zum Thema Tod in der **Klasse 4b** zeigt, dass die Kinder der abstrakten Reflexion über Gefühle, die die Lehrerin in der folgenden Sequenz durch ihre Fragen initiieren möchte, nicht nachkommen können. Der folgenden Gesprächssequenz war eine Stunde vorausgegangen, in der die Lehrerin das Bilderbuch "Leb wohl lieber Dachs" vorgelesen und mit den Kindern darüber gesprochen hatte. Anschließend wurde eine Übung durchgeführt zum Nachspüren der Gedanken und Gefühle der Trauer: Die Kinder hatten die Aufgabe, sich Rücken an Rücken zu setzen und zu meditativer Musik zu spüren, wie es sich anfühlt, in einer Situation der Trauer sich gegenseitig zu unterstützen, sich Halt zu geben, füreinander da zu sein.⁴³ In der Unterrichtsstunde, der die folgenden Protokollsequenzen entnommen sind, sollten die Kinder zunächst zu zweit ihre Erfahrungen und Gefühle mit der Körperübung aufschreiben. Die Aufgabenstellung der Lehrerin lautete:

Lehrerin: "Wie ist es für mich gewesen, wenn ich mit dem Partner, der Partnerin Rücken an Rücken das jetzt gemacht habe? Wie ist's mir dabei gegangen, mir selbst? Und die zweite Frage: Was hat das jetzt auch mit mir und meinem Partner, meiner Partnerin zu tun? War das wichtig, dass ich jemanden dabei hatte?"

Die Kinder kamen anschließend im Stuhlkreis zusammen und die Lehrerin eröffnete das Gespräch mit einer Frage nach den Gefühlen während der Übung:

Lehrerin: "Im ersten Satz sagt ihr, wie das für euch gewesen ist, im zweiten Satz, was das mit eurem Partner, eurer Partnerin zu tun hatte." Sie kündigt eine "Blitzlichtrunde" an erinnert an die Regel, dass keine Zwischenfragen gestellt werden sollen.

⁴³ Vgl. zur ausführlichen Interpretation dieser Sequenz S. 132ff.

Die nachfolgenden Antworten der Kinder musste die Lehrerin immer wieder unterbrechen, um gezielt nach den Gefühlen und der Bedeutung der/des Partners/in zu fragen. Die Lehrerin protokolliert die Aussagen der Kinder in Stichworten auf einer Wandzeitung. Sie schreibt dabei auf zwei Seiten: einmal die Erinnerungen, auf der anderen Seite die Gefühle mit dem Partner.

Amina: "Es war gut."
 Katharina: "Ich habe daran gedacht, wie mein Onkel gestorben ist. Er nur 22 Jahre geworden. Er ist an Schlaganfall gestorben."
 Lehrerin: "Und welche Bedeutung hatte die Partnerin?"
 Katharina: "Also, die Stütze"
 Nina: "Ich habe mir vorgestellt, dass meine Schwester gestorben ist, und obwohl ich die manchmal ganz schön hasse, habe ich sie trotzdem vermisst."
 Lehrerin: "Partnerin? wie ist es mit Partnerin gegangen?"
 Nina: "War Stütze für mich."
 Janine: "Ich habe mir vorgestellt, dass mein Meerschwein gestorben ist. Und Nina war meine Stütze."
 Celine: "Ich hab' an meine toten Mäuse, Maui und Poldi, gedacht und meine Partnerin, die war meine Stütze."
 Lehrerin: "Wenn du mir noch ein anderes Wort für Stütze sagen willst, schreibe ich das noch dazu."
 Celine: "Lehne"
 Simone: "Ich hab' dabei an meinen toten Hamster gedacht."
 (...)
 Monika: "Ich hab' auch an meinen Hamster gedacht, der ist mit einem Jahr gestorben, da hat mein Hund ihn aus dem Käfig genommen, da haben wir nicht richtig zu gemacht und da hat er ihn tot gebissen." (...)
 Lehrerin: "Wie war's mit der Partnerin?"
 Monika: "Gut"
 Breshna: "Also ich hab' an meinen Opa gedacht, wie er gestorben ist und wir die Nachricht bekommen haben. Und das war traurig für mich."
 Lehrerin: "Wo soll ich traurig hinschreiben? Bei der Erinnerung oder bei ..."
 Breshna: "Bei Erinnerung"
 Sonja: "Ich hatte Katharina als Partnerin. Ich war traurig, als mein Opa gestorben ist, den ich nie gesehen hab, mein Uropa, hab ich nie gesehen, nur auf Photos, und Katharina war meine Lehne."
 Marius: "Ich hab an meinen Vater gedacht, wie ich den stützen musste, als sein kleiner, als seine kleine Schwester gestorben ist."
 Lehrerin: "Erinnerung ist das alles jetzt gewesen, dein Vater ist Trauernder, ja?"
 Marius: "Ja. da hab' ich mal versucht, Stütze zu sein."
 Lehrerin: "Wie war das jetzt in der Übung?"
 Marius: "Der Partner war eine Mauer für mich."

- Jussuf: "Also wie ich mich an Marius gelehnt hab', habe ich an meinen verstorbenen Hund gedacht. Konnt' mich immer an ihn stützen und war mein bester Freund. Und ich bin sehr traurig, wenn er jetzt tot ist."
- Lehrerin: fragt nach dem Partner.
- Jussuf: "Der war gute Lehne und eine Unterstützung."
- Lehrerin: "Was war das für eine Unterstützung? Frage ich dich nachher noch mal."
- Paul: "Opa" (sehr leise)
- Juri: "Onkel, und ich fand's gut, Rücken "
- Nicolai: "Opa, ist in Russland gestorben."
- Lehrerin: fragt nach dem Partner.
- Nicolai: "Gut"
- Simon: "Oma, war traurig."
- Felix: "Ich hab an meinen toten Opa gedacht, und ich hab gedacht, dass er oft mal eine Stütze für mich war Und dann habe ich mich gefragt, ob er jetzt auch durch den Tunnel geht. Und das war spannend, dass ich mich an den anderen anlehnen konnte."
- Lehrerin: dankt für die Runde, zeigt jetzt allen Kinder die Wandzeitung und erläutert sie. Sie weist daraufhin, dass sehr oft das Wort gut genannt wurde und möchte jetzt von den Kinder wissen, was mit gut gemeint ist, was ein gutes Gefühl ist. Sie sollen gut genauer beschreiben. Die Kinder antworten, indem sie reinrufen:
- Marius: "Frau Schmidt, gut kann man nicht erklären."
- Breshna: "Es hat was genutzt."
Die anderen Kinder stimmen dem zu, indem sie reinrufen: "ja", "das war gut", " das war schön".
- Lehrerin: "Also gut im Zusammenhang mit Helfen hast du gemeint? Also wenn ihr gut nicht genauer erklären könnt, mir reicht gut, mich hat's nur interessiert, vielleicht stehen ja auf euren Zetteln noch Wörter"

Während die Lehrerin die Beziehung und die Gefühle, die innerhalb er Beziehung wichtig sind, thematisieren will - die Momente, die der Bearbeitung der Trauer dienen - sprechen die Kinder nur davon, woran sie während der Übung gedacht haben - von den Trauererlebnissen selbst. Die Erlebnisse mit Tod und Sterben sind offensichtlich für die Kinder bedeutsamer. Entgegen der Planung der Lehrerin setzen die Kinder ein eigenes Thema im Gespräch durch. Nach den Empfindungen während der Übung muss die Lehrerin wiederholt nachfragen. Die Antworten der Kinder bleiben bis auf wenige Ausnahmen einsilbig und stereotyp. Die Artikulation der Gefühle mit dem Partner während der Übung würde eine abstrakte Selbstreflexion voraussetzen, zu der die Kinder nicht in der Lage sind. Dies zeigt vor allem in ihrer Reaktion auf die Frage der Lehrerin am Ende der Gesprächssequenz, was sie mit der stereotypen, wenig differenzierten Aussage, die Übung sei "gut" gewesen, meinen. Die Kinder sind nicht in der Lage, das positive Grundgefühl zu reflektieren und zu beschreiben.

Neben der Feststellung, dass die Kinder nicht zur abstrakten Reflexion über Gefühle in der Lage sind, wird in diesem Gesprächsausschnitt offensichtlich, dass die persönlichen Fragen im Zusammenhang mit dem Tod für die Kinder wichtig sind. Alle Kinder nennen eigene Trauererfahrungen, an die sie während der Übung gedacht haben. Da die Aussagen im Stuhlkreis identisch sind mit dem, was die Kinder in der vorangegangenen Phase individuell aufgeschrieben hatten, kann davon ausgegangen werden, dass es tatsächlich die eigenen Aussagen der Kinder sind. Es ist also nicht so, dass Kinder erst in der Dynamik einer Blitzlichtrunde von ihrem/r Vorredner/in inspiriert wurden, das gleiche zu erzählen wie er oder sie. Stattdessen wird hier offenbar, dass das Thema Tod die Kinder beschäftigt, dass es eine wichtige Frage, eine religiöse Frage im Sinne Pollacks ist. Der Religionsunterricht ist in dem hier analysierten Fall ein Ort, wo das Thema und die Fragen der Kinder artikuliert und bearbeitet werden können.

2.2.2 Religiosität von Kindern in theoretischer Perspektive

Wie sind nun diese empirischen Beobachtungen zu bewerten? Welche Konsequenzen hat dies für den Religionsunterricht? Vor der Beantwortung dieser Frage soll der Befund, dass Kinder vor allem an konkreten religiösen Phänomenen interessiert sind, mit Hilfe der wichtigsten theoretischen Erklärungsansätze zur Entwicklung von Religiosität erklärt werden. (Oser/Gmünder 1984; Fowler 1981) Entwicklungspsychologische Theorienansätze betrachten das Phänomen Religion nicht von außen, von der Gesellschaft oder der religiösen Tradition her, sondern vom Individuum her, als ein innerpsychisches Phänomen. Sie fragen nach der subjektiven Bedeutung der Religion für das Individuum und sein Empfinden, Denken und Handeln. Insofern stellen die psychologischen Erklärungsansätze eine sinnvolle Ergänzung zur religionswissenschaftlichen und soziologischen Herangehensweise Pollacks und der empirischen Arbeitsweise dieser Untersuchung dar. Allerdings darf auch die begrenzte Reichweite der psychologischen Theorien nicht aus den Augen verloren werden. Schweitzers Skepsis, ob es überhaupt geeignete Methoden und Zugänge gibt, Verlässliches über die kindliche Religion zu erfahren, ist zuzustimmen. Kinder haben weder die sprachlichen noch selbstreflexiven Fähigkeiten, ihre Religiosität z.B. im Interview zu beschreiben. Empirische Forschung leidet generell darunter, dass sie durch das Vorverständnis der Erwachsenen auf die Erwachsenenperspektive beschränkt ist und die Religion von Kindern deshalb nicht umfassend erfassen kann. (Schweitzer 1994b, 46ff)

Bevor die Aussagen der entwicklungspsychologischen Theorien über Religiosität und die empirischen Beobachtungen aufeinander bezogen werden

(2.2.3), sollen die wichtigsten kognitionspsychologischen Theorien zur religiösen Entwicklung dargestellt werden.

Oser/ Gmünder: Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung

Unter dem Begriff des religiösen Urteils verstehen Oser/ Gmünder die Tiefenstruktur religiösen Denkens. Sie gehen davon aus, dass diese unabhängig vom Inhalt bei Angehörigen verschiedener Religionen und auch bei Atheisten gleichermaßen zu finden ist. Die religiöse Denkstruktur zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich auf die Kontingenzbewältigung bezieht und das Verhältnis des Individuums zum "Ultimaten" bestimmt. Oser/Gmünder behaupten damit einen spezifisch religiösen Bereich im menschlichen Denken.⁴⁴ Orientiert an Kohlbergs Theorie des moralischen Urteils befragten Oser/Gmünder Kinder, Jugendliche und Erwachsene in klinischen Interviews mit Hilfe von Dilemmageschichten und entwickeln daraus eine Stufentheorie der religiösen Entwicklung.⁴⁵

Das religiöse Urteil wird in sechs Stufen beschrieben. Die Struktur des religiösen Urteils ergibt sich aus dem jeweiligen Verhältnis zwischen Autonomie des Menschen und der Autonomie bzw. Autorität des Ultimates bzw. aus dem Verhältnis, in dem Immanenz und Transzendenz gedacht werden.⁴⁶ Die von Oser/Gmünder befragten Kinder im Grundschulalter

⁴⁴ Gleichzeitig sehen sie keinen Gegensatz zwischen Religion und der übrigen Wirklichkeit, zwischen religiösem Denken und anderen Formen des Denkens, die üblicherweise als rational bezeichnet werden. Sie betonen, dass auch das religiöse Denken sich hin zu immer weitergehender Rationalität entwickelt. Mit fortschreitender Entwicklung werde die Religion in die kommunikative Wirklichkeit integriert. (vgl. Schweitzer 1994b, 122f)

⁴⁵ Ein Beispiel ist das Paul-Dilemma: Paul sitzt in einem Flugzeug, das abstürzt. In diesem Moment, in dem Paul denkt, sein Leben ist in jedem Moment zu Ende, betet er zu Gott und verspricht ihm, dass er seine Karriere als Arzt aufgeben und seine Verlobte nicht heiraten, sondern sein Leben für die Menschen in der Dritten Welt einsetzen wird, wenn er gerettet wird. Paul kommt wie durch ein Wunder bei dem Absturz nicht ums Leben. Wenig später wird ihm eine sehr attraktive Stelle als Arzt angeboten. Im Interviewgespräch werden die Befragten gefragt, ob sich Paul an das Versprechen halten soll, warum bzw. warum nicht. (Oser/Gmünder 1984, 130f)

⁴⁶ Nach Oser und Gmünder entwickelt sich das religiöse Urteil von der absoluten Autorität des Ultimates und der unreflektierten Vermischung von immanenter und transzendenter Wirklichkeit auf den ersten beiden Stufen, über die absolute Autonomie des Menschen gegenüber dem Transzenten und der radikalen Trennung von Immanenz und Transzendenz auf Stufe drei und vier hin zu einer neuen reflektierten Versöhnung von diesseitiger und jenseitiger Wirklichkeit und einer neuen Integration von Freiheit des Menschen und der Freiheit Gottes. (vgl. Schweitzer 1994b, 124f)

verfügen über die Denkstrukturen der ersten beiden Stufen. (Oser/ Gmünder 1984, 193) Auf der ersten Stufe der Entwicklung ist Gott der "Deus ex machina", der uneingeschränkte Macht hat, in das Leben der Menschen einzugreifen. Auf der zweiten Stufe folgt das religiöse Urteil dem Prinzip "do ut des". Gott kann auch in die immanente Wirklichkeit eingreifen, aber der Mensch hat umgekehrt auch die Möglichkeit, Gottes Handeln zu beeinflussen, z.B. durch Wohlverhalten, Riten oder Gebete. Gemeinsam ist den Denkstrukturen der ersten beiden Stufen, dass die Kinder nicht zwischen transzendenter und immanenter Wirklichkeit unterscheiden.

Schweitzer kritisiert, dass das religiöse Urteil nur als Reaktion auf gezieltes Nachfragen geäußert wird, sich nur mit Hilfe des religiösen Inhalts der Dilemmageschichten erfragen lässt. Die Befragung mit Hilfe der Dilemmageschichten provoziert nur Antworten auf diese Geschichten. Dies lässt die Frage zu, ob die religiöse Denkstruktur wie sie Oser/Gmünder beschreiben eine relevante Größe im Denken der Kinder und Jugendlichen ist. (Schweitzer 1994b, 133f) Ferner fragt Schweitzer kritisch, ob zwischen Inhalt und Struktur trennscharf unterschieden werden kann. Schweitzer vermutet, dass kaum universell gültige Strukturen entwickelt werden können, sondern dass sie durch inhaltliche Elemente einer bestimmten, hier der christlichen Tradition beeinflusst werden.⁴⁷ Ferner treffen die Theorie die Kritikpunkte, die generell für kognitionspsychologische Stufentheorien gelten: Dies ist die auf die Entwicklung der kognitiven Strukturen beschränkte Perspektive, die nicht die gesamte Bandbreite des menschlichen Fühlen, Denken und Handelns betrachtet und deshalb die religiöse Entwicklung vermutlich nur eingeschränkt erfassen kann. Zweitens impliziert die Entwicklungslogik der Stufenfolge eine Höherbewertung der höheren Stufen, normatives Ziel der Entwicklung ist das autonome Subjekt. Aus dieser Bewertung der Stufen und der inneren Logik ergibt sich, dass das Kind als defizitär angesehen werden muss. Dies ist aber eine unzulässige Bewertung der erwachsenen Perspektive, die die Eigenart kindlichen Denkens nicht ernst nimmt und dem Kindsein keine eigene Würde zugesteht. (vgl. Schweitzer 1994b, 134ff)

⁴⁷ Schweitzer macht dies an der Beschreibung der sechsten, hypothetischen und nicht empirisch nachgewiesenen Stufe fest, die deutliche Züge der paulinischen Theologie trägt. Auch schon der in den anderen Stufen implizierte Gottesbezug und die Orientierung am Entwicklungsziel der menschlichen Autonomie, die ihren Grund im Ultimate hat, ist ein Indiz für die christliche Prägung der Theorie. (Schweitzer 1994b, 134)

Bei aller Begrenztheit der Theorie kann aber dennoch die Aussage festgehalten werden, dass Kinder im Grundschulalter noch nicht zwischen Immanenz und Transzendenz unterscheiden. Die Vorstellung einer transzendenten Wirklichkeit setzt ein in hohem Maße abstraktes Denken voraus, über das Kinder noch nicht verfügen.

Fowler: Stages of Faith – Theorie der Glaubensentwicklung⁴⁸

Von zentraler Bedeutung für Fowlers Ansatz ist sein Verständnis des Begriffs Glauben (*faith*). Fowler geht von der menschlichen Bedürftigkeit nach Sinn aus. *Faith* bezeichnet den Weg des Individuums, Sinn in seinem Leben herzustellen und zu bewahren. *Faith* ist die Art und Weise, wie das Individuum sich selbst und seine Wirklichkeit sieht und interpretiert. *Faith* bezeichnet das Vertrauen und die Loyalität gegenüber transzendenten *centers of value and power*, gegenüber einer transzendenten Wirklichkeit, die Sinn stiftet. (3ff)

Fowler betont den relationalen Charakter des Vertrauens in die *centers of value and power*, die die Struktur des Glaubens (*faith*) bestimmen. Diese Vertrauensbeziehungen sind triadisch, denn das Vertrauen und die Loyalität beziehen sich nicht allein auf das transzendente Wertzentrum, sondern bedürfen gleichzeitig des Vertrauens zu anderen Personen, Gruppen oder Institutionen, mit denen die Werte- und Kraftzentren geteilt werden. Die übergeordneten Werte, an denen sich das Individuum orientiert, sind immer sozial geteilt, jede zwischenmenschliche Beziehung lebt von geteilten Werten. Das Individuum lebt gleichzeitig in vielen verschiedenen Triaden, viele verschiedene *centers of value and power* werden von einem Individuum geteilt. Die Identität des Individuums ist die Summe seiner Triaden.

"We recognize that we are members of many different faith-relational triads. In each of the roles we play, in each significant relationship we have with others, in each institution of which we are part, we are linked to others in shared trusts and loyalties to centers of value and power. In each of these contexts we serve common goals, we hold shared meanings, we remember shared stories, we celebrate and renew common hopes. Our identity and our faith must somehow bring these diverse roles, contexts and meanings into an integrated, workable unity." (19)

Ein wichtiges Merkmal von *faith* ist die *imagination*. Mit Hilfe der Einbildungskraft macht sich das Individuum ein Bild von der Wirklichkeit, das den Hintergrund für das menschliche Handeln darstellt. *Faith* als *imagi-*

⁴⁸ Alle Seitenangaben in Klammern beziehen sich auf Fowler 1981.

nation formt die bewussten und unbewussten Vorstellungen von der Wirklichkeit, die in Symbolen, Bildern, Mythen und Geschichten ausgedrückt werden. Diese Bilder bestimmen die Erkenntnis, die Wirklichkeitskonstruktion des Individuums und sein Handeln in dieser Wirklichkeit. (24ff)

Faith, verstanden als die Erfahrung der Sinnhaftigkeit des Lebens, ist nicht notwendigerweise religiös, sondern beschreibt eine allgemeine Struktur des menschlichen Denkens und Erlebens, die nach Fowler - ebenso wie das menschliche Grundbedürfnis nach Sinn - universal ist. (3ff)

Fowler unterscheidet im Anschluss an W.C. Smith zwischen Religion und Glaube. Dies wird erleichtert durch die im Englischen mögliche Differenzierung zwischen *faith* und *belief*. Religiöse Traditionen sind kumulative Traditionen, in ihnen drückt sich der mannigfaltige Glaube (*faith*) vergangener Generationen aus, der sich in Mythen, Gesetzen, Texten, Geschichten, Symbolen, Prophetie, Offenbarung, Ethik, Ritus und Kult manifestiert. Die religiösen Traditionen können deshalb Menschen in der Gegenwart ansprechen und Glauben (*faith*) wecken, sind aber nicht mit diesem gleichzusetzen. (9) Faith und Religion verhalten sich dabei reziprok und dynamisch zueinander, beide wachsen und erneuern sich durch das andere, die Religion erhält neue Vitalität durch die Anpassung an den Glauben (*faith*) einer neuen Generation. (ebd.)

Unter *belief* versteht Fowler das Für-Wahr-Halten eines belief-systems. Belief-systems entstehen aus der Notwendigkeit, Erfahrungen mit Transzendenz in Konzepte zu übersetzen. *Belief* meint also das (kognitive) Für-Wahr-Halten von Dogmen und Konzepten der Transzendenz. *Faith* ist dagegen das Vertrauen und Loyalität in die Transzendenz, das Gefühl, Sinn für das eigene Leben gefunden zu haben. (11) Fowler macht hier ein Problem aus, das erst mit der Moderne entsteht. War in der Religionsgeschichte die Bedeutung von "I believe" bzw. "credo" noch identisch mit dem Gefühl *faith* (wofür es im Englischen kein Verb gibt) im Sinne von "I set my heart on ...", fallen die Bedeutungen erst in der Moderne in oben beschriebener Weise auseinander (12f)⁴⁹ Trotzdem werden *faith* und *belief* häufig fälschlicherweise miteinander identifiziert. Daraus ergibt sich ein in der Moderne problematisch gewordener Zusammenhang von Glaube und Religion: Religiöser Glaube wird gleichgesetzt mit dem Für-Wahr-Halten dogmatischer Systeme und verliert dadurch seine Vitalität und Dynamik.

⁴⁹ Den von Fowler ausführlich dargestellten *linguistic shift* der Moderne hier nachzuvollziehen, würde zu weit führen. Vgl. dazu Fowler 1981, 11ff.

Dass religiöse Traditionen auch Grund für sinnstiftendes Vertrauen sein können, wird nicht mehr für möglich gehalten.

Fowlers Glaubensverständnis korrespondiert mit der Religionsdefinition von Pollack. *Religious faith* i.S. Fowlers wäre demnach der Begriff, der die subjektive Seite des Phänomens Religion beschreibt, die in Pollacks Ansatz wenig beachtet ist. Vitale Religiosität (Pollack) ist gegeben, wenn eine Entsprechung von religiöser Frage und religiöser Antwort für das Individuum gegeben ist. Von *faith* (Fowler) könnte analog gesprochen werden, wenn die religiösen Antworten bzw. das Vertrauen in die transzendenten Werte für das Individuum eine emotionale und kognitive Bedeutung bei der Bewältigung der Sinnfrage haben. In den kumulativen religiösen Traditionen, im Mythos und Kult (Pollack), ist dieses Vertrauen in die Transzendenz konkretisiert. Die religiösen Formen erleichtern es der gegenwärtigen Generation Glauben bzw. Sinn im Leben zu finden. Sowohl Fowler wie Pollack betonen die Dynamik des Phänomens Religion. Die religiösen Formen der Traditionen müssen sich immer wieder erneuern und den sich ebenfalls wandelnden Erfahrungen von Kontingenzt und dem Glauben der gegenwärtigen Generation anpassen. Religious faith könnte also die innerpsychische Struktur einer vitalen Religiosität genannt werden. Belief (Fowler) wäre auf der Seite des Individuums das Äquivalent zur religiösen Routine (Pollack), ein Festhalten an Dogmen ohne vitale Bedeutsamkeit, ohne Bezug zu den religiösen Fragen bzw. der Suche des Individuums nach Sinn.

Fowlers Theorie darf nicht auf eine Theorie der *religiösen* Entwicklung verkürzt werden. *Faith* soll ausdrücklich weiter gefasst werden als religiöser Glauben. Faith bezeichnet die Struktur der Erkenntnis und der umfassenden Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion. Fowler sieht die Entwicklung des Glaubens (faith) als Persönlichkeitsentwicklung bzw. als integralen Bestandteil derselben an. Entwicklung wird nicht individualistisch verstanden, sondern ist kontextabhängig, individuelle Entwicklung und die Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion werden durch die Bilder und Vorstellungen der sozialen Gemeinschaft geprägt. (92)

Fowler übernimmt von Piaget und Kohlberg den struktur-genetischen Ansatz. (99ff)⁵⁰ Allerdings sieht Fowler Grenzen in der Beschränkung auf die

⁵⁰ Deren Beitrag zu einer Theorie der Glaubensentwicklung sieht er vor allem in ihrem Interesse an der Erkenntnis, der Entwicklung der Verstehensfähigkeit. Auch faith versteht Fowler als einen Weg der Erkenntnis. Er geht davon aus, dass er mit Zuhilfenahme

Kognition. Das Ausklammern der Gefühlsdimension ist in der Struktur des Glaubens nicht möglich, dieser bedarf eines weiteren Verständnisses der Erkenntnis. Fowler unterscheidet zwischen zwei Arten des Denkens: die Logik der rationalen Gewissheit, "*logic of rational certainty*" (102) und die Logik der Überzeugung, "*logic of conviction*" (ebd.). Erstere ist die objektive Erkenntnis naturwissenschaftlicher Sachverhalte, wie sie Piaget untersucht hat, die zweite Art des Denkens ist die des Glaubens: hier ist das erkennende und konstruierende Selbst Teil der Erkenntnis, die Momente der Subjektivität, Leidenschaft und Freiheit sind Teil der logic of conviction. Ferner hält Fowler Piagets Theorie für unzulänglich, weil sie die Bedeutung der Imagination, der Ekstase, der Ästhetik und der unbewussten Prozesse für die Erkenntnis vernachlässigt, Erkenntnisformen, die in der Denkstruktur *faith* eine Rolle spielen. (104)

Auf der Grundlage halb-standardisierter biographischer Interviews gewinnt Fowler seine sechs Stufen des Glaubens. Dabei bilden die kognitiv-strukturellen und psychosoziale Entwicklungstheorien (Erikson, Levinson) die Interpretationsfolie.

Bei Grundschulkindern ist überwiegend die Struktur der zweiten Stufe, der mythisch-wörtliche Glaube zu finden. (Fowler 1981, 149)⁵¹ Kinder im Grundschulalter haben in der Regel die Piagetsche Stufe des konkret - operationalen Denkens erreicht und sind in der Lage, eine andere als die eigene Perspektive einzunehmen. Dies führt zu der Fähigkeit, die Realität von der Phantasiewelt unterscheiden zu können, sich selbst als von der Umwelt unterschieden wahrzunehmen und eigene Erfahrungen in Narrationen auszudrücken. Kinder sind aber noch nicht in der Lage zur Selbstreflexion, die

der kognitionspsychologischen Theorien strukturelle Merkmale dieser Erkenntnis und deren Entwicklung beschreiben kann.

⁵¹ Die weiteren Stufen der Theorie Fowlers sollen nur kurz angedeutet werden. Dritte Stufe des Glaubens ist die des synthetisch-konventionellen Glaubens. Hier werden unterschiedliche Vorstellungen von Personen bzw. Institutionen aus dem sozialen Umfeld des Individuums übernommen und unkritisch, additiv bzw. synthetisch zusammengesetzt. Einen eigenständigen Glauben, den individuierend-reflektierenden Glauben bildet das Individuum erst auf der nächsten, der vierten Stufe aus, die frühestens im fortgeschrittenen Jugendalter erreicht wird, denn sie setzt die Fähigkeit zur Selbstreflexion und das Bewusstsein der eigenen Autonomie voraus. Der Glaube der fünften Stufe, der verbindende Glaube ist nicht mehr individualistisch sondern hat eine dialogische Offenheit gegenüber der Umwelt. Aus der Offenheit resultiert der Relativismus dieser Stufe und die Wahrnehmung der begrenzten Geltung der eigenen Position. Diese Paradoxien würden erst auf Stufe sechs, dem universalisierenden Glauben überwunden. (vgl. die Darstellung bei Schweitzer 1994b, 146ff)

Konkretheit der narrativen Beschreibung der eigenen Erfahrungen und des Denkens ist ein wichtiges Merkmal dieser Alterstufe.

"The great gift to consciousness that emerges in this stage is the ability to narratize one's experience. As regards our primary interest in faith we can say that the development of the Mythical-Literal stage brings with it the ability to bind our experience into meaning through the medium of stories. (...) Concrete operational thinking brings new capacities. The reversibility of thought with taking the perspective of another combined with an improved grasp of cause-effect relations means that the elements are in place for appropriating and retelling the rich stories one is told. More than this, the elements are in place for youngsters to begin to tell self-generated stories that make it possible to conserve, communicate and compare their experiences and meanings." (136)

Kinder erzählen konkrete Geschichten von sich, ihren Erlebnissen mit Familienangehörigen, FreundInnen und Tieren, sie leben in diesen, ihren eigenen Geschichten. Fowler schreibt über eine seiner 10 Jahre alten Interviewpartnerinnen: "To her, Millie's identity is the story of Millie's relationships and roles." (137) Das Erzählen konkreter Begebenheiten, Beziehungen und Erlebnisse ist die Art und Weise der Kinder, ihre Erfahrungen einzuordnen und ihrem Leben Sinn zu geben. (136ff, 149f)

Das Bedürfnis und die Bereitschaft der Kinder, eigene Geschichten zu erzählen, führt auch zu einer Offenheit für Geschichten anderer, auch zum Interesse an Geschichten der (religiösen) Tradition, die Erfahrungen und Sinn anderer narrativ vermitteln. Die dramatischen Geschichten und Mythen der religiösen Traditionen können Kinder tief beeindruckt. Allerdings können sie noch nicht über die narrative Ebene hinausblicken, die Geschichte als Geschichte erkennen, auf einer abstrakten Ebene über die Geschichte reflektieren oder ihren Gehalt in abstrakte, generalisierende Aussagen übersetzen. Kinder bleiben in den Geschichten. Dieses konkrete Verständnis der Geschichten ist ein wesentliches Charakteristikum dieser Stufe, weshalb Fowler sie den "Mythisch-wörtlichen Glaube" nennt. Es bedeutet, dass Kinder im Grundschulalter die symbolische Sprache religiöser Geschichten und Mythen nicht symbolisch, sondern eindimensional und wörtlich verstehen, der hintergründige Sinn bleibt dem Verstehen entzogen. Z.B. herrscht in dieser Stufe ein anthropomorphes Gottesbild vor, denn die Kinder passen die Symbole, Bilder und Mythen der religiösen Traditionen, die ihnen die Erwachsenen in ihrem Umfeld anbieten, an ihre eigenen Verständnismöglichkeiten an, die dem konkreten Denken verhaftet sind. (vgl. 136ff)

Schweitzer sieht im unmittelbaren Verständnis der Mythen und Geschichten die Stärke dieser Stufe, sie "... liegt in der Offenheit für das, was man

erzählten Sinn nennen könnte: Sinn, der sich dem erschließt, der in Geschichten lebt." (1994b, 146) Fowler erachtet als Stärke "... the rise of narrative and the emergence of story, drama and myth as ways of finding and giving coherence to experience." (149)

Kritisiert werden muss Fowlers Theorie hinsichtlich einiger Punkte, die auch schon für die Stufentheorie von Oser/Gmünder galten: z.B. die mangelnde Legitimation von Stufe sechs, die hypothetisch und empirisch nicht nachgewiesen ist. Auch gelingt es Fowler nicht, in der Beschreibung dieser Stufe Struktur und Inhalt auseinander zu halten. Entgegen seinem Anspruch, Glaube als eine innerpsychische Struktur zu beschreiben, fließen in die Beschreibung dieser Glaubensstufe in besonderem Maße christliche Inhalte ein. (vgl. Schweitzer 1994b, 146ff)⁵² Grundsätzlich fragwürdig ist ebenfalls die Höherbewertung der höheren Stufen. Diese Entwicklungslogik impliziert auch bei Fowler eine Abwertung kindlicher Religiosität aus erwachsener Perspektive.

Dennoch stellt Fowlers Theorie einen hilfreichen Erklärungsansatz für die Fragestellung nach der Qualität kindlicher Religiosität dar. Ungeachtet der Kritik an Stufe sechs kann die Beschreibung des kindlichen Denkens der Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens Aussagen darüber machen, wie Kinder mit der Sinnfrage umgehen. Auch darf die Theorie nicht deterministisch verstanden werden, obwohl diese Gefahr wegen der impliziten Entwicklungslogik groß ist: Kindliche Religiosität und kindliches Denken muss seinen eigenen Wert haben. Auch muss die individuelle Verschiedenheit eines jeden Kindes ernst genommen werden.⁵³

Festgehalten werden kann: Kinder verarbeiten ihre Erfahrungen und geben ihrem Leben dadurch Sinn und Zusammenhang, indem sie eigene Geschichten erzählen. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch religiöse Geschichten und Mythen die Kinder ansprechen und Sinn vermitteln können. Allerdings verstehen sie die symbolische Sprache religiöser Geschichten und Texte nicht, sie können nicht von den Geschichten abstrahieren oder auf einer abstrakten Ebene über den Gehalt der Geschichten reflektieren. Es muss betont werden, dass die Theorie Fowlers nichts darüber

⁵² Allerdings räumt Fowler selbst ein, dass die Struktur - Inhalt - Unterscheidung insbesondere bei der Untersuchung der komplexen Struktur Glauben problematisch ist, und behauptet deshalb auch keine Universalität seiner Stufentheorie. (99f)

⁵³ Vgl. z.B. die Dokumentation von Coles (1994), der Kinder in Interviews über ihre Religion befragt hat. Diese Erzählungen der Kinder sind so vielschichtig und vielfältig, dass sie sich nicht in ein einfaches Schema und eindimensionale Aussagen über die kindliche Religiosität einordnen lassen.

aussagt, ob Kinder religiös sind. Sie besagt lediglich, in welcher Art und Weise sie ihrem Leben Sinn geben und sich die Welt erklären, *faith* muss nicht unbedingt religiösen Inhalt haben. Dennoch kann aus der Theorie Aussagen über kindliche Religiosität abgeleitet werden, wenn religiöser Glaube als ein Weg der Sinnkonstruktion angesehen wird. Allerdings muss Fowlers Theorie umfassender verstanden werden. Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion zumal in der Moderne umfasst mehr als nur die religiöse Dimension der Sinnkonstruktion. Erinnert sei an Fowlers Modell der vielfältigen, auch nicht religiösen Glaubenstriaden, die die Identität des Individuums ausmachen.

2.2.3 Zusammenfassung

Im folgenden sollen die empirischen Beobachtungen und die theoretischen Erkenntnisse zusammenschauend reflektiert werden. Das von Fowler beschriebene wörtliche Verständnis mythischer Geschichten ist in der ersten Unterrichtssequenz zur Abrahamsgeschichte deutlich geworden. (Vgl. S. 46ff.) Das abstrakte Reflektieren über den Gehalt der Geschichten ist den Kindern unzugänglich, ihr Verständnis der Geschichten bleibt innerhalb der konkreten Erzählebene. Sie sind von den Geschichten an sich beeindruckt, beantworten die Fragen der Lehrerin nach dem Sinn und der Bedeutung der Geschichten, indem sie die Handlung nacherzählen. Auch das Handeln Gottes wird konkret verstanden und Gott anthropomorph vorgestellt: In den Aussagen der Kinder verbindet Gott und Abraham eine Beziehung, in der es keine Unterscheidung zwischen der transzendenten Wirklichkeit Gottes und der immanenten Wirklichkeit Abrahams gibt. Gott agiert, reagiert und gestaltet die soziale Beziehung mit Abraham immanent und personifiziert. Die Aussagen der Kinder entsprechen dem strukturellen Verhältnis von Immanenz und Transzendenz, das Oser/Gmünder als Prinzip des "do ut des" beschreiben: Gott greift in das Geschehen der immanenten Wirklichkeit unmittelbar ein, und Abraham kann das Handeln Gottes durch Wohlverhalten - durch Gehorsam, Glaube oder Liebe - beeinflussen.⁵⁴

⁵⁴ Schweitzer/Nipkow/Faust-Siehl/Krupka machen in der Klassenstufe 5/6 am Beispiel der Unterrichtsinhalte Gleichnis und Gottesfrage ähnliche Beobachtungen: "Übertragungsmöglichkeiten, die im Unterricht als *Aussagen über Aussagen* zur Sprache kommen sollen, sind in kognitiver Hinsicht voraussetzungsreich. Die Kinder erscheinen demgegenüber vielfach noch an *konkrete, anschauliche Zusammenhänge* gebunden. Die im Unterricht gestellten Aufgaben erweisen sich daher leicht als zu komplex und abstrakt." (Schweitzer u.a.1995, 43) Beobachtet wurden ferner abstrahierende Reflexionen, theologische Systematisierungen und Zusammenfassungen der LehrerInnen, v.a. am Ende

Auch die Äußerungen der Kinder in der Gesprächssequenz aus der Unterrichtseinheit zum Thema Tod (Vgl. S. 52) lassen sich im Anschluss an Fowler entwicklungspsychologisch deuten. Die Lehrerin verlangt abstrakte Aussagen über Gefühle und Selbstreflexion der Kinder, zu der diese aufgrund der Konkretheit ihres Denkens nicht in der Lage sind. Stattdessen artikulieren die Kinder ihre Gefühle, indem sie Geschichten erzählen von ihren Erlebnissen und ihren Beziehungen zu ihnen nahestehenden Menschen oder Haustieren, die gestorben sind oder mit denen sie Trauer geteilt haben. Diese selbstgenerierten Geschichten sind die Ausdrucksform, in der die Kinder ihre Erfahrungen verarbeiten. Damit kommen die Kinder letztlich der Intention der Lehrerin nach, auch wenn dies auf den ersten Blick nicht so scheint. Sie tun es auf die ihnen *eigene* Art und Weise, die ihren kognitiven Fähigkeiten angemessen ist. Die Kinder konstituieren damit ihr Unterrichtsthema. (vgl. auch Schweitzer/ Nipkow/ Faust-Siehl/ Krupka 1995, 168ff)

Schweitzer betont, dass die Religiosität von Kindern in ihrer Eigenart anerkannt werden muss. "Demnach wissen und verstehen Kinder und Jugendliche nicht einfach *weniger* als Erwachsene, sondern sie denken und verstehen *anders*." (Schweitzer 1994b, 162) Entsprechend ihrer kognitiven Fähigkeiten gehen sie auf ihre eigene Weise mit den Elementen der religiösen Traditionen um, die sie in ihrer Umwelt erleben. Kinder eignen sie sich in einem aktiven Prozess an und assimilieren sie an ihre Verstehensmöglichkeiten. Dadurch entsteht eine spezifisch kindliche Religiosität. Schweitzer fordert einen Religionsbegriff, der in der Lage ist, sowohl kindliche wie erwachsene Religiosität in ihrer Unterschiedlichkeit zu beschreiben, ohne diese Unterschiedlichkeit einzuebnen. "Einen gemeinsamen Bezugspunkt für den die Lebensalter übergreifenden Vergleich explizit zu schaffen ist

von Unterrichtsabschnitten, die "über die Köpfe (der SchülerInnen) hinweg" gehen. (Schweitzer u.a.1995, 51ff) Drittens beobachteten Schweitzer u.a. ebenfalls, dass die Kinder in Klasse 5/6 einem anthropomorphen Gottesbild anhängen und sich das Handeln Gottes konkret, immanent und als "wunderbare Hilfe", i.S. von direktem Eingreifen Gottes und Wunderwirken in der eigenen Lebenswirklichkeit, vorstellen. Biblische Geschichten werden von den Kindern wörtlich verstanden. (Schweitzer u.a.1995, 66ff) Beobachtungen, dass Kinder beharrlich an ihren konkreten Vorstellungen festhalten, wenn die Vorstellungen, die von LehrerInnen-Seite angeboten werden, nicht entwicklungsgemäß sind und die SchülerInnen überfordern, bzw. dass die Schüler und Schülerinnen dann Unterrichtsinhalte konstituieren, die *ihren* Zugangsweisen und Verstehensmöglichkeiten entsprechen, finden sich zahlreich in dem von Schweitzer/Nipkow/Faust-Siehl/Krupka analysierten Material. (Vgl. z.B. Schweitzer u.a.1995, 68, 84.).

auch das erste Ziel eines Religionsbegriffs, der sowohl die Religion von Kindern wie die der Erwachsenen umfasst." (Schweitzer 1994b, 45) Sowohl der substantielle wie der funktionale Religionsbegriff reichen nicht aus, um religiöse Phänomene bzw. die kindliche und erwachsene Religiosität gleichermaßen begrifflich zu fassen. (ebd.)

Der von Pollack formulierte Religionsbegriff leistet diese differenzierte Definition des Religiösen. Pollacks Definition erlaubt es, auch den konkreten Kinderglauben an einen anthropomorphen Gott als religiös zu bezeichnen, ohne ihn gegenüber einem erwachsenen Glauben an einen transzendenten Gott abzuwerten. Pollack formuliert als Anforderung an die religiösen Antworten, um die Funktion der Religion zu erfüllen, den Transzendenzbezug und die konkrete Vermittlung, so dass sie für die Religionsangehörigen verständlich wird. Wenn die Verstehensmöglichkeiten der Kinder bzgl. der Transzendenz nicht denen der Erwachsenen entsprechen, bedürfen sie in besonderer Weise der Konkretion des Transzendenten in Mythos und Kult, in Geschichten, Bildern und der religiösen Praxis. Pollack beschreibt in der Luhmann'schen Begrifflichkeit die gegenläufige Tendenzen der Komplexitätssteigerung und Komplexitätsermäßigung. Im Ausbalancieren dieser beiden Seiten kommt es darauf an, dem Bedürfnis der Religionsangehörigen zu entsprechen, die religiösen Antworten nachvollziehen zu können. In diesem Modell und in der Begrifflichkeit Pollacks wäre die kindliche Religiosität eine *komplexitätsermäßigte Religiosität*, in der die konkreten Vorstellungen und Praktiken wichtig sind.

In diesem Sinne kann gefolgert werden,

- dass religiöse Vorstellungen und Formen, Mythos und Kult, Geschichten und religiöse Praxis, für Kinder bedeutsam werden (sofern sie ihnen in ihrer Sozialisation begegnen),
- dass religiöse Vorstellungen, wenn sie entsprechend der Verstehensmöglichkeiten der Kinder in Form konkreter Geschichten vermittelt werden, Kindern bei der Bewältigung der Sinnfrage Hilfestellung und Unterstützung sein können.

Vitalität der Religion hängt nach Pollack davon ab, ob die religiösen Antworten tatsächlich Antworten auf die konkreten, sich verändernden religiösen Fragen der gegenwärtigen Generation sind. Fowlers Konzept von Glaube und Religion geht davon aus, dass nicht nur die Religion Glauben (faith) wecken kann, sondern dass sich auch Religion an den Glauben der gegenwärtigen Generation anpassen muss. Glaube (faith) als Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion ist veränderlich und wird von Individuum immer wieder neu, in einem aktiven Prozess gebildet. Das bedeutet,

- dass Kindern nicht nur religiöse Vorstellungen vermittelt werden, die in den religiösen Traditionen überliefert werden, sondern dass ihnen Raum gewährt wird, über ihre eigenen Fragen, Erfahrungen und Vorstellungen von sich selbst und der Welt nachzudenken, sie zu artikulieren und in Geschichten zu erzählen.

Diese Schlussfolgerungen entsprechen den Beobachtungen im Religionsunterricht, die oben dargestellt wurden: das Interesse der Kinder an religiösen Fragen, an Fragen nach dem Sinn, nach Ursprung und Zukunft und nach der Gestaltung des eigenen Lebens mit anderen. Die Bedeutung der selbstgenerierten Geschichten als Weg der Sinnkonstruktion ist im Unterricht zum Thema Tod und Trauer offensichtlich. Die konkreten Geschichten aus der religiösen Tradition (von Abraham) haben die Kinder beschäftigt und waren emotional bedeutsam. Ebenso kam es immer wieder zu intensiver Auseinandersetzung der Kinder mit Unterrichtsinhalten, die der religiösen Praxis zuzurechnen sind.⁵⁵

2.3 Konsequenzen für den Grundschul-Religionsunterricht

2.3.1 Elementarisierung

Diese Ergebnisse aus der Analyse und der Interpretation des empirischen Materials und der Diskussion der entwicklungspsychologischen Theorien führen zu vergleichbaren Konsequenzen für die Didaktik des Religionsunterrichts in der Grundschule wie sie Schweitzer u.a. für die Sekundarstufe I formulieren.⁵⁶ Die Schlussfolgerungen für die didaktische Gestalt des Religionsunterrichts ergeben sich aus Berücksichtigung der entwicklungspsy-

⁵⁵ Oben wurde ein Ausschnitt aus der Unterrichtseinheit zum Thema Moschee vorgestellt. Deutlicher wird das Interesse der Kinder an religiöser Praxis in einzelnen Episoden aus der Abrahamseinheit, die in den folgenden Kapiteln ausführlich interpretiert werden. Obwohl der wesentliche Unterrichtsinhalt dieser Einheit die Abrahamsgeschichte war, kam es mehrfach zu Unterrichtsphasen, in denen Elemente religiöser Praxis Thema waren: Zum einen erzählten die Kinder von der Hagg im Zusammenhang mit der Geschichte von der Gründung Mekkas, zum anderen wurden das Gebet und die Qur'an-Rezitation Unterrichtsthema, als eine Schülerin einen Qur'an und einen Gebets-teppich mit in die Schule brachte. Da in diesen Unterrichtssituationen der direkte Vergleich der unterschiedlichen Reaktionen auf die verschiedenen Unterrichtsinhalte innerhalb derselben Unterrichtsstunde möglich ist, ist hier das herausgehobene Interesse der Kinder an den Elementen religiöser Praxis im Kontrast zu anderen Inhalten besonders augenfällig. (Vgl. S. 92ff)

⁵⁶ Vgl. Schweitzer/ Nipkow/ Faust-Siehl/ Krupka 1995, alle Literaturangaben (Seitenzahlen) in diesem Abschnitt beziehen sich auf diese Veröffentlichung.

chologischen Einsichten in der Planung von Unterricht. (156ff)⁵⁷ Es geht darum, die SchülerInnen als Subjekte ihrer Lernprozesse, ihre Verstehensmöglichkeiten und ihre eigenständigen Aneignungsprozesse im Unterricht ernst zu nehmen. (1995, 165f)

Allerdings hatten Schweitzer u.a. die Situation in der Grundschule offensichtlich nicht im Blick. Der ausdrückliche Hinweis, dass das Planungsmodell, das die VerfasserInnen der Studie vorschlagen, "der weithin üblichen Planung im Sinne der Kette darbieten – motivieren – diskutieren – festhalten – abprüfen" (172) *widerspricht*, macht deutlich, dass sie von darbietendem Unterricht als Gegebenheit ausgehen, die es zu verändern gilt. Allerdings ist darbietender Unterricht nicht mehr die weithin übliche Art des Unterrichtens in der Grundschule. Ferner diskutieren Schweitzer u.a. Fragen, die im Kontext der religionspädagogischen Elementarisierungsdiskussion hinsichtlich eines Unterrichts Relevanz besitzen, der biblische Texte oder theologische Themen zum Gegenstand hat, die in dieser Arbeit aber nicht von zentralem Interesse sind.⁵⁸ Im Folgenden sollen deshalb nur die Aspekte des Elementarisierungsansatzes berücksichtigt werden, die in der Frage nach einem entwicklungsgemäßen Religionsunterricht in der Grundschule relevant sind, und die sich auf die oben formulierten Ergebnisse dieser Untersuchung beziehen lassen.

Das Elementarisierungsmodell von Schweitzer u.a. verfolgt zunächst das Grundprinzip, der Themenkonstitution durch die SchülerInnen "unterrichtskonstitutive Bedeutung" (170) beizumessen. Dabei gehen die AutorInnen davon aus, dass jeder Unterricht immer schon durch die faktischen Unterrichtsprozesse und die (Re-)Aktionen der SchülerInnen mit bestimmt wird, dass dies LehrerInnen aber häufig nicht bewusst ist. Elementarisierung heißt, diesen Einfluss auf den Unterricht ernst zu nehmen. In einer offenen Unterrichtsplanung geht es darum, die Fragen der SchülerInnen

⁵⁷ Dahinter steht die Grundeinsicht der VerfasserInnen, dass Lernen nicht mit dem Erwerb von reproduzierbarem Wissen gleichzusetzen ist, sondern dass es nur dann zum wirklichen Verstehen kommt, wenn sich der Unterricht an den kognitiven Strukturen orientiert, die die Kinder mitbringen. Lernen geschieht, indem vorhandene kognitive Strukturen in kognitiven Konflikten in Frage gestellt und entsprechend der neuen Erfahrung transformiert werden. (48f, im Anschluss an Aebli)

⁵⁸ Vgl. Schweitzer u.a. 1995, 144ff, 168: Die AutorInnen weisen zwar darauf hin, dass das Elementarisierungsmodell auch auf andere als biblische Unterrichtsinhalte anwendbar ist, aber die Unterrichtsstunden des Samples der empirischen Untersuchung hatten ausschließlich biblische bzw. christlich Themen zum Inhalt, nämlich Gleichnisse, Gottesfrage und Gerechtigkeit (häufig wurden hier ebenfalls biblische Texte bearbeitet).

zum Thema kennenzulernen, zu versuchen, die SchülerInnenäußerungen zu verstehen und den Umgang der Kinder mit den Inhalten im weiteren Unterrichtsverlauf zu berücksichtigen. (170f) Deshalb betonen Schweitzer u.a. wiederholt die große Bedeutung des genauen Hörens auf die Denkweisen der Kinder. (67, 171) Dabei befindet sich der Unterricht im Spannungsfeld von einem "den Schülern und Schülerinnen nachgehenden und einem sie herausfordernden Unterricht" (169). Einerseits muss der Unterricht an die kognitiven Voraussetzungen und die Fragen der SchülerInnen anknüpfen, andererseits muss er auch über die Fragen der Kinder hinausgehen, sonst kommt der Unterricht seiner Aufgabe der Wirklichkeitserschließung nicht nach. (ebd.). "Ein guter Unterricht beachtet beides: er versucht wahrzunehmen, wie die Kinder *reagieren*, und er bemüht sich, falls die Kinder lediglich immer wieder das Neue an ihre alten Strukturen assimilieren, sie ohne Überforderung zu *provizieren*." (30) Unterricht befindet sich in einer wechselseitigen Abhängigkeit von den Entwicklungsprozessen: Einerseits sind die kognitiven Voraussetzungen der Kinder konstitutiv für die Unterrichtsprozesse, andererseits fördert der Unterricht die Entwicklung der Kinder. Selbstverständlich gilt auch für den Religionsunterricht der Grundschule diese Dialektik von abholendem und forderndem Unterricht. "Fruchtbarer Grundschulunterricht greift die Fragen der Kinder auf, ermutigt die Kinder aber auch zu Fragen, die sie von sich aus nicht stellen würden." (Schweitzer/ Faust-Siehl 1994, 19) In den oben analysierten Unterrichtssituationen aus der empirischen Feldforschung finden sich solche Episoden herausfordernden Unterrichts. Zu diesen Beispielen soll im Folgenden nochmals zurückgekehrt werden.

In dem dokumentierten Unterrichtsgespräch zur Abrahamseinheit war festgestellt worden, dass die abstrakte Reflexion die Kinder überfordert. (s.S. 46ff) In dieser kurzen Gesprächssequenz gibt es aber auch eine Äußerung der Lehrerin, an der deutlich wird, was es heißt, SchülerInnen-Äußerungen wahrzunehmen. Indem die Lehrerin genau auf die Aussagen der Kinder hört und an einem Wendepunkt des Gesprächs einfühlsam moderiert, gelingt es ihr, die Vorstellungen der Kinder aufnehmend die Kinder auf neue Gedanken zu bringen. Nachdem die Kinder immer wieder den Gehorsam Abrahams betont haben, weil Gott diesen fordert, und Gülcan gesagt hatte, dass etwas passiert, wenn man nicht auf Gott hört, fragt die Lehrerin: "Ich möchte das ein bisschen umdrehen, nicht wenn man nicht auf Gott hört wird etwas passieren, sondern wenn man auf Gott hört, wenn Abraham auf Gott hört, was hat er da erfahren?" Damit greift sie das Thema der Kinder auf und wendet es so, dass die Kinder weiterdenken, nicht mehr ausschließlich

in der Dichotomie von Befehl und Gehorsam denken, sondern überlegen, was Abraham widerfahren ist, was Gott Abraham bzw. den Menschen gegeben hat. Die Kinder wurden hier angeregt, über ihre bisherigen Gottesvorstellungen hinaus zu denken.

Auch die Unterrichtssequenz zum Thema Tod war bisher nur dahingehend interpretiert worden, dass die abstrakten Fragen nicht den kognitiven Voraussetzungen der SchülerInnen entsprechen. Die Kinder setzen deshalb ihre eigene konkrete Perspektive bzw. Zugangsweise durch. (s.S.51ff) Die Unterrichtssituation könnte aber auch so interpretiert werden, dass der Religionsunterricht hier durch das wiederholte Nachfragen der Lehrerin nach der Bedeutung des/der Partners/in während der Blitzlichtrunde eine Reflexion der Kinder über Gefühle anbahnt. Die Lehrerin besteht durch ihr Nachfragen darauf, dass die Beschreibung der Gefühle mit dem Partner ein wichtiges Thema ist. Und bekräftigt durch die Rubrik auf der Wandzeitung und die abschließende Frage nach Synonymen für "gut" das Thema, ohne das für die Kinder relevante Thema (Trauererfahrungen) zu vernachlässigen. Die Lehrerin geht also mit der Aufzeichnung der Stichworte, die die Kinder nennen, auf die Relevanzen der Kinder ein, indem sie eine Rubrik "Erinnerungen" (Trauererfahrungen der Kinder) einführt, obwohl dieses Thema in ihrer ursprünglichen Aufgabenstellung nicht vorgesehen war, und führt sie weiter, indem sie zugleich an dem ihr wichtigen Thema "Gefühle mit dem/der Partner/in" festhält. Insofern hat die Lehrerin hier nicht starr an ihrer Unterrichtsplanung festgehalten, sondern flexibel und offen auf die Eigendynamik des Unterrichtsgesprächs reagiert, die durch die aktive Beteiligung der SchülerInnen entsteht.

2.3.2 Grundschulpädagogisches Methodenrepertoire

Ein zweiter wichtiger Aspekt des Elementarisierungskonzepts ist die Förderung nach Lernwegen und -formen, die aktive Aneignungsprozesse der SchülerInnen ermöglichen. (Schweitzer/Nipkow/Faust-Siehl/Krupka 1995, 179ff) Hier hat die Grundschule Methoden und Arbeitsweisen entwickelt, die die Zugangsweisen der Kinder, ihre aktive Beteiligung an den Lernprozessen zur Grundlage des Lernens machen und Überraschungen im Unterricht im Sinne einer offenen Unterrichtsplanung zulassen. Das bedeutet, dass *auch im Religionsunterricht* das grundschuldidaktische Methodenrepertoire Anwendung finden muss, das die aktive Beteiligung der Kinder am Unterrichtsprozess und die Berücksichtigung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen erlaubt. Das meint nicht nur, dass kreative Arbeitsformen, Spiele, Feste feiern und die Arbeit mit Karteien und anderen Freiarbeits-

materialien Formen des Religionsunterrichts sind. Aktive Aneignungsprozesse ermöglichen bedeutet, dass Themen des Religionsunterrichts etwa in fächerübergreifende Projekte einer Klasse oder in einen Wochenplan einbezogen werden, dass Religionsunterricht auf diese in einen rhythmisierten Schulvormittag integriert ist, dass auch die Beschäftigung mit religiösen oder ethischen Themen zeitlich flexibel und den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend gestaltet werden kann. Das bedeutet, dass der Religionsunterricht in einen Unterricht *im Klassenverband* integriert ist, in dem sich Phasen gemeinsamen Unterrichts und individuelle Arbeitsphasen sinnvoll abwechseln, und dass auch der Religionsunterricht von der in einer Klasse gepflegten Erzähl- und Gesprächskultur profitiert.

Es wurde im Anschluss an Fowlers entwicklungspsychologische Theorie festgestellt und im Unterricht beobachtet, dass Kinder religiöse Fragen stellen und darüber reflektieren, indem sie eigene Geschichten von sich erzählen. Sie erzählen von ihren Erlebnissen, von Menschen und Tieren aus ihrem Umfeld und den Beziehungen, die sie miteinander verbinden. Eigene Geschichten sind die ihren entwicklungsbedingten Voraussetzungen entsprechende Form, ihrem Leben Sinn zu geben, Erfahrungen und Fragen zu artikulieren und zu ordnen. Der Religionsunterricht in der Grundschule muss also vor allem den selbstgenerierten Geschichten der Kinder Raum und Zeit geben. Für einen entwicklungsbezogenen Religionsunterricht ist die Erzähl- und Gesprächskultur einer Klasse von hervorgehobener Bedeutung.⁵⁹

In der oben dokumentierten Unterrichtssequenz aus der Unterrichtseinheit zum Thema Tod (vgl. S. 52ff) kann die Bedeutung einer Gesprächskultur, wie sie in dieser Klasse gepflegt wird, für einen Religionsunterricht verdeutlicht werden, der den religiösen Fragen der SchülerInnen und ihren Zugangsweisen Raum gibt. Die Gesprächsform ist eine "Blitzlichtrunde". Diese Form, die als eine Methode der Gesprächsform in der Klasse eingeübt sind, ermöglicht, dass jedes Kind seine Gefühle, Erlebnisse und Fragen artikulieren kann. Die Gesprächsform gewährleistet, dass die Beiträge von den anderen Kindern nicht kommentiert werden, die Gesprächssituation ist geschützt. Die offene Gesprächssituation ermöglicht es, dass diese Unterrichtssequenz durch die Relevanzen der Kinder bestimmt ist, dass die Kinder hier das Unterrichtsthema konstituieren. Die Kinder können die für sie

⁵⁹ Vgl. zur Bedeutung des Gesprächs im Religionunterricht auch S. 127ff.

wichtigen Erlebnisse und Gefühle in Form eigener Geschichten artikulieren.

2.3.3 Revision der Inhalte des Grundschulreligionsunterrichts

Auch bzw. gerade auf der Ebene der Unterrichtsinhalte muss der Religionsunterricht den spezifisch kindlichen Umgang mit religiösen Phänomenen berücksichtigen. Eingangs war die Forderung nach einer Revision der Inhalte des Grundschulreligionsunterrichts formuliert worden mit der Begründung, dass sich die Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Grundschule häufig eher an der Theologie als an der Perspektive und den Verstehensmöglichkeiten der Kinder orientieren, so dass Unterrichtsinhalte vorgeschlagen werden, die die Kinder überfordern bzw. ihnen nicht zugänglich sind. Hinsichtlich der Unterrichtsinhalte muss gefragt werden, ob und welche Bedeutung sie für die Kinder haben. Schweitzer u.a. sprechen davon, in der Unterrichtsplanung die elementaren Strukturen, Erfahrungen und Wahrheiten des Unterrichtsinhalts aufzusuchen. (1995, 165ff) Die entwicklungsbedingten Zugangsweisen der Kinder müssen im Blick auf den Unterrichtsinhalt bedacht werden. Ist es z.B. legitim und sinnvoll, Gleichnisse oder Ostern und Auferstehung in der Grundschule zum Thema zu machen, wenn die Kinder die biblischen Geschichten wörtlich verstehen, ihre symbolische Sprache und den theologischen Gehalt also nicht erfassen können?⁶⁰ Solche Unterrichtsinhalte, die die Kinder überfordern, werden den Kindern und ihren Bedürfnissen nicht gerecht. Sie tragen nicht zum Aufbau von Wirklichkeit bei.

Die Schlussfolgerung aus der Beschäftigung mit der Frage nach der kindlichen Religiosität war, dass diese eine Religiosität ist, in der die konkreten Geschichten und Praktiken, Mythos und Kult, wichtig sind. Darüber hinaus ist für jede vitale Religiosität nach Pollack die Verbindung von religiösen Antworten und deren Konkretion in Mythos und Kult mit den religiösen Fragen einer Generation von zentraler Bedeutung. Religiöse Antworten

⁶⁰ Gleichnisse, Passion und Ostern finden sich als Themen des Grundschulreligionsunterrichts in allen gängigen und auch in neueren Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Vgl. z.B. Freudenberg, Hans (Hrsg.): RU praktisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule. 4 Bde. Göttingen 1991; Was Mut macht. Religion 3/4. Lahr; Frankfurt/Main; Berlin; München 1984; Mein Religionsbuch. 3./4. Schuljahr. Hannover 1985; Kinder fragen nach dem Leben. Religionsbuch 3. und 4. Schuljahr. Berlin 1988; Religionsbuch Oikumene. Leben in einem Haus. Bd. 3. Düsseldorf 1995; Gott sitzt nicht auf einer Wolke. 1.-4. Schuljahr. Stuttgart 1995; vgl. auch Johannsen 1986, Sievers 1985, Konrad 1985.

müssen deshalb an die Fragen und Verstehensmöglichkeiten der Kinder anknüpfen.

Eine konsequente Berücksichtigung der entwicklungsbedingten Voraussetzungen, die die Kinder hinsichtlich der Religion mitbringen, hat weitreichende Folgen für das Curriculum. Eine entwicklungspsychologisch begründete Revision der Inhalte müsste bedeuten, abstrakte religiöse Vorstellungen wie z.B. christologische oder eschatologische bzw. generell abstrakte dogmatische Themen aus dem Religionsunterricht der Grundschule zu verbannen. Ein an den Zugangsweisen der SchülerInnen orientiertes Curriculum müsste drei Bereiche umfassen:

1. Religiöse Fragen

Hierzu gehören die Frage nach dem Sinn und dem Ursprung des Lebens, Zukunft, Tod, Angst und Hoffnung, Gerechtigkeit, Krieg und Frieden, die Bedrohung der natürlichen Lebensgrundlagen und die ethischen Fragen im Zusammenleben der Menschen. Religiöse Traditionen bieten Antworten auf diese Fragen, und Geschichten und Vorstellungen aus den Religionen können sicherlich auch für Kinder und ihre Beschäftigung mit den religiösen Fragen bedeutsam und hilfreich sein. Wenn *die religiösen Fragen* die Unterrichtsinhalte vorgeben stehen die Fragen und Zugänge der Kinder und die aktive Auseinandersetzung damit im Mittelpunkt. Religiöse Fragen sind Inhalte, die die Subjektivität und die Aktivität der Kinder im Lernprozess ermöglichen, weil sie eine innere Beteiligung der Kinder voraussetzen und für Kinder bedeutsam sind in ihrer biographischen Situation. Damit trägt der Religionsunterricht zur Orientierung der Kinder und zur Bewältigung ihres Lebens mit sich und mit Anderen bei.

2. Geschichten aus den religiösen Traditionen

Konkrete Geschichten aus religiösen Traditionen dienen den Kindern als Hilfestellung und Unterstützung bei der Bewältigung der Sinnfrage. Religiöse Geschichten stellen wie Märchen eine lebendige Bilderwelt zur Verfügung, die die Kinder brauchen, um ihre eigenen Erfahrungen zu aktualisieren und zu verarbeiten.⁶¹ Bei der Auswahl der Geschichten aus den religiösen Traditionen muss allerdings darauf geachtet werden, dass die Kinder die Erzählungen wörtlich verstehen. Abstrakte Reflexionen über die Geschichten und die Formulierung von "theologischen Lehren" muss im Unterricht mit Grundschulkindern vermieden werden. Darüber hinaus ist nicht

⁶¹ Vgl. Fowler 1989, 116f, im Anschluss an Bettelheim.

jede Geschichte für die Kinder in gleicher Weise bedeutsam. Nicht alle religiösen Bilder und Geschichten sind adäquate Antworten auf die Fragen der Kinder. Denn die Vitalität der Religiosität bzw. die Bedeutsamkeit der religiösen Tradition ist von der Passung von religiöser Frage des Individuums und religiöser Antwort der Tradition abhängig.

3. Religiöse Praxis

Religiöse Praxis ist die konkreteste Form von Religion und ist für die Kinder in ihrem Kontext, entweder im eigenen familiären Umfeld, in den Familien der MitschülerInnen oder im Stadtteil, auf vielfältige Weise wahrnehmbar: Zur religiösen Praxis gehören die religiösen und jahreszeitlichen Feste wie Weihnachten, Ostern, das Fest des Fastenbrechens oder das Opferfest, die Orte religiöser Praxis wie Kirche und Moschee, Gebet, Gottesdienst, Fasten, heilige Bücher und Gegenstände, aber auch die vielfältigen Aktivitäten einer Kirchengemeinde oder eines Moscheevereins. Religiöse Praxis können Kinder im Umfeld ihrer Schule aktiv erkunden und so die Religionen in der Nachbarschaft kennenlernen, die für die Kinder als ein Phänomen ihrer Alltagswirklichkeit bedeutsam sind. Erkundung von Religion bzw. von Phänomenen religiöser Praxis trägt zur Erschließung der Wirklichkeit bei, in der die Kinder leben.

3. Identität und Identifikation

Dieses Kapitel beschäftigt sich zunächst mit dem in der religionspädagogischen Diskussion um die Reform des Religionsunterrichts zentralen Begriff der Identität. Dort wird die Frage diskutiert, "ob Kinder erst einen pädagogischen Schonraum brauchen, in dem sie ihre Identität entwickeln, bevor sie mit einem spannungsreichen Pluralismus ... konfrontiert werden dürfen?" (Scheilke 1994, 4) Bezogen auf den Religionsunterricht heißt die Frage: Sollen die Kinder im konfessionell-getrennten Religionsunterricht erst ihre eigene Konfession bzw. Religion kennenlernen und eine eigene Identität ausbilden, um anschließend in einen Dialog mit anderen Konfessionen/Religionen zu treten - oder entwickelt sich Identität im Dialog? Zwischen diesen beiden entgegengesetzten Polen spielt sich die religionspädagogische Diskussion ab, wobei sich beide extremen Positionen in ihrer Argumentation auf das Identitätskonzept beziehen.⁶²

Auch in dieser Untersuchung wurde zunächst von den Begriffen und Konzepten des religionspädagogischen Diskurses ausgegangen. Deshalb war Identität am Anfang des Forschungsprozesses eine Beobachtungs- und Auswertungskategorie in der qualitativen Feldforschung und in der Interpretation des empirischen Materials. Am Anfang dieses Kapitels soll deshalb aus der religionspädagogischen Debatte die 1994 veröffentlichte Denkschrift "Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität" herausgegriffen und exemplarisch die Argumentation und die Verwendung des Identitätsbegriffes nachgezeichnet werden. (3.1.1) Diese Denkschrift erhebt den Identitätsbegriff zum Schlüsselbegriff und hat eine zentrale Bedeutung innerhalb des religionspädagogischen Diskurses.⁶³

⁶² Vgl. die Debatte in religionspädagogischen Fachzeitschriften und Sammelbänden, Z.B.: Der Evangelische Erzieher 45(1993), H. 1. Themenheft: Religionsunterricht und Konfessionalität; H.2. Themenheft: Religionsunterricht - wie weiter?; 46(1994) Themenheft: Multikulturalität und interreligiöses Lernen; ru. 23(1993), H.3. Themenheft: Streit um Konfessionalität; Weiße 1996; Lott 1992; Lähnemann 1992, 1998.

⁶³ Dabei wird mit der Denkschrift "Identität und Verständigung" exemplarisch die religionspädagogische Position vorgestellt, die die Überzeugung vertritt, Kinder müssten im konfessionellen Religionsunterricht *zuerst* eine eigene religiöse Identität ausbilden, *bevor* sie in den Dialog mit anderen Religionen treten können. Die entgegengesetzte Position, die behauptet, dass Kinder und Jugendliche religiöse Identität gerade *im* Dia-

Anschließend soll diese Position unter Berücksichtigung des neueren identitätstheoretischen Diskurses kritisch hinterfragt werden. Dazu ist zunächst ein Exkurs in den sozialpsychologischen Identitätsdiskurs notwendig, um mehr theoretische Klarheit über den "schillernden" Begriff der Identität zu gewinnen. (3.1.2) Die kritische Relektüre der Denkschrift "Identität und Verständigung" vor diesem Hintergrund wird in die begriffliche Unterscheidung zwischen Identität und Identifikation münden. Identifikation erwies sich im Verlauf der Feldforschung als die adäquatere Beobachtungs- und Interpretationskategorie im Bezug auf religiöse Identität.

Aus der Unterscheidung zwischen Identität und Identifikation ergaben sich (religions-) pädagogisch und didaktisch relevante Problemstellungen, die sich allerdings grundsätzlich von denen in der religionspädagogischen Debatte um interreligiösen Religionsunterricht diskutierten Fragen um Identitätsbildung unterscheiden. Am wichtigsten wurde die Frage der Integration der nicht-religiösen Kinder in den Religionsunterricht und die Berücksichtigung der heterogenen Lernvoraussetzungen im Bezug auf Religion.

Die Interpretation des empirischen Materials geschah deshalb unter der Leitkategorie "Identifikation". Die Ergebnisse werden im Kapitel 3.2 dargestellt. Unter Punkt 3.3 sollen schließlich didaktische Konsequenzen aus der theoretischen Klärung des Identitätsbegriffs und aus der Analyse des empirischen Materials gezogen werden. Sie betreffen die Fragen nach Identifikation bzw. Nicht-Identifikation mit (eigener) Religiosität im Religionsunterricht, nach dem Ort der religiösen Erziehung und den Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts.

3.1 Identität als religionspädagogischer Schlüsselbegriff

3.1.1 Die Denkschrift "Identität und Verständigung"

Diese Denkschrift erhebt den Identitätsbegriff zur zentralen Kategorie im Zusammenhang der Debatte um die Zukunft und die Reform des Religionsunterrichts im Kontext der Pluralität. Die Denkschrift "Identität und Verständigung" nimmt eine Analyse der gesellschaftlichen Situation hinsichtlich der Bedeutung von Religion und Kirche ausdrücklich zum Ausgangspunkt ihrer Bestimmung von Aufgabe und Gestalt des Religionsunterrichts und erhebt den Anspruch, mit der Positionsbestimmung auf die

log entwickeln könnten, wird im folgenden Kapitel unter dem Stichwort "Dialog" referiert und ebenfalls kritisch betrachtet. (Vgl. S. 149ff, 190ff)

veränderten gesellschaftlichen Bedingungen angemessen zu reagieren. Die moderne Gesellschaft wird zutreffend als säkular und pluralistisch charakterisiert, das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur institutionalisierten Religion als individualisiert und distanziert beschrieben. Die Denkschrift betont, dass der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule eines modernen, religiös neutralen Staates weder nur unter Berufung auf die Verfassung noch ausschließlich theologisch, sondern nur im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule bildungstheoretisch und pädagogisch begründet werden kann. Die Denkschrift verfolgt dieses Postulat, indem sie religiöse Themen zu "epochalen Schlüsselproblemen" im Sinne Klafkis erklärt, diese sind "ethische Grundlagenprobleme", das "Pluralismusproblem", die Religion in Gestalt des Christentums als in der Gesellschaft öffentlich wirksamer Faktor und als kulturgeschichtlich bedeutsames Phänomen. (Identität 1994, 31ff) Aus der *pädagogischen* Argumentation der Denkschrift ergibt sich folgende zweifache Aufgabenbeschreibung für den Religionsunterricht:

1. Wegen der erwähnten öffentlichen und bildungstheoretischen Bedeutung ethisch-moralischer Urteilsbildung und wegen der übergreifenden Aufgabe der Schule, verantwortungsvolles Handeln und das Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft zu fördern, müssen im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrags der öffentlichen Schule Ethik, Philosophie und Religion gemeinsam als Fächergruppe⁶⁴ den Rang eines Pflichtbereichs haben. Der Religionsunterricht muss sich in dieser Fächergruppe an den übergreifenden Bildungsaufgaben der Schule beteiligen und wird in den Gesamtzusammenhang der Schule gestellt. (34f)

2. Der Religionsunterricht soll darüber hinaus ein "Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung" der Kinder und Jugendlichen sein.(26) Dies soll in "selbständiger und erfahrungsbezogener Aneignung und Auseinandersetzung" geschehen.(27) In diesem Zusammenhang betont die Denkschrift, dass der Religionsunterricht im Gegensatz zum Ethik- oder Philosophieunterricht einen "einzigartigen Unterrichtsgegenstand" hat, nämlich *Religion*, es geht im Religionsunterricht um die Frage nach Gott. Religion ist eine "unverwechselbare Dimension des Lebens", die nicht mit Ethik oder Philosophie gleichzusetzen ist, obwohl es zwischen den Fächern durchaus Überschneidungen gibt.(30)

⁶⁴ Fächergruppe heißt ausdrücklich nicht Lernbereich, sondern besagt, dass evang., kath., jüd. Religionsunterricht, Ethik- oder Philosophieunterricht in der Fächergruppe je eigene Fächer mit jeweils eigenem Profil bleiben.

Zur Form des schulischen Religionsunterrichts legt die Denkschrift dagegen fest, dass der konfessionelle Religionsunterricht beizubehalten ist, wobei der evangelische Religionsunterricht auf vielfältige Weise mit dem katholischen Religionsunterricht und dem Ethikunterricht kooperieren kann bzw. soll. (65ff) Dies wird mit Hilfe des Identitätsbegriffs begründet. Ob der Identitätsbegriff, so wie ihn die Denkschrift inhaltlich füllt und wie sie ihn in ihrer Argumentation verwendet, tatsächlich geeignet ist als Schlüsselbegriff zur Legitimation und Konzeption des schulischen Religionsunterrichts soll in diesem Kapitel diskutiert werden.

3.1.2 Der Identitätsbegriff in theoretischer Perspektive

Identität als sozialwissenschaftlicher bzw. (sozial)psychologischer Begriff bezeichnet die Leistung des Individuums, zwischen Vergesellschaftung und Individuation ein Selbstkonzept zu formulieren, zu bewahren und zu entwickeln.

Straub unterscheidet zwischen qualitativer und einer formaltheoretischen Bestimmung dessen, was unter Identität verstanden wird. Mit dem Begriff *qualitative* Identität bezeichnet er die Summe verschiedener Aspekte des (mehr oder weniger) reflektierten qualitativen Selbstverständnisses eines Subjekts, die Beschreibung seiner Subjektivität, die die Frage beantwortet "Was für ein Mensch bin ich und was für ein Mensch möchte ich sein?" Inhaltlich-materiale Qualifizierungen von Identität sind soziale Rollen, die jemand in der Gesellschaft einnimmt, Kompetenzen, lebensgeschichtlich relevante Erfahrungen, Emotionen usw. Diese identitätsrelevanten Aspekte der Subjektivität sind "Definitionsräumen für Identität" zuzuordnen: Familie, Arbeitswelt, Freizeit, Religion, Nationalität, Alter, Geschlecht usw. (Straub 1991, 57)

Im Gegensatz zu den inhaltlichen Bestimmungen von qualitativer Identität wird Identität in *formaltheoretischem* Sinne als Einheit, Kohärenz und Kontinuität in der Lebensgeschichte des Subjekts verstanden; die Identitätsfrage lautet nicht, *wer* jemand durch seine Geschichte wird oder (unter anderem) ist, sondern *ob* er/sie in seinen/ihren Qualifikationen und Rollen in der Lebensgeschichte der/dieselbe ist. In diesem theoretischen Sinn bezeichnet der Identitätsbegriff eine Form oder Struktur, die formbildende Interaktions- Kommunikations-, Synthese- und Integrationsleistungen des Subjekts beschrieben werden. Formelemente, die Identität formaltheoretisch als einheitlichen Zusammenhang der Handlungs- und Interaktionspraxis und der psychischen Binnenstruktur des Subjekts bestimmen, sind *Kontinuität, Konsistenz, Kohärenz und Autonomie*. Identität gibt es nur, wo das Subjekt die Fähigkeit hat, innere Einheit und Kontinuität (trotz innerer

oder äußerer Widersprüche) zu wahren. In diesem Sinne wird Identität nicht als ein Produkt verstanden, das ein Individuum erreichen kann. Als eine Syntheseleistung des Subjekts muss Identität vielmehr ständig neu erbracht, und umstrukturiert werden - abhängig von den inneren und äußeren Umständen. (vgl. Straub 1991, 58)

Im Sinne dieser Unterscheidung zwischen qualitativem und formaltheoretischem Identitätsbegriff beschreiben die klassischen Identitätstheorien Identität als ein formaltheoretisches Konzept der Ich-Entwicklung.

Erikson versteht unter Identität das Gefühl der eigenen inneren Einheitlichkeit und Kontinuität, Urteils- und Handlungsfähigkeit im Bezug auf die soziale Umwelt sowie die Fähigkeit, Einheitlichkeit und Kontinuität aufrechtzuerhalten. Identität ist eine selbstreflexive Syntheseleistung des Subjekts. Erikson beschreibt die Identitätsentwicklung als eine ontogenetische Entwicklung. Alle Kindheitserfahrungen, die erfolgreich aus den psychosexuellen Krisen hervorgegangen sind, sind identitätsrelevant und werden in der Adoleszenz, wenn es die Hauptaufgabe der Jugendlichen ist, ihre Identität zu finden, in die Persönlichkeit integriert. Gelingt die Entwicklung einer eigenen Identität stellt sich das Gefühl ein, eine unverwechselbare Persönlichkeit in einem bestimmten sozialen Kontext zu sein.

Habermas schließt theoretisch an den Symbolischen Interaktionismus an, wonach sich Identitätsentwicklung in interaktiven Prozessen mit der Umwelt gleichermaßen als Vergesellschaftung und Individuation des Individuums vollzieht. Als gelungene Ich-Identität wird die Fähigkeit definiert, Kontingenzanforderungen zu genügen und auch bei widersprüchlichen Rollenerwartungen Ich-Identität auszubalancieren. Habermas nimmt im Anschluss an Kohlberg an, dass auch die Identitätsentwicklung in einer ontogenetischen Stufenfolge verläuft, nach der kognitiven Entwicklungslogik ist das Erreichen der höchsten Entwicklungsstufe wünschenswertes Ziel einer gelungenen Sozialisation. Verläuft der Entwicklungsprozess ideal, bildet sich eine flexible, prinzipiengeleitete *Ich-Identität*, die von gesellschaftlichen Rollen unabhängig ist. Gelungene Ich-Identität ist das Erreichen von Autonomie und kognitiver, moralischer bzw. kommunikativer Kompetenz. Ziel der Identitätsentwicklung ist eine postkonventionelle Ich-Identität. (Habermas 1976, 63-126)

Der Wert der Identitätstheorien besteht darin, den Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation theoretisch zu erklären, im Sinne des formaltheoretischen Verständnisses von Identität, das unter Identität eine formale Struktur der Persönlichkeit versteht. Problematisch ist allerdings, wenn Identität als ein eindeutiges Ziel der Identitätsentwicklung definiert wird und als ein vom Individuum erreichbares Produkt angesehen

wird. Dann wird Identität in einer bestimmten qualitativen Weise substantiell gefüllt und ist so kein ausschließlich formaltheoretisches Konzept mehr.⁶⁵

Keupp stellt fest, dass das Identitätskonzept Eriksons und zwar insbesondere die Annahme einer in der Jugend zu gewinnende eindeutige Identität die gesellschaftliche Passung verloren hat. Heute werde die Jugendphase, verstanden als Moratorium, nicht mehr durch eine erfolgreiche berufliche, familiäre und gesellschaftliche Integration beendet, "Identität als eines in der Adoleszenz zu akkumulierenden Besitzstandes persönlicher Sicherheiten und Klarheiten (verlor) zunehmend seine Passform" (Keupp 1997, 15; vgl. 1989, 59f). Straub wirft Keupp vor, Erikson misszuverstehen, wenn er seinen Identitätsbegriff mit einer "rigiden Einheits-Identität" oder einem "totalitären Ich" gleichsetzt. (Straub 1991, 62ff) Allerdings räumt auch Straub ein, dass dieses Missverständnis auf die theoretische Unklarheit in den klassischen Theorien zurückzuführen ist, und dass Eriksons Identitätsbegriff legitimerweise zu kritisieren ist, nämlich "sobald er an inhaltlich-materiale Bestimmungen einer qualitativen Identität gekoppelt wird, die aus heutiger Sicht antiquiert und auch verfehlt erscheint" (65).⁶⁶

Identitätstheorien stehen also in der Gefahr, entgegen dem Postulat, Identitätsbildung sei ein lebenslanger, veränderlicher, offener und dynamischer Prozess, durch ihre eindeutige normative Orientierung auch das Ziel von

⁶⁵ Für Habermas soll das Individuum emanzipiert und autonom sein und postkonventionell handeln, damit wird Identität normativ definiert. Mit dieser Zielformulierung bzgl. gelungener Identität werden partikuläre Werte zum universalen Maßstab einer jeden Persönlichkeitsentwicklung gemacht. Auch Erikson beschreibt als Ziel der gelungenen Identitätsentwicklung das autonome und handlungsfähige Subjekt. Erikson definiert Identität zwar als dynamischen und lebenslangen Prozess und als psychische Struktur, aber dennoch schreibt er dem Individuum die Aufgabe zu, am Ende der Adoleszenz ihre Rolle zu finden und eine eindeutige Identität festzulegen. Ziel ist die gesellschaftliche Integration. Erikson misst den gesellschaftlich vermittelten Symbol- und Wertsystemen große Bedeutung für die Identitätsentwicklung bei. Durch ihren Einfluss vermitteln die Eltern, mit denen sich Kinder identifizieren, die gesellschaftlich bestimmten Werte und Normen, an denen sie selbst ihr Leben orientieren. Erikson lässt keinen Zweifel daran, dass gelungene Identität gleichbedeutend ist mit der Einordnung in das bestehende soziale und ökonomische System. Die Erziehung hat die Aufgabe, gesellschaftliche Werte und Ideale zu vermitteln, damit die gesellschaftliche Anpassung den Jugendlichen gelingt. Dabei übernimmt Erikson die Werte der kapitalistischen, demokratischen Gesellschaft der USA der 50er Jahre, Unternehmerteil und Autonomie, unkritisch als Leitbild einer jeden Identitätsentwicklung. (Erikson 1966, 112ff)

⁶⁶ Allerdings hält Straub fest: "Als formaltheoretisches Konzept ist Eriksons Identitätsbegriff in seinen zentralen Bestandteilen nach wie vor diskussionswürdig" (1991, 65).

Identitätsentwicklung inhaltlich als Produkt einer Entwicklung festzulegen. Obwohl sie als psychoanalytische oder kognitionspsychologische Theorie anthropologische Grundstrukturen beschreiben, machen sie dennoch Aussagen über den qualitativen Gehalt einer gelungenen Identität, oder legen es jedenfalls nahe, in diesem Sinne missverstanden zu werden. Mit der Zuschreibung der Hauptaufgabe der Identitätsbildung in der Adoleszenz wird suggeriert, dass Identität als feststehendes Ergebnis einer Entwicklung einmal erreicht werden kann. In der Theorie wird zudem das Erreichen einer Identität an sich zum Maßstab gelingenden Lebens - im Gegensatz zu Nicht-Identischem, zur Identitätsdiffusion, -störung, -verlust oder -krise.⁶⁷ Problematisch ist neben der Eindimensionalität und Abgeschlossenheit der Vorstellung von Identität die Verhaftung der klassischen Identitätstheorien im gesellschaftlichen Kontext ihrer Entstehung und der gleichzeitige Anspruch universeller Gültigkeit. Gesellschaftliche Phänomene der 90er Jahre, die zunehmende Erfahrung von Pluralität und Individualisierung, werden von den Identitätstheorien nicht berücksichtigt. Schweitzer macht deutlich, dass angesichts der - auch in den Theorien unbestrittenen - Bedeutung des gesellschaftlichen Kontextes für die Identitätsbildung eine Identitätstheorie kein ungeschichtliches Konzept sein kann, sondern die jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Bedingungen bedenken muss. (Schweitzer 1985, 49) Da die Identitätstheorien nicht auf der

⁶⁷ Im religionspädagogischen Kontext kritisiert H. Luther die Vorstellung einer gelungenen Identität als Ziel der Entwicklung. Er weist darauf hin, dass die Identitätstheorie Meads missverstanden und um ihre Dynamik gebracht wird, wenn Identität als vollständig und ganzheitlich charakterisiert wird. (Luther 1992b, 163f) H. Luthers Kritik am Ideal einer einheitlichen, ganzen und integrierten Persönlichkeit erhält ihre Pointierung durch seine Überlegungen zum fragmentarischen Charakter einer jeden Identität. Mit dem Begriff des Fragments beschreibt Luther die Unvollständigkeit menschlichen Lebens. Die unvorhersehbare Endlichkeit, der Tod, lässt jedes Leben potentiell zum Bruchstück werden. Jede Lebensgeschichte bedeutet nicht uneingeschränktes Wachstum sondern beinhaltet Verluste, Leid, Brüche und verworfene Möglichkeiten. Identität ist in der Gegenwart und in der Zukunft fragmentarisch. Ein Identitätsverständnis, das die Entwicklung von vollständig erreichbarer Identität für gelingendes Leben und Identität als Fragment für eine "pathologische Abweichung" hält, kritisiert Luther, weil es nur auf Kosten der Verleugnung von Brüchen und unter Ausblendung der möglichen Weiterentwicklung des Ichs in der Zukunft möglich ist. (Luther 1992b, 168ff) H. Luther konnte seinen Ansatz der fragmentarischen Identität nicht weiter ausführen, aber im Grunde stellen die unten vorgestellten neueren Identitätstheorien Versuche dar, biographische Brüche und die Unabgeschlossenheit von Identität im Sinne H. Luthers im Konzept der Identitätsarbeit zu berücksichtigen.

Grundlage eines pluralistischen Gesellschaftsbildes entwickelt wurden, stellt Schweitzer fest: "Zwischen dem Stand der Identitätsdiskussion und den Herausforderungen einer multikulturellen Lebenssituation besteht daher eine Lücke, die kritisch zu konstatieren ist." (1994d, 20) So setzt Erikson z.B. in seiner Theorie eine konventionelle gesellschaftliche Homogenität voraus und gibt keine Antwort darauf, wie kollektiv geteilte Normen orientierende Funktion haben sollen, wenn die Gesellschaft durch eine Vielzahl heterogener kultureller Gruppenidentitäten geprägt ist.

Neuere Identitätskonzepte beschreiben Identität nicht eindimensional, als Endprodukt einer Entwicklung erreichbar, sondern mehrdimensional, vielfältig und dynamisch bzw. als multiple Identitäten.⁶⁸ Die neueren sozialpsychologischen Theorien vermeiden damit die Festschreibung von einer normativ-bestimmten Identität. Sie üben Distanz normativen Vorstellungen von gelungener Identität. Insofern kommen sie dem Anspruch, Identität als eine formale Struktur zu konzipieren näher als die klassischen Theorien. Die neueren Identitätstheorien berücksichtigen die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen in der Spät- bzw. Postmoderne für die Persönlichkeitsentwicklung und fragen nach den Persönlichkeitsstrukturen bzw. Kompetenzen, die das Individuum befähigen, angesichts von Individualisierung und Pluralisierung eine Ich-Identität zu entwickeln.

Keupp geht davon aus, dass die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch veränderte Anforderungen an die Identitätskonstruktion des Individuums stellen. Im Prozess der Enttraditionalisierung "löst sich (das Subjekt)... immer mehr von vorgegebenen biographischen Entwurfsschablonen und Schnittmustern und muss die Lebensentwürfe in eigener Regie nehmen. In diesen Erosionsprozessen verlieren die großen religiösen, philosophischen, kulturellen und politischen Deutungsmuster und Formationen ihre Konstruktionskraft. Auf sie kann der Einzelne bei seiner eigenen Biographiebasterei und Identitätsarbeit immer weniger als ordnenden Rahmen zurückgreifen. Er sieht sich mit den Bruchstücken jenes zerfallenden 'Gehäuses der Hörigkeit' konfrontiert. Nun besteht die Anforderung darin, sich seine Behausung selbst zu konstruieren und zu bauen." (Keupp 1997, 16) Der von Beck beschriebene Modernisierungsschub bewirkt die Auflösung der traditionellen sozialen Milieus und bedeutet für die Individuen gleichermaßen die Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen sowie den Verlust gesellschaftlicher Sicherheiten. Gesellschaftlich eindeutig definierte, selbstverständliche "Normalbiographien" gibt es nicht mehr, son-

⁶⁸ Vgl. Bilden/ Geiger 1988; Bilden 1989, 1997; Keupp 1989; Keupp 1997.

dern vielfältige Formen der Lebensgestaltung und des Zusammenlebens gewinnen an Legitimation. Die Biographie ist von der Entscheidung des Individuums abhängig. Diese Identitätsarbeit wird unter den Bedingungen der Moderne überhaupt erst zu einer Aufgabe für das Individuum. Die Modernisierung bedeutet Freiheit von konventionellen Identitäten, aber auch den "Identitätszwang", das Individuum *muss* selbst eine Identität bilden. Die Modernisierung beinhaltet gleichermaßen größere Chancen und erweiterte Möglichkeiten der Selbstbestimmung, aber auch gestiegene Risiken und Verunsicherung. Der veränderte gesellschaftliche Kontext, in dem sich traditionelle Lebensmuster auflösen, stellt hohe und veränderte Anforderungen an die Identitätsarbeit: "Das Erlebnis einer widersprüchlichen und segmentierten Alltagswelt, die sich nicht mehr in einen umfassenden Weltentwurf integrieren lässt, es sei denn um den Preis esoterischer Sektenbildung, erzwingt eine Haltung, die Widersprüchliches nebeneinander stehen lassen kann und die nicht mehr von einem 'Identitätszwang' beherrscht wird." (Keupp 1989, 63)

Angesichts der transformierten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geht Keupp davon aus, dass das Individuum heute andere als die z.B. von Erikson beschriebenen Kompetenzen braucht, um eine Identität bilden zu können. Sein Theorieentwurf versucht, "sich von einer substantialistischen Vorstellung von Identität zu verabschieden, die als 'Akkumulation innerer Besitzstände' zu charakterisieren wäre, und eher die alltägliche Identitätsarbeit ins Zentrum zu rücken, in der Subjekte ihr Gefühl für beziehungsweise Verständnis von sich selbst suchen und konstruieren." (Keupp 1997, 12) Es geht also in den neueren sozialpsychologischen Identitätstheorien nicht darum, *was* die Identität ist, sondern *wie* das Individuum unter den Bedingungen der Moderne Identität konstruiert.

Bilden und Geiger stellen aus feministischer Perspektive fest, dass die Vorstellung des autonomen Subjekts eine Illusion ist. Es gibt nur relative Autonomie, denn das Individuum steht immer in Verbindung und in Abhängigkeit mit seiner sozialen Umwelt. In der ambivalenten Spannung von Chancen und Risiken der Identitätsarbeit in der Moderne sind vielfältige und "multiple" Identitäten für Frauen deshalb Realität: Frauen pendeln häufig zwischen autonomer Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung, zwischen beruflicher Identität und der traditionellen Hausfrauen- und Mutterrolle. Widersprüche, die Frauen erleben, lassen sich nicht in eine eindimensionale Identität integrieren. (vgl. Bilden/Geiger 1998, 440ff; Bilden 1989, 28ff)

Vor diesem Hintergrund plädieren die AutorInnen für ein zeitgemäßes Identitätskonzept, daß die Vorstellung von Eindimensionalität aufgibt.

Denn jenseits des eindimensionalen Menschen droht nicht unbedingt Konfusion und psychische Destabilisierung, sondern eine Erweiterung der Lebensbewältigungsressourcen. Angesichts von Individualisierung und Pluralisierung sind "multiple Identitäten" notwendig. Denn Identitätsarbeit ist nicht ein dynamischer, offener Prozess, dessen Ergebnis - die Identität - nicht festgelegt ist, und der offen ist für biographische Brüche. Wesentlich ist, daß das Individuum seine Identität aus verschiedenen sozialen Identitäten zusammensetzt. Diese Identitätsform erfordert ein hohes Maß an Ambiguitäts- bzw. Ambivalenztoleranz. Die verschiedenen Identitäten müssen variabel und locker miteinander verbunden sein, dann bestehen Beweglichkeit und Entwicklungsmöglichkeiten in biographischen Brüchen und Widersprüchen. Die Vorstellung von eindimensionalen, substantiellen Identitäten ist dagegen eine soziale Konstruktion, die von einem homogenen und ebenfalls eindimensionalen Gesellschaftsbild ausgeht. Offenheit, Unbestimmtheiten und Widersprüche sind aber gesellschaftliche Realität. Unter diesen Bedingungen des gesellschaftlichen Wandels sollte Identität besser als "Erfahrung von Kohärenz und lebensgeschichtlicher Kontinuität" bezeichnet werden. Diese Erfahrung stellt eine immer wieder neu zu erbringende aktive Leistung des Individuums dar. (Vgl. Bilden/Geiger 1988, 445ff und Bilden 1989, 38ff.)

Keupp beschreibt ebenfalls "multiple Identitäten". Er unterscheidet im Bild des Patchworks zwischen dem klassischen Patchworkmuster und dem "Crazy Quilt". Ersteres entspricht der klassischen Vorstellung von Identität: Es hat eine durchstrukturierte Ordnung, das Muster ist gleichförmig, einheitlich und in sich geschlossen. (Keupp 1989, 64) Der "Crazy Quilt" dagegen folgt nicht festgelegten Mustern, sondern er ist bunt, lebendig und ungeordnet; er bezieht sich nicht unbedingt auf konventionelle Formen, sondern ist eine kreative, schöpferische Leistung. Keupp vergleicht die Identitätsarbeit unter den Bedingungen der Moderne mit dem Crazy Quilt: "Zu bedauern ist deshalb auch nicht der Verlust von Identität schlechthin, sondern allenfalls jenes Typus, der sich entsprechend dem klassischen Quilt über seine Geordnetheit und Voraussehbarkeit definiert. Wir haben es nicht mit Zerfall oder Verlust der Mitte zu tun, sondern eher mit einem Zugewinn kreativer Lebensmöglichkeiten, denn eine innere Kohärenz ist der Patchwork-Identität keineswegs abhanden gekommen." (ebd.)

Keupp formuliert als wesentliche Erfordernis der Identitätsarbeit, dass sie dem Individuum ein "Gefühl der Kohärenz" ermöglicht. Kohärenz entsteht nicht ausschließlich durch die Orientierung an konventionellen Normen, sondern in einem kreativen Prozess der Selbstorganisation. Identitätsarbeit findet aber nicht im luftleeren Raum oder in absoluter Autonomie statt,

sondern in Beziehungen. Basis für die Fähigkeit zur Kohärenz sind soziale Netzwerke, die "Solidaritätspotentiale" bieten. Das Individuum lebt in mehr oder weniger zahlreichen und vielfältigen Netzwerken, wie Familie, Nachbarschaft, Freundschaften, Subkulturen, Vereinen usw., die die Funktion der psychosozialen Unterstützung im Alltag haben, und auch die Identität(en) sozial absichern.⁶⁹ Neben den gelingenden sozialen Beziehungen formuliert Keupp weitere Ressourcen und Kompetenzen, über die das Subjekt verfügen muss, damit das Individuum tatsächlich die Chancen dieser erweiterten Lebensgestaltungsmöglichkeiten für seine Identitätsarbeit nutzen kann, und nicht die Risiken der Flexibilität und Offenheit der Identität die Überhand gewinnen: materielle Ressourcen, soziale Ressourcen, die Fähigkeit zum Aushandeln von Regeln, Normen und Zielen in den sozialen Netzwerken, individuelle Gestaltungskompetenz (Ambiguitätstoleranz) und Urvertrauen zum Leben und seinen ökologischen Voraussetzungen. (Keupp 1997, 20f)

Im Anschluss an Taylor betont Keupp neben den sozialen Netzwerken die Bedeutung der Anerkennung für die Identitätsarbeit. Anerkennung sei ein Grundbedürfnis des Menschen. (Keupp 1997, 26ff) Das Individuum braucht für die Entwicklung personaler Identität notwendigerweise die Anerkennung anderer, die in der Kommunikation und im Austausch mit anderen ausgedrückt wird. Taylors These lautet, daß Individuen Schaden nehmen, wenn ihre Identität keine geschäftliche bzw. intersubjektive Anerkennung erfährt. (vgl. Taylor 1993, 27) Keupp interessiert sich insbesondere für eine Frage, wie sich die Bedingungen für intersubjektive Anerkennung in der Moderne verändern.

"In früheren Zeiten ... wurde die Anerkennung nie zum Problem. Allgemeine Anerkennung war schon deshalb ein fester Bestandteil der gesellschaftlich abgeleiteten Identität, weil diese Identität auf gesellschaftlichen Kategorien beruhte, die niemand anzweifelte. Die aus dem Inneren begründete, unverwechselbar persönliche Identität genießt diese selbstverständliche Anerkennung nicht. Sie muss Anerkennung erst im Austausch gewinnen, und dabei kann sie scheitern. (...) In vormoderner Zeit war von 'Identität' und 'Anerkennung' nicht deshalb keine Rede, weil die Menschen keine Identität (beziehungsweise das, was wir so nennen) besessen hätten oder auf Anerkennung nicht ange-

⁶⁹ Keupp macht deutlich, dass im Zuge der Modernisierung auch die traditionellen Netzwerke mit einer hohen Integrationskraft und großer Bedeutung als Solidargemeinschaft verloren gehen, und dass gerade im urbanen Kontext die Netzwerke vielfältig werden und vielfältige soziale Zugehörigkeiten mit gleichzeitig schwächeren Bindungen bieten, entsprechend offen, dynamisch und komplex werden die multiplen Identitäten. (1989, 55ff)

wiesen wären, sondern weil diese Begriffe damals selbstverständlich waren, so dass sie keiner besonderen Aufmerksamkeit bedurften." (Taylor 1993, 24f)

Ohne die traditionellen Zugehörigkeiten, die ein "Wir-Gefühl" und selbstverständliche Anerkennung vermitteln, wächst das Risiko des Scheiterns der Identitätsbildung. Im Individualisierungsprozess seien mit dem Zwang gegenüber traditionellen Lebensmustern auch der Schutz verloren gegangen, den traditionelle gesellschaftliche Konventionen *auch* darstellte, die Zugehörigkeit und die Anerkennung als Fundament für traditionelle Identitäten. Anerkennung des Individuums ist in der Moderne nicht mehr selbstverständlich gegeben, sondern muß erworben werden und ist insofern fraglich geworden. (Keupp 1997, 27) Soziale und personale Anerkennung wird in der (Post-)Moderne zur Aufgabe. Keupp betont die Bedeutung der sozialen Gemeinschaft deshalb nicht nur für die soziale Absicherung der Identitätsarbeit, sondern auch für die Anerkennung. In sozialen Beziehungen entsteht das Gefühl der Zugehörigkeit, in dialogischen, kommunikativen Situationen mit Anderen erfolgt intersubjektive Anerkennung der Person. (33)

Zusammenfassung

Mit Straub muss zwischen einem formaltheoretischen und einem qualitativen Identitätsbegriff unterschieden werden. Identitätstheorien konzipieren Identität formaltheoretisch als psychische Struktur oder Kompetenz des Individuums ohne die Identität(en) inhaltlich zu beschreiben.

(1) Identität ist kein Produkt, das zu einem bestimmten Zeitpunkt der Biographie erreicht wird und der normativ bestimmt werden kann. Kriterium für das Gelingen der Identitätsbildung ist nicht das Erreichen eines Ziels, denn Identitätsbildung ist ein kreativer, dynamischer und unabschließbarer Prozess. Identität wird als Identitätsarbeit verstanden, in der das Individuum das Gefühl der Kohärenz immer wieder neu konstruiert.

(2) Deshalb kann Identität nicht eindimensional sein. Auf der Grundlage der Erfahrung einer widersprüchlichen und pluralen Alltagswelt in der Moderne gibt es nur noch mehrdimensionale multiple Identitäten. Wie ein "Crazy Quilt" setzt sich die Identität des Individuums aus vielfältigen sozialen Identitäten, aus unterschiedlichen Facetten der Persönlichkeit zusammen.

(3) Unter (post-)modernen Lebensbedingungen erfordert die Identitätskonstruktion vom Individuum veränderte psychische und soziale Kompetenzen sowie materielle und soziale Ressourcen, um die Chance der individuellen Lebensgestaltung nutzen zu können. Wesentliche Voraussetzung für eine

gelingende Identitätsbildung ist die basale Anerkennung als Person, die sich in sozialen Beziehungen ereignet.

Aus diesem Befund ergeben sich nun Konsequenzen für die religionspädagogischen Diskussion der Denkschrift "Identität und Verständigung" zur Zukunft des Religionsunterrichts in der Pluralität.

3.1.3 "Identität und Verständigung" vor dem Hintergrund identitätstheoretischer Überlegungen

Identität oder Identifikation

Unter Identitätsbildung versteht die Denkschrift "Identität und Verständigung" die Identifikation mit einer Konfession, einer bestimmten substantiellen religiösen Tradition: "...der Religionsunterricht (ermöglicht) identifikatorisches Lernen und hilft so zur Identitätsbildung; ein konfessionell orientierter Religionsunterricht erlaubt Identifikation." (Identität 1994, 60) An dieser Aussage wird deutlich, dass die Denkschrift einen engen, inhaltlich eindeutig qualifizierten Identitätsbegriff voraussetzt: Identität wird gleichgesetzt mit konfessioneller Identität. Hier legt die Denkschrift ein *qualitatives* Verständnis von Identität zu Grunde. Der Identitätsbegriff beschreibt, wie die Identität inhaltlich gefüllt ist: es ist eine evangelische, katholische, muslimische o.a. Identität. Identität wird hier nicht als psychische Struktur der Persönlichkeit aufgefasst. Gleichzeitig verwendet die Denkschrift den Identitätsbegriff in einer pädagogischen Argumentation: Im Zusammenhang mit der bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts wird in der Denkschrift die Identitätsbildung als zentrale Aufgabe der Schule im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrags benannt. (Identität 1994, 25)

Der Identitätsbegriff wurde in die pädagogische Theoriediskussion in den 70er Jahren eingeführt und in der emanzipatorischen Erziehungstheorie zum Leitbegriff; Bildung wurde mit Identitätsbildung gleichgesetzt. (Schweitzer 1985, 16) In der pädagogischen Theorie wurde die sozialwissenschaftliche Identitätskonzeption von Habermas (und in seiner Weiterführung bei Krappmann) als eine *formaltheoretische* Entwicklungstheorie rezipiert. (Schweitzer 1985, 16ff) Identität wird in der pädagogischen Theorie verstanden als Persönlichkeitsstruktur. Bildung und Erziehung, verstanden als Identitätsbildung, hat die Aufgabe, die Persönlichkeitsentwicklung im umfassenden Sinn zu fördern, ohne dass das Ziel dieses Entwicklungsprozesses, die Identität, qualitativ definiert ist.

Die Denkschrift verwendet den Identitätsbegriff einerseits in einer bildungstheoretischen Argumentation, müsste ihn also formaltheoretisch verstehen, andererseits formuliert sie eine qualitative Definition von Identität.

tät, indem sie Identität mit Konfessionalität gleichsetzt. Die Verquickung dieser beiden differenten Bedeutungen des Identitätsbegriffs - einmal formaltheoretisch als Aufgabe des Religionsunterrichts, die SchülerInnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, andererseits qualitativ als konfessionelle Identität - führt dazu, den Beitrag des Religionsunterrichts am allgemeinen Bildungsauftrag der Schule als Identitätsbildung und in der Konsequenz als konfessionelle Identitätsbildung zu beschreiben. In dieser Logik muss die Denkschrift am konfessionell-getrennten Religionsunterricht festhalten.⁷⁰ Für die Denkschrift "Identität und Verständigung" ist der Identitätsbegriff also das zentrale Argument, um für eine bestimmte Gestalt des Religionsunterrichts zu plädieren. Allerdings versteht die Denkschrift unter Identität Konfessionalität, also eine bestimmte religiöse Identität. Substantiell religiöse, konfessionelle Identität, soll in dieser Arbeit dagegen besser mit der Kategorie "Identifikation mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft" bezeichnet werden. Der Identitätsbegriff ist zu unpräzise und bezeichnet im theoretischen Identitätsdiskurs weit mehr als die Religiosität. Wenn die Denkschrift von *Identitätsbildung* spricht, geht es um religiöse Identitätsbildung, um die Entwicklung oder (Heraus-)bildung einer individuellen Religiosität. Das meint religiöse Erziehung im Sinne von Einsozialisierung in eine religiöse Gemeinschaft mit dem Ziel einer konfessionellen, religiös substantiellen Identität bzw. Identifikation mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft. Die religionspädagogische Frage nach der Identitätsbildung muss deshalb zutreffender als eine *Frage nach der religiösen Erziehung* gestellt werden.

Identitätsbildung als Erziehungsaufgabe

Die Denkschrift benutzt Identität als pädagogischen Leitbegriff. Die Bedeutung des Identitätskonzepts in der kritischen Erziehungswissenschaft geht aber über das eng gefasste Identitätsverständnis der Denkschrift hinaus. Der Identitätsbegriff meint hier die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen im umfassendsten Sinn. Eine Gleichsetzung von Identitätsbildung als Aufgabe von Bildungsprozessen mit Entwicklung von religiöser Identität, wie sie die Denkschrift vornimmt, ist aus theoretischer Perspektive unzulässig. Allerdings kann an der Aufgabenbeschreibung des Religionsunterrichts als Beitrag zur Identitätsbildung mit der Denkschrift "Identität und Verständigung" festgehalten werden, wenn ein weites Ver-

⁷⁰ Diese Analyse zur Verwendung des Identitätsbegriffs in der Denkschrift "Identität und Verständigung" wurde zuerst veröffentlicht in Asbrand 1997.

ständnis von Identität im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung vorausgesetzt wird. Identitätsbildung in diesem Sinne wäre eine Aufgabe der Schule insgesamt. Der Religionsunterricht muss dann im Kontext der Schule als Ganzes gesehen wird, sich an ihrem allgemeinen Erziehungsauftrag beteiligen. Es stellt sich damit die Frage, was die Schule und der Religionsunterricht als Teil der Schule beitragen kann, um die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen zu unterstützen. Wie kann die Schule und der Religionsunterricht die Kompetenzen fördern und die Ressourcen bieten, die die Identitätsarbeit heute erfordert?

Identität und Pluralität

Mit dem engen Verständnis von Identität zeigt sich, dass die Denkschrift eindimensionale Identität unter den heutigen pluralistischen Lebensbedingungen prinzipiell für möglich hält. Sowohl die Akzentuierung des Identitätsbegriffs im Sinne einer kollektiven qualitativen Identität als auch der inflationäre Gebrauch des Identitätsbegriffs in der Religionspädagogik Anfang der 90er Jahre können in Keupps Analyse des gesellschaftlichen Diskurses über Identität eingeordnet werden.

Keupp bezeichnet die Identitätsproblematik als "psychosozialen Kosten" des Projektes der Moderne, "das auch auf der Subjektebene zunehmend spürbar an seine Grenzen stößt". (1997, 11) "Die unaufhebbare Reflexivität unseres Alltags, in dem alles so, aber auch ganz anders sein könnte, in dem ich permanent zwischen Alternativen abzuwägen und mit den damit verbundenen Ambivalenzen und Widersprüchen zu leben habe" (Keupp 1997, 23) nennt Keupp "eine der größten Lasten der postmodernen Lebensverhältnisse" (ebd.). Angesichts dieser Last, die dem Individuum in der (Post-) Moderne zugemutet wird, ist die Identitätsarbeit nicht nur eine Chance der Lebensgestaltung, sondern unterliegt erheblichen Risiken. Gerade die intersubjektive Anerkennung ist aufgrund der Enttraditionalisierung der Gesellschaft fraglich geworden. Traditionelle Identität bietet, was das moderne Subjekt offensichtlich so schmerzlich vermisst: Sicherheit in Form von Anerkennung und Zugehörigkeitsgefühl. Hier sieht Keupp die Ursache für das Festhalten an überkommenen Traditionen und die Identifikation der Einzelnen mit kollektiven ethnischen oder religiösen Identitäten, die ein "Wir-Gefühl" vermitteln. Keupp bezeichnet die gesellschaftliche Konjunktur des Identitätsbegriffs als einen "verzweiferten Kampf um soziale Anerkennung" (ebd.). Er vermutet, dass mit dem Rufen nach eindeutiger Identität das "Ärgernis der Reflexivität gegenwärtiger Lebensverhältnisse" überwunden werden soll. (Keupp 1997, 16) Auch Bilden konstatiert, dass das Festhalten an eindimensionaler Identität Angst vor gesellschaftlichem

Wandel bedeuten kann, weil Veränderung und Pluralisierung als Destabilisierung aufgefasst werden. (Bilden 1989, 38ff)

Offensichtlich erfahren auch die VerfasserInnen der Denkschrift Pluralisierung und Individualisierung als Verunsicherung und reagieren deshalb mit dem Wunsch nach Orientierung. Dem entspricht das Bild von Pluralität, das die Denkschrift zeichnet. Der Pluralismus wird als "Problem" oder als "Gefahr" bezeichnet, er verursacht Orientierungsverlust und "Identitätsängste". Kinder und Jugendlichen werden durch die "Entzauberung" der Welt verunsichert und durch die Erfordernis, auch hinsichtlich der religiösen und ethischen Orientierung eine individuelle Wahl zu treffen, überfordert. Die Denkschrift sieht die riskanten Seiten der ambivalenten postmodernen Lebensverhältnisse: Den Verlust an Sicherheit, die traditionell durch selbstverständliche Zugehörigkeit gegeben war, und die Möglichkeit des Scheiterns der Identitätsarbeit. Die Möglichkeit der individuellen entscheidungsabhängigen Lebensgestaltung wird nicht als Chance, sondern als Zumutung dargestellt. Vor dem Hintergrund dieser Betonung der Risiken-seite wird das Festhalten an traditioneller Identität erklärbar.

Für diese Untersuchung ergeben sich aus dieser resümierenden Bewertung der Denkschrift "Identität und Verständigung" und vor dem Hintergrund des identitätstheoretischen Diskurses drei Leitfragen:

(1) Sind die Pluralismus- Ängste der Denkschrift berechtigt? Kommt es in einem interreligiösen Religionsunterricht zu Verunsicherung der Kinder? Für die empirische Untersuchung stellte sich die Beobachtungsaufgabe, wie Kinder mit der auch widersprüchlichen Wirklichkeit umgehen, ob die Erfahrung der religiösen Vielfalt und das Kennenlernen anderer Religionen ihre eigene Religiosität gefährdet. Die Beobachtungsfrage lautet also: Ist Identifikation für Kinder in der Pluralität möglich?

(2) Welches ist der *Ort der religiösen Erziehung*? Kann der schulische Religionsunterricht Ort der religiösen Erziehung sein? Ist religiöse Erziehung im Sinne einer konfessionellen Erziehung mit dem Ziel der Identifikation mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft Aufgabe der Schule? Es stellt sich die Frage nach der *Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts* und nach der Erziehungsaufgabe der Grundschule.

(3) Welches sind die Kompetenzen und Ressourcen, die Kinder heute für ihr Aufwachsen in der Pluralität und für die Identitätsarbeit brauchen? Was kann die Grundschule zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beitragen, und wie kann sie die Kinder bei ihrer Orientierung in einer individualisierten und pluralen Wirklichkeit unterstützen? Wieder stellt sich die Frage nach der *Erziehungsaufgabe der Grundschule* bzw. die Frage nach

dem Beitrag des Religionsunterrichts zum Erziehungsauftrag der Grundschule.

3.2 Identifikation und religiöse Erziehung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Feldforschung zur Frage nach Identifikation der Kinder mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft im interreligiösen Religionsunterricht dargestellt. Anstelle des unpräzisen Identitätsbegriffs wird in dieser Untersuchung die Kategorie der Identifikation mit religiöser Tradition oder Gemeinschaft als Beobachtungskategorie gewählt. Die empirischen Ergebnisse werden nicht unter der Überschrift Identitätsbildung, sondern unter der Fragestellung der religiösen Erziehung diskutiert.

In der Auswertung des empirischen Materials wurde zunächst danach gefragt, wann und unter welchen Bedingungen Identifikation stattfindet. Dahinter stand die Frage, welche Rolle die religiöse Identität im Religionsunterricht spielt, inwiefern sich die Kinder mit der Lehrerin als religiöses Vorbild identifizieren, ob und inwiefern der Religionsunterricht Identifikation ermöglicht. (3.2.1)⁷¹ Im Verlauf des Forschungsprozesses ergab sich aus den Beobachtungen zur Kategorie der Identifikation mit religiöser Tradition die weitergehende Frage nach der Situation der Kinder im schulischen Religionsunterricht, die *keine* religiöse Erziehung und Sozialisation erleben und sich nicht mit einer religiösen Tradition, Gemeinschaft oder Konfession identifizieren. Beobachtungsaufgabe für die Feldforschung wurde die Frage, wie die nicht-religiös sozialisierten Kinder in den Religionsunterricht integriert werden. Diese Fragestellung, die zu Beginn des Forschungsprozesses überhaupt nicht im Blick war, ergab sich induktiv aus der Analyse der empirischen Unterrichtspraxis. Das Problemfeld der Integration der nicht religiös sozialisierten Kinder im Religionsunterricht entpuppte sich im Forschungsprozess als die zentrale didaktisch-methodische Aufgabe für die grundschulpädagogische Konzeption eines gemeinsamen Religionsunterrichts im Klassenverband.

Die Beobachtungen zur Identifikation mit religiöser Tradition leiten zu der Frage über, ob der Religionsunterricht zur religiösen Erziehung beitragen kann. Dabei wird die Frage nach dem Ort der religiösen Erziehung aufgeworfen, die anschließend erörtert werden soll. (3.2.4)

⁷¹ Vgl. die in der Religionspädagogik vertretene These, dass ein gemeinsamer interreligiöser Religionsunterricht Kindern keine Orientierung bietet, und dass die religiöse Pluralität auch solche Kinder verwirrt, die sich mit ihrer Familienreligiosität identifizieren und religiös erzogen sind. (z.B. Nipkow 1994b, 32f; 1998, 135f u.151)

Im Folgenden sollen also die empirischen Beobachtungen zur Kategorie der Identifikation mit religiöser Tradition oder Gemeinschaft dargestellt und analysiert werden. Unter Identifikation wird in dieser Arbeit verstanden, dass sich Kinder mit einer religiösen Tradition oder Elementen der religiösen Tradition identifizieren, sich einer Religion bzw. Religionsgemeinschaft zugehörig fühlen, die jeweiligen religiösen Vorstellungen Orientierung geben können. Identifikation ist vorhanden, wenn ein Kind sagen würde bzw. sagen könnte "Ich bin Christ", "Ich bin evangelisch", "Ich bin Muslima" usw. Identifikation mit einer religiösen Tradition führt zu einer religiösen, konfessionellen Identität des Subjekts, insofern ist Identifikation hier gleichbedeutend mit dem unpräzisen Verwendung des Identitätsbegriffs in der religionspädagogischen Debatte. Im Folgenden sollen Unterrichtssituationen dokumentiert werden, in denen sich Kinder mit einer Religion oder Konfession identifizieren bzw. ihre Identifikation zum Ausdruck bringen. Leitfrage für die Analyse des empirischen Materials ist die Frage nach den Bedingungen für Identifikation. Welches sind die Faktoren, die zur religiösen Identifikation der Kinder führen?

3.2.1 Identifikation mit gelebter Religiosität

Identifikation wurde in den Unterrichtssituationen konstatiert, wenn Kinder sich besonders engagieren, wenn sie sich ausdrücklich als einer Religion - "ihrer" Religion - zugehörig präsentieren. Zwei Aspekte wurden in der Unterrichtsstruktur rekonstruiert, die diese Verhaltensweisen und Äußerungen der Kinder provozieren, die als Identifikation interpretiert werden können. Kinder identifizieren sich mit einer Religion, erstens wenn Elemente der religiösen Praxis Gegenstand des Unterrichts waren, und zweitens wenn sie diese Gegenstände, Orte oder Handlungen mit gelebter religiöser Praxis in Verbindung bringen können, die sie in ihrem familiären Umfeld erleben.⁷²

In der Unterrichtseinheit in der **Klasse 3a**, in der die Abrahams- bzw. Ibrahimstradition erzählt wurde, wurde lediglich dann, wenn religiöse Praxis zum Unterrichtsgegenstand wurde, beobachtet, dass sich die Kinder mit "ihrer" Religion identifizierten. In den Unterrichtssituationen, in denen die Lehrerin die Geschichten erzählte oder in Unterrichtsphasen, in denen über die Geschichten geredet wurde, wurde keine Identifikation mit religiöser

⁷² Hinzugefügt werden muss, dass Identifikation in den beobachteten Unterrichtssituationen nur unter der Voraussetzung der Kontextualisierung von Religion innerhalb der religiösen Vielfalt und der Anerkennung von Differenz artikuliert wurde. Vgl. S. 228ff.

Tradition oder Gemeinschaft beobachtet. Während des Erzählens der Geschichten beschränkte sich die Beteiligung der Kinder auf konzentriertes und interessiertes Zuhören.⁷³ In den wiederholenden und reflektierenden Gesprächsphasen sind die Kinder ebenfalls passiv.

- Lehrerin setzt die Erzählung fort.
 Gülcan quatscht jetzt die ganze Zeit und lenkt abwechselnd eine ihrer beiden Nachbarinnen (Janine bzw. Laila) ab. Die anderen Kinder hören zu.
 Lehrerin unterbricht die Erzählung, um die Kinder zu fragen, weshalb sich die Karawanen an dem Ort niedergelassen hatten.
 Dimitri: "Weil da Wasser war."
 Lehrerin fragt, was Ibrahim gedacht bzw. vorgefunden hat, als er zurückkam und sah, wie es Hagar und Ismail ergangen war.
 Samira: "Eine Oase"

Die Erzählung geht jetzt nahtlos in ein Gespräch über:

- Lehrerin: "Ja, und? hat er sich gefreut? (zustimmendes mmh) Ja, er hat sich gefreut! Er fand nicht nur Hagar und Ismail vor, sondern er fand eine ganze Stadt vor...!"
 Kurze Weitererzählung über die Kaufleute, die sich niederließen, "... und so entstand eine Stadt, die für die Muslims die ganz wichtige Stadt ist. Wie heißt die nämlich?" Keine Reaktion bei den Kindern.
 Lehrerin: "Wie heißt diese Stadt, die für Muslims ganz wichtig ist, wo man auch (wendet sich an Serap) Ich glaube, Du hast mir erzählt, dass dein Opa dahin gepilgert ist?"
 Serap antwortet nicht, weiß nichts.
 Aisegül: "Arabien"
 Lehrerin: "Nein, Arabien ist ein Land, eine Stadt! Da pilgern die Leute hin und da gibt es z.B. auch eine ganz große Moschee und in der Moschee gibt's die Kaaba. Na, wie heißt die Stadt?"

Engagement der Kinder, aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ist in der hier dokumentierten Unterrichtssituation erst ab dem Punkt zu beobachten, an dem die muslimischen Kinder merken, dass die Lehrerin von der Gründung Mekkas erzählt hatte und dass hier eine Verbindung zur religiösen Praxis der Pilgerfahrt besteht. Von diesem Wendepunkt an werden die Kinder aktiv, haben ein großes Erzählbedürfnis, die Kommunikations-

⁷³ Damit ist gesagt, dass das Erzählen der Geschichten aus den religiösen Traditionen für die Kinder eine große Bedeutung hatte. Dies soll hier nicht in Frage gestellt werden. Das Interesse der Kinder an den Geschichten scheint allerdings unabhängig von ihrer religiösen Identifikation und Zugehörigkeit zu sein.

struktur verändert sich. In der ersten Hälfte war die Stunde inhaltlich vom Erzählen der Geschichte durch die Lehrerin bestimmt. Im Gegensatz dazu bestimmen jetzt zunehmend die Kinder durch ihre Erzählungen die Inhalte.

- Die Kinder sind jetzt ganz bei der Sache und beteiligen sich an der Suche nach der Stadt. Die türkischen Kinder wissen offensichtlich um welche Stadt es geht, sie wollen zu Wort kommen, Mirna wird dran genommen, aber sie hat den Namen vergessen. Die Lehrerin hilft den Kinder und nennt den ersten und zweiten Buchstaben.
 (...)
 Gülcan: "Mekke"
 Die Kindern murmeln das Wort Mekka vor sich hin, sind ganz lebhaft und wollen etwas erzählen.
 Lehrerin: "Ja, Mekka. und da ist das nämlich entstanden. Genau an dem Platz, wo Hagar mit dem kleinen Ismael gerastet hat und die Beduinen ihre Zelte aufgeschlagen haben, dort ist die Stadt Mekka entstanden ... und in diese Stadt pilgern heute noch ganz viele gläubige Muslims und da ist auch später ein ganz großer Prophet geboren, aber darüber sprechen wir später. ..."
 Gülcan ruft dazwischen: "Frau Schneider..."
 Lehrerin: "... und aus dem Brunnen trinken die Menschen noch heute, die dahin pilgern. So und jetzt will Gülcan was erzählen. Aber ihr müsst zuhören, wenn einer was erzählt! Das ist heute zu unruhig."
 Die muslimischen Kinder haben ein starkes Bedürfnis zu erzählen, während Gülcan dran ist, melden sich ebenfalls Mirna, Serap, Aisegül und Samira.
 Gülcan: "Auf türkisch heißt das doch, wenn man alt wird oder wenn man jung wird, da heißt das hacc, da gehen manche Leute dahin, auch meine Mutter wird es, dahingehen, und meine Oma war auch mal in Mekke und da haben wir hundert Fotos bekommen, da war es so geil! (...)"
 Lehrerin: "Eigentlich soll jeder gläubige Muslim einmal im Leben dahin gehen oder eine Pilgerfahrt ermöglichen..."
 Gülcan: "Und da haben die gebetet und da waren ganz viele Leute."
 Lehrerin fragt Gülcan, ob sie die Fotos von der Oma mal mit in die Schule bringen kann.
 Gülcan: "Sie geht da glaub ich wieder hin, mein Opa konnte da nicht gehen wegen, er war ja früher immer ganz krank wegen sein Herz." (fasst sich dabei ans Herz)
 Lehrerin: "Und da ist die Oma für ihn gefahren..." Die Lehrerin fragt noch mal nach den Fotos, Gülcan nickt zustimmend.
 Mirna: "Guck mal, Mekke, ne, mein Opa war schon da, und da ist so Wasser..."
 Lehrerin: "Ja, wie heißt das Wasser da? das haben wir eben gesagt. Sagst du's noch mal, Aisegül? Zamzam heißt das Wasser."
 Bis Mirna weitererzählen kann, dauert es einen Moment, weil die Kinder so unruhig sind, aber während ein Kind (sowohl Gülcan als auch Mirna) erzählt, ist es leise, die Kinder hören zu.
 Mirna: "Wir haben die ... das Zamzam-Wasser."
 Lehrerin: "Ihr habt davon? (zustimmendes mmh) Toll! Vielleicht darfst Du das auch mal mitbringen und zeigen!"

- Orkan und Samira rufen dazwischen, dass sie auch solches Wasser zuhause haben.
(...)
- Serap erzählt, dass ihre Oma dreimal in Mekka war.
- Orkan: "Das Zamzam-Wasser kann man trinken, aber das darf man nicht einfach so trinken, da muss man noch beten."
- Aisegül: "Ja, Bismillah-rahman-rahim und so sagen."
(...)
- Als die Lehrerin sie dran nimmt, steht Mirna von ihrem Platz auf, um in der Kreismitte auf dem Fußboden zu zeigen, wovon sie erzählt:
- Mirna: "Mein Opa, ne, hat so ein großes Dings, so ein großes Dings, da ist auch Mekke mit drin ,..."
- Lehrerin: "Eine Landkarte meinst du?"
- Mirna: "Nein!"
- Lehrerin: "Ein Gebetsteppich?"
- Mirna: "Nein! Sowas (zeigt auf dem Boden eine Fläche von ca. einem m²), Karte, da ist auch Mekke drauf ..."
- Lehrerin: "Eine Landkarte..."
- Mirna: "Ich sag das, vielleicht gibt er das mir..."
- Lehrerin: "Das wär toll, wenn er dir das mitgeben würde!" (zustimmendes mmh von Mirna)

Deutlich wird hier der Zusammenhang der berichteten religiösen Erfahrungen der Kinder mit Bezugspersonen aus dem familiären Kontext, der Mutter, der Oma oder dem Opa. Deutlich ist auch, dass die Kinder ausschließlich Aspekte *religiöser Praxis* berichten. Die Kinder reagieren in dem Unterrichtsgespräch nicht unmittelbar auf den Inhalt der Geschichte, die die Lehrerin erzählt hat, und der auch im Islam von zentraler Bedeutung ist. Stattdessen beginnen die Kinder erst zu dem Zeitpunkt, als es um die religiöse Praxis der Pilgerfahrt nach Mekka geht, die Verbindung zu ihren Erfahrungen und Kenntnissen herzustellen und berichten ausschließlich von der Pilgerfahrt. Diese gelebte religiöser Praxis ist für die Kinder in ihrem familiären Kontext erfahrbar und führt so zur Identifikation der Kinder mit der Religion. In dem reflektierenden Unterrichtsgespräch *über* die Geschichte geht es dagegen nicht um für die Kinder erfahrbare religiöse Praxis, sie sind passiv, Identifikation ist nicht feststellbar.

In einer zweiten Unterrichtssituation wird der Zusammenhang von religiöser Praxis, die die Kinder in ihrer religiösen Sozialisation erleben, und der Identifikation mit der religiösen Tradition ebenfalls deutlich. Sie ereignete sich, als ein muslimisches Mädchen einen Qu'ran und einen Gebetsteppich in die Schule mitgebracht hatte. Das Gebet wurde deshalb unversehens zum Unterrichtsgegenstand. Die folgende Sequenz fand am Ende der Stunde statt. Zuvor hatte die Lehrerin die Opferungsgeschichte aus der islamischen

Tradition erzählt und in einem Unterrichtsgespräch die beiden Geschichten - die biblische von der Opferung Isaaks und die islamische von der Opferung Ismaels - miteinander verglichen. Auffällig ist, dass sich die Aktivität der Kinder in der Unterrichtssequenz quantitativ und qualitativ von dem unmittelbar vorangehenden reflektierenden Gespräch unterscheidet.⁷⁴ In der Reflexionsphase sind die Kinder eher passiv und einsilbig; in dieser Unterrichtsphase, in der die Kinder die Praxis des Gebets erläutern, werden sie lebhaft und engagiert.

- Laila hat einen Gebetsteppich mitgebracht, den die Lehrerin in die Mitte legt.
- Orkan: "Das darfst du ruhig hinlegen."
- Lehrerin betont die besondere Schönheit des Gebetsteppichs.
- Orkan zeigt, welche Bewegungen man beim Beten macht: "man macht so und so und so."
- Mike: "Hä? Spinnst du?"
- Lehrerin: "Wir haben doch das Lied gesungen 'Das wünsch ich sehr', und das (sie macht die Handbewegung des Händeaufhaltens) ist so wie wenn die Muslime beten, die halten auch die Hand auf."
- Orkan und Mirna stehen auf und zeigen die Bewegung: "Die machen so"
- Während die Lehrerin schon widerspricht und erklärt, dass sie später mit den Kindern eine Moschee besuchen will, mischt sich Aisegül ein, und weiß besser, wie die Gebetshaltung geht. Die Lehrerin kündigt an, dass die Kinder in der Moschee gezeigt bekommen, wie man betet. Die Kinder haben in dieser Phase, als es ums Beten geht, ein so großes Mitteilungsbedürfnis und sind so lebendig bei der Sache, dass die Regel, dass man sich melden muss, wenn man was sagen will, scheinbar außer Kraft ist.
- Mirna (ruft rein): "Ja, Ismahan ist auch in Moschee gegangen mit der Klasse. Die Mädchen machen so und die Jungs machen so."
- Sie steht und zeigt die beiden, geschlechtsspezifischen Handhaltungen während der stehenden Gebetshaltung.
- Janine (abfälliger Tonfall): "Immer nur Moschee. Was juckt mich die Moschee?"
- Lehrerin erklärt, dass sie mit den Kindern auch zwei schöne Kirchen besuchen wird.
- Jannick: "Wenn man betet, muss man sich so in die Hocke setzen und das so machen (knet sich auf den Boden dabei) (...) und man muss ne Gebetsmütze aufhaben."
- Lehrerin: "Moment, da musst du erst mal Laila fragen, ob das so ist, was du, Laila erzähl! Wie betet ihr?"
- Laila beginnt, in der Kreismitte neben dem Gebetsteppich zu zeigen, wie die Bewegungen des Pflichtgebets sind, und Orkan, Mirna, Serap und Aisegül zeigen es gleichzeitig. Dabei betont Mirna wieder, dass die erste stehende

⁷⁴ Diese Unterrichtssequenz des Vergleichs der beiden Opferungsgeschichten ist dokumentiert im Kapitel "Interreligiosität", s. S. 187ff.

Haltung für Jungen und Mädchen verschieden sind, und erklärt die Unterschiede, die Lehrerin fordert Orkan auf, noch mal zu zeigen, wie die Jungen beten, er zeigt noch mal die ganze Folge. Serap mischt sich ein: "So beten Mädchen doch auch" und zeigt es. Alle fünf Kinder scheinen das Beten gewöhnt zu sein, jedenfalls führen sie die Bewegungen korrekt und selbstverständlich aus.

Mike öffnet währenddessen Gebetshaltungen nach, wird aber von niemandem beachtet.

Dimitri: "So machen Griechen doch auch. Manchmal."

Lehrerin: "Die Griechen machen das auch so. Und die Christen haben z.B. ihren Altar auch immer zum Osten hin (...) und da sind die Altäre der Christen auch. Gülcan, jetzt wollst du noch was sagen." Ab jetzt legt die Lehrerin wieder Wert darauf, dass die Kinder sich melden.

Gülcan erzählt, dass sie auch einen Teppich mit Mekka darauf mitbringen wollte, aber den habe die Mutter nicht gefunden, und den ohne Mekka auch nicht.

Lehrerin: "Ja, da auf dem Teppich ist auch ein Bild, was zeigt das Bild."

Murat: "Mekka", viele andere Kinder wollten das auch sagen.

Aisegül: "Das hat Mirna auch gezeigt, da wirft auch Gott dings rein." (steht auf und zeigt die Kaaba auf dem Teppich)

Lehrerin: "Licht, ja richtig, das ist die Kaaba."

Mirna: "Guck mal, bei uns, ne, wir waren einmal wohin gegangen, ne, da war ein, ne, die haben so gemacht, da und da zu Mekke und packen manchmal die Muslime packen auf einen Stein da und legen seine Hand dann so machen." (steht auf und zeigt die Kaaba auf dem Teppich)

Orkan: "Weißt du, was sie dann machen? Sie küssen, weil das hat Gott mit Abraham hingelegt."

Lehrerin erklärt, dass das Stein küssen auf der Pilgerfahrt in Mekka stattfindet.

Mirna ergänzt, dass habe sie doch erklärt.

Jannick: "Ich war mal mit ner Kirche weg. Da war'n wir, da ha'm wir immer gebetet."

Janine: "Da war ich auch!"

Lehrerin: "Die Christen beten meistens so, ne? (zeigt gefaltete Hände) Es gibt auch Christen, die beten so, wie betet ihr, Dimitri?" Dimitri zeigt auf dem Bauch verschränkte Hände.

Lehrerin: "Dimitri ist griechisch orthodox, kommt aus Griechenland, und die beten..."

Janine zeigt wie Christen beten.

Lehrerin: "Aber eine besondere Haltung beim Gebet haben wir auch."

(...)

Jannick: "Wir dürften manchmal für uns alleine beten, leise aber. Und dann mussten wir Amen sagen."

(...)

Janine: "Als wir an der Ostsee waren, da mussten wir immer vorm Frühstück, vorm Mittag und Abendessen beten."

In dieser Unterrichtssequenz sind die Kinder sehr engagiert und aktiv. Sie haben die Regel, dass sie sich melden sollen, wenn sie etwas sagen oder zeigen wollen, außer Kraft gesetzt, springen von ihren Plätzen auf, reden

und agieren spontan, häufig auch mehrere Kinder gleichzeitig. Auffällig ist, dass in dieser Phase mehrere Kinder, die sonst eher zurückhaltend sind und wenig zum Unterrichtsgeschehen beitragen, Orkan, Mirna, Serap und Samira, aktiv sind. Die Beiträge der Lehrerin haben überwiegend den Charakter der Gesprächsmoderation, während sich die Kinder aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbringen oder auf Beiträge anderer Kinder reagieren. Als die Lehrerin erklären will, dass sie das Gebet nicht jetzt, sondern erst später im Religionsunterricht thematisieren will, eröffnen die Kinder eine zweite eigene Kommunikationsebene und diskutieren untereinander die Frage der Gebetshaltung weiter. Die Kinder setzen sich mit ihren Interessen durch. Das Gebet bleibt das Gesprächsthema gegen den Ansatz der Lehrerin, dieses Thema abubrechen. Die Kinder konstituieren den Unterrichtsinhalt. Die religiöse Praxis ist offensichtlich ein bedeutsames Thema für die Kinder.

Aus dieser lebhaften Unterrichtssequenz sollen die Aspekte betrachtet werden, die die Kategorie Identifikation betreffen. Auch hier bestätigt sich die Beobachtung, dass Engagement im Unterrichtsgeschehen und Identifikation dann zu beobachten sind, wenn die Kinder den Unterrichtsinhalt mit ihren eigenen Erfahrungen mit *gelebter alltäglicher religiöser Praxis in ihrem familiären Kontext* verknüpfen können. Diese ist vor allem für die muslimischen Kinder im Alltag erfahrbar und selbstverständlich. Ihnen sind diese Elemente religiöser Praxis wichtig, sie identifizieren sich damit, sie sind ein Aspekt ihrer muslimischen Identität. Dies lässt sich z.B. aus Formulierungen wie dieser von Mirna ableiten: "Guck mal, bei uns, ne, wir waren einmal wohin gegangen, ne, da war ein, ne, die haben so gemacht, da und da zu Mekke und packen manchmal die Muslime packen auf einen Stein da und legen seine Hand dann so machen." Mirna spricht davon, dass "wir" nach Mekka gegangen sind, obwohl sie selbst gar nicht dabei war, sondern nur ihre Großmutter. Mirna hat die Informationen über die Pilgerfahrt nur aus Erzählungen in der Familie, identifiziert sich aber so stark damit, dass sie von "wir" spricht, sich selbst miteinbezieht. Auch in der nachfolgenden Unterrichtssequenz erwähnen die Kinder im Zusammenhang mit den Qu'ranrezitationen die Bedeutung ihres sozialen Umfelds, insbesondere der Familie, für ihre religiösen Kenntnisse und Fähigkeiten.⁷⁵

⁷⁵ Im Anschluss an die Unterrichtssequenz zur Gebetspraxis wurde der von der Schülerin mitgebrachte Qu'ran angeschaut und einige muslimische Kinder rezitierten Qu'ransuren. Auch hier ist das Phänomen zu beobachten, dass die religiöse Praxis der Qu'ranrezitation, die Verbindung zu den Bezugspersonen der Kinder, von denen sie die Suren

- Gülcan erzählt von ihrer Oma, die "sagt das auch immer" (...)
 Samira erzählt, dass sie zwei Suren kann, die ihre Mutter ihr vorgesagt hat, und dann hat sie sie auswendig gelernt. (...)
 Laila: "Frau Schneider, ich hab das ein bisschen von meinem Vater, und dann hab ich von Homa gelernt, Homas Mutter." (...)

Die Identifikation führt dazu, dass sich muslimische Kinder zuständig fühlen, als Angehörige der islamischen Religion Aussagen über islamische Glaubenspraxis richtig zu stellen oder zu kommentieren: z.B. erlaubt Orkan der Lehrerin, den Gebetsteppich auf den Boden zu legen: "das darfst du ruhig hinlegen.", oder er erklärt der Lehrerin: "weißt du, was sie dann machen? Sie küssen, weil das hat Gott mit Abraham hingelegt." Die Verhaltensweise, dass die muslimischen Kinder Orkan, Mirna, Aisegül und Serap sich unaufgefordert und zahlreich an der Demonstration der muslimischen Gebetshaltungen beteiligen, beruht auf der Identifikation mit dem Islam. Die Kinder fühlen sich als VertreterInnen des Islams und deshalb zuständig, diese religiöse Praxis zu erklären. Die Lehrerin fordert *ein* Kind auf, nämlich Laila, das muslimische Gebet zu zeigen: "... Laila erzähl! Wie betet ihr?" Aber *fünf* Kinder fühlen sich zuständig und reagieren unaufgefordert. Alle fünf Kinder beherrschen die Gebetshaltungen bzw. führen sie mit einer Selbstverständlichkeit aus, die darauf schließen lässt, dass sie es gewohnt sind, die Bewegungen des islamischen Pflichtgebets auszuführen, dass das Gebet also für sie eine alltäglich und gewohnheitsmäßig praktizierte religiöse Handlung darstellt.

Auch die christlichen Kinder können sich in dieser Sequenz nur dann im Unterrichtsgeschehen engagieren, wenn sie religiöse Praxis aus dem eigenen Erfahrungshintergrund kennen. Besonders an Dimitris Äußerung, aber auch an den Reaktionen auf die Frage der Lehrerin nach den christlichen Gebetshaltungen wird deutlich, dass sich diese Kinder der christlichen Religion zugehörig fühlen. Allerdings setzt diese Identifikation voraus, dass sie religiöse Praxis im Alltag erleben, auf die sich hier beziehen können. Dies ist nur bei wenigen Kindern der Fall, nämlich bei Dimitri, der in einer praktizierenden griechisch-orthodoxen Familie aufwächst,⁷⁶ sowie ansatz-

gelernt haben, und der Qu'ran selbst, den die Kinder im Unterricht anschauen und anfassen können, eine starke Identifikation der muslimischen Kinder bewirkt. Die Unterrichtssequenz ist vollständig im Kapitel "Interreligiosität" dokumentiert, s.S. 239f.

⁷⁶ Zu einem anderen Zeitpunkt erzählte Dimitri im Gespräch z.B., dass er mit seinen neun Jahren regelmäßig den Gottesdienst besucht und regelmäßig fastet.

weise bei Janine und Jannick, die an einer zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung noch nicht lange zurückliegenden kirchlichen Sommerfreizeit teilgenommen hatten, wo sie eine Gebetspraxis erlebt hatten.⁷⁷ Alle anderen Kinder können sich in dieser Unterrichtssequenz nicht in das Unterrichtsgeschehen einbringen.

3.2.2 Nicht-religiöse Kinder im Religionsunterricht

Aus der Beobachtung, dass sich nur solche Kinder aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen können, die gelebte religiöse Praxis in ihrem familiären Umfeld erleben, folgt, dass die nicht religiös sozialisierten Kinder mit ihren Erfahrungen in diesem Unterricht nicht vorkommen. In der Auswertung des empirischen Materials wurde jeweils für eine ganze Unterrichtsstunde die Quantität und die Qualität der Beiträge der einzelnen Kinder einer Klasse am Unterricht analysiert. Im Fall dieser Stunde, der die Sequenz zum Thema Gebet entstammt, ergibt dies ein eindeutiges Bild: Die Kinder, die die meisten Erfahrungen mit Religion haben, können am häufigsten etwas zum Unterricht beitragen. Kinder wie Aisegül, Orkan, Laila oder Mirna, die eine traditionelle religiöse Sozialisation erleben, kommen in dieser Unterrichtsstunde jeweils mit bis zu 15 zumeist längeren Redebeiträgen und eigenen Geschichten zu Wort, während andere Kinder wie Michaela oder Mike nur wenig zum Unterrichtsgeschehen beisteuern können. Michaela, die sonst eine sehr engagierte und aktive Schülerin ist, kann nur zweimal auf gezielte Fragen der Lehrerin eine einsilbige Antwort geben:

- Lehrerin: "Das ist das Buch, wo die Geschichten stehen, die für uns in der Bibel eh in der Kirche erzählt werden, das heißt anders, das heißt nicht Koran, sondern? Wie heißt das Buch?"
 Michaela: "Bibel"
 (...)
 Lehrerin: "Richtig, ein Schaf haben sie gefunden, und was haben sie mit dem Schaf gemacht?"
 Michaela: "Das haben sie geschlachtet."

Auch Mike gehört im Allgemeinen zu den Kindern, die den Unterricht bestimmen. Aber in der Unterrichtssequenz zum Gebet ist er zur Passivität verurteilt. An seiner Verhaltensweise, die islamischen Gebetshaltungen nachzuäffen (s.o. S. 97) zeigt sich, wie das Unbeteiligt-Sein der nicht reli-

⁷⁷ Janine und Jannick wachsen ansonsten ohne Kirchlichkeit auf, die Teilnahme an dem kirchlichen Freizeitangebot ist ihre einzige Begnung mit Kirche.

giös sozialisierten Kinder leicht in destruktive Langeweile umschlägt bzw. sich auch als Ablehnung von Religion äußert. Auch Jannick reagiert auf die Dominanz der muslimischen Kinder im Religionsunterricht, die durch deren sozialisationsbedingten Erfahrungsvorsprung entsteht, ebenfalls aggressiv ablehnend: z.B. in der Phase des Unterrichts, als die muslimischen Kinder zum ersten Mal ausführlich von der Pilgerfahrt erzählen und deshalb im Mittelpunkt stehen:

Jannick: "Warum reden wir eigentlich nicht über Deutschland!?"

(...)

Lehrerin: "... Eben hat ein Kind gesagt, warum sprechen wir nicht über Deutschland. Das ist deshalb, weil die Geschichten, die in unserer Bibel stehen und im Koran, nicht in Deutschland spielen, Jannick, die spielen nun mal in Ländern, die weit weg sind, und davon wollen wir ja auch was hören."

Diese Aussage von Jannick kann einerseits als ablehnende Haltung interpretiert werden. Er zweifelt daran, was ihn, als Deutschen, dieser Religionsunterricht, in dem nie über Deutschland geredet wird, angeht. Den gleichen Duktus hat die geringschätzende Frage von Janine, was sie eigentlich mit der Moschee zu tun hat: "Immer nur Moschee. Was juckt mich die Moschee?" (s.o. S. 96) Jannicks Frage kann aber auch als Wunsch interpretiert werden, die eigene Identität und die eigenen Erfahrungen in den Unterricht einbringen zu wollen. "Wann reden wir über Deutschland?" kann auch bedeuten: "Ich möchte auch mitreden (können)!" Erst in dieser Unterrichtssequenz zum Thema Gebet gelingt es Jannick, sich konstruktiv am Unterricht zu beteiligen. Zuerst versucht er, beim islamischen Pflichtgebet mitzureden: "Wenn man betet, muss man sich so in die Hocke setzen und das so machen." (s.o. S. 96) Dann kann er von der kirchlichen Freizeit erzählen, an der er teilgenommen hat, und wo er eine Gebetspraxis erlebt hat. Darüber hinaus verfügen aber auch Jannick und Janine, die von derselben Freizeit erzählt, wie die meisten deutschen christlichen Kinder offensichtlich über keine Erfahrungen mit Religion. Auch Janine reagiert zunächst ablehnend und desinteressiert auf die Aktivität ihrer muslimischen MitschülerInnen, als diese vom Gebet in der Moschee berichten und die Lehrerin einen Besuch in der Moschee ankündigt. (s.o.) Dass hinter dieser Aussage "was juckt mich die Moschee?" weniger eine prinzipielle Ablehnung des Islam zu vermuten ist als vielmehr ein Ausdruck von Janines Langeweile und der Tatsache, dass Janine sich an diesem Unterricht nicht beteiligen kann und sich deshalb nicht dafür interessiert, belegt die Beobachtung, dass sich Janine im weiteren Verlauf des Unterrichts, während der Qu'-ran-

rezitationen für diesen Aspekt der islamischen Religiosität ihrer MitschülerInnen interessiert und sich positiv äußert.⁷⁸

Auch in der **Klasse 3c**, in der die Unterrichtseinheit zum Thema Moschee beobachtet wurde, gab es Unterrichtssituationen, in denen die muslimischen Kinder das Unterrichtsgeschehen maßgeblich bestimmten, weil sie aufgrund ihrer Erfahrungen mit Religion am meisten dazu beitragen konnten. Die nicht-religiös-sozialisierten Kinder konnten im Vergleich wenig zum Unterrichtsgeschehen beitragen. Auch in diesen Situationen führte diese Benachteiligung der nicht religiösen Kindern zu einer ablehnenden Haltung gegenüber den muslimischen Kindern, die sozialisationsbedingt im Vorteil sind. In der Klasse 3c gehört Naima zu den Kindern, die üblicherweise durch ihre zahlreichen und qualifizierten Beiträge die Unterrichtsgespräche dominiert. In der oben bereits dokumentierten Unterrichtsstunde, in der die Gegenstände aus der Moschee vorgestellt und erklärt wurden (vgl. S. 50; 173ff), muss sich Naima dagegen zurückhalten, weil sie nicht über Erfahrungen und Kenntnisse über den Unterrichtsgegenstand Moschee verfügt. Zweimal kam es in dieser Stunde zu aggressiven und abschätzigen Bemerkungen von Naima gegenüber Nigar, einem zurückhaltenden muslimischen Mädchen, die im Gegensatz zum sonstigen Unterricht in dieser Stunde ausnahmsweise etwas zum Unterricht beitragen konnte. Die Aussage von Naima an Nigars Adresse "Du gibst ja nur an, es gibt auch Kinder, die wissen das nicht alles!" kann so interpretiert werden, dass Naima Probleme damit hat, in dieser Stunde selbst nicht zum Zug zu kommen, wie sie es gewöhnt ist. Es fällt ihr schwer zu akzeptieren, dass in dieser Stunde andere Kinder das Wissen haben, um den Unterricht aktiv mitzugestalten. Die Reaktion von Nigar ist verständlich: "Nigar wendet sich ab (sichtlich getroffen)." Hier führt die Nicht-Beteiligung und die Langeweile von Naima im Unterricht zu persönlicher Ablehnung des muslimischen Mädchens.⁷⁹ Naima fühlt sich für ihre Verhältnisse persönlich nicht ausreichend beachtet und zurückgesetzt. Im Anschluss an das Unterrichtsgespräch kommt es

⁷⁸ Zur Interpretation der Unterrichtssequenz, in der die Kinder aus dem Qur'an rezitieren und zu Janines positiven Reaktionen, die als ein Prozess des Fremdverstehens gedeutet werden können, vgl. S. 239f.

⁷⁹ Dass hinter dieser Beschimpfung ebenso wenig wie im Fall von Janine eine prinzipiell Islam-feindliche Haltung von Naima steht, zeigt Naimas Verhalten während des Moscheebesuchs, die konträr sind zu den hier geschilderten Verhaltensweisen. Sie werden im Kapitel "Interreligiosität" dokumentiert und interpretiert, vgl. S. 231ff.

zu einer Szene, in der Naima ebenfalls demonstriert, dass sie den muslimischen Kindern deren Sachkenntnis neidet.

Nigar, Aise und Ilknur tauschen sich intensiv über ihre unterschiedlichen Aufgaben aus, stehen mit der Lehrerin um den Tisch von Ilknur und Naima herum und erzählen der Lehrerin, wie gut die die Moschee und die Gegenstände kennen. Naima mischt sich lautstark in das Gespräch ein: "Oh Mann, ich weiß das doch auch, ich kann das auch schreiben!"

Diese ablehnenden Äußerungen nicht-religiöser Kinder sind extreme Reaktionen. Aber sie zeigen, dass die Desintegration der nicht-religiösen Kinder im Religionsunterricht ein ernst zu nehmendes Problem ist.

3.2.3 Die Lehrerin als Identifikationsfigur

Die Lehrerin der Klasse, in der die Abrahams-/Ibrahims-Einheit beobachtet wurde, bezieht in der Regel Position als Christin. In der bereits analysierten Unterrichtsstunde, in der u.a. die Schülerin Laila einen Qu'ran und einen Gebetsteppich mit in die Schule gebracht hatte, macht die Lehrerin ihre eigene religiöse Identifikation dadurch deutlich, dass sie ihre eigene Bibel mitgebracht hatte und erklärte, was sie ihr bedeutet. Mit der folgenden Sequenz begann die Unterrichtsstunde.

Die Lehrerin erinnert daran, dass sie das letzte Mal von Ibrahim und Ismail erzählt hat und fügt hinzu, dass die Geschichte im Koran steht, "dem heiligen Buch der Muslime". Sie zeigt jetzt eine Bibel.

Lehrerin: "Das ist das Buch, wo die Geschichten stehen, die für uns in der Bibel eh in der Kirche erzählt werden, das heißt anders, das heißt nicht Koran, sondern? Wie heißt das Buch?"

Michaela: "Bibel"

Lehrerin: "Und in der Bibel und im Koran stehen manche Geschichten ganz ähnlich, manche ganz gleich, und manche ein bisschen anders."
(...)

Dimitri: "Ich hab so ne große Bibel zuhause (zeigt mindestens DIN A3), die ist so groß und so dick."

Lehrerin: erklärt, dass da das gleiche drin steht wie in ihrer, sie zeigt ihre kleine Bibel noch mal.

Dimitri: "So 'ne kleine rote hat meine Mutter auch."

Lehrerin: erklärt weiter, dass ihre deshalb so klein ist, weil sie auf ganz dünnem Papier gedruckt ist, aber der Inhalt ist gleich. David meldet sich.
(...)

David: "Wie Dimitri erzählt hat, ist auch so bei mir, habe ich auch eine Bibel zuhause."

Lehrerin: "Ja, da habt ihr auch eine Bibel zuhause. (zu Dimitri:) Deine ist bestimmt auf griechisch geschrieben, oder?"

Dimitri: "Die große ist auf der einen Seite griechisch und auf der anderen Seite altgriechisch."

Lehrerin: "Ja, so eine in altgriechisch kenne ich auch, das ist dann aber das Neue Testament."

David: "Meine ist deutsch."

Lehrerin: "Und wie ist das bei dir Alexander, hat Oma eine russische Bibel?"

Alexander: "Ne deutsche"

Lehrerin: "Ja, viele Kinder haben zuhause eine Bibel, und ihr dürft auch gerne mal eine mitbringen und zeigen." Sie erzählt weiter, dass sie selbst mehrere hat, aber das sie diese mitgebracht hat, weil sie sie gern mag, "weil sie so klein und blau ist."

Die Kinder nicken, weil sie wissen, dass blau die Lieblingsfarbe der Lehrerin ist.

Nach einer Gesprächsphase, in der der Inhalt der islamischen Opferungsgeschichte nacherzählt wurde, leitet die Lehrerin ihre Erzählung der biblischen Opferungsgeschichte unter Bezugnahme auf ihre Bibel ein, die sie mitgebracht hat.

Die Lehrerin kündigt an, dass sie heute eine Geschichte aus der Bibel erzählen will von Abraham und Isaak, dem Sohn von Sara. Zuerst soll nochmals das Abrahamslied gesungen werden. Nach dem Singen sagt die Lehrerin: "Jetzt erzähle ich euch die Geschichte von Abraham und Isaak, wie sie in der Bibel steht", sie zeigt nochmals ihre Bibel und zeigt, dass diese einen ersten Teil hat, "das auch für die Juden ein ganz wichtiges Buch ist".

Die Kinder interessieren sich mehr dafür, dass die Bibel so klein ist, Orkan und Mike stehen auf, um zu gucken, die Lehrerin sagt, sie könnten später noch mal genau gucken. Sie beginnt mit der Erzählung von der Opferung Isaaks....

Im ersten Protokollabschnitt fällt auf, dass hier die Lehrerin zwar eindeutig einen Standpunkt bezieht. Dies stellt aber nur für solche christlichen Kinder ein Identifikationsangebot dar, in deren familiären Umfeld die christliche Religiosität praktiziert wird. Nur die Kinder, die die Praxis der Bibellektüre von zuhause kennen und sich darauf beziehen können, wie Dimitri und David, können mit Identifikation auf die Positionierung der Lehrerin reagieren. Diese Kinder identifizieren sich mit der Religiosität, mit der sie in ihrer Familie aufwachsen. Auch bezüglich der nicht-christlichen Kinder dürfte deutlich geworden sein, dass sie sich mit der Religion identifizieren,

die in ihrer Familie gelebt und praktiziert wird und in der sie verwurzelt sind, und keinesfalls mit der christlichen Lehrerin.⁸⁰

3.2.4 Der Ort der religiösen Erziehung

Die hier geschilderten Beobachtungen zur Identifikation mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft lassen vermuten, dass die Familie eine große Rolle für die religiöse Erziehung spielt. Ferner ist die *konkrete* religiöse Praxis von großer Bedeutung für die Identifikation mit Religion für die Kinder. Religiöse Praktiken wie Gebet, Bibel- und Qur'anlektüre oder die Pilgerfahrt sind für Kinder konkret erfahrbar und in ihrer Bedeutung für die Religiosität der erwachsenen Bezugspersonen nachvollziehbar. Die Feststellung, dass religiöse Identität bei den Kindern zu beobachten ist, die in ihrem familiären Umfeld gelebte religiöse Praxis erleben, trifft sich mit den Ergebnissen empirischer Studien von Andree und Hutsebaut zur Bedeutung der religiösen Gebräuche und Gewohnheiten in der Familie für die religiöse Erziehung. (Vgl. Hutsebaut 1986 und Andree; Hutsebaut 1987)

Andree und Hutsebaut gehen zunächst von der Entwicklungspsychologie Eriksons aus und argumentieren, dass das Urvertrauen des Kindes, das in der verlässlichen sozialen Beziehung zu den primären Bezugspersonen entsteht, Voraussetzung für "religiöse Offenheit" sei. Allerdings handelt es sich dabei noch nicht um Religiosität. Erst in der Auseinandersetzung mit religiösen Symbolsystemen kann die religiöse Offenheit zur religiösen Erfahrung werden. (1987, 71) Die Begegnung mit Symbolsystemen geschieht ebenfalls zunächst innerhalb der Familie. "Unter anderem haben es (die Eltern) auf sich genommen, die Kinder in ein menschenwürdiges Leben einzuweisen. Dies geschieht vor allem im Prozess des Zusammenlebens. Kinder erfahren am eigenen Leib die Lebenseinstellung der Eltern, sie hören und sehen, wie diese miteinander, mit Tieren, Pflanzen und Dingen, kurzum mit der Welt umgehen. Dadurch bekommen sie ein Modell von Leben angeboten. Und weil sie selbst ein Teil des Lebenszusammenhangs bilden, üben sie es gleichzeitig ein. Die Partizipation am Familienleben ist anfangs so umfassend und zugleich so begrenzt, dass das Leben der Familie für das Kind mit Leben schlechthin identifiziert wird. Durch Teilnahme an anderen sozialen Zusammenhängen in späteren Phasen wird dieses Bild zwar relativiert und nuanciert, aber als Grunderfahrung nie mehr getilgt." (Andree; Hutsebaut 1987, 72) Die Wertorientierungen, Verhaltensmuster

⁸⁰ Vgl. in diesem Zusammenhang die Ausführung zum Thema Kontextualisierung im Kapitel "Interreligiosität", s. S. 228ff, vgl. Anmerkung 72.

und die religiösen Einstellungen der Eltern spielen in der Sozialisation der Kinder eine große Rolle. Vor allem im Blick auf die Religiosität ist der Einfluss der Eltern groß: Wenn die Überprüfung der Richtigkeit der Einstellungen und Orientierung in der erfahrbaren Wirklichkeit nicht möglich ist, wie das bei den meisten religiösen Vorstellungen der Fall ist, sind die Kinder darauf angewiesen, die Richtigkeit ihrer Einstellung am Urteil anderer, der Eltern, zu messen. (Hutsebaut 1986, 69)

In mehreren empirischen Untersuchungen zur religiösen Erziehung in katholischen Familien haben Andree und Hutsebaut die Selbstbeschreibung und die gegenseitige Wahrnehmung von Eltern und Kindern (Jugendlichen) bzgl. der Einschätzung des Verhaltens und der Religiosität beider Seiten analysiert. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Eltern als religiöses Vorbild in negativer wie positiver Hinsicht eine wichtige Rolle spielen. Die Ergebnisse ihrer Studien lauten zusammengefasst, "dass für Kinder sichtbares religiöses Verhalten der Eltern, welches gewohnheitsbildend wirkt, später durch eigene Überzeugung vertieft werden kann, dass darüber hinaus aber auch die affektive Beziehung wichtig ist. Letztere beinhaltet neben Wärme und Akzeptanz auch ein Moment von Kontrolle für Orientierung und Korrektur des Verhaltens von Jugendlichen. Um die eigene positive Einstellung zum Glauben zu bekommen, brauchen Jugendliche außer dem konkreten Vorbild auch Einsicht in die Motive des religiösen Verhaltens der Eltern." (Andree; Hutsebaut 1987, 75) Die Kinder identifizieren sich dann mit den Eltern, wenn die Religiosität der Eltern für diese selbst sinngebend sind und die Kinder dies wahrnehmen. Kinder lernen durch Identifikation und die positive Wahrnehmung der Eltern die Religiosität auch für sich selbst als etwas sinnvolles anzunehmen. (Hutsebaut 1986, 77)

Auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse formulieren Andree und Hutsebaut einige Thesen zur religiösen Erziehung. Fundamental erachten sie eine glaubwürdige Religiosität der Eltern, die von diesen selbst ernst genommen wird. Die "*religiöse Atmosphäre*", die im familiären Raum herrscht, ist von großer Bedeutung: Anerkennung und Respekt füreinander, für Menschen und Dinge, eine positive Lebenseinstellung, die den Kindern Sicherheit in ihrem Leben vermittelt. Diese religiöse Atmosphäre findet ihren Ausdruck in konkreten Formen, in Ritualen des Zusammenlebens und der religiösen Praxis. (Andree; Hutsebaut 1987, 76)

"Mit ihrer eigenen religiösen Lebenshaltung geben Eltern ihrer religiösen Erfahrung auf bestimmte Art und Weise Gestalt. Dies bestimmt die Lebensatmosphäre, in die Kinder aufgenommen werden. Wir denken auch an konkrete Formen – während des Tages, der Woche und im Laufe des Jahres –, wodurch sich die religiöse Atmosphäre der Familie ausdrückt. Gemeinsames Gebet, gemeinsame Bibellektüre, Momente, wo Freude und

Leid in Familie, Verwandtschaft und Freundeskreis geäußert werden. Es ist wichtig, dass Eltern für diese Aspekte konkrete Formen finden und sie mit religiösem Leben erfüllen. Familienleben mit religiösen Gewohnheiten und Gebräuchen ist von unschätzbarem Wert für die Entwicklung eines religiösen Lebensgefühls. Anfänglich werden Kinder diese Atmosphäre vor allem passiv miterleben, sie aufnehmen und mit ihr vertraut werden. Wie für ein Tier der vertraute Geruch der Umgebung wichtig ist, um zu wissen, wo man hingehört, so kann man sagen: Die Familienatmosphäre der ersten Lebensjahre ist von Bedeutung für die Identitätsbildung." (ebd.)

Auch für die Religiosität gilt: Kinder erlernen die religiösen Verhaltensweisen durch Imitation von den Eltern. Je mehr Vertrauen sie in ihr eigenes Verhalten gewinnen, desto mehr eignen sich die Kinder die Verhaltensweisen an und agieren zunehmend selbständiger. Andree und Hutsebaut betonen die Bedeutung von *"Gewohnheitsbildung"* für die Weitergabe der Religiosität. Gewohnheiten sind ein wichtiges Ordnungselement im Leben, weil sie Sicherheit und Geborgenheit bieten, gerade für Grundschul Kinder auf dem Weg in die Selbständigkeit ist dies ein wichtiges Bedürfnis. Auch Elemente der religiösen Praxis, das Gebet oder die Andacht, wiederkehrende Rituale im Lauf des Lebens oder des Jahres, sind auf die Gewohnheitsbildung angewiesen, wenn sie das Leben ordnen und ihm Sinn geben sollen. Gleichzeitig dürfen die Gewohnheiten - Gebräuche und Handlungen, aber auch die Motive für Handlungen und religiöse Praxis - nicht sinnentleert und inhaltlos sein. Sie müssen an eine lebendige Religiosität der Eltern anknüpfen und die Bedürfnisse der Kinder gleichermaßen berücksichtigen. Religiöse Gebräuche werden im Zusammenleben der Eltern mit den Kindern zur Gewohnheit, in der Familie werden Gewohnheiten tradiert und im Zusammenleben der Generationen verändert. (vgl. Andree; Hutsebaut 1987, 77)⁸¹ In der Schule wird dagegen das Informationsbedürfnis der Kinder erfüllt:

"Das Schulkind hat einen stärkeren Wissensdrang. Es stellt alle möglichen Fragen, auch auf religiösem Gebiet. Fragen nach objektiver Information über das Wie, das Was und das Warum von Gott, Christus, Religion und Kirche, religiöse und kirchliche Ereignisse und Gebräuche. Und für den, der es hören will und kann, auch immer mehr Fragen nach subjektiver und persönlicher Bedeutung und Ansicht. Unserer Einsicht nach ist die Schule vor allem die Institution, wo das erstgenannte Informationsbedürfnis erfüllt wer-

⁸¹ Dies entspricht dem, was im vorangegangenen Kapitel im Anschluss an Pollack zum Thema lebendige Religiosität festgehalten worden war. Religiöse Formen und Praktiken müssen den jeweiligen Bedürfnissen und Fragen der Religionsangehörigen entsprechen, sie müssen für diese inhaltliche Relevanz haben und dürfen nicht zur reinen Routine verkommen. Religiöse Praktiken verändern sich deshalb von Generation zu Generation.

den sollte; es sind (...) die Eltern, welche bereit sein müssen, auf die zweite Frage einzugehen." (ebd.)

Was bedeuten die Ergebnisse von Andree und Hutsebaut für diese Arbeit und die Frage nach dem Ort der religiösen Erziehung? Der Befund wird durch die Beobachtungen zur religiösen Identifikation im Religionsunterricht bestätigt: Die Kinder identifizieren sich dann mit einer Religion, wenn sie in ihrem familiären Kontext zur Gewohnheit gewordene religiöse Gebräuche erleben, die von einer gelebten Religiosität im Elternhaus getragen sind. Diese Kinder haben eine religiöse Identität. *Die Familie ist also der Ort der religiösen Erziehung.*

Die Schlussfolgerungen von Andree und Hutsebaut können darüber hinaus eine Erklärung für die Beobachtung sein, dass es neben einigen griechisch-orthodoxen oder katholischen Kindern in erster Linie die muslimischen Kinder sind, die sich mit einer religiösen Identität in den Religionsunterricht einbringen können. Dies muss nicht ausschließlich damit zusammenhängen, dass die muslimischen Familien generell "religiöser" sind. Sondern der Islam ist eine Religion der Orthopraxie, die religiöse Praxis hat einen hohen Stellenwert. Dies führt dazu, dass vermutlich selbst in solchen Familien, die u.U. gar nicht besonders religiös eingestellt sind, die religiösen Gebräuche wie das Rezitieren ausgewählter Qu'ransuren, das Fasten im Ramadan oder das Gebet im Familienalltag eine selbstverständliche Rolle spielen. Die Wahrscheinlichkeit, dass es die von Andree und Hutsebaut beschriebene "religiöse Atmosphäre" in der Familie gibt, die die Kinder Religiosität in der Praxis konkret erfahrbar werden lässt und gewohnheitsbildend wirkt, ist in muslimischen Familien allein wegen des orthopraktischen Charakters der muslimischen Frömmigkeit groß. Die Wahrscheinlichkeit, dass religiöse Formen zum Familienleben gehören, ist in muslimischen Familien größer als in christlichen; in der griechisch-orthodoxen Familie oder bei praktizierenden Katholiken wiederum größer als in einem protestantischen Kontext, wo Rituale eine weniger wichtige Rolle spielen.

Schon bei der Beschäftigung mit der entwicklungspsychologischen Theorie Fowlers zur kindlichen Religiosität und der religionswissenschaftlichen Definition des Religiösen durch Pollack wurde bereits die *religiöse Praxis* als ein Aspekt von Religion bezeichnet, der dem Bedürfnis der Kinder entgegenkommt. Die Untersuchungen von Andree und Hutsebaut und die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen dieser Studie bestätigen, dass die Kinder die Religiosität, die sie in ihrem sozialen Umfeld erleben, nur dann nachvollziehen und sich aneignen können, wenn sie in konkreten Formen zum Ausdruck kommt. Die Beobachtungen im Religionsunterricht zur Ka-

tegorie Identifikation zeigen, dass die Kinder nur dort, wo sie gewohnheitsmäßig religiöse Praxis im familiären Alltag erfahren, religiöse Verhaltensweisen durch Imitation und Identifikation erlernen und eine religiöse Identität entwickeln können. Die Bedeutung der gelebten Religiosität in der Familie für die Identifikation der Kinder mit einer Religion ist eine Erklärung für das Phänomen, dass sich insbesondere die deutschen, christlichen Kinder keiner Religion zugehörig fühlen und häufig nicht wissen, ob sie evangelisch oder katholisch sind, auch wenn sie formal einer der beiden großen Kirchen angehören. Wenn die Kinder keine "religiöse Atmosphäre" erleben, weil die Eltern keine religiösen Gebräuche wie Gebet, Gottesdienstbesuch oder Bibellektüre pflegen, können sich die Kinder offensichtlich nicht mit der Familienreligion identifizieren, auch wenn sich die Eltern selbst als religiös verstehen. Wenn diese Religiosität der Eltern in der Moderne individualisiert, privatisiert und kirchlicher Praxis gegenüber distanziert gelebt wird, gibt es keine konkreten religiösen Formen, die für Kinder nachvollziehbar und sichtbar sind und ein Identifikationsangebot sein können. Der im Religionsunterricht beobachtbare Traditionsabbruch erscheint vor diesem Hintergrund erklärbar.

Die Beobachtungen zur Kategorie Identifikation relativieren zudem die Befürchtung, ein interreligiöser Religionsunterricht würde die Kinder verwirren oder jenen Kindern nicht gerecht, die einer anderen Religion oder Konfession angehören als die Lehrerin. Es hat sich in der empirischen Feldforschung gezeigt, dass sich die Kinder auch dann nicht mit der Religion der Lehrerin identifizieren, wenn sich diese eindeutig religiös positioniert. Sofern Kinder in ihrem außerschulischen sozialen Umfeld eine religiöse Sozialisation erfahren, ist die Verwurzelung in der Familienreligion so stark, dass diese religiöse Identifikation durch die Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen oder Konfessionen nicht in Frage gestellt oder gar gefährdet wird. Dies gilt selbst dann, wenn das Gegenüber, das die andere Religion repräsentiert, die wichtige Bezugsperson der Lehrerin ist, mit der sich Grundschulkinder ebenfalls in großem Maße identifizieren. Kinder, die von ihren Eltern religiös erzogen werden bzw. eine religiöse Sozialisation erfahren, identifizieren sich mit dieser Familienreligion. Die Schlussfolgerungen von Andree und Hutsebaut zur Bedeutung der Familie für die religiöse Erziehung können diese Beobachtung im Religionsunterricht ebenfalls erklären.

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Weil die Familie der Ort der religiösen Erziehung ist und die religiöse Identifikation von dem Erleben religiöser Gewohnheiten abhängig ist,

- wird es in jeder Grundschulklasse einige Kinder geben, die sich mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft identifizieren und eine gefestigte religiöse Identität mitbringen,
 - unter diesen Kindern, die über Erfahrungen mit Religion verfügen und sich einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft zugehörig fühlen, sind in einem großstädtischen und multikulturellen Kontext in der Regel mehr muslimische als christliche Kinder, und
 - diese religiösen Kinder werden durch die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht und die Begegnung mit einer Lehrerin, die einer anderen Religion angehört, nicht in ihrer religiösen Identität verunsichert.
- Weil unter den Bedingungen der Moderne die Mehrheit der Eltern überhaupt nicht religiös ist oder ihre Religiosität individualisiert, privatisiert und kirchendistanziert ist,
- wird es in jeder Grundschulklasse viele Kinder geben, die sich nicht mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft identifizieren, die nicht religiös sozialisiert sind, die keine Erfahrungen mit Religion in den Religionsunterricht mitbringen, weil die Eltern gar nicht religiös sind oder die Religiosität der Eltern für die Kinder nicht erfahrbar ist. Dies ist auch dann der Fall, wenn Eltern und Kinder formal einer der Kirchen angehören, ihre Religiosität aber nicht praktizieren.

Der Religionsunterricht in der Grundschule ist herausgefordert, auf diese religiöse Heterogenität der SchülerInnenschaft didaktisch zu reagieren.

3.3 Konsequenzen für den Grundschul-Religionsunterricht

Im folgenden Kapitel sollen didaktische Konsequenzen aus der theoretischen Erörterung zum Identitätsbegriff und den empirischen Ergebnissen zur Frage der Identifikation mit religiöser Tradition gezogen werden. Aus der Feststellung, daß die Familie der Ort der religiösen Erziehung ist, ergeben sich zwei didaktische Fragestellungen:

- (1) Kann der Religionsunterricht die in vielen Familien nicht vorhandene religiöse Erziehung kompensieren? Ist diese religiöse Erziehung mit dem Ziel der Identifikation mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts? Diese Fragen werden im ersten Teil dieses Unterkapitels diskutiert. Es ist die Frage nach den *Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts* (3.3.1).
- (2) Woran sollen sich diejenigen Kinder orientieren, die keine religiöse Sozialisation in ihrem familiären Kontext erfahren auf die sie sich beziehen und mit der sie sich identifizieren können? Was sollen diese Kinder im Re-

ligionsunterricht lernen, um in der religiös pluralen Lebenswirklichkeit Orientierung zu gewinnen? Wie können diese Kinder im Religionsunterricht integriert werden? Als Ergebnis der empirischen Feldforschung war festgestellt worden, dass sich die nicht religiösen Kinder im Religionsunterricht nicht in das Unterrichtsgeschehen einbringen können wie die Kinder, die über Erfahrungen mit gelebter Religiosität verfügen. Gefordert ist ein Religionsunterricht, der die heterogenen Ausgangsvoraussetzungen berücksichtigt, mit denen die Kinder in die Schule kommen. Wie ein solcher Religionsunterricht aussehen kann, der die nicht religiösen Kinder integriert und die Heterogenität der Lernvoraussetzungen der SchülerInnen im Bezug auf Religion zum Ausgangspunkt macht, soll unter der Überschrift *Elemente eines schülerInnenorientierten Grundschulreligionsunterrichts* (3.3.2) skizziert werden.

Über diese Fragen hinaus soll in diesem Kapitel ein Problemkomplex diskutiert werden, der im Anschluss an die Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff bereits formuliert wurde. Unter der Überschrift *Erziehen im Religionsunterricht* (3.3.3) soll der Religionsunterricht in den Erziehungsauftrag der Grundschule eingeordnet und der Frage nachgegangen werden, welche Kompetenzen und Ressourcen Kinder heute für ihr Aufwachsen in der Pluralität und für die Identitätsarbeit brauchen. Was kann die Grundschule und der Religionsunterricht in dieser Hinsicht zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beitragen?

3.3.1 Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts

Kann der Religionsunterricht Ort der religiösen Erziehung sein? Kann die Schule die im Elternhaus nicht vorhandene Erziehung kompensieren? Aus diesen Fragen ergibt sich die Fokussierung auf die Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts. Die Denkschrift "Identität und Verständigung" zur Zukunft des Religionsunterrichts (vgl.S. 75ff) leitet die Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts u.a. aus der Tatsache ab, dass der Religionsunterricht für Kinder häufig die erste Begegnung mit christlicher Religiosität ist.

"Von der Religionslehrerschaft wird in der Gegenwart viel erwartet. Der Religionsunterricht soll das leisten, was Elternhäuser und Gemeinden weithin nicht schaffen. Der Staat betrachtet ihn als Mittel der Werterziehung. In der Kirche erhofft man sich zusätzlich, dass er Anstöße zum christlichen Glauben gebe. Beides kann gelingen; beides führt zugleich an Grenzen. (...) ... Über den Glauben (kann) nicht pädagogisch verfügt werden. Mit überzogenen Erwartungen wird daher ein Fach, dass wie andere unter schulischen Bedingungen steht, überfordert. Dennoch haben sich die Religionspädagoginnen und -pädagogen auf die angedeuteten Aufgaben eingelassen. Sie wollen in den Grenzen

des Möglichen einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht halten, in welchem Zeugnisse der christlichen Glaubenserfahrung und die Erfahrungen der jungen Generation heute verbunden werden; denn Religion kann sich nie im Wissen erschöpfen. In diesem Sinne gilt der Grundsatz, die selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung zu fördern." (Identität 1994, 26f)

An diesem ausführlichen Zitat wird deutlich, dass die VerfasserInnen die religiöse (christliche) Erziehung im schulischen Religionsunterricht begrüßen und als Aufgabe formulieren. Zwar erkennen sie die Grenzen des Religionsunterrichts an, aber grundsätzlich wird die Aufgabenbeschreibung der religiösen Erziehung nicht in Frage gestellt. Im evangelischen konfessionellen Religionsunterricht wird den LehrerInnen eine besondere Rolle als religiöses Vorbild zuerkannt und damit implizit dem Religionsunterricht die Aufgabe der religiösen Identitätsbildung eindeutiger konfessioneller Prägung im Sinne von religiöser Erziehung zugeschrieben:

"Der Identitätshunger der Kinder und Jugendlichen trifft in unserer Zeit einerseits auf viele zweifelhafte 'Leitbilder', während andererseits besonders der evangelische Religionsunterricht die Kraft biographischer Repräsentanz des Christentums noch nicht genügend entdeckt hat. Weil die subjektive Glaubwürdigkeit immer mehr zählt, müssen sich auch die Lehrenden ihrer Vorbildwirkung bewusst sein. Wenn die Plausibilität der Inhalte nicht mehr durch religiöse Sitte und Erfahrung außerhalb der Schule gestützt wird, werden die Personen, wird das gelebte christliche Vorbilds besonders wichtig. Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen sich der Wirkung ihrer Person bewusst sein, ohne sich jedoch an dieser Stelle zu überfordern." (Identität 1994, 29)

Die LehrerInnen und der Religionsunterricht sollen zwar nicht mit unerfüllbaren Aufgaben belasten werden. Zugleich zeigen die AutorInnen der Denkschrift aber mit dieser Rollenzuschreibung, dass sie doch daran festhalten, dass die Identitätsbildung mit dem Ziel der Identifikation mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts sein soll. Im Folgenden soll also der Frage nachgegangen werden, ob der Religionsunterricht diesem Anspruch der kompensatorischen religiösen Erziehung gerecht werden kann.

Der Religionsunterricht als Ort der religiösen Erziehung?

Oben war die Bedeutung der Erfahrung der authentischen gelebten Religiosität in der Familie sowie die Gewohnheitsbildung innerhalb der Familie für die religiöse Erziehung und Sozialisation hervorgehoben worden. Diese Aspekte, die offensichtlich für die religiöse Identifikation wesentlich sind, kann der schulische Religionsunterricht strukturell nicht leisten: Zwei Stunden Religionsunterricht in der Woche - zudem eingebunden sind in

den Kontext Schule, in dem es in erster Linie um den Erwerb von Wissen und Leistung geht - können keine "religiöse Atmosphäre" schaffen, die gewohnheitsbildend wirkt. Auch fehlt den sozialen Beziehungen in der Schule die Intensität, Emotionalität und Affektivität, die zwischen Kindern und ihren Eltern herrscht. Sie sind die Voraussetzung die Identifikation mit den Eltern und die Aneignung der religiösen Gebräuche. Hutsebauts Untersuchungen belegen, dass die ReligionslehrerInnen in weit geringerem Maße als Eltern und Freunde Ansprechpersonen bei religiösen Fragen von Jugendlichen sind. Die LehrerInnen werden als "Experten" zu Rate gezogen, die fachkundige *Informationen über Religion* liefern. In persönlichen religiösen Fragen orientieren sich Kinder und Jugendliche an den Eltern. Sie bilden eine eigene religiöse Position, wenn sie die Religiosität der Eltern als sinnvoll und authentisch wahrnehmen. (1986, 71ff)

Oben war bereits beschrieben worden, wie gering die Identifikation der Kinder mit der Religion der Lehrerin ist. Eine weitere Beobachtung aus der empirischen Feldforschung zeigt ebenfalls, wie unrealistisch die Vorstellung ist, die Religionslehrerin könne durch ihre Glaubwürdigkeit die "religiöse Atmosphäre" in der Familie ersetzen.⁸²

Die Lehrerin der **Klasse 4b**, bei der ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Klassenverband beobachtet wurde, betonte im Gespräch ihre eigene religiöse Identität und deren Bedeutung für den Religionsunterricht. Ihr Religionsunterricht sei kein interreligiöser Religionsunterricht, sondern evangelischer konfessioneller Religionsunterricht, an dem alle Kinder teilnehmen könnten. Dies begründete sie mit der großen Bedeutung ihrer Person als Lehrerin im Religionsunterricht. Allein ihre eigene Glaubensüberzeugung würde dem Religionsunterricht eine evangelische Prägung geben, da sie sich mit ihrer Persönlichkeit in den Unterricht einbringen würde. Andere Konfessionen und Religionen würden durch die Kinder repräsentiert, die anderen Religionen angehörten. Im Verlauf der Feldforschung in dieser Klasse wurden einige Kinder in informellen Gesprächen über den Religionsunterricht befragt. Marius, ein Junge, der sich immer sehr aktiv am Religionsunterricht beteiligte,⁸³ sagte sinngemäß: "Das einzige, was mir am Religionsunterricht nicht gefällt ist, dass wir immer nur

⁸² Die Denkschrift spricht von der "Plausibilität der Inhalte durch religiöse Sitte und Erfahrung außerhalb der Schule" (Identität 1994, 29).

⁸³ Seine dominante Rolle und sein Interesse am Religionsunterricht ist in der Dokumentation des Religionsunterricht aus dieser Klasse nicht zu übersehen.

über katholische Religion reden. Ich bin evangelisch, aber über meine Religion reden wir nie."

Die Konfessionalität der Lehrerin und die Prägung des Religionsunterrichts durch die evangelische Konfession der Lehrerin wird selbst von dem am evangelischen Profil interessierten Jungen nicht wahrgenommen. Es zeigt sich in dieser Klasse, welche Bedeutung die religiöse Praxis einer Familienreligiosität für die Kinder hat: Nur diese wird überhaupt als Religion wahrgenommen, weil sie konkret ist. Im Kontext der katholischen Kinder polnischer Herkunft wird die katholische Frömmigkeit in aller Regel praktiziert. Diese Kinder, die in ihrer Familienreligiosität verwurzelt sind, vertreten ihre katholische Identität im Religionsunterricht. Die katholischen Kinder können aufgrund ihrer Erfahrungen mit religiöser Praxis konkrete religiöse Formen in den Unterricht einbringen, die auch Marius als Religion wahrnimmt: Die katholischen Kinder malen z.B. Bilder von (kirchlichen) Beerdigungen, die sie im Kreis der Familie erlebt haben, bzw. erzählen von diesen Erlebnissen mit Kirche. Deshalb konnte Marius den Eindruck gewinnen, es ginge im Religionsunterricht nur um katholische Religion. In der Unterrichtseinheit "Tod" kristallisiert sich die Identifikation der katholischen Kinder mit ihrer Religiosität auch an Aspekten religiöser Praxis in Verbindung mit dem Erleben im Familienkontext heraus, hier dem Ritual der Beerdigung. Die Kinder, die eine außerschulische religiöse Sozialisation erfahren, werden in ihrer religiösen Identität nicht verunsichert durch die Identifikationsfigur der Lehrerin, ihre ausgeprägte Positionierung als Protestantin und die konfessionelle Prägung, die die Lehrerin dem Religionsunterricht geben will. Ein "religiöses Vorbild" ist die Lehrerin aber auch nicht für Kinder wie Marius, die offen sind für die Inhalte des Religionsunterrichts und die konfessionelle Prägung.

Die Lehrerin oder der Lehrer ist kein religiöses Vorbild, denn Schule kann die Gewohnheitsbildung im Zusammenleben der Familie nicht ersetzen. Die Lehrerin kann die Bedeutung der Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen, denen die Kinder emotional stark verbunden sind, nicht ersetzen.

Ein Vorschlag, die Kinder in einen Religionsunterricht zu integrieren, die in ihrem familiären Umfeld keine Religiosität erleben,⁸⁴ ist z.B. der Ansatz

⁸⁴ Häufig gehören die Kinder formal immer noch einer Religionsgemeinschaft an und würden in aller Regel auch am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen. D.h. die didaktische Herausforderung gilt generell für den Religionsunterricht in der Grund-

der Symboldidaktik. Die Symboldidaktik will fehlende religiöse Sozialisation durch die Ermöglichung religiöser Erfahrungen im schulischen Religionsunterricht kompensieren. (Halbfas 1982, 117ff; Halbfas 1985b) An einem Beispiel soll verdeutlicht werden, dass der Ansatz eines Religionsunterrichts, der religiöse Erfahrungen ermöglichen soll, in der Unterrichtspraxis vermutlich weit hinter seinen Ansprüchen zurückbleiben wird. Die Religionsdidaktik schlägt u.a. das gemeinsame Feiern von religiösen Festen in der Schule vor, um religiöse Erfahrungen im Religionsunterricht zu vermitteln und die nicht vorhandene außerschulische religiöse Sozialisation zu kompensieren. (Halbfas 1984, 115ff) Es stellt sich die Frage, ob schulischer Religionsunterricht dies leisten kann.

In der **Klasse 3a** berichteten Lehrerin und Kinder von der gemeinsamen Feier des Id-ul-fitr, dem muslimischen Fest des Fastenbrechens am Ende des Fastenmonats Ramadan. In dieser Klasse ist die Zahl der religiös sozialisierten muslimischen Kinder groß, gleichzeitig gibt es viele gar nicht religiös sozialisierte Kinder (fast alle deutschen Kinder der Klasse). Anlässlich des Fastenmonats Ramadan hatte die Lehrerin mit den Kindern über das Ritual des Fastens und seine Bedeutung in verschiedenen Religionen gesprochen. In fast allen muslimischen Familien ist das Fasten im Ramadan selbstverständlicher religiöser Brauch, auch der griechisch-orthodoxe Schüler konnte zu diesem Thema Erfahrungen mit regelmäßigem Fasten in der Familie beisteuern. Zum Id-ul-fitr wurde ein großes Fest in der Klasse gefeiert: Die türkischen Kinder hatten mit der türkischen Lehrerin im muttersprachlichen Unterricht ein traditionelles Schattenspiel einstudiert und den anderen Kindern vorgeführt, worauf sie sehr stolz waren. Die Eltern der türkischen Kinder brachten Süßigkeiten und Gebäck in die Schule. Ist dieses gemeinsame Fest in der Schule für die Kinder eine religiöse Erfahrung? Ein religiöser Festbrauch bedarf der regelmäßigen (jährlichen) Wiederholung im Kreis der Familie, um die Qualität eines religiösen Rituals zu bekommen, das das Leben ordnet und ihm Sinn gibt. Kann eine einmalige Feier in der Schule Schülern und Schülerinnen *religiöse Erfahrung* vermitteln? Nein, denn es fehlt die Wiederholung und die Erfahrung des Feierns im familiären Umfeld. Eine *Erfahrung mit Religion* könnte dieses Feiern in der Schule in dieser Klasse gewesen sein, weil das Fest für einige muslimische Kinder eine religiöse Bedeutung hatte, die in der authenti-

schule, eventuell fällt sie in einem Religionsunterricht im Klassenverband nur noch stärker ins Gewicht.

schen gelebten Religiosität in ihrem Familienkontext gründet. Diese war zuvor im Religionsunterricht thematisiert worden. Für die nicht-muslimischen und nicht religiös sozialisierten Kinder war das gemeinsame Feiern insofern eine *Begegnung mit Religion*, weil sie einen Ausschnitt der islamischen Frömmigkeit ihrer muslimischen MitschülerInnen miterleben konnten. Ohne den religiösen Erfahrungshintergrund der muslimischen Kinder wäre das Fest allerdings kein religiöses Fest gewesen, sondern eine folkloristische Veranstaltung, mit der keines der Kinder eine tiefere Bedeutung verbunden hätte. Auch die religiösen Feiern in der Schule können nur dann eine religiöse Qualität haben, wenn sie im Kontext einer gelebten Religiosität in den Familien der SchülerInnen stehen. Das Feiern von Festen ist notwendig auf eine religiöse Sozialisation der Kinder angewiesen und kann diese keinesfalls ersetzen.⁸⁵

Im Kontext der Schule und in zwei Stunden Fachunterricht pro Woche können konkrete religiöse Formen und Gebräuche wie Gebet, Bibellektüre oder der Gottesdienstbesuch nicht im Tages-, Wochen- oder Jahresablauf als regelmäßig wiederkehrende Rituale zur Gewohnheit werden, das Leben ordnen und Geborgenheit vermitteln. Kinder können sie sich nicht durch Imitation und Identifikation als eigene Religiosität aneignen. Deshalb ist die Tatsache, dass Schule die Gewohnheitsbildung im Zusammenleben der Familie nicht ersetzen kann, das wesentliche Argument der These, dass *Schule nicht der Ort der religiösen Erziehung sein kann*.

Vor dem Hintergrund der Schwierigkeit, im Religionsunterricht religiöse Erfahrung zu ermöglichen, ist es in der Tat sinnvoll, den Religionsunterricht und die ReligionslehrerInnen nicht mit der Erwartung der religiösen Erziehung zu belasten, die sie nicht erfüllen *können*. Es gilt, die Tatsache zu berücksichtigen, dass gerade in weiten Teilen der christlichen deutschen Familien vor dem Hintergrund von Individualisierung und Säkularisierung ein Verschwinden der religiösen Traditionen zu beobachten ist. Statt eine kompensatorische religiöse Erziehung zu fordern und den schulischen Religionsunterricht bzw. die LehrerInnen mit solchen Erwartungen zu überfordern, sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, mit den heterogenen Ausgangsvoraussetzungen der Kinder im Bezug auf Religion produktiv umzugehen. Religiöse Vielfalt ist unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht nur die interreligiöse Pluralität, die sich aus dem Zusammenleben von

⁸⁵ Allerdings kann der Wert des Kennenlernens der Religiosität der anderen Kinder nicht hoch genug eingeschätzt werden. Es stellt aber keine religiöse Erfahrung dar, sondern einen Prozess des gegenseitigen Verstehens. Vgl. zum Fremdverstehen S. 228ff.

Angehörigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit ergibt, sondern vor allem das Miteinander von unterschiedlich ausgeprägten traditionellen und säkularisierten bzw. individualisierten Formen der Religiosität, von religiöse erzogenen und nicht religiös sozialisierten Kindern.

Abgesehen von der Tatsache, dass schulischer Religionsunterricht religiöse Erfahrung nicht ermöglichen *kann*, stellt sich die Frage, ob er es soll. *Soll* die Schule die religiöse Erziehung leisten, die in vielen Familien nicht stattfindet? Es stellt sich die Frage nach der Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts. Auch wenn er nach dem Grundgesetz von den Religionsgemeinschaften inhaltlich verantwortet wird, kann die religiöse Erziehung mit dem Ziel der Herausbildung einer religiösen Identität und der Einsozialisation in eine Religionsgemeinschaft nicht Aufgabe der öffentlichen Schule in einem religionsneutralen Staat sein.⁸⁶ Welches ist dann die Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts? Im Folgenden soll dies aus der Aufgabenbeschreibung der Grundschule abgeleitet werden - gemäß der Prämisse dieser Arbeit, eine grundschulpädagogische Perspektive einzunehmen.

Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts

Die grundschulpädagogische Empfehlung "Die Zukunft beginnt in der Grundschule" formuliert als Aufgabe der Grundschule⁸⁷

- die Förderung, Anerkennung und Entfaltung von Individualität und Selbständigkeit der Kinder als Erfordernis für die Orientierung der Kinder in der modernen, pluralistischen Gesellschaft durch die Erfahrung und das Leben in der Gemeinschaft,
- die Erschließung der kulturellen und gemeinschaftlich geteilten Symbolsysteme der Sinndeutung und Wertorientierung, und
- angesichts der zunehmend defizitären sozialen Erfahrungen der Kinder die Vermittlung des Gefühls der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und das Einüben des Zusammenlebens in sozialen Beziehungen. (17ff)

Den Erziehungs- und Bildungsauftrag, der sich aus dieser Aufgabenbeschreibung und der spezifischen Situation der Grundschule ergibt, beschreiben Faust-Siehl u.a. als den der "grundlegenden Bildung": (20ff)

⁸⁶ Dass die Konfessionalität des Religionsunterrichts ein Anachronismus ist, der sich aus der historischen Entwicklung erklären lässt, wurde in der Einleitung bereits dargelegt. (vgl. S. 5ff) Kirchliche religiöse Erziehung hat heute, anders als im 19. Jahrhundert, in der Schule in einer säkularisierten, modernen Demokratie keine Legitimation.

⁸⁷ Vgl. im Folgenden Faust-Siehl u.a. 1996, 17ff.

(1) Grundlegende Bildung hat das Ziel, die Weltsicht der Kinder zu erweitern, indem die individuellen Sichtweisen der Kinder entfaltet und mit den Symbolsystemen der Gesellschaft in Verbindung gesetzt werden. Grundlegende Bildung ist "Verständigung über Welt" und zielt auf Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft. (22)

(2) Dazu gehört die Förderung und Entfaltung von Selbstbewusstsein, innerer Autonomie und der Fähigkeit zur Selbstreflexion, damit sich die Kinder in der zunehmend komplexen Welt zurecht finden können, selbstbewusst und selbständig entscheiden und handeln können. (ebd.)

(3) "Verständigung über Welt" in einer pluralistischen Gesellschaft bedeutet, dass es keine gemeinsamen Sinndeutungen und Symbolsysteme gibt, von denen selbstverständlich ausgegangen werden kann, sondern dass in der Schule, in der LehrerInnen und Kinder mit verschiedenem kulturellem und sozialem Hintergrund zusammenkommen, die Unterrichtsinhalte jeweils aus unterschiedlichen kulturellen, sozialen und weltanschaulichen Perspektiven betrachtet werden müssen. (23)

(5) Im Sinne grundlegender Bildung kann sich Lernen in der Grundschule nicht auf kognitive Unterrichtsprozesse beschränken, sondern muss Kreativität, Leiblichkeit und sinnlichen Wahrnehmung einschließen, Leben und Lernen in der Schule miteinander verbinden. (23f)

(6) Zur grundlegenden Bildung gehört das Einüben von sozialem und verantwortungsvollem Handeln durch aktive Teilnahme an der Gemeinschaft im Kontext der Schule. (24)

(7) Voraussetzung für das Gelingen grundlegender Bildung in der Schule ist die Erfahrung verlässlicher und kontinuierlicher sozialer Beziehungen in der Gemeinschaft, zwischen LehrerIn und Kindern und zwischen den Kindern untereinander. (26)

Was bedeutet diese allgemeine Aufgabenbeschreibung für den Religionsunterricht? Ausgehend von einem Verständnis der Grundschule, das diese nicht als Unterrichtsschule ansieht, in der einzelne Fächer nebeneinander unterrichtet werden, sondern als eine Einheit, als einen Ort des Lebens und Lernens, muss sich der Religionsunterricht an der Aufgabe der grundlegenden Bildung beteiligen. Im Folgenden sollen aus der allgemeinen Aufgabenbeschreibung der Grundschule abgeleitete Aufgaben des Religionsunterrichts formuliert werden.

1. Orientierung in der religiösen Pluralität

Der Religionsunterricht teilt die Aufgabe der Grundschule, die Kinder zu befähigen, sich in der komplexen, religiös pluralen Welt zu orientieren, und selbständige Entscheidungen bezüglich der Sinndeutung und Wertorientie-

rung zu treffen. Er zielt auf Handlungsfähigkeit im Bezug auf Religion und ist "Verständigung über Welt" im Blick auf religiöse Phänomene. Wenn der Religionsunterricht diese Aufgabe in einer modernen Gesellschaft wahrnehmen möchte, muss er den Kindern die Begegnung mit Religionen im Plural ermöglichen. "Verständigung über Welt" kann in der pluralen Gesellschaft nicht von einer einheitlichen, kollektiv geteilten Weltdeutung ausgehen, sondern muss die unterschiedlichen religiösen Perspektiven berücksichtigen. (Vgl. Faust-Siehl u.a. 1996, 23f; Thenorth 1997) Die religiöse Heterogenität der modernen Gesellschaft ist ein Faktum. Wesentliches Merkmal der Religiosität in der Moderne ist, dass die individuelle religiöse Orientierung von der Entscheidung des/der Einzelnen abhängig ist. Wenn der Religionsunterricht die Kinder zu dieser notwendigen selbständigen Entscheidung angesichts der Vielfalt der religiösen Phänomene in der Moderne befähigen will, wenn er zur Orientierung beitragen und Orientierungslosigkeit vermeiden will, darf er gerade nicht nur in eine einzige Religion oder Konfession einführen und religiöse Homogenität vorspiegeln. Religionsunterricht muss mit der religiösen Vielfalt bekannt machen, Wissen und Kenntnisse über die vielfältigen religiösen Phänomene und Traditionen vermitteln und das Verständnis für (fremde) Religiosität wecken und fördern. Damit leistet der Religionsunterricht seinen Beitrag zur Erschließung der komplexen Wirklichkeit, dem Bildungsauftrag der Grundschule.

2. Fremdverstehen

Mit der Vermittlung von Wissen und über Religionen im Plural ermöglicht der Religionsunterricht das Kennen- und Verstehenlernen der eventuell als fremd und andersartig wahrgenommenen Religiosität der Mitschüler und Mitschülerinnen. Gerade im Zusammenleben von Muslimen und Christen sind häufig die in der islamischen Frömmigkeit begründeten Sitten und Gebräuche Anlass für Missverständnisse und Vorurteile. (z.B. das Kopftuch-Tragen von muslimischen Frauen und Mädchen) Indem der Religionsunterricht das gegenseitige Verstehen fördert, trägt er zum verständnisvollen und besseren Zusammenleben von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit und zwischen religiösen und nicht-religiösen Kindern bei, beugt Vorurteilen und Ausgrenzung vor. Wird die Grundschule auch als ein Lebensort angesehen, in dem Kinder verlässliche soziale Beziehungen untereinander erfahren sowie Regeln für das soziale Miteinander einüben sollen ist diese Aufgabe des Fremdverstehens im Bezug auf Religion(en) im Religionsunterricht von besonderer Bedeutung.

3. Erstbegegnung mit Religion(en)

Die dritte Aufgabe, die der Religionsunterricht mit der Information über Religion(en) erfüllt, ist die Erstbegegnung mit Religion. V.a. in vielen christlichen Familien erleben Kinder keine gelebte Religion, weil die Religiosität der Eltern individualisiert und kirchendistanziert ist. Während die Mehrheit dieser Kinder zumindest noch formal einer Kirche angehört, wachsen viele Kinder zunehmend auch ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft auf. Für viele Kinder ist deshalb der Religionsunterricht die erste Gelegenheit, konkrete Formen von Religion kennenzulernen. Da religiöse Phänomene in der Moderne nicht verschwinden, sondern einem Wandel unterliegen und nach wie vor gesellschaftliche Relevanz haben, ist die Information über Religion(en) eine wichtige Aufgabe der Grundschule, die den Kindern die sie umgebende Wirklichkeit erschließen will. In einer religiös pluralen Gesellschaft kann sich dieses Kennenlernen von Religion nicht auf eine religiöse Tradition oder Konfession beschränken, sondern muss alle religiösen Phänomene einschließen, die die Kinder in ihrem Umfeld und in der Umgebung der Schule erleben.

4. Auseinandersetzung mit der Sinnfrage

Die allgemeine Aufgabe der grundlegenden Bildung ist, die Weltsicht der Kinder zu erweitern, indem die individuellen Sichtweisen und Möglichkeiten der Kinder entfaltet und mit den Symbolsystemen der Gesellschaft in Verbindung gesetzt werden. Dies betrifft die als "religiöse Fragen" bezeichnete Sinnfrage in besonderer Weise. Lebendige Religiosität ist davon abhängig ist, ob die religiösen Formen und Vorstellungen in Beziehung zu setzen sind zu den jeweiligen religiösen Fragen der Kinder. Deshalb muss der Religionsunterricht, wenn er religiöse Lernprozesse initiieren und ermöglichen will, vor allem Raum geben für die Auseinandersetzung der Kinder mit den religiösen Fragen, die für sie relevant sind, mit ethischen Grundfragen und der Sinnfrage. Damit trägt der Religionsunterricht zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule bei.⁸⁸

⁸⁸ Die grundschulpädagogische Empfehlung "Die Zukunft beginnt in der Grundschule" buchstabiert den Bildungsauftrag der Grundschule für den Lernbereich Religion-Ethik-Philosophie in ähnlicher Weise aus, wie das hier geschehen ist: es geht demnach in diesem Lernbereich um "die Sinn- und Glaubensfragen der Kinder" und die Antworten, der unterschiedlichen Religionen, um "die Begegnung mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und solchen ohne Konfession" und um "das Verstehen von Menschen in ihren zentralen Orientierungen, ... sowie die Anbahnung der Fähigkeit zum interkulturellen und interreligiösen Dialog." (Faust-Siehl u.a. 1996, 104f)

Diese Aufgabenbeschreibung steht nicht im Gegensatz zu den Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts, die die Denkschrift der EKD "Identität und Verständigung" formuliert. (Vgl. S. 76.) Allerdings können diese Aufgaben nur angemessen erfüllt werden, wenn sich der Religionsunterricht auf die religiöse Pluralität positiv bezieht und die Religionen in ihrer Vielfalt thematisiert.

3.3.2 Elemente eines schülerInnenorientierten Grundschul-Religionsunterrichts

Ein Ergebnis der empirischen Untersuchung war die Feststellung, dass die Desintegration der nicht religiös sozialisierten Kinder ein Problem für den Religionsunterricht darstellt. Die Integration der nicht religiösen Kinder ist bereits in der Aufgabenbeschreibung im vorangegangenen Abschnitt berücksichtigt worden. Die Formulierung der Aufgaben des Religionsunterrichts ging von den übergreifenden Aufgaben der Grundschule für *alle* Kinder aus, die Aufgabe der Erstbegegnung mit Religion(en) hat ausdrücklich die nicht-religiösen Kinder im Blick.

Wie können diese Aufgaben didaktisch-methodisch umgesetzt werden? Gefordert ist ein Religionsunterricht, der die Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Kinder im Bezug auf Religion zum Ausgangspunkt macht. Unter dem Stichwort SchülerInnenorientierung sollen didaktische Prinzipien dargestellt werden, die geeignet sind, die heterogenen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Unter den Überschriften "Religion erkunden" und "Erzähl- und Gesprächskultur" werden Elemente eines schülerInnenorientierten Religionsunterrichts skizziert, die im Rahmen der Feldforschung in der Unterrichtspraxis beobachtet wurden. Sie können als didaktisch-methodische Vorschläge zur Umsetzung der oben in Abschnitt 3.3.1 formulierten Aufgaben des Religionsunterrichts gelesen werden.⁸⁹

Die Anmerkungen zu einem schülerInnenorientierten Religionsunterricht in diesem Abschnitt greifen darüber hinaus die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels "Religion" auf. Sie sind eine Konkretisierung der unter der Überschrift "Grundschulpädagogisches Methodenrepertoire" (2.3.2) formulierten Forderung nach Methoden, Lernwege und -formen, die die selbständige und aktive Gestaltung der Lernprozesse durch die Lernenden ermöglichen. Die Aspekte "Religion erkunden" und "Erzähl- und Gesprächs-

⁸⁹ Die Potentiale eines Religionsunterrichts im Klassenverband, zum Fremdverstehen beizutragen, werden im nächsten Kapitel ausgeführt. Vgl. S. 228ff.

kultur" nehmen ebenfalls die im Kapitel "Religion" formulierte, entwicklungspsychologisch motivierte Revision der Inhalte des Grundschulreligionsunterrichts (2.3.3) ernst, wonach religiöse Fragen, Geschichten aus den religiösen Traditionen und die konkrete religiöse Praxis für Kinder von Bedeutung sind.

Es zeigt sich, dass diese an den Verstehensmöglichkeiten der Kinder orientierte Inhalte auch der Anforderung entgegenkommen, die religiöse Heterogenität der Lerngruppe in einem schülerInnenorientierten Grundschulreligionsunterricht didaktisch-methodisch zu berücksichtigen. Die religionskundliche Herangehensweise ("Religion erkunden") und die an den Fragen und Bedürfnissen der Kinder orientierte Beschäftigung mit der Sinnfrage im Klassenverband ("Erzähl- und Gesprächskultur") können alle Kinder - die nicht religiösen und diejenigen unterschiedlicher religiöser Herkunft - in den Religionsunterricht integrieren.

Denkt man über SchülerInnenorientierung im Religionsunterricht nach, fällt auf, dass der Religionsunterricht in der Grundschule analoge strukturelle Probleme mit dem Sachunterricht teilt. Deshalb bietet es sich an, Ansätze der Sachunterrichtsdidaktik für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen. Kaiser beschreibt unter der Überschrift "Allgemeine Probleme der Sachunterrichtsdidaktik" Strukturmerkmale des Sachunterrichts bzw. der Sachunterrichtsdidaktik (Kaiser 1997, 3ff), die große Analogien zu den Problemen des Religionsunterrichts aufweisen und sich deshalb für eine Religionspädagogin wie "Allgemeine Probleme der Religionsunterrichtsdidaktik" lesen:⁹⁰

- (1) Aufgabe des Sach- (Religions-)unterrichts ist, die Kinder zur Orientierung in der Welt zu befähigen, in der sie leben.
- (2) Der Gegenstand des Sach- (Religions-)unterrichts sind die Fragen und Probleme der Kinder einerseits und die Sache (Religion) andererseits. Der Gegenstand muss im gesellschaftlichen Kontext der Kinder ermittelt und reflektiert werden. Wobei die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Kinder aufwachsen, einem ständigen Wandel unterliegen (Säkularisierung und Pluralisierung), worauf der Unterricht im Bezug auf Inhaltskonstitution sowie bezüglich der Methoden und Unterrichtsformen reagieren muss. Die Sache des Sach- (Religions-)unterrichts ist komplex. Es stellt

⁹⁰ Vgl. zum Folgenden insgesamt Kaiser 1997, 6ff, 63f, 70ff; die eingefügten Analogien zum Religionsunterricht von B.A.

sich immer wieder neu die Frage, was angesichts der Fülle der Themen und der Komplexität der Sache eigentlich der Gegenstand des Unterrichts ist?

(3) Die disparaten Vorerfahrungen der Kinder im Bezug auf die Sache (Religion), wirken sich in der Gestaltung des Unterrichts aus. Gefordert sind vielfältige Methoden, die die Partizipation der Kinder an den Lernprozessen ermöglichen, und die die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigen.

(4) Es geht im Sach- (Religions-)unterricht um das Erkunden und Entdecken der Sache (Religion). Es geht auch darum, die Sache mit den Erfahrungen der Kinder in kommunikativen, ästhetischen und emotionalen Lernprozessen in Verbindung zu bringen, das Ziel die Erweiterung des Erfahrungshorizontes der Kinder, die Einordnung ihrer Erfahrungen in eine komplexe Wirklichkeit und die Handlungsfähigkeit der Kinder in der sozialen Wirklichkeit.

(5) Entgegen dem Anspruch, auch emotionale und handlungsbezogene Lernprozesse zu initiieren, leidet der Sach- (Religions-)unterricht tendenziell an einer faktischen Überbetonung der kognitiven Auseinandersetzung und an einer unangemessenen Stofffülle, weil Inhalte und Lernziele aus den wissenschaftlichen Fachdisziplinen (Theologie) abgeleitet werden und weniger an den Kindern, ihren Fragen und Bedürfnissen orientiert sind. Vermeintliche Kindorientierung bedeutet häufig eher Simplifizierung statt sachgerechte Reduktion der Komplexität der Sache. Jedenfalls ist im Sach- (Religions-)unterricht die Umsetzung der grundschulpädagogisch geforderten Kindorientierung schwierig und die Gefahr der kognitiven Überfrachtung groß. Es gibt zwar eine Fülle unterrichtspraktischer Materialien, die einen schülerInnen- und handlungsorientierten Ansatz verwirklichen wollen,⁹¹ aber nur eine gering ausgeprägte Fundierung in der didaktischen Theoriebildung, wie Kaiser für den Sachunterricht im Rückblick auf die 80er Jahre feststellt. (10f, 70ff)

Da die Sachunterrichtsdidaktik in der Zwischenzeit mit zahlreichen Veröffentlichungen in den 90er Jahren diese Lücke geschlossen hat, sollen im Folgenden didaktische Überlegungen zur Gestaltung des Sachunterrichts

⁹¹ Wobei zurecht kritisiert wird, dass vorstrukturierte Materialien, Unterrichtseinheiten und das Ausfüllen von Arbeitsblättern an sich einen Widerspruch darstellen zu einer selbstbestimmten, aktiven, handelnden und ergebnisoffenen Auseinandersetzung und Begegnung der lernenden Subjekte mit der Sache. Vgl. Meier 1997a; Kaiser 1997, 76ff.

für die didaktische Konzeption des Grundschul-Religionsunterrichts herangezogen werden.⁹²

Überlegungen zur Konstitution von Unterrichtsinhalten unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Voraussetzungen der Kinder und der Voraussetzungen im Bezug auf die Sache (Religion) finden sich bereits im vorangegangenen Kapitel "Religion". Ergebnis war die Formulierung revidierter Unterrichtsinhalte und der Vorschlag, die religiöse Praxis, Erzähltraditionen und religiöse Fragen zum Unterrichtsgegenstand zu machen. (s.S. 71ff)

Im Moment interessiert die Antwort der Sachunterrichtsdidaktik auf die Frage, wie mit den heterogenen Voraussetzungen didaktisch-methodisch umgegangen werden kann, mit denen die Kinder - nicht-religiöse oder fromme, religiös indifferente und kirchen-distanzierte sowie religiös sozialisierten und Religiosität praktizierende Kinder - in den Unterricht kommen. Es interessieren die Lernwege und Unterrichtsformen, die die Partizipation der Kinder am Lernprozess und die Orientierung an den Fragen der Kinder ermöglichen, so dass der Religionsunterricht für *alle* Kinder zur Begegnung mit Religion(en), zur Orientierung in der religiösen Pluralität und zur aktiven Auseinandersetzung mit der Sinnfrage beiträgt. Die von Kaiser (175ff) zusammengestellten Unterrichtsformen und Methoden eines reformorientierten Sachunterrichts sollen im Folgenden im Bezug auf einen schülerInnenorientierten Religionsunterricht unter zwei Überschriften gefasst werden: Projekt-, handlungsorientierter oder offener Unterricht bzw. das Prinzip des entdeckenden Lernens soll unter der Überschrift "Religion erkunden" zusammengefasst und expliziert werden, philosophisches Lernen, problemorientierter Unterricht und ästhetisches-emotionales-kommunikatives Lernen unter der Überschrift "Erzähl- und Gesprächskultur".

Religion erkunden

Die Unterrichtsformen Entdeckendes Lernen bzw. handlungsorientierter oder projektorientierter Sach- bzw. Religionsunterricht beschreiben einen Unterricht und Methoden, in denen sich die Schüler und Schülerinnen aktiv Wissen aneignen, eine ForscherInnenrolle einnehmen, Sachen und Phänomene innerhalb und außerhalb der Schule beobachten und erkunden, Fragen stellen, Zusammenhänge ermitteln, Hilfsmittel wie Bücher, Arbeitsmaterialien oder ExpertInnen heranziehen, den Arbeitsprozess selbstbe-

⁹² Vgl. Duncker/Popp 1994, Kaiser 1997 und Meier/Unglaube/Faust-Siehl 1997 sowie die umfangreichen Literaturhinweise zum Sachunterricht bei Meier u.a. (1997, 328ff).

stimmt organisieren, mit anderen im Team arbeiten, Arbeitsergebnisse darstellen und dokumentieren, Handlungsmöglichkeiten entwickeln und im aktiven Handeln Erfahrungen machen. (vgl. Kaiser 1997, 176ff; Meier 1997a, 1997b; Duncker 1994a) Kinder sind aktiv an den Lernprozessen beteiligt und die Offenheit dieser Lernprozesse ermöglicht in großem Maße unterschiedliche Schwerpunktsetzungen für die Kinder je nach ihren Bedürfnissen und Vorerfahrungen mit Religion. Der Motor des entdeckenden Lernens ist die Neugier der Kinder und ihr Interesse, ihre Umwelt zu erkunden und verstehen zu lernen. Sofern konkrete religiöse Phänomene in der Umgebung der Kinder wahrnehmbar sind, interessieren sich alle Kinder gleichermaßen dafür, auch die Kinder, die ohne eine religiöse Erziehung aufwachsen. *Alle* Kinder können in handlungsorientierte und differenzierte Lernprozesse mit unterschiedlichen Aufgaben und Fragen integriert werden. Unter dem Etikett des offenen, handlungsorientierten Unterrichts subsumiert Kaiser auch die vielfältigen Formen der differenzierenden Arbeitsmethoden, die in besonderer Weise die heterogenen Lernvoraussetzungen und Interessen der Kinder respektieren, weil sie individualisierte und gemeinsame, motivierte und offen handelnde Lernprozesse ermöglichen wie Freie Arbeit, Wochenplanunterricht, das Stationenmodell oder Werkstattmodell. (Kaiser 1997, 187f; vgl. auch Fischer 1994, 1997)

Handlungs- und projektorientierter Religionsunterricht bietet sich vor allem dann an, wenn Religion als eine Sache betrachtet wird, die erkundet und handelnd erfahren werden kann. Erkundung von Religion ist möglich, wenn die konkrete religiöse Praxis im unmittelbaren Umfeld der Schule, im Stadtteil oder in den Familien der Kinder Gegenstand des Unterrichts ist. Dazu zählen der Bereich des diakonischen und religiös motivierten ethischen und politischen Handelns der Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft, religiöse Praxis wie Gebet, Gottesdienst oder Feste, konkrete religiöse Phänomene, Orte religiöser Praxis wie Kirche und Moschee, greifbare religiöse Gegenstände und andere religions- bzw. sachkundliche Themen.⁹³

⁹³ Vgl. die unterrichtspraktischen Vorschläge zu Feste feiern, Fasten, über religiöse Symbole und Bauwerke, zu Erkundungen an außerschulischen Lernorten usw. z.B. bei Sieg 1997c, 1997d, 1999; Fischer 1994; Großhennig 1994; Kuhl 1994, Pohle 1995 u.a. Religionskundliches und entdeckendes Lernen im interreligiösen Religionsunterricht wird auch von Doedens als "Didaktik der Nachbarschaftsreligionen" vorgeschlagen, allerdings bleiben seine Ausführungen thesenartig allgemein und offensichtlich eher auf die Sekundarstufe I bezogen. (Doedens 1997) Jenseits der Kritik an dem vermeintlich nur informativen Charakter des phänomenologischen Ansatzes (s.u. S. 123ff und

In der der empirischen Untersuchung dieser Arbeit wurden einzelne Episoden beobachtet, in denen sich Ansätze offener handlungsorientierter Unterrichtssituationen andeuten: Die Berichte aus der **Klasse 3a** über die Unterrichtseinheit zum Thema Fasten und das gemeinsame Feiern von Fasching und Id-ul-fitr wurden bereits erwähnt: Erkundungen bei MitschülerInnen und Familienangehörigen über deren Praxis des Fastens, der Vergleich unterschiedlicher Formen und Zeiten des Fastens bei Muslimen, griechisch-orthodoxen und protestantischen Christen, die Einordnung dieser Praxis in den Zusammenhang einer religiösen Begründung, eventuell das gemeinsame Fasten der Kinder für einen Tag und die Feier des Fastenbrechens in der Schule, die wesentlich durch die muslimischen Kinder selbst gestaltet wurde, stellen einen handlungsorientierten Zugang zu einem religiösen Phänomen dar und eine Begegnung mit der Religiosität derjenigen, für die das Fasten oder die Feier des Fastenbrechens bedeutsam ist. Erzählen von eigenen Erfahrungen und eigener Fastenpraxis (wenn Kinder den Brauch des religiösen Fastens kennen) bzw. anderen Kindern zuhören und Fragen

Anmerkung 96.) können auch englische Modelle und Unterrichtsmaterialien Vorbildcharakter für einen religionskundlichen Religionsunterricht auch in Deutschland haben. Insbesondere gilt es die Weiterentwicklung der englischen Religionspädagogik zu berücksichtigen, die über den phänomenologischen Ansatz hinaus geht. Z.B. bietet das pädagogische Konzept des Religionsbuches "A gift to the Child" einen Ansatz der handelnden Begegnung mit religiösen Phänomenen, die Materialien des "Warwick RE Project" können als Anlass der Erkundung von gelebter Religion im Kontext der Schule dienen. (Vgl. Grimmitt u.a. 1991; Jackson 1997; vgl. Anmerkung 96.) Allerdings müssen die grundsätzlichen Probleme bedacht werden, die sich bei der Übertragung englischer Unterrichtsmaterialien in den deutschen Kontext ergeben: Schließlich ist die historische Entwicklung und der Umgang mit der multikulturellen Situation, die rechtliche und soziale Situation der MigrantInnen in Großbritannien grundsätzlich verschieden und deshalb auch die multikulturelle Situation in der Schule nicht mit den deutschen Rahmenbedingungen vergleichbar. Darüber hinaus wird auch die Religiosität, die religiöse Praxis und die Form der Institutionalisierung der Religion der MigrantInnen von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt, die in Großbritannien andere sind als in Deutschland. Die Darstellung der Religionen im britischen Kontext in den Unterrichtsmaterialien wird deshalb in dieser Form in Deutschland nicht unbedingt passen. Im Übrigen könnte auch die Verwendung von Materialien und Vorschlägen der Weltreligionendidaktik für den religionskundlichen Aspekt im interreligiösen gemeinsamen Religionsunterricht geprüft werden. (Vgl. zur Frage der Unterrichtsmaterialien für den religionskundlichen Aspekt des interreligiösen Religionsunterrichts Schreiner 1996, 159f; zur Weltreligionendidaktik Tworuschka 1994a, 1994b; zu religionspädagogischen Konzeptionen im englischen Kontext Bauer 1996.)

stellen oder zum ersten Mal das Fasten ausprobieren (wenn man selbst noch nie gefastet hat) oder die Gestaltung der beiden Feste in der Schule sind unterschiedliche Zugänge zu dem religiösen Phänomen für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen mit religiösem Fasten.⁹⁴

Im Fall der Unterrichtseinheit Moschee in **Klasse 3c** waren von der Lehrerin eigentlich differenzierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen gewollt aber nur ansatzweise realisierbar, weil die Religionslehrerin nur Fachlehrerin war. Die Klasse war nicht an diese Arbeitsmethoden gewöhnt, deshalb waren die notwendigen Voraussetzungen auf der Ebene der Sozialbeziehungen nicht gegeben.⁹⁵ Dennoch war das von der Lehrerin intendierte Stationenlernen und die dabei vorgesehenen unterschiedlichen Forscher- und Arbeitsaufträge für Kinder mit und ohne Kenntnissen über die Moschee ein Ansatz, mit der religiösen Heterogenität und den ungleichen Ausgangsvoraussetzungen der muslimischen und nicht-muslimischen Kinder didaktisch umzugehen. Auch der Besuch der Moschee wäre ein guter Anlass für entdeckende und erkundende Tätigkeit der Kinder gewesen, wurde aber so nicht realisiert, weil der Moscheebesuch erst ganz kurz vor Ferienbeginn stattfinden konnte, und deshalb eine Weiterarbeit nicht möglich war. Offensichtlich war dennoch, dass sie fruchtbar gewesen wäre: Im Gegensatz zu dem zuvor zuweilen etwas schleppenden Religionsunterricht waren in der Moschee eine starke Konzentration der Kinder auf die Sache und die Erklärungen des muslimischen Lehrers spürbar. Ihr Staunen, die Neugier und der Wunsch, sich kundig zu machen, war offensichtlich. Das Erleben der Moschee hat alle Kinder der Klasse - sowohl die muslimischen wie die christlichen und die nicht-religiösen Kinder - sichtbar tief beeindruckt. Das Erkunden und Besichtigen der Moschee stellte für die nicht-muslimischen Kinder einen Prozess des Fremdverstehens dar, ein Kennenlernen und Erkunden des Fremden und Religiösen, angetrieben von der kindlichen Neugier, die mit einem religionswissenschaftlichen Interesse gleichzusetzen ist: Die Kinder wollten wissen, was es mit den Details auf

⁹⁴ Zum Thema Fasten als Projekt im Religionsunterricht vgl. Sieg 1997d.

⁹⁵ Vgl. die Formulierung von Voraussetzungen für handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen bei Popp: " Voraussetzung für das Explorieren des Kindes ist ... das Gefühl, der Sicherheit durch ein positives, emotionales Klima in der Gruppe und durch Orientierung und ein gewisses Mass an Regelmäßigkeit und Erwartbarkeit, wie es durch Gewohnheiten und feste Formen des Zusammenlebens und des gemeinsamen Arbeitens entstehen kann." (Popp 1994, 67)

sich hat, die sie in der Moschee beobachten konnten, ihre Bedeutung verstehen. Sie waren von der Schönheit einiger Ausstattungsgegenstände und der Atmosphäre fasziniert. Um es mit den Worten Meiers auszudrücken (s.u.S.131): In der Moschee haben sich die Kinder Zeit für die Betrachtung und das Erleben genommen, sie haben die Schönheit der Innenausstattung der Moschee bewundert und sich auf den weichen Teppichen wohlgefühlt, sie haben die Schuhe ausgezogen und sich auf die Situation eingelassen, die Mädchen auf die religiöse Praxis des Kopftuch Tragens. Der Besuch in der Moschee war für viele Kinder eine Begegnung mit einem religiösen Ort und mit religiösen Phänomenen, die sie beeindruckt hat.

In der Debatte um die Reform des Religionsunterrichts gibt es Vorbehalte gegen eine ausschließlich informierende Religionskunde. Es wird argumentiert, dass Religionsunterricht mehr sein muss als eine neutrale Information über Religion und religiöse Phänomene, gefordert ist stattdessen eine bildende Auseinandersetzung der SchülerInnen mit Religion(en), mit den religiösen Fragen und den Antworten der religiösen Traditionen auf existentielle Fragen statt der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über Religion.⁹⁶ Diesen kritischen Anfragen an eine Religionskunde muss Rechnung getragen werden.

Deshalb ist es wichtig hervorzuheben, daß der religionskundliche Aspekt hier nur *einen* Bereich eines schülerInnenorientierten Religionsunterrichts darstellt. Religionsunterricht kann sich in der Tat nicht in der religionskundlichen Herangehensweise erschöpfen. Der Grundschulreligionsunterricht, wie er hier vorgestellt wird, enthält die beiden gleichgewichtigen Elemente: die religionskundliche Herangehensweise *und* die Auseinandersetzung mit existentiell und individuell bedeutsamen religiösen Fragen. ("Gesprächs- und Erzählkultur", s.u. S. 132ff) Aber vor allem bedeutet die Übernahme des Prinzips der Handlungsorientierung aus der Sachunterrichtsdidaktik unter der Überschrift "Religion erkunden" gerade *nicht*, Religionsunterricht auf "Religionskunde" zu reduzieren. Denn vom Sachun-

⁹⁶ Die Kritik richtet sich insbesondere gegen den phänomenologischen Ansatz, der in der englischen Religionsdidaktik verbreitet ist und der religionsphänomenologischen Richtung der Religionswissenschaft folgt: "Jede einzelne Religion kommt mit ihrem Eigenen grundsätzlich nur gleichermaßen religionswissenschaftlich 'gebremst' und 'gefiltert' zum Zuge." (Nipkow 1994b, 31) Daraus folge, dass im Religionsunterricht Religionen nicht bewertet werden dürften, der Relativismus verkürze das bildende Lernen und mache es für die LehrerInnen schwierig, einen religiösen Standpunkt zu beziehen. (Nipkow 1994b, 32; vgl. auch Nipkow 1998, 136ff.)

terricht lernen heißt auch, die Fehler der Sachunterrichtsdidaktik nicht zu wiederholen. Zu recht kritisiert die neuere Sachunterrichtsdidaktik die Wissenschaftsorientierung, die den Sachunterricht seit den 70er Jahren beherrscht hat und teilweise immer noch bestimmt, weil sie den Unterricht auf kognitive Wissensvermittlung reduziert. Mit der Orientierung an den Wissenschaftsdisziplinen wurde der Sachunterricht mit einer Stofffülle überfordert, es ging nur um die Vermittlung von möglichst viel Wissen im Sinne einer "Sachkunde" und nicht um das kritische Denken und Durchdringen der Sache. (Kaiser 1997, 72). Kaiser spricht von der "Gefahr der Reduktion des Sachunterrichts zu einer bloß oberflächlichen Faktenhuberei". (ebd.) Die neuere Sachunterrichtsdidaktik setzt dieser Fehlentwicklung das Konzept des schülerInnen- und handlungsorientierten Sachunterrichts entgegen. Kaiser fordert die "Abkehr vom didaktischen Beherrschungsmodus", die Eröffnung von Handlungsperspektiven und statt Stofffülle eine "Besinnungsdidaktik in Form, Inhalt und Methode ..., in der Langsamkeit, Ehrfurcht vor dem Leben, das Dazwischen bei den Dingen, Introspektion und Meditation wieder einen hohen Stellenwert bekommen". (Kaiser 1997, 169; vgl. insgesamt 167ff) Meier führt im Anschluss an die Unterscheidung Hannah Arendts zwischen *Handeln* und *Herstellen* aus, dass Erkunden und Entdecken in einem handlungsorientierten Sachunterricht mehr sein muss als das Anhäufen von Faktenwissen. (Meier 1997a; vgl. Duncker 1994a.)

"Handeln ..., so Hannah Arendt, ist ein komplexer Prozess, in den Menschen durch ihre Interessen und Motive so eingebunden sind, dass nicht im vollen Sinn vorher bestimmt werden kann, wie sich der Vorgang entwickeln, wie er enden wird. Diese Unwägbarkeit kommt zustande, weil auch andere Menschen sich einbringen, mitwirken und der Situation jenes Element der nicht vollständigen Bestimmbarkeit geben, die sich erst im Rückblick löst, wenn man weiß, wie es wurde. Aber gerade dass handelnde Menschen nicht im vollen Sinn wissen, wie die Handlung sich entwickelt, wie sie ausgehen wird und wie sie sich aus dem Rückblick zeigt, unterscheidet von "herstellen", bei dem bestimmte Schritte in der Regel zu bestimmten Ergebnissen führen. Dies aber, dass wir im Handeln als Tätigkeit nicht wissen, wie sich die Handlung gestalten wird und wie sie enden wird, macht Leben und Handlung aus, hält den Menschen am Leben." (Meier 1997a, 37f)

Im Gegensatz zum Handeln folgt das Herstellen festgelegten Regeln oder Abläufen und Methoden und hat ein vorhersehbares Produkt zum Ergebnis. In der Sicherheit, dass der Herstellungsprozess ein Ergebnis produziert, vermutet Meier die Ursache für die Tendenz, dass Unterricht leicht zum Herstellungsprozess wird. "Das Risiko, Schülerinnen und Schüler handelnd in die Entstehung der Prozesse hineinzunehmen, ist auch für professionelle Unterrichtler oder gerade für sie schwer zu ertragen." (Meier 1997a, 38) Der

Erwartung an den Unterricht, "genormte Lernprodukte", überprüfbare Lernergebnisse zu liefern, müsse ein handlungsorientierter Unterricht entgegengehalten werden, in dem die Kinder nicht als Akteure eines Herstellungsprozesses angesehen werden, sondern sich aktiv als Handelnde in den Lernprozess einbringen, in dem sie sich in Gemeinsamkeit und auch gegen andere erproben, Phänomenen begegnen, Sachen erkunden, Situationen gestalten. Dann werden Lernprozesse wirksam. (Meier 1997a, 39) Handeln in und außerhalb des Unterrichts bedeutet, ein Motiv zu haben, sich ein Vorhaben vorzunehmen, Fragen zu stellen, für ein Problem oder eine Aufgabe gemeinsam mit anderen nach Lösungswegen zu suchen, dabei Methoden der Problemlösung zu erarbeiten, auszuprobieren und zu üben, die in anderen Situationen und auf andere Probleme auch angewandt werden können, Arbeitsschritte planen, die Situation verändern und neue Handlungsschritte zu gehen und in diesem Prozess den Ausgang des Handelns, die Lösung für das Problem oder die Aufgabe nicht zu kennen. (Meier 1997a, 40) Ziel des Sachunterrichts ist die Handlungs- und Problemlösungskompetenz, nämlich das Lernen und Einüben von Methoden, denn dies führt zu der Fähigkeit mit wechselnden Situationen in der komplexen Wirklichkeit umzugehen. Sie ist insofern wichtiger als das Absolvieren eines umfangreichen Curriculums und die Anhäufung von Wissen, über dessen Relevanz für die Zukunft der Kinder angesichts des schnellen gesellschaftlichen Wandels nichts ausgesagt werden kann. (vgl. Meier 1997b; Duncker 1994a, 148) Für Kaiser zielt der Sachunterricht darauf ab, dass Kinder die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse verstehen und die Veränderung mitgestalten. (Kaiser 1997, 202) Duncker betont im Anschluss an Dewey den zentralen Stellenwert des Denkens im handlungsorientierten Lernprozess, Handeln und die kritische Reflexion des Handelns gehören zusammen. (Duncker 1994a, 146f)

Alle diese Formulierungen können analog für den Religionsunterricht unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelten: Religionsunterricht muss darauf abzielen, gesellschaftliche Veränderung, nämlich Säkularisierungsprozesse, Individualisierung und religiöse Pluralität zu verstehen und mitzugestalten, eigenes kritisches Reflektieren sowie Handlungskompetenz und Flexibilität im Umgang mit religiöser Pluralität und reflexiv gewordener Religiosität zu ermöglichen. Religionsunterricht muss die Schüler und Schülerinnen unterstützen, sich in und mit der religiösen und weltanschaulichen Pluralität zu orientieren. *Dies wären umfassende Erziehungsziele, die weit über eine "Religionskunde" hinausgehen.*

Drei Tätigkeitsdimensionen eines schülerInnen- und handlungsorientierten Unterrichts *Phänomenen begegnen, Sachen erkunden* und *Situationen ge-*

stalten beschreibt Meier genauer, und aus den Ausführungen insbesondere zu den ersten beiden Dimensionen wird deutlich, dass ein so verstandener Unterricht weit mehr ist als eine Sach- oder Religionskunde, in der neutrales Wissen über die Sache bzw. Religion vermittelt wird.⁹⁷ Ein Unterricht, der Kinder unberührt lässt, sie nicht emotional beteiligt und keine echte Begegnung zwischen Sache (Religion) und Kind herstellt, ist nach diesem Verständnis von Handeln kein handlungsorientierter Unterricht:

"Begegnen als Ereignis und Arrangement lässt sich verschieden betrachten. Einmal weist Begegnen eine kontemplative Tendenz aus: Wenn sich Kinder einem Phänomen oder einer Situation nähern, können sie nachdenklich werden und intensiv fühlen. Sie müssen Zeit haben und sich konzentrieren, damit sie beeindruckt werden und ... vielleicht betroffen werden. Dann kann sich Begegnen auch als Tätigsein in aktiver Weise gestalten, wenn die Schülerinnen und Schüler Fragen an ein Phänomen, eine Sache stellen, tätig werden, sich so durch ihr Einwirken Antworten erarbeiten, Zusammenhänge erkennen und ihre Arbeitssituation gestalten. 'Begegnen' meint mit beiden Sichtweisen, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit Phänomen, Sache und Situation so einlassen können, dass sie zu ihrem eigenen Anliegen, zu ihrem persönlichen Arbeitsfeld werden. (...) Begegnung bedeutet nicht nur, dass die Sache vor Ort besucht, aufgesucht, erkundet wird. Begegnen als tätig (kontemplativ oder aktiv) sein und - im gelückten Fall - als Handeln meint, dass die Kinder sich mit Phänomenen einlassen, die Sache oder Situation selbst gestalten. Gestalten soll aussagen, dass die Schülerinnen und Schüler in einer von ihnen selbst mitbestimmten und getragenen Situation so tätig werden, dass sie selbst auf die Phänomene und die Situation aufmerksam werden, sie beobachten, hervorlocken, bedenken, leben, durch Tun befragen, ihre Arbeit planen, sie weiter entwickeln, erkennen, darstellen... (...)

Erkunden meint Phänomen, Sache und Situation aktiv befragen, ihnen auf den Leib rücken. (...) Ziel ... ist es, in Ansätzen kundig zu werden, das heißt so beeindruckt zu sein und soweit um den Gegenstand zu wissen, dass er Spuren hinterlässt, an denen sich weitere Erlebnisse, Beobachtungen, Fühlprozesse, Erfahrungen, Informationen, Zweifel... wie in einem Kristallisationsvorgang anlagern können. Diese aktive Tätigkeit des Erkundens ist mit Nachdruck zu unterscheiden von der Kunde..., die von einem Kundigen verkündet wird. Kundig werden ist ein Grundbedürfnis der Kinder." (Meier 1997a, 31f)

Zusammengefasst lässt sich für den Religionsunterricht festhalten: Entdeckendes Lernen und Erkunden von Religion bedeutet immer auch eine emotionale Beteiligung der SchülerInnen. Begegnung mit religiösen Phä-

⁹⁷ In der Tätigkeitsdimension "Situationen gestalten" geht es darum, dass Kinder die sozialen Prozesse innerhalb der Lerngruppe und die Organisation des Lernens und Arbeitens in wechselnden Gruppierungen und variablen sozialen Situationen selbst gestalten können müssen. (Vgl. Meier 1997a, 33f.)

nomenen im handlungsorientierten Religionsunterricht ist mehr als neutrale Wissensvermittlung.

Die Notwendigkeit, die Sache des Unterrichts für die Kinder emotional bedeutsam werden zu lassen und in ästhetischen und kommunikativen Prozessen zu vermitteln, wird ebenso emphatisch von Kaiser gefordert wie die Stärkung der sozialen Dimension im Gefolge der Debatte um "veränderte Kindheit". Mit Duncker und Popp unterstützt Kaiser die erzieherische Aufgabe des Sachunterrichts, Ich-Stärke und Selbständigkeit der Kinder zu fördern, möchte dieses Ziel aber mit der Entwicklung sozialer Kompetenz verknüpfen. Ein wichtiger Grundgedanke ist für sie, "einerseits Ich-Stärke und Sozialfähigkeit zu unterscheiden und sie gleichzeitig quasi als soziale Ich-Stärke im Verhältnis zueinander ergänzend zu verstehen." (Kaiser 1997, 171; vgl. auch Duncker 1994b; Duncker/ Popp 1994) Die erzieherische Dimension der Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Dimension eines schülerInnenorientierten Religionsunterrichts soll im Folgenden skizziert werden.

Erzähl- und Gesprächskultur

Kaiser betont den Wert offener, nicht auf den/die Lehrer/in zentrierte Gesprächssituationen für die Intention, dass Kinder ihre subjektiven und unterschiedlichen Sichtweisen in den Unterricht einbringen. (Kaiser 1997, 195) Eine Präzisierung der allgemeinen Unterrichtsform des Gesprächs ist innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik das Konzept des philosophischen Lernens. (Schreier 1994; Kaiser 1997, 194ff; vgl. auch Oberthür 1994.) Im philosophischen Lernen geht es darum, dass "Kinder zu problemhaltigen Inhalten ihre eigenen Deutungen, Wertungen, Sichtweisen einbringen und gemeinsam abwägen" (Kaiser 1997, 194). Anlass für solche Lernprozesse können problemhaltige Geschichten sein oder problemhaltige oder grundsätzliche Fragen oder Kontroversen.⁹⁸ Philosophisches Lernen zielt auf

⁹⁸ Schreier entwickelt in seinem Konzept im Anschluss an die Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg bzw. nach dem Vorbild der Kohlbergschen Dilemma – Geschichten spezifische problemhaltige Geschichten, die im Sachunterricht als "zentral bedeutsames Mittel" dienen und als Anlass zur Auseinandersetzung mit philosophischen Fragestellungen und zur Steuerung der Gespräche eingesetzt werden sollen. (vgl. Schreier 1994, 50, 53ff) Diese Geschichten erscheinen allerdings ebenso wie die Dilemma – Geschichten von Kohlberg recht konstruiert, und es ist von daher fraglich, ob sie die Kinder tatsächlich in der intendierten Weise ansprechen. Schreiers Vorschlag, Geschichten aus der Kinderliteratur oder philosophische Kinderbücher als Ausgangspunkt philosophischer Gespräche zu wählen, erscheint eher als eine Möglichkeit, die

Förderung der Nachdenklichkeit und moralisch-ethische Erziehung. (Kaiser 1997, 195) Im Anschluss an Hannah Arendt formuliert Schreier die Einsicht, dass das Nachdenken der Gewissensbildung dient, denn es gäbe einen Zusammenhang zwischen Wissen und Gewissen, und der Wissensdrang und das Nachdenken "die latente Sehnsucht nach dem Schönen und Guten innewohnt", wohingegen die "Gedankenlosigkeit als Einfallstor des Bösen gelten muss". (Schreier 1994, 52) Notwendig für ein didaktisches Konzept des Philosophierens sind Regeln der Gesprächsführung, die der "Dialektik des Nachdenkens" gerecht werden, z.B. die Einübung in die Bereitschaft des Einander- Zuhörens und der Dialog von Rede und Gegenrede. (Schreier 1994, 54) Einsiedler betont die Aufgabe des Sachunterrichts, Frageverhalten, kritisches Hinterfragen und die Fähigkeit des Argumentierens in Problemgesprächen einzuüben. (Einsiedler 1994, 200ff)

Die Bedeutung offener Gesprächssituationen für die aktive Beteiligung der Schüler und Schülerinnen am Unterricht war bereits im Kapitel Religion festgestellt worden im Zusammenhang mit der Forderung nach Lernformen, die aktive Aneignungsprozesse ermöglichen und die Kinder als Subjekte ihrer Lernprozesse ernst nehmen. Dort war auch im Anschluss an Fowler festgehalten worden, dass Kinder vor allem in selbstgenerierten Geschichten ihre eigenen Erfahrungen aktualisieren und verarbeiten und ihrem Leben Sinn geben. Religiöse Lernprozesse, verstanden als die Bearbeitung religiöser Fragen im Sinne von individueller Sinnkonstruktion (Fowler) erfordern also vor allem offene Gesprächssituationen, eine vertrauensvolle Atmosphäre und verlässliche Beziehungen, in der Kinder eigene Geschichten erfinden und erzählen können. Neben den selbstgenerierten Geschichten sind es nach Fowler und auch im Sinne des oben genannten Konzepts des philosophischen Lernens die Geschichten anderer, die die Kinder zur Auseinandersetzung mit der Sinnfrage oder ethisch-moralischen Fragen und Problemen anregen, Geschichten aus der Erfahrungswelt der Kinder (Kinderliteratur) oder Geschichten aus den religiösen Traditionen. Wird der Begriff "Sinnkonstruktion" hier bewusst weit gefasst und mit Fowler nicht notwendigerweise substantiell religiös verstanden, sind die hier vorgeschlagenen Unterrichtsformen des Erzählens in besonderer Weise geeignet, die heterogenen Ausgangsvoraussetzungen der Kinder im Bezug auf Religion zu berücksichtigen. Im Geschichten erzählen, Ge-

intendierte Nachdenklichkeit anzuregen. Unten wird ein Unterrichtsbeispiel aus der empirischen Feldforschung dieser Arbeit vorgestellt, in dem problemhaltige Geschichten aus der Kinderliteratur als Gesprächsanlässe dienen. (s.u.S. 131 ff)

schichten erfinden, Geschichten hören und darüber sprechen können auch die nicht religiös sozialisierten Kinder an für sie bedeutsamen, religiösen Lernprozessen im weitesten Sinne beteiligt werden. Eine Erzähl- und Gesprächskultur zielt auf der Inhaltsebene insbesondere auf den Aspekt von Religion ab, der im Anschluss an Pollack mit *religiöse Fragen* umschrieben war.⁹⁹

Kaiser möchte den kommunikativen und emotionalen Aspekt der Sachunterrichtsdidaktik über das Konzept des philosophischen Lernens von Schreier hinaus um Lernformen erweitert wissen, die die sinnliche Wahrnehmung einschließen, da das Philosophieren einen einseitig verbal und kognitiv ausgerichteten Ansatz darstellt. (Kaiser 1997, 196f) Die Notwendigkeit, ästhetischen Zugangsweisen und Ausdrucksformen für Emotionen im Religionsunterricht Raum zu geben, steht außer Frage, die Bedeutung sinnlicher Wahrnehmung und emotionaler Zugänge war im Anschluss an Meier im Zusammenhang mit dem entdeckenden Lernen und dem Erkunden konkreter religiöser Phänomene hervorgehoben worden. (s.o. S. 131.)

Im Anschluss an die Forderung, dass sich der Grundschul- bzw. speziell der Sachunterricht an den Lernvoraussetzungen und Fragen der Kinder zu orientieren habe, diskutiert Kaiser die Frage, wie denn diese Lernvoraussetzungen ermittelt werden können: "Einerseits sind Forschungen über subjektive Voraussetzungen der Kinder wichtig, um die identitätsstiftenden Momente herauszukristallisieren. Andererseits sind Lernvoraussetzungen prinzipiell dynamisch und außerordentlich differenziert. Ein gangbarer Weg aus diesem Dilemma ist nicht eine groß angelegte empirische Lernvoraussetzungsforschung, sondern eine Grundschule, in der vorerst die Kinder in Gesprächskreisen zu Wort kommen, ihre Probleme und Weltansichten ausdrücken dürfen, um ihren Lehrkräften zu zeigen was für Probleme sie bewegen." (Kaiser 1997, 138) Das, was Kinder in Morgenkreisen und anderen Gesprächsrunden äußern, kann in jeder Lerngruppe verschiede-

⁹⁹ Auf der Grundlage der weiten, funktionalen Definition von Religion ist hier eine gewisse Nähe zum Ethikunterricht deutlich. Allerdings kann Religionsunterricht insgesamt deshalb nicht in einem Ethikunterricht aufgehen. Gespräche über religiöse, ethische und die Sinnfrage stellen erstens nur *einen* Aspekt der hier vorgeschlagenen Religionsunterrichtskonzeption dar, und auch die religiöse Dimension der Antworten auf diese Fragen sollte nicht unterschätzt werden. Insgesamt erscheint der Ansatz von Faust-Siehl/Garlichs/Ramseger/Schwarz/Warm sympathisch, in einem reformorientierten Konzept der Grundschule, das ohnehin die strenge Fächerdifferenzierung aufgibt, von einem "Lernbereich Religion, Ethik, Philosophie" zu sprechen. (vgl. Faust-Siehl u.a. 1996, 100ff)

den sein, "aber was die Kinder wissen wollen, was sie in und an der Welt verstehen wollen, hat mehr didaktische Relevanz als vorgefertigte Unterrichtseinheiten. (...) Dies heißt aber, dass wir Lernvoraussetzungen ... als Motor von Unterricht (verstehen). Es genügt nicht, in einem losgelösten Morgenkreis einmal am Tag die Kinder zu Wort kommen zu lassen und dann mit dem 'richtigen Unterricht' zu beginnen. Vielmehr muss der Unterricht selbst aus und mit den Lernvoraussetzungen herauswachsen." (ebd.) Kaiser fordert, dass LehrerIn und SchülerInnen in einem ständigen Gesprächsprozess bleiben, um die Lernvoraussetzungen immer wieder neu zu ermitteln und mit dem Unterricht zu vermitteln: "Erst die so entstandenen dynamischen Beziehungen schaffen produktives Lernen. Denn Lernvoraussetzungen und Lernprozess kommen in eine spannungsvolle Einheit und werden nicht schematisch auseinandergerissen." (140) Methoden zur Analyse der Lernvoraussetzungen können das offene Gespräch, die ästhetische Analyse, philosophische Gespräche und selbsterstellte Bücher sein. (141)

Ein solcher Grundschulreligionsunterricht soll am Beispiel einiger Ausschnitte aus der Unterrichtseinheit zum Thema Tod in der **Klasse 4b** aus dem empirischen Material dieser Arbeit illustriert werden. Er nimmt die Fragen der Kinder zum Ausgangspunkt, hat die Beschäftigung mit der Sinnfrage zum Inhalt und verbindet Methoden der sinnlichen Wahrnehmung, Geschichten aus der Kinderliteratur als Gesprächsanlässe und Malen als ästhetische Ausdrucksform für die Emotionen der Kinder mit langen Gesprächsphasen. Dieser Unterricht ist ein Beispiel dafür, dass es mit Hilfe der grundschulpädagogischen Methodenvielfalt und mit einer etablierten Gesprächskultur gelingt, die in der Religionsdidaktik geforderte aktive Beteiligung der Schüler und Schülerinnen als Subjekte ihres Lernprozesses zu realisieren. Ein solcher Religionsunterricht, der sich an den Fragen der Kinder orientiert, wird den nicht religiös erzogenen und den religiösen Kindern gleichermaßen gerecht. (vgl. Oberthür 1994, 233)

Die Unterrichtseinheit begann damit, dass die Kinder selbst aus einer Reihe von vorgeschlagenen Themen in einer Mehrheitsentscheidung das Thema Tod auswählten, mit dem sie sich im Religionsunterricht der nächsten Zeit beschäftigen wollten. Die Themen waren teilweise Vorschläge der Lehrerin und z.T. aus Anregungen oder Fragen der Kinder hervorgegangen. Das Thema Tod war eines der Themen, das sich aus Erzählungen von Kindern im Morgenkreis als relevant herausgestellt hatte. Das Thema stellte eine für die Mehrheit der Kinder eine aktuelle und existentiell bedeutsame Frage dar, die von der Lehrerin im Religionsunterricht aufgegriffen wurde. Der ritualisierte Morgenkreis, der einen wichtigen Stellenwert im Tagesablauf

dieser Klasse hat und stets mit ausreichend Zeit und Ruhe den Schulumittag eröffnet, bietet den Kindern in der vertrauten Atmosphäre der Klassengemeinschaft ein offenes Gesprächsforum, Raum und *Zeit*, ihre Fragen und Sorgen, Ideen und Vorschläge, ihre Erlebnisse und Erfahrungen in der Schule zu artikulieren. Die Lehrerin kann diese Anregungen und Äußerungen der Kinder aufgreifen und im (Religions-) Unterricht systematisch bearbeiten. Die Fragen der Kinder sind Ausgangspunkt und Motor des Religionsunterrichts. Die SchülerInnenorientierung ist hier weder die Festlegung vermeintlicher Probleme der Kinder durch die erwachsene Lehrerin,¹⁰⁰ noch ein oberflächliches Reden über zufällige SchülerInnenäußerungen. Der Unterricht ist gleichermaßen offen für Beteiligung der SchülerInnen und inhaltlich strukturiert durch die Lehrerin.

Nach der Auswahl des Themas durch die Kinder erhielten sie die (Haus-) Aufgabe, ihre eigenen Erfahrungen mit dem Tod und ihre Fragen an das Thema aufzuschreiben. Damit signalisierte die Lehrerin, dass es um die Fragen der Kinder geht. Die Unterrichtseinheit begann dann mit dem Lesen des Bilderbuches "Leb wohl, lieber Dachs".¹⁰¹ Die Lehrerin nutzte die Geschichte als Anlass für eine Gespräch mit den Kindern, und leitete die Stunde so ein:

¹⁰⁰ vgl. die Kritik von Lotz an der SchülerInnenorientierung im Religionsunterricht, Lotz 1998.

¹⁰¹ Das Bilderbuch "Leb wohl, lieber Dachs" erzählt die Geschichte des alten und weisen Dachses, dem großväterlichen Freund der anderen Tiere, der weiß, dass er bald sterben muss, der sich aber nicht vor dem Tod fürchtet. Der Dachs glaubt, dass der Tod bedeutet, nur seinen Körper zurück zu lassen und seine einzige Sorge ist die Trauer der Freunde, deshalb hatte er sie schon auf den bevorstehenden Tod vorbereitet, indem er sagt, er würde durch einen langen Tunnel gehen. Der Dachs stirbt friedlich im Schlaf und hat seinen Freunden einen Abschiedsbrief hinterlassen, in dem er ihnen mitteilt: "Ich bin durch den langen Tunnel gegangen. Lebt wohl! Dachs" Die Tiere, die den Dachs sehr lieb hatten, sind betrübt, vor allem der Maulwurf fühlt sich verlassen und unglücklich. Die große Trauer des kleinen Maulwurfs, der nachts weinend im Bett liegt, wird ausführlich beschrieben. Für die Tiere ist es schwer, ohne den Dachs zurecht zu kommen, weil er immer für sie da war. Dann erinnern sie sich gemeinsam an den Dachs, reden miteinander und erzählen sich, was sie jeder Einzelne von dem großväterlichen Freund gelernt haben. Jedes Tier bewahrt eine besondere Erinnerung an den Dachs, ein Abschiedsgeschenk, und mit der Zeit kann auch der Maulwurf mit dem Abschied umgehen. Die Geschichte endet damit, dass sich der Maulwurf bei dem Dachs für sein Abschiedsgeschenk bedankt: "Danke Dachs, sagte er leise, er war überzeugt, dass ihn der Dachs hörte. Und vielleicht war es auch so." (Vgl. Varley, Susan: Leb wohl lieber Dachs. Wien: Annette Betz Verlag 1992.)

Lehrerin: "Ich möchte mit diesem Buch, mit dieser Bilderbuchgeschichte, die wir jetzt gemeinsam vorlesen, die Bilder angucken, und wo wir eine gemeinsame Gesprächsrunde hinterher haben, einsteigen in das Thema. Wir müssen gucken wie das mit der Zeit reicht, dass wir uns Zeit nehmen dafür."

Gespräche und *sich Zeit nehmen* dafür spielen eine wichtige Rolle im Religionsunterricht. Die Geschichte vom Dachs und seinen Freunden bietet Identifikationsmöglichkeiten mit den trauernden Tieren und Bearbeitungsmöglichkeiten individueller Trauererfahrungen der Kinder. Daneben ist die meditative Körperübung, die die Lehrerin anschließend anregt ein weiterer sinnlich-emotionaler Zugang zum Thema Tod und Trauer. Die Kinder sollten sich paarweise zusammenfinden und sich Rücken an Rücken setzen. Sie sollten es sich bequem machen, sich gegenseitig mit dem Rücken berühren, sich ohne Worte hin und her wiegen, sich gegenseitig Halt geben. Die Lehrerin forderte die Kinder auf, sich ohne Sprechen in die Geschichte zurückzusetzen, sich ein Bild davon zu machen und sich zu überlegen, wie ist das gewesen in dem Moment als die Tiere traurig waren und die Nachricht hörten? Bei meditativer Musik wiederholt die Lehrerin mit ruhiger Stimme mehrfach die Erklärung, dass sich die Kinder gegenseitig stützen, und was sie sich vorstellen sollen:

Lehrerin: "Es ist gut jemanden zum Anlehnen zu haben. Es ist unterschiedlich: mal lehntst du dich an, mal bist du diejenige, die stützt und Halt gibt und dein Partner lehnt sich an, du fühlst ein Gefühl von Traurigkeit im Bauch und im Hals, es tut gut, sich anzulehnen, jemand zu haben, an den man sich anlehnen kann, denke darüber nach, was dich traurig macht, und zeige es mit dem Rücken deinem Partner..."

Fast alle Kinder der Klasse konnten sich konzentriert auf die meditative Übung einlassen. Auf die Übung folgte eine Blitzlichtrunde, in der die Kinder sagen, was sie empfunden haben. In der nachfolgenden Stunde schrieben die Kinder ihre Erfahrungen und Gefühle mit dem Partner auf. Der Religionsunterricht im Klassenverband ermöglichte es der Lehrerin in der nachfolgenden Stunde mit einzelnen Kindern, die Probleme mit der Partnerübung hatten, einzeln zu sprechen und die Übung zu wiederholen, während die meisten Kinder mit einer anderen Aufgabe beschäftigt waren, weil differenzierte Arbeitsformen in ihrer vertrauten Lerngruppe üblich sind. So haben *alle* Kinder die Gelegenheit, ihren Gefühlen in der Übung nachzuspüren, auch die, die aus welchen Gründen auch immer in der ersten Stunde nicht dazu in der Lage waren. Die Intensität der Emotionen, die die meditative Übung in der Reflexion der Geschichte "Leb wohl lieber Dachs" evozierte, wird daran deutlich, dass sie noch in mehreren darauffolgenden

Stunden bis hinein in die nächste Woche in den Gesprächen über Tod und Trauer eine Rolle spielen.

Hier kommt die gezielte Gesprächsführung der Lehrerin ins Spiel: Die Gesprächskultur in dieser Klasse besteht zum einen darin, dass das Gespräch mit einem regelmäßigen, gut strukturierten Morgenkreis einen wichtigen Stellenwert im Unterricht dieser Klasse hat. Vom ersten Schultag an hat die Lehrerin mit den Kindern Gesprächsregeln eingeübt, die die Kinder jetzt im vierten Schuljahr beherrschen: Sie können sich gegenseitig zuhören, miteinander reden, sich gegenseitig inhaltliche Rückfragen stellen, Aussagen von anderen Kindern kritisch hinterfragen, konzentriert bei einem Thema bleiben, sich an von allen akzeptierte Regeln halten. Die Lehrerin hat meistens nur die Aufgabe der Moderatorin, das Gespräch in dieser Klasse wird in der Regel von den Kindern bestimmt. Der Religionsunterricht im Klassenverband profitiert an dieser Stelle in besonderem Maße von den Regeln und Arbeitsformen, die in der vertrauten Lerngruppe eingeübt sind. Die Äußerungen der Kinder mögen illustrieren, dass dieser Unterricht, die Zugänge über eine Geschichte und die sinnlich-körperliche Wahrnehmung zur Auseinandersetzung mit Erfahrungen mit der religiösen, existentiellen Frage nach dem Tod beigetragen hat. Der Religionsunterricht gibt den Kindern Gelegenheit, ihre persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen mit Tod und Trauer in eigenen Geschichten narrativ zu verarbeiten, und regt dies an. Besonders deutlich ist dies in den Gesprächsbeiträgen von Felix, der den Tod seines Großvaters vor nicht allzu langer Zeit erlebt hat:

Jussuf: "Ich hab' nicht an den Dachs gedacht, ich hab' an meinen verstorbenen Opa gedacht."
 Breshna (reingerufen): "Ich auch"
 Jussuf: "Dass da eine Tür ist und ich öffne sie und dann mein Opa sehe."
 Marius: "Ich hab gesehen, wie der Dachs durch den Tunnel gelaufen ist, und an Freunde gedacht, die sich helfen, es ist gut, wenn man jemanden stützen kann."
 Paul: "Ich war traurig, dass der Dachs gestorben ist."
 Felix (reingerufen): "Überleg doch mal wer du warst!"
 Lehrerin: "Felix, mach du mal weiter."
 Felix: "Ich hab mich als Gegenteil vom Dachs gesehen."
 Lehrerin: "Was heißt das?"
 Felix: "Ich hab Angst vor'm Sterben."
 Nach einigen Zwischenrufen wird die Diskussion darüber, ob der Dachs Angst vorm Sterben hatte, mit einem eindeutigen "Nein" beendet.
 Felix: "Und darum und ich hab' Angst vorm Sterben. Ich stell mir, ich kann mir nicht vorstellen, wie 's ist, wenn man stirbt und darum hab' ich Angst."
 Nicolai: "Ich hab' Angst."
 Juri: "Ich war traurig, dass der Dachs gestorben ist."

- Felix: "Also ich hab Angst vor'm Tod, weil's schrecklich ist."
- Monika: "Ich hab' Angst, dass meine Eltern sterben."
- Breshna: "Ich hab' dran gedacht, wie meine Großeltern gestorben sind, das war auch traurig, das war so wie, wie mein Onkel das am Telefon gesagt hat, dass mein Opa gestorben ist...."
- Lehrerin: "Du hast an deine eigene Geschichte gedacht (...) Vielen Dank, dass ihr euch drauf eingelassen habt."
(...)
- Lehrerin: "Im ersten Satz sagt ihr, wie das für euch gewesen ist, im zweiten Satz, was das mit eurem Partner, eurer Partnerin zu tun hatte. Ich schreibe dann Stichwörter auf." Sie erinnert noch mal daran, dass in der Blitzlichtrunde keine Zwischenfragen gestellt werden sollen.
(...)
- Nina: "Ich habe mir vorgestellt, dass meine Schwester gestorben ist, und obwohl ich die manchmal ganz schön hasse, habe ich sie trotzdem vermisst."
- Lehrerin: "Partnerin? Wie ist es Dir mit Partnerin gegangen?"
- Nina: "War Stütze für mich."
- Lehrerin: "Dann unterstreiche ich Stütze noch mal, richtig so?"
- Janine: "Ich habe mir vorgestellt, dass mein Meerschwein gestorben ist. Und Nina war meine Stütze."
- Celine: "Ich hab an meine tote Maus Poldi gedacht. Und meine Partnerin, die war meine Stütze."
- Lehrerin: "Wenn du mir noch ein anderes Wort für Stütze sagen willst, schreibe ich das noch dazu."
- Celine: "Lehne"
- Simone: "Ich hab dabei an meinen toten Hamster gedacht."
Marius beschwert sich, dass die Kinder immer nur an tote Tiere denken, die es "hunderttausendmal auf der Welt gibt", während so viele Menschen auf der Welt sterben. Felix antwortet Marius, dass den Kinder die Tiere eben etwas besonderes sind. Die Lehrerin erinnert an die Regel, dass in einer Blitzlichtrunde jeder ohne Kommentar der Klasse dran kommt.
- Monika: "Ich hab auch an meinen Hamster gedacht, der ist mit einem Jahr gestorben, da hat mein Hund ihn aus dem Käfig genommen, da haben wir nicht richtig zu gemacht und da hat er ihn tot gebissen."
- Lehrerin: "Wie war es mit der Partnerin?"
- Monika: "Gut"
- Breshna: "Also ich hab an meinen Opa gedacht, wie er gestorben ist und wir die Nachricht bekommen haben. Und das war traurig für mich."
- Lehrerin: "Wo soll ich traurig hinschreiben?"
(...)
- Marius: "Ich hab an meinen Vater gedacht, wie ich den stützen musste, als sein kleiner, als seine kleine Schwester gestorben ist."
- Lehrerin: "Erinnerung ist das alles jetzt gewesen, dein Vater ist Trauernder, ja?"
- Marius: "Ja. da hab ich mal versucht, Stütze zu sein."
- Lehrerin: "Wie war das jetzt in der Übung?"
- Marius: "Der Partner war eine Mauer für mich."

- Jussuf: "Also wie ich mich an Marius gelehnt hab, habe ich an meinen verstorbenen Hund gedacht. konnt mich immer an ihn stützen und war mein bester Freund. Und ich bin sehr traurig, wenn er jetzt tot ist."
- Lehrerin: fragt nach dem Partner.
- Jussuf: "Der war gute Lehne und eine Unterstützung."
(...)
- Felix: "Ich hab an meinen toten Opa gedacht, und ich hab gedacht, dass er oft mal eine Stütze für mich war. Und dann habe ich mich gefragt, ob er jetzt auch durch den Tunnel geht. Und das war entspannend, dass ich mich an den anderen anlehnen konnte."

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit hatte die Lehrerin nochmals eine Geschichte vorgelesen, nämlich die Geschichte "Der Tod der Großmutter"¹⁰², die wiederum die Kinder anregte, ihre eigenen Erlebnisse, Fragen und Ängste zu aktualisieren:

- Lehrerin: liest vor: ".... eine der Tanten fragte seine Mutter, ob sie die Tote noch mal sehen wollte" und macht eine Lesepause. "Wie würde euch das gehen, wenn ihr die Wahl hättet, jemand noch mal sehen zu wollen."
- Felix: "Ich hab meinen Opa tot gesehen!" Es melden sich außerdem Marius, Katharina, Sonja, aber Felix setzt fort:
- Felix: "Mein kleiner Bruder hat sich nicht getraut."
- Lehrerin: "Und du? Kannst du dich erinnern, wie's war und warum du's wolltest?"
- Felix: "Ganz gut. Im Krankenhaus war der ganz lange auf der Intensivstation ehm auf die ehm da gibt's ein unteres für die nicht so ganz schwer Kranken und ein oberes für die ganz schwer Kranken, die halb Toten, Und da konnt ich nicht, da durften keine Kinder rein, ich durfte schon, aber meine Eltern ham's mir nicht erlaubt, weil mein Opa an lauter Schläuchen und so hing, und dass er ganz blass wär und so, und hat immer wirres Zeug geredet und so. Und dann und dann wollt ich ihn nochmal sehen wie er gut aussieht, nämlich nachdem er gestorben ist ehm war es viel ehm viel angenehmer anzusehen, als im Krankenhaus. Darum hab ich ihn noch mal angeguckt."
- Marius: "Also wenn jetzt z.B. mein Opa sterben würde, würd' ich mir auch die Gelegenheit nehmen, ihn noch mal zu sehen."
- Lehrerin: "Weißt du warum? Spürst du warum?"
- Marius: "Nee, das ist halt irgendwie, dann kriegt man ja auch mit, wie das aussieht, also das ist ja nicht schlimm, wenn man stirbt, nur dein Körper vergeht, aber dein Geist der bleibt dann schon irgendwo."

¹⁰² In: Steinwede, Dietrich; Ruprecht, Sabine (Hrsg.): Vorlesebuch Religion. Bd. 2. Lahr; Göttingen; Zürich; Köln 1973, 234ff. In dieser Geschichte wird aus der Perspektive eines siebenjährigen Kindes, Achim, das Erlebnis der Beerdigung der Großmutter erzählt.

- Katharina: "Ich war auch bei der Beerdigung von mein Onkel und da hat meine Mutter ganze Familie Fotos gemacht, wo die ganze Familie da standen. Ich hab' mich erst nicht getraut, dahin zu gehen, aber dann bin ich gegangen und hab meinen Onkel gesehen, der war voll blaue Flecken und da hab' ich, als die ein Foto gemacht hat, dauernd weg geguckt, aber manchmal hab' ich hinge-guckt, und später, als ich nach Hause gekommen bin, da war's schon traurig, da weiß man, dass der jetzt nicht mehr da ist."
- Lehrerin: fragt, ob sich Katharina heute noch daran erinnert.
- Felix: ruft rein, dass er noch "etwas so wichtiges" sagen möchte, aber erst haben sich andere Kinder gemeldet.
- Sonja: "Ich will nicht, dass meine Oma stirbt, weil die kann vielleicht sterben, ich will das nicht so."
Jussuf will irgendetwas los werden, aber da es nicht zum Thema ist, lässt die Lehrerin es nicht zu. Felix darf auch nur unter der Bedingung noch etwas sagen, dass es zum Thema ist.
- Felix: "Frau Schmidt, ein Mensch lebt immer. Auch wenn er gestorben ist, lebt man lebt der Mensch weiter, nämlich in den anderen Menschen lebt der Mensch weiter, wenn man an ihn denkt und ihn nicht vergisst."
- Marius: "Also das ist ja so ähnlich wie bei Astrid Lindgren die Brüder Löwenherz, also wo dann als erstes der Jonathan stirbt und dann der Krümel."
- Lehrerin: liest weiter und unterbricht.
- Lehrerin: "Könnt ihr euch erklären, das Schweigen?"
- Nina: "Die denken darüber nach, was sie für eine schöne Zeit mit der Oma hatten."
- Marius: "Vielleicht denken sie daran, wie die Oma jetzt aussieht, ja gut, wenn man tot ist, sieht man gut aus."
- Felix: "Ja, mein Opa hat besser ausgesehen als im Krankenhaus!"
(...)
- Felix: "Ich kann den Jungen verstehen. Ich hab auch immer gedacht, jetzt wird mein Opa aufstehen! als ich ihn gesehen hab, jetzt wird er aufstehen und Hallo sagen."

Eine weitere Methode, die Emotionen der Kinder auszudrücken, ist das Malen. Zu einem späteren Zeitpunkt sollten die Kinder ihre Vorstellungen malen von dem, was nach dem Tod kommt, oder ein Bild von einer Beerdigung. Hieraus entwickelt sich in einer folgenden Gesprächsphase ein reger Austausch über Jenseitsvorstellungen. Diese sind individuell sehr unterschiedlich und reichen von Engel-im-Himmel- (Nina, Simone, Janine, Breshna, Monika) über Himmel-und-Hölle-Vorstellungen (Jussuf, Felix) und dem Weiterleben in einer jenseitigen Welt (Felix, Marius) bis hin zu Wiedergeburtsvorstellungen (Marius, Monika). Die emotionale Bedeutsamkeit des Themas für die Kinder scheint immer wieder an den Stellen durch, an denen die Ängste der Kinder vor dem Tod und vor dem Verlust des Freundes/der Freundin artikuliert werden. Im Hinblick auf die Anforder-

ungen und Ziele des "Philosophierens mit Kindern" ist interessant, wie die Kinder in der nachfolgend dokumentierten Unterrichtssequenz im Gespräch miteinander und mit sich ringen, ob man "wissen" kann, was nach dem Tod kommt, ob man es in Erfahrung bringen kann, oder ob man lediglich etwas "glauben" kann. An diesem Punkt sind die Kinder durch den kommunikativen Austausch ins "Nachdenken" kommen:

- Marius: "Also ich hab mir vorgestellt wenn ich tot bin, dass ich dann vielleicht in einer anderen Welt vielleicht als Tiermensch wiedergeboren werde und da hab ich mal gemalt ich als Fledermaus - Mann."
- Felix: "Ist das auch dein Wunsch, dass du so ein Tier wirst?"
- Marius: "Ich würd auch was anderes werden"
- Jussuf: "Und wenn du eine Kakerlake wirst?" (lachen)
- Lehrerin: "Wie oft wirst du wiedergeboren, nach deiner Vorstellung?"
- Marius: "Immer wieder, bis in die Unendlichkeit, ist ja nur der Körper und wenn man dann wiedergeboren wird, kann man neues Leben führen."
- Felix: "Das ist mein Bild. Und wenn ich sterbe, hab ich mir vorgestellt, dass ich, dass man überhaupt nicht mehr denken kann, dass einem das Gehirn ausgelöscht ist, dass Herz auch, und dass man nichts mehr machen kann, dass es sozusagen schwarz wird. Ich hab noch ein Bild. Hier ist jemand anderes gestorben, der gerade in eine andere Welt geht, durch diese Löcher hier. Und ich würd ihm gern hinterher gehen und sehen wie es dort ist und wieder zurückkommen."
- Lehrerin: "Was ahnst du oder was weißt du von der anderen Welt?"
- Felix: "Hier bin ich, am Grab, und hier sind andere Leute und ich stelle mir vor, wie der gerade in eine andere Welt geht, durch diese Löcher hier. Und ich würd ihm gern hinterher gehen und sehen wie es dort ist. Und dann wieder zurückkommen, dann hätte ich nämlich keine Angst mehr vorm Tod."
- Lehrerin: "Fragen der Kinder?"
- Marius: "Sind das alles verschiedene Welten oder ist das nur eine?"
- Felix: "Man kann sich einen Weg suchen."
- Amina: "Und wenn das nicht geht?"
- Felix: "Dann muss man, dann muss man also das weiß ich auch nicht, dann muss man halt diesen Weg wählen."
- Lehrerin: "Welchen?"
- Felix: "Zu dem Nichts"
- Lehrerin: "Also du meinst, man kann wählen zwischen dem, wo gar nichts ist, und hier einem?"
- Felix: "Ja"
- Marius: "Glaubst du, wenn man stirbt und der Geist geht auf einen dieser Planeten..."
- Lehrerin: "Planeten hat er nicht gesagt"
- Marius: "Also Welten, dass man dann noch weiß, dass man sozusagen früher auf der Erde gelebt hat?"

- Felix: "Das weiß man sehr wohl (bestimmt) und man ...das weiß man sehr wohl, stell' ich mir vor, aber irgendwie kann man sich auch gar nicht mehr erinnern."
- Breshna: "Ich hab' nicht viel gemalt. Ich hab' mir vorgestellt, dass (...) dass die Monika stirbt, ehm dass ich dann traurig bin, ehm (...) das ist z.B. wie wenn sie wenn die oben ist im Himmel, dann will ich der hinterherspringen, weil dann gibt 's ja den Menschen nie wieder auf der Welt."
- Jussuf: "Und was ist wenn du zuerst stirbst?"
- Breshna: "Ich hab mir das nur vorgestellt."
- Baris (ruft rein): "Dann springt die Moni hinterher."
Der Dialog zwischen Jussuf, Baris und Breshna, warum sie sich vorgestellt hat, dass Moni stirbt wird fortgesetzt.
- Marius: "Vielleicht zieht die Moni ja weg, glaubst du, dass ihr euch im Himmel oder in irgend so einer Welt dann wiederfindet?"
- Breshna: "Ja"
- Felix: "Was denkst du über die Moni, wird sie dir auch hinterherspringen? Was denkst du von ihr?"
- Breshna: "Ja"
(...)
- Nina: "Ich stelle mir vor, dass man nach dem Tod als Engel in den Himmel kommt."
- Lehrerin ermuntert die Kinder zu Nachfragen. Es melden sich Janine, Monika und Felix.
- Monika: "Warum denkst du, dass du in den Himmel kommst?"
- Jussuf: "Warum hast du keinen Teufel gemalt?"
- Felix: "Glaubst du, dass du in den Himmel kommst, oder denkst du, dass du in die Hölle kommst?"
- Lehrerin fasst zusammen, dass die Kinder von Ninas Engel zum Thema Himmel und Hölle gekommen sind, und fragt nach, ob Jussuf einen Grund hatte, nach dem Teufel zu fragen.
- Jussuf: "Weil's gibt, weil ich mir nicht sicher ist, wenn's nur Himmel gibt, vielleicht gibt's ja auch Hölle!"
- Lehrerin: "Meinst du?"
- Jussuf und Felix sprechen durcheinander: Jussuf vertritt die Meinung, dass es Punkte gibt, nach denen man bewertet wird. Felix meint, dass die Taten darüber entscheiden, wohin wir kommen, in den Himmel oder die Hölle.
- Jussuf: "Man muss eine gute Tat bestehen, um in den Himmel zu kommen."
- Lehrerin: "Sind ja interessante Sachen, die einem da einfallen."
- Janine: "Ich stelle mir vor, dass man nach dem Tod als Engel in den Himmel kommt, aber ich will wissen, was wirklich nach dem Tod wird."
- Breshna: "Was glaubst du, wo du hinkommst?"
- Janine: "Das weiß ich nicht."
- Breshna: "Nein, was glaubst du?"
- Janine: "Nichts"
- Nina fragt, was nach dem Tod kommt.
- Janine: "dass man vielleicht in den Himmel oder Hölle kommt"

- Marius: "Kann doch auch sein, dass man wie bei Astrid Lindgren nach Nangijala-Land kommt."
Die anderen Kinder reagieren verständnislos und beschwerten sich, dass Marius so komplizierte Dinge sagt.
(...)
- Simone: "Ich stell mir vor, dass man nach dem Tod als Engel in den Himmel kommt."
Die Nachfragen drehen sich um dieselben Themen wie bei Janines und Ninas Bild.
- Lehrerin: "Was bedeuten die zwei Engel auf dem Bild?"
- Simone: "Der zweite Engel ist Celine."
Kinder fragen, ob Simone zusammen mit Celine in den Himmel kommen will. Sie stellen die Frage, wer zuerst stirbt und was dann mit der anderen ist. Sie wollen wissen, was Simone glaubt, ob sie in den Himmel oder in die Hölle kommen. Es wird auch gefragt, was passiert, wenn Celine in die Hölle und Simone in den Himmel kommt.
- Simone: "Dann kann man sich besuchen! (...) Beste Freundinnen werden dann beste Feindinnen."
- Lehrerin: "Freundschaft ist wie in den Bildern von Breshna und Simon offensichtlich wichtig."
(...)
- Monika hat etwa dasselbe gemalt wie Breshna. Sie stellt sich vor, dass Breshna stirbt, springt dann hinterher, und möchte erfahren, wie es ist tot zu sein. Dann weiß sie Bescheid, wie das ist, und hat keine Angst mehr vor dem Tod.
- Im Nachfrageteil werden einige neue Aspekte angesprochen. Erstens ging es darum, ob Monika nach dem Hinterherspringen weiterleben möchte. Kommentar von Nina (das geht doch nicht!) wird von der Lehrerin unterstützt, aber für die Kinder scheint das Hinterherspringen und wieder Zurückkommen, um dann zu wissen, was nach dem Tod kommt, eine reizvolle Vorstellung zu sein. Zweitens fragen die Kinder, was sich Monika vorstellt, was noch dem Tod kommt. Erst weiß sie es nicht, dann sagt sie aber, dass man als anderer Mensch in der Welt wiedergeboren wird. Unter den Jungen kommt wieder eine Debatte auf, als was man wiedergeboren wird. Felix stellt die Nachfrage allgemein, Jussuf fragt, was ist, wenn sie als "ekliges Tier" wiedergeboren wird.
- Die Lehrerin fragt, ob Monika bei ihrer Vorstellung vom Hinterherspringen auch an Selbstmord gedacht hätte, unter Berücksichtigung der Bemerkung von Nina, dass man ja nicht mehr zurück kann, und weil ihr es ja auch offensichtlich darum ging, nah bei der Freundin zu sein, wenn die stirbt, oder ob diese Interpretation zu weit ginge.
- Monika sagt, nein, an Selbstmord hätte sie nicht gedacht. Auch als Jussuf direkt fragt, ob sie Selbstmord begehen würde, wenn Breshna stirbt, verneint Monika ausdrücklich.

Im Anschluss an dieses Gespräch erlaubt der Religionsunterricht im Klassenverband und der fließende Übergang in eine Phase der freien Arbeit eine differenzierende Unterrichtsform: Die Lehrerin kann einigen Jungen, die in dem großen Gesprächskreis mit der ganzen Klasse nicht über ihre Bilder sprechen wollten, in einer kleinen Runde zusammenholen und auch ihnen eine Gesprächsmöglichkeit anbieten, während die anderen Kinder individuell arbeiten.¹⁰³

Fazit

(1) In einem schülerInnenorientierten Religionsunterricht, der die Sinnfrage zum Gegenstand hat, sind alle Kinder am Unterrichtsgeschehen beteiligt. Das Thema Tod ist eine religiöse bzw. existentielle Frage, die alle Kinder gleichermaßen betrifft. Alle Kinder haben das Bedürfnis nach Sinn für das eigene Leben (Fowler). Der Religionsunterricht bietet in dieser Form *allen* Kindern der Klasse eine Bearbeitung der Sinnfrage. Er bietet ihnen Gesprächsanlässe, Zeit und Raum, in selbstgenerierten Geschichten dem eigenen Leben Sinn zu geben. Damit leistet er einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Hier ist der Religionsunterricht notwendig auf die vertraute Atmosphäre und die verlässlichen Beziehungen des Klassenverbandes angewiesen. Nur in einem Klima der gegenseitigen Achtung und Anerkennung können Kinder ihre ganz persönlichen Geschichten erzählen.

(2) Die vorgestellten Unterrichtsformen und Methoden des schülerInnenorientierten Religionsunterrichts im Klassenverband sind geeignet, die religiöse Heterogenität und die heterogenen Lernvoraussetzungen im Bezug auf Religion zu berücksichtigen. In den Gesprächen kommt die individuelle Religiosität der Kinder zum Ausdruck - unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit oder religiöser Sozialisation. In diesen Religionsunterricht sind alle Kinder integriert.

(3) Die Themenkonstitution dieses Unterrichts orientiert sich an den Fragen, Interessen und Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen. SchülerInnenorientierung bedeutet hier *nicht*, dass die erwachsene Lehrerin ein Problem zum Problem der Kinder ernannt. Die Relevanz des Themas für die Kinder werden im offenen und vertrauensvollen Gesprächsforum des Morgenkreises artikuliert und von der Lehrerin im Religionsunterricht aufgegriffen. Diese SchülerInnenorientierung setzt allerdings notwendigerweise voraus, dass die Klassenlehrerin auch die Religionslehrerin ist und der Religionsunterricht im Klassenverband stattfindet.

¹⁰³ Diese Unterrichtssequenz ist dokumentiert im Kapitel "Interreligiosität", S. 183f.

(4) Die Methoden eines schülerInnenorientierten Religionsunterrichts, hier insbesondere die offenen Gesprächssituationen und die Maßnahmen der Binnendifferenzierung, ermöglichen eine aktive Beteiligung aller Schüler und Schülerinnen am Lernprozess.

(5) Auch die unter der Überschrift "Religion erkunden" beschriebenen Elemente eines handlungsorientierten Religionsunterrichts leisten die Integration aller Kinder im Religionsunterricht, wenn die Schüler und Schülerinnen aktiv an den Lernprozessen beteiligt werden. Religiöse Praxis und konkrete religiöse Phänomene begegnen in der Umwelt der Kinder. Es entspricht der kindlichen Neugier und dem Bedürfnis der Kinder, sich kundig machen zu wollen und diese Religion in ihrer Umwelt zu erkunden. Dieses Bedürfnis ist bei religiös und nicht religiös sozialisierten Kindern gleichermaßen vorhanden. Auch dieses entdeckende Lernen setzt voraus, dass der Religionsunterricht im Klassenverband und mit der Klassenlehrerin stattfindet, damit Methoden und Sozialformen eingeübt und unter dieser Voraussetzung im Religionsunterricht angewendet werden können.

(6) Beide Formen des schülerInnenorientierten Religionsunterrichts bieten Methoden und Lernwege, die Sache Religion für die Kinder emotional bedeutsam werden zu lassen. Lernen wird nicht auf die Vermittlung von Faktenwissen reduziert, sondern vermittelt Sache und Subjekte, Lernen wird wirksam und dient der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder.

3.3.3 Erziehen im Religionsunterricht

Nachdem die Frage verneint wurde, ob der Religionsunterricht Ort der *religiösen* Erziehung sein soll, wird hier die Frage nach der Erziehung im Religionsunterricht in den Kontext der Erziehungsaufgabe eingeordnet, die der Grundschule insgesamt im Rahmen der grundlegenden Bildung zugeschrieben wird. Es geht darum, inwiefern die Schule einen Beitrag leisten kann, die Kompetenzen zu entwickeln, die Kinder heute brauchen, um die in der Moderne geforderte Identitätsarbeit zu leisten.

Indem der Religionsunterricht in subjektiv bedeutsamen Lernprozessen die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage für alle Kinder ermöglicht und auf Handlungskompetenz in der religiös pluralen Gesellschaft abzielt, leistet er einen Beitrag zur Orientierung in der komplexen gesellschaftlichen Wirklichkeit. Entsprechend dem Verständnis von Säkularisierung, das nicht ein Verschwinden, sondern einen Wandel von Religiosität in der Moderne feststellt, begegnen die Kinder religiösen Phänomenen auch und gerade in der modernen Lebenswelt. Gerade weil die individuelle Religiosität in der Moderne eine Sache der selbstreflexiven Entscheidung geworden ist, müssen Kinder und Jugendliche Handlungskompetenz im Blick auf Religion er-

werben. Sie müssen Religionen begegnen, sich Kenntnisse über Religionen und religiöse Phänomene aneignen und diese in eine komplexe Wirklichkeit einordnen können. Kinder und Jugendliche müssen Kriterien und die Fähigkeit der kritischen Reflexion entwickeln, um religiöse Phänomene zu bewerten und eigene Entscheidungen im Bezug auf die individuelle Religiosität treffen zu können. Auch die Sinnfrage, die Bewältigung von Kontingenz und moralisch-ethische Fragen sind in der Moderne nicht obsolet. Kinder und Jugendliche müssen in die Lage versetzt werden, ihrem Leben Sinn zu geben und in moralisch-ethischen Fragen Position zu beziehen. Die individuelle Sinnkonstruktion, die Orientierung in der religiösen Pluralität und die moralisch-ethische Erziehung dienen der Ich-Entwicklung, sind also ein Beitrag zur Identitätsentwicklung und haben eine unverwechselbare religiöse Dimension. Dieser Beitrag des Religionsunterrichts zur Identitätsarbeit ist aber nicht zu verwechseln mit der religiösen Erziehung im engeren Sinn, die auf die Einsozialisierung in eine religiöse Gemeinschaft oder Tradition abzielt. Denn die religiöse Dimension, so wie sie hier verstanden wird, ist nur *ein* Aspekt der Identitätsarbeit in der Moderne. Individuelle Identität setzt sich aus vielfältigen multiplen Identitätsaspekten zusammen. (vgl. S. 81ff) Die Orientierung und der Erwerb von Handlungskompetenz im Bezug auf Religion sind ein Beitrag zur grundlegenden Bildung. (s.o. S. 117ff) Um diese Aufgabe angesichts der religiösen und weltanschaulichen Heterogenität der Gesellschaft und Schule zu leisten, darf der Religionsunterricht keine religiöse Homogenität vortäuschen. Ein so verstandener erziehender Religionsunterricht, der sich in die Aufgabe der Grundschule im Sinne grundlegender Bildung einfügt, muss ein interreligiöser Religionsunterricht mit multireligiösen Inhalten sein bzw. als Lernbereich *Religionen – Ethik – Philosophie* konzipiert sein.

Das hier entfaltete Konzept eines schülerInnenorientierten und erziehenden Religionsunterrichts nimmt die Grundgedanken des Konzepts des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts auf, das in den 70er Jahren von Stoodt entwickelt wurde. (vgl. Stoodt 1971, 1975, 1977) Auch damals reagierte das religionspädagogische Modell der Sozialisationsbegleitung auf die Erosion der Kirchlichkeit, auf die Säkularisierung in der modernen Gesellschaft und den Plausibilitätsverlust eines kirchlichen Religionsunterrichts. Sozialisationsbegleitung reagiert auf die religiöse Heterogenität in Gesellschaft und Schule. Es handelt sich um "ein Modell, das pädagogische Überlegungen zum sozialen Lernen, zur Orientierung am Schüler und seinem Handeln, zum Lernen an Situationen, zum sich öffnenden und sich selbst organisierenden Lernen in Anspruch nahm" (Stoodt 1994, 388). Es

war das Anliegen des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts, die Religiosität der SchülerInnen zum Ausgangspunkt des Lernens zu machen und dabei die individualisierten, modernen Formen von Religiosität zu berücksichtigen. Die Sache Religion soll auf die "konkrete Lebenspraxis bezogen" sein (Stoodt 1977, 181). Der sozialisationsbegleitende Religionsunterricht zielt wie der Name des Konzepts sagt auf die Unterstützung der Identitätsentwicklung der SchülerInnen im umfassenden Sinn. Die Aufgabe des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts lautet:¹⁰⁴

(1) *Hilfe zur Selbstfindung, Hilfe zur Entwicklung von Individualität:* Die SchülerInnen sollen "Urteilsfähigkeit, Kreativität, Kommunikationsfähigkeit und Initiative entfalten und sich in konstruktiver Interaktion mit ihrer Umwelt zu selbständig handelnden, mündigen Menschen entwickeln, ...die Lebensdimension der Muße, des Glücks und einer wahrhaft umfassenden Sinnlichkeit wiedergewinnen." (Stoodt 1975, 27)

(2) *Hilfe für den/die SchülerIn in seinen/ihren Beziehungen zu anderen, Hilfe zur Solidarisierung:* Es geht um "Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit ..., dass die Schüler lernen, sich in gesellschaftlichen Gruppenprozessen mitverantwortlich zu engagieren. Zugleich bedeutet der Prozess der Solidarisierung einen Beitrag zur Selbstfindung" (29).

(3) *Hilfe für die Orientierung der SchülerInnen:* Im Blick auf Normen und Werte geht es um "Diskurs- und Entscheidungsfähigkeit" und die Fähigkeit des stellvertretenden Handelns, einer ethisch motivierten Lebenspraxis.

(4) *Hilfe zum alternativistischen Denken:* SchülerInnen sollen in die Lage versetzt werden, im religiösen Wissen und den darin enthaltenen emanzipatorischen Ansätzen Alternativen zu herrschenden Denkmustern zu sehen. Um diese anspruchsvollen Erziehungsziele zu erreichen, schlägt Stoodt einen Religionsunterricht vor, in dem die SchülerInnen Subjekte des Lernprozesses sind. Wesentlicher Aspekt des Unterrichts ist die Gestaltung der sozialen Beziehungen in der Lerngruppe, innerhalb derer diese individuellen Lernprozesse stattfinden. Religionsunterricht, der der Entwicklung der Individualität der SchülerInnen dient, muss Handlungsorientierung, kognitives Lernen und emotionales Lernen in sozialen Prozessen miteinander verbinden. Es geht um einen Religionsunterricht, "der nicht etwa religiöses Sonderwissen zu verwalten hat, das einem abgespaltenen Lebensbereich zuzuordnen wäre, sondern der Gefühl und Denken freisetzen soll für ein offenes und problemnahes, fundiertes Handeln" (Stoodt 1997, 185). In jüngster Zeit stellt Stoodt im Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen

¹⁰⁴ Vgl. insgesamt Stoodt 1975, 26ff; 1977, 183f.

Veränderungsprozesse und die neuen Herausforderungen an den Religionsunterricht, die Ausgangspunkt dieser Arbeit sind, fest: Das Modell der Sozialisationsbegleitung "muss sich nun mit dem interreligiösen Lernen neu bewähren, also als eine wissenschaftlich vorbereitete und begleitete, methodisch reflektierte, ebenso kritische wie empathische Begegnung mit Phänomenen anderer Religionen – eine Begegnung, die nicht auf Kosten der Schüler gehen darf, sondern den einzelnen Schüler in der unübersichtlich gewordenen Gesellschaft orientiert und fördert." (Stoodt 1994, 388f)

Mit den Aufgaben der Orientierungsfunktion in der religiösen Pluralität, der Hilfe zur individuellen Sinnkonstruktion und dem Erwerb ethisch-moralische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit beschreibt der Ansatz von Stoodt Erziehungsfunktionen des Religionsunterrichts. Sozialisationsbegleitung steht für erziehenden Religionsunterricht.

Anschließend soll die Frage nach der Erziehung im Religionsunterricht aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und in den Kontext der Erziehungsaufgabe der Grundschule als Ganzes gestellt werden. Dabei geht es insbesondere um die Notwendigkeit, dass der Religionsunterricht im Klassenverband stattfindet. In der Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff war die Argumentation aufgegriffen worden, dass Schule und Religionsunterricht einen Beitrag zur Identitätsbildung zu leisten haben. Dies wurde als Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen angesehen und als übergreifende Erziehungsaufgabe der Grundschule definiert. Es geht um die Frage nach den Kompetenzen, die die Kinder für die Identitätsarbeit brauchen. (s. S. 87f) Im Anschluss an Keupp waren fünf Ressourcen und Kompetenzen benannt worden, die Voraussetzung für die Identitätsarbeit in der Moderne sind: gelingende soziale Beziehungen und Netzwerke, materielle Ressourcen, die Fähigkeit zum Aushandeln, Gestaltungskompetenz und Ambiguitätstoleranz sowie Urvertrauen zum Leben. Besonders hervorgehoben werden von Keupp die sozialen Ressourcen, die Beziehungsnetze und die intersubjektive Anerkennung. (s. S. 84f)

Anerkennung in sozialen Beziehungen ist von zentraler Bedeutung für die Identitätsentwicklung der Kinder. Zur Identitäts- bzw. Autonomieentwicklung von Grundschulkindern haben Garlichs und Leuzinger-Bohleber eine umfangreiche psychoanalytische Studie durchgeführt und anschließend sich daraus ergebende Erziehungsaufgaben formuliert. (1993, 1992; Garlichs 1992, 1994) Sie unterscheiden zwischen funktionaler und innerer Autonomie, wobei letztere die Fähigkeit beschreibt, ein von der Außenwelt unabhängiges Identitätsgefühl herzustellen und Voraussetzung für die Gestaltung sozialer Beziehungen ist. Die Entwicklung innerer Autonomie ist

deshalb auch die Voraussetzung, um den Herausforderungen der Individualisierung und Pluralisierung in der Moderne begegnen zu können, Voraussetzung für die lebenslange Aufgabe der Identitätsarbeit. (Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1993, 97ff, 217) Das Grundschulalter ist neueren psychoanalytischen Theorien entsprechend eine wichtige Phase der Autonomieentwicklung, die bereits im Säuglingsalter beginnt und sich in der Kindheit (und darüber hinaus) in einem kontinuierlichen Prozess sukzessive und sich zunehmend stabilisierend weiterentwickelt. Entscheidend für die Autonomieentwicklung ist, dass die Kinder zuverlässige emotionale Beziehungen erleben. Innere Autonomie entwickelt sich in der Bezogenheit auf einen relevanten Anderen, die Eltern, primäre oder spätere Bezugspersonen und zwar im Pendeln zwischen eigenständigen Aktivitäten, dem autonomen Wegbewegen des Kindes und dem emotionalen Auftanken in sozialen Beziehungen. (Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1993, 109, 216) Im Bezug auf die Autonomieentwicklung hat die Schule die Aufgabe, "jedem Kind seinen individuellen Spielraum anzubieten, in dem es die wichtige 'Pendelbewegung' zwischen Gehaltensein und Alleinsein und Selbständigkeit machen kann." (Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1992, 7) Dabei messen Garlichs und Leuzinger-Bohleber der/ dem LehrerIn eine besondere Bedeutung bei:

"Es ist ja die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers, die Spielräume und Grenzen je individuell bemessen muss, die Halt gibt oder – im negativen Fall – Kinder in Unsicherheit und Orientierungslosigkeit zurücklässt. Mit ihrer Verlässlichkeit und Klarheit im Verhalten bürgt sie dafür, dass man sich ihr – gerade auch in offenen, wenig strukturierten Situationen – anvertrauen kann. Mir scheint, dass für unsere heutigen Grundschüler eine haltgebende, konstante Lehrerbeziehung von herausragender Bedeutung ist. Das ist eben eine der vielen Paradoxien der Psyche, dass aus psychoanalytischer Sicht Autonomie im Sinne von Eigenständigkeit nur entwickelt werden kann, wenn gleichzeitig genügend Erfahrung mit Konstanz, mit Sicherheit, mit Zuverlässigkeit gemacht wurden, also wenn man über sichere ‚innere Objekte‘ (im Sinne von verlässlichen inneren Beziehungserfahrungen) verfügt und sich dadurch auch relativ angstfrei in der Außenwelt bewegen kann. Nur diese Grunderfahrung bietet genügend innere Sicherheit zu autonomem Verhalten und schafft die Voraussetzung, auch mal gut mit sich allein und selbständig sein zu können." (ebd.)

Die Entwicklung von innerer Autonomie wird im Rahmen der grundlegenden Bildung als Aufgabe der Grundschule formuliert, und die Bedeutung der verlässlichen sozialen Beziehungen zwischen LehrerIn und Kindern und unter den Kindern festgestellt. (Faust-Siehl u.a. 20ff; s.o. S. 117.) Ein Religionsunterricht, in dem die Kinder nach Konfessionen getrennt werden, schadet systematisch der vertrauensvollen verlässlichen und stabilen Be-

ziehung zwischen der Klassenlehrerin und den Kindern, die nicht bei der Klassenlehrerin im Religionsunterricht bleiben dürfen. Die Kinder, die nicht am Religionsunterricht mit der Mehrheit der Klasse teilnehmen, erleben eine fortgesetzte Ausgrenzung aus der sozialen Gemeinschaft mit den anderen Kindern und der Lehrerin, die ihnen Sicherheit, Halt und Anerkennung geben würde. Diese Ausgrenzung ist eine Nebenwirkung des konfessionell getrennten Religionsunterrichts, die sich kontraproduktiv zu den Erziehungszielen der Grundschule verhält. Ein Religionsunterricht im Klassenverband ist dagegen Teil der Gemeinschaft, in der Grundschulkin-der in stabilen sozialen Beziehungen leben, emotionalen Halt finden, innere Autonomie und ein Identitätsgefühl entwickeln können. Ein gemeinsamer Religionsunterricht im Klassenverband wird deshalb der Erziehungsaufgabe der Grundschule gerecht.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Zur Bedeutung des Zusammenlebens in der Klassengemeinschaft vgl. auch S. 228ff.

4. Interreligiosität

In diesem Kapitel soll die Interreligiosität des gemeinsamen Religionsunterrichts im Klassenverband in den Blick genommen werden. Gegenstand ist die Frage, wie *gemeinsamer* Religionsunterricht von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher religiöser bzw. weltanschaulicher Orientierung didaktisch gestaltet werden kann. Es geht um Konzepte des *interreligiösen* Lernens im Religionsunterricht. Beschäftigten sich auch die vorangegangenen Kapitel mit der didaktischen Konzeption eines gemeinsamen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, wird in diesem Kapitel der Schwerpunkt auf das gemeinsame Lernen im multireligiösen Kontext gelegt; es soll die religiöse Pluralität im Religionsunterricht explizit thematisiert und konzeptionell betrachtet werden. Es werden unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze der religiösen Pluralität und des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft herangezogen, nämlich der in der Theologie entstandene und von der Religionspädagogik rezipierte Ansatz einer pluralistischen Religionstheologie, der differenztheoretische Ansatz der postmodernen Philosophie und ein hermeneutischer Ansatz. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Frage, wie diese unterschiedlichen Theorien und Paradigmen vor allem von der Religions- aber auch in der Schulpädagogik aufgenommen wurden im Blick auf religiöse, weltanschauliche und kulturelle Vielfalt im Unterricht, und wie sie für eine didaktische Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts fruchtbar gemacht werden können.

Zwei Bemerkungen seien vorangestellt:

(1) Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist die grundschulpädagogisch begründete Notwendigkeit, dass die Kinder auch im Religionsunterricht gemeinsam im Klassenverband lernen.¹⁰⁶ Deshalb sind hier nur solche religionspädagogischen Positionen von Interesse, die einen *gemeinsamen* Unterricht von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Orientierung im Blick haben. Religionspädagogen, die zwar den "interreligiösen Dialog" im Religionsunterricht stark machen, aber organisatorisch am konfessionell getrennten Religionsunterricht festhalten,

¹⁰⁶ Vgl. die in der Einleitung formulierte Problemstellung, s. S. 3ff.

werden deshalb nicht berücksichtigt.¹⁰⁷ Es geht hier um das Zusammensein und das gemeinsame Lernen von Menschen unterschiedlicher religiöser bzw. weltanschaulicher Herkunft. In diesem Sinne wird der Begriff Interreligiosität hier verwendet.

(2) In dieser Arbeit wird Interreligiosität also als deskriptiver Begriff verwendet. Interreligiosität soll religiöse Pluralität, das Zusammensein, das Nebeneinander und das "Zwischen" von Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit und Orientierung lediglich benennen, ohne es theoretisch zu interpretieren und zu konzipieren. Interreligiöser Religionsunterricht ist in diesem Sinne eine Bezeichnung für einen gemeinsamen Unterricht, an dem Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Orientierung teilnehmen. Dagegen wird der Begriff "(interreligiöser) Dialog" nicht als deskriptiver Begriff verwendet, so wie das im Alltagssprachlichen Gebrauch häufig der Fall ist, sondern er steht für das spezielle theoretische dialogische Konzept der interreligiösen Begegnung, wie es in der pluralistischen Religionstheologie entwickelt und von der Religionspädagogik übernommen wurde. Deshalb ist hier die Rede vom Dialogparadigma. Das Konzept des "interreligiösen Dialogs" bedeutet eine bestimmte Sichtweise religiöser Pluralität und interreligiöser Begegnungen, die paradigmatisch das Handeln in interreligiösen Kontexten und die Gestaltung interreligiöser Begegnungen und Lernprozesse bestimmt.

Auch in der qualitativen Feldforschung dieser Untersuchung bestimmte das Dialogparadigma zunächst die Beobachtungskategorien. In der Auswertung des empirischen Materials wird deutlich, wie stark das Dialogparadigma in der Unterrichtspraxis wirkt. (4.2) Im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelten sich im Wechsel von Beobachtung, Auswertung und theoretischer Reflexion aus dem empirischen Material heraus andere Beobachtungskategorien, die zu den in diesem Kapitel dargestellten Ergebnissen führten. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen ergab sich die Notwendigkeit, nach anderen theoretischen Erklärungsansätzen für religiöse Pluralität zu suchen, da das Dialogparadigma als theoretische Folie zur Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts in der Grundschule wenig geeignet scheint.

Ein fundamental anderer Ansatz, interreligiöse Begegnungen, Situationen und Lernprozesse theoretisch zu erfassen, ist der differenztheoretische An-

¹⁰⁷ Vgl. z.B. Lähnemann 1998a, weitere Literaturangaben in Anmerkung 108. Die Frage, ob interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht möglich ist, soll in dieser Arbeit nicht diskutiert werden.

satz einer xenologischen Hermeneutik, der unten vorgestellt werden soll. (4.3) Didaktische Konsequenzen aus einer postmodernen und hermeneutisch orientierten Interpretation der religiösen Pluralität werden im Kapitel 4.4 formuliert. Dies geschieht auf der Grundlage der empirischen Beobachtungen der interreligiösen Unterrichtspraxis in der Grundschule und der Interpretation des empirischen Materials sowie unter Bezugnahme auf eine Pädagogik der Vielfalt (Prenzel) und das Konzept des Fremdverstehens von Sundermeier. Das in den religionspädagogischen Konzepten zum interreligiösen Lernen vorherrschende Dialogparadigma wird in der in dieser Arbeit entwickelten interreligiösen Didaktik für den Religionsunterricht in der Grundschule durch das Konvivenzparadigma der xenologischen Hermeneutik Sundermeiers abgelöst.

4.1 Dialog als religionspädagogischer Schlüsselbegriff

Neben dem Identitätsbegriff ist der Dialog der zweite zentrale Begriff in dem religionspädagogischen Diskurs um interreligiösen Religionsunterricht. Generell ist der Dialog sowohl in der Alltagssprachlichen Verwendung als auch im wissenschaftlichen Diskurs die Leitkategorie zur Beschreibung und zur Konzeption von interreligiösen Begegnungen und Situationen. Auch in der religionspädagogischen Literatur zum interreligiösen Lernen bzw. in konzeptionellen Entwürfen eines interreligiösen Religionsunterrichts ist der Dialog das vorherrschende Paradigma. Deshalb wurde die Beschäftigung mit der religionspädagogischen Literatur zum interreligiösen Lernen unter die Überschrift Dialog gestellt.

Konzepte des interreligiösen Lernens bzw. eines interreligiösen, dialogischen Religionsunterrichts stellen neben dem Lernbereichsmodell die wichtigsten Ansätze dar, Religionsunterricht als gemeinsames Lernen von SchülerInnen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit zu konzipieren. Da sich die ReligionspädagogInnen dabei explizit auf das Dialogkonzept der sog. pluralistischen Religionstheologie beziehen, soll dies zunächst kurz dargestellt werden. (4.1.1) Anschließend sollen die religionspädagogischen bzw. - didaktischen Ansätze dargestellt werden, die sich am Dialogparadigma orientieren. (4.1.2) Es geht dabei vor allem darum zu zeigen, wie zentrale Aspekte des Dialogkonzeptes der pluralistischen Religionstheologie in den religionspädagogischen Konzepten des interreligiösen Lernens aufgenommen wurden und in didaktische Prämissen des Unterrichts gemündet sind. Als theoretisches Konzept wird der Dialogbegriff in der pluralistischen Religionstheologie entfaltet, einer theologischen Richtung, die

religiöse Pluralität und das Verhältnis der Religionen zueinander von christlich-theologischer Seite theoretisch zu klären versucht. Es zeigt sich, dass die theoretischen Prämissen, die aus der pluralistischen Religions-theologie und dem dort entwickelten Dialogkonzept in die religionspädagogischen bzw. - didaktischen Konzepte Eingang gefunden haben, weitreichende Auswirkungen auf die Gestaltung interreligiöser Unterrichtspraxis haben. In der Auswertung des empirischen Materials soll später gezeigt werden, welche Konsequenzen eine am Dialogparadigma orientierte inter-religiöse Didaktik in der Unterrichtspraxis der Grundschule hat. (4.2)

4.1.1 Der Dialogbegriff der pluralistischen Religionstheologie

Das Ziel des Dialogs ist für die pluralistischen Religionstheologen die gemeinsame Suche nach Wahrheit. Angehörige verschiedener Religionen treten miteinander in einen Dialog, um zu lernen, und zwar nicht nur, um den Anderen kennenzulernen, sondern um sich gegenseitig zu bereichern, das Eigene zu entdecken, die eigene Religiosität zu vertiefen und zu verändern. "Ziel der emphatischen Lerngemeinschaft ist nicht allein das gegenseitige (kognitive) Verstehen und nicht nur die gemeinsame Reaktion auf praktische Herausforderungen, sondern letztlich die interaktive Vertiefung des jeweils eigenen Selbst-, Welt- und Gottesverhältnisses." (Bernhardt 1991b, 11; vgl. Swidler 1992, 11ff) Swidler sieht im Dialogpartner einen Spiegel, in dem wir uns selbst wahrnehmen und erkennen, wie es ohne den Dialog und ohne die Begegnung mit dem Fremden nicht möglich wäre. In der Abfolge von Dialog, Erkenntnis und Veränderung ist das Ziel bzw. die Bereitschaft der Transformation der eigenen Position konstitutiv, so dass davon die Authentizität des Dialogs abhängt. (Swidler 1992, 54ff)

Grundlage für die Zielformulierung der gemeinsamen Suche nach Wahrheit ist das für die pluralistische Theologie grundlegende Postulat der letztlichen Einheit aller Religionen. Hick beschreibt eine transzendente Wirklichkeit, die allen Religionen gemeinsam ist, während die verschiedenen theistischen und nicht-theistischen Vorstellungen von der Transzendenz in den Religionen unterschiedliche, kulturell geformte Manifestationen derselben transzendenten Realität sind. (Hick 1991, 79f) Knitter formulierte zunächst ebenfalls ein theozentrisches Modell, (vgl. Knitter 1988) das er als Reaktion auf die Kritiker zu einem soteriozentrischen Modell weiterentwickelte. An die Befreiungstheologie anknüpfend ist die befreiende Praxis der Ausgangspunkt des interreligiösen Dialogs. Durch die globalen Strukturen der Ungerechtigkeit seien alle Religionen gleichermaßen herausgefordert, die Hinwendung zu den Unterdrückten und Leidenden, das Streben nach Befreiung und Heil ist der verbindende Kern aller Religionen,

Grund und Ziel des Dialogs. (Knitter 1991, 209ff) Ob ein gemeinsamer Transzendenzgrund (Hick) angenommen wird, oder ob die gemeinsame Heilsvision (Knitter) die letzte Einheit der Religionen darstellt, die Denkfigur ist die gleiche. Bernhardt nennt diese Theologen deshalb "monistische Pluralisten", die jenseits der vielfältigen religiösen Formen und Vorstellungen eine letzte Einheit postulieren. "Die Gemeinsamkeit der Religionen besteht ... in ihrer, von der Inspiration durch den einen Transzendenzgrund evozierten, gleichen Ausrichtung ihres (damit letztlich parallel verlaufenden) Weges auf das gleiche Heilsziel hin. - So ist die für das *pluralistic model* markante These zu verstehen, alle Religionen könnten *Weg* zum Heil sein." (Bernhardt 1991b 16f, vgl. auch 22.) Im Zusammenhang mit dieser These steht auch das Wahrheitsverständnis der pluralistischen Theologen: Allen Religionen ist prinzipiell Wahrheit eigen. Daraus folgt, dass keine Religion für sich alleine die absolute, exklusiv und statisch gedachte Wahrheit besitzen kann, sondern Wahrheit ist kontextgebunden, dynamisch und plural. Wahrheit wird von den pluralistischen Religionstheologen relational gedacht, denn jede Einzelwahrheit ist gebunden an ihren Kontext und die Sprache, in der sie ausgedrückt wird, und deshalb beschränkt, muss sich in der Beziehung zu anderen Wahrheiten bewähren und entwickeln. Jede Perspektive braucht die anderen Perspektiven, um die Wirklichkeit im Ganzen zu erkennen. Deshalb ist es das Ziel des Dialogs, die partikularen Einzelwahrheiten in eine immer größere Einheit zu integrieren: "Wahrheit erschließt sich nur im Modus der gemeinsamen Suche nach ihr." (Bernhardt 1991b 13; vgl. auch Swidler 1992, 24f; Knitter 1988, 175)

Aus dem Einheitspostulat und dem relationalen Wahrheitsverständnis, folgt eine für die pluralistischen Theologen unabdingbare Voraussetzung für den interreligiösen Dialog. Jeder muss davon ausgehen, dass alle Teilnehmer berechnete Wahrheitsansprüche in den Dialog einbringen, und folglich den eigenen Absolutheitsanspruch aufgeben. Am Dialog teilnehmen können "nur diejenigen, die ein nicht absolutes Verständnis von Wahrheit haben". (Swidler 1992, 34; vgl. auch Bernhardt 1991b, 11ff; Knitter 1988) Eine zweite Voraussetzung für den Dialog steht ebenfalls im Zusammenhang mit der Wahrheitsfrage: Auch wenn es nach Swidler im Dialog zunächst darum geht, die Gemeinsamkeiten aufzusuchen, stellt sich die Frage, wie mit *inkommensurablen* partikularen Wahrheiten umgegangen werden kann, gibt es universale Kriterien, nach denen ihre Geltung bemessen werden kann? "Was, zum Beispiel, soll ein Christ (oder ein Jude, Muslim, Marxist) angesichts der heutzutage größtenteils, aber unglücklicherweise noch nicht ganz abgeschafften Sitte der hinduistischen Witwenverbrennung (*Suttee*)

tun? Soll er/sie versuchen, die zu Grunde liegenden Werte zu verstehen, sie zu tolerieren; soll er/sie *Suttee* ignorieren, oder aber Widerstand leisten (und wenn ja, wie)?" (Swidler 1992, 63) Hier vertreten die Pluralisten die Position, dass die Geltung der Wahrheit an ihrer Wirkung gemessen werden muss und zwar an ihrer "gemeinschaftsdienlichen, lebensfördernden Kraft. Humanisierung, Eröffnung wahren, ganzheitlichen, erfüllten Menschseins durch Aufbrechung individueller und kollektiver Selbstgenügsamkeiten, Kampf gegen Ausbeutung und Unterdrückung, Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung, kurz: Förderung der *soteria* ist ihr Inhalt und ihr Kriterium." (Bernhardt 1991b, 14f.)

Abschließend seien noch einige der Prinzipien erwähnt, die Swidler in seinen zehn Regeln des interreligiösen Dialogs formuliert: Jeder Teilnehmer kommt mit der Bereitschaft zu lernen in den Dialog, dies schließt die Bereitschaft zur Selbstkritik ein und bedeutet Gegenseitigkeit. Beide Seiten müssen mit den gleichen Voraussetzungen und Interessen in den Dialog eintreten. Dazu gehört auch der Versuch, die Religion des anderen von "innen heraus" zu verstehen (Swidler spricht vom "passing over" in das religiöse Empfinden des anderen) sowie das Bestreben, der anderen Position soweit wie möglich zuzustimmen, ohne die eigene Integrität aufzugeben. Schließlich formuliert Swidler Prinzipien, die ebenfalls auf die Parität des Dialoggeschehens zielen: Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Offenheit und Sympathie, die Regel, dass jeder Teilnehmer seine Position selbst vertritt, und die Forderung, nicht die Ideale der einen Religion mit der Praxis der anderen Religion zu vergleichen. Selbstverständlich ist für Swidler, dass die Individuen den Dialog als Repräsentanten einer religiösen oder ideologischen Gemeinschaft führen. (Swidler 1992, 27ff, 32ff)

4.1.2 Der Dialogbegriff in der Religionspädagogik

Im Folgenden sollen religionspädagogische Ansätze vorgestellt werden, die den Religionsunterricht als einen gemeinsamen interreligiösen Religionsunterricht von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Orientierung konzipieren. Sie beziehen sich dabei explizit auf das Dialogkonzept der pluralistischen Religionstheologie oder folgen implizit dem Dialogparadigma. Es geht hier nicht um eine umfassende Darstellung der einzelnen Ansätze, sondern es soll in erster Linie die Re-

zeption des Dialogkonzepts in den religionspädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts nachgezeichnet werden.¹⁰⁸ Mit der Darstellung der religionspädagogischen Konzepte zum interreligiösen Lernen wird ein Gedankengang aus dem vorangegangenen Kapitel fortgesetzt. Dort war festgestellt worden, dass Identität ein Schlüsselbegriff in der religionspädagogischen Debatte um die Konzeption des Religionsunterrichts ist. Befürworter und Gegner eines interreligiösen Religionsunterrichts beziehen sich in ihrer Argumentation auf das Identitätskonzept. Die Denkschrift "Identität und Verständigung" ist ausführlich diskutiert worden. Sie war stellvertretend für die Position herangezogen worden, die besagt, Kinder müssten erst eine eigene religiöse Identität ausbilden, bevor sie in einen interreligiösen Dialog treten können. (Vgl. S. 75ff.) Die nachfolgend referierten BefürworterInnen eines interreligiösen Religionsunterrichts sind dagegen VertreterInnen der entgegengesetzten Position. Sie vertreten die These, dass sich die eigene Identität in der Auseinandersetzung und im Dialog mit dem Fremden entwickelt.¹⁰⁹

Pointiert wird die These, Identität entwickle sich im Dialog mit dem Fremden, von Lott vertreten. Einer seiner Aufsätze zur interreligiösen Konzeption des Religionsunterrichts trägt die programmatische Überschrift "Die Beschäftigung mit *fremder* Religiosität als Bestandteil *eigener* religiöser Sozialisation" (Lott 1992b, Hervorhebung im Original.) Sie bringt eine der Hauptthesen Lotts zum Ausdruck.

¹⁰⁸ Nicht berücksichtigt werden hier solche religionspädagogische Ansätze, die Religionsunterricht nicht als *gemeinsamen* Unterricht konzipieren, auch wenn sie sich am Konzept des interreligiösen Dialogs orientieren. Denn es geht in dieser Untersuchung um gemeinsamen Religionsunterricht im Klassenverband der Grundschule. Es sei hier nur angemerkt, dass sich auch die Religionspädagogen, die interreligiöses Lernen nicht ausdrücklich in einem gemeinsamen Religionsunterricht konzipieren, überwiegend am Dialogparadigma orientieren. (Vgl. Harms 1998; Haußmann 1993; Lähmann 1994, 1998; Orth 1995, 1996; Van der Ven/Ziebertz 1995; Ziebertz 1994a sowie das Konzept der interreligiösen Basisschule in Ede (Niederlande), vgl. dazu z.B. Eggert 1996; Fischer/Scheilke/Schreiner 1993.) Lernbereichsmodelle, die für die Sekundarstufe entwickelt wurden, stellen zwar wichtige Ansätze dar, religiöses und ethisches Lernen als gemeinsames Lernen zu konzipieren, werden im Folgenden aber ebenfalls nicht berücksichtigt, da sie von ihrer Struktur her nicht auf die Grundschule übertragbar sind.

¹⁰⁹ Dies gilt auch für die in Anmerkung 108 aufgeführten religionspädagogischen Ansätze des interreligiösen Lernens, die den Religionsunterricht nicht ausdrücklich als gemeinsamen Religionsunterricht im Klassenverband konzipieren.

Lott wendet sich gegen die religiös homogene Ausrichtung des Religionsunterrichts, denn: "Viele Jugendliche erleben die Multikulturalität unserer Gesellschaft heute bereits hautnah. Sie haben Menschen unterschiedlicher ethnisch - kultureller Prägung zu Mitschülern oder Freunden. Ihre *eigene* Lebenswelt reflektieren, heißt für sie, nach ihren eigenen religiösen Orientierungen *und* nach den Glaubensvorstellungen ihrer direkten Nachbarn zu fragen." (Lott 1992b, 325) Lott plädiert für eine Öffnung der der Religionspädagogik für die nicht-christlichen Religionen: "Will sich die Religionsdidaktik der Frage nach der Erfahrung der *einen Welt* in der Vielfalt kultureller und religiöser Spiegelungen stellen sowie der Einsicht Rechnung tragen, dass es nur schwer möglich sein dürfte, den christlichen Glauben zu verstehen und heute zu leben, ohne nach seinem Verhältnis zu anderen Religionen zu fragen, muss sie das Verhältnis zu anderen religiösen Überzeugungen neu bestimmen." (ebd.) Als einen theologischen Versuch, dieser Herausforderung zu begegnen, wertet Lott die pluralistische Religions-theologie, insbesondere den Ansatz Knitters. (Vgl. Lott 1992b, 329ff und 1991, 241ff.)

Im Sinne der geforderten Öffnung des Religionsunterrichts für die Vielfalt der Religionen macht sich Lott zwar für die Zusammenarbeit der Religionspädagogik mit der Religionswissenschaft stark, etwa wenn er ein religionswissenschaftliches Studium für ReligionslehrerInnen fordert. (Vgl. Lott 1991, 70ff, 126ff; Lott 1992c.) Dennoch ist ein religionswissenschaftlich orientierter Unterricht *über* Religionen für ihn keine Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht. "An den geschilderten Versuchen von Theologien des interreligiösen Dialogs ist charakteristisch, dass der Dialog zwischen den Religionen nicht außerhalb einer eigenen religiösen Auffassung steht; er ist kein bekenntnisfreier Dialog. Es treten vielmehr Menschen in Kontakt miteinander, die selbst in einer Tradition zuhause sind oder zumindest von ihr her kommen." (Lott 1992b, 337) Wegen der neutralen Außensicht der Religionswissenschaft auf Religion hält Lott einen interreligiösen Dialog im religionswissenschaftlichen Paradigma nicht für möglich.¹¹⁰ Statt an dem religionswissenschaftlichen Paradigma (Unterricht

¹¹⁰ Lott kritisiert die Neutralität der religionswissenschaftlichen Betrachtungsweise auch in Bezug auf die Normativität von Religion, weil er eine normative, kritische Dimension in Bildungsprozessen für unabdingbar hält. Gleichzeitig äußert Lott Zweifel an dieser postulierten Objektivität bzw. Neutralität des Beobachters von Religion in der Religionswissenschaft. (Lott 1992b, 336; 1992c, 77ff) Kritisch zu hinterfragen ist diese Kritik Lotts an der religionswissenschaftlichen Perspektive auf Religionen allerdings insofern, als dass er sich nur auf eine methodologischen Richtung bezieht, nämlich die

über Religion) orientiert sich Lott am Dialogparadigma und konzipiert die Öffnung des Religionsunterrichts für nicht-christliche Religionen von der pluralistischen Religionstheologie her. Religionsunterricht wird als Lernen von einer religiösen Position aus und mit dem Ziel der religiösen Identitätsbildung gedacht. Lotts religionspädagogischen Thesen und insbesondere ihre Herleitung aus der pluralistischen Religionstheologie sollen im Folgenden skizziert werden.

(1) *Identitätsbildung im Dialog:*¹¹¹ Die Aufgabe des Religionsunterrichts geht für Lott über das Kennenlernen fremder Religionen hinaus. Es "geht nicht allein darum, durch - unstreitbar notwendige - Wissenserweiterung zu einem besseren Verständnis kultureller und religiöser Minoritäten zu kommen, sondern gleichzeitig auch darum, die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu problematisieren und gegebenenfalls deren Ergänzungsbedürftigkeit zu erkennen. (...) Die Kenntnis anderer Religionen und religiöser Orientierungen hilft, auch die eigene besser zu verstehen." (Lott 1992c, 83f) Diese Einschätzung teilt Lott mit Knitter und Swidler. Für die Religionstheologen ist die Bereitschaft, die eigene religiöse Position zu transformieren Voraussetzung des interreligiösen Dialogs. Emphatisch betont auch Lott die Notwendigkeit der Selbstreflexion und Konversion, die Infragestellung und zugleich Weiterentwicklung der eigenen religiösen Identität in interreligiösen Lernprozessen, die er als "Lernen im interreligiösen Dialog" (Lott 1992b, 337) konzipiert. "Es geht vielmehr darum, Identität in der Wahrnehmung und Reflexion von Differenz auszubilden. Gerade im Dialog der unterschiedlichen Kulturen und Traditionen ist es erforderlich, die Differenzen wahrzunehmen, damit sich Gemeinsamkeiten des Handelns, die tragfähig sind, herausbilden können." (Lott 1992b, 338) Offensichtlich ist, dass hier das Einheitspostulat der pluralistischen Religionstheologie im Hintergrund steht, die Annahme, dass die Religionen grundlegende Gemeinsamkeiten verbindet. Diese gilt es, in der gemeinsamen Suche im Dialog aufzuspüren.

phänomenologische und vergleichende Religionswissenschaft. Nicht berücksichtigt werden in seiner Kritik z.B. die ethnographischen oder qualitativ-empirischen Methodenansätze in der Religionswissenschaft. (Vgl. Lott 1992c, 77ff) Ethnographische bzw. qualitativ-empirische Ansätze begegnen der Frage nach Objektivität und Neutralität gegenüber Religionen auf grundsätzlich andere Weise als die phänomenologische und vergleichende Religionswissenschaft. (Vgl. Klinkhammer 1997.)

¹¹¹ In der folgenden Auseinandersetzung mit der Position Lotts wird der Identitätsbegriff in der religionspädagogisch Bedeutung verwendet, nämlich als *religiöse* Identitätsbildung. (Vgl. zur Definition des Identitätsbegriffs S. 74ff.)

(2) *Die Religiosität der SchülerInnen*: Ein weiteres Prinzip des interreligiösen Religionsunterrichts, wie ihn Lott konzipiert, ist, dass das Lernen als ein Austausch von Menschen mit einer jeweiligen religiösen Position stattfindet. Hier folgt Lott dem Prinzip der pluralistischen Religionstheologie, dass die TeilnehmerInnen als *religiöse Menschen* am Dialog teilnehmen. Dialog geschieht von einer religiösen Position aus. Der Religionsunterricht soll der religiösen Identitätsbildung dienen, der Auseinandersetzung mit religiösen Überlieferungen und Visionen, die für Schüler und Schülerinnen bedeutsam sind. Es geht "im Religionsunterricht um die Vertiefung in die Visionen ..., die die Religionen bereitstellen, der eigenen wie der fremden, und zwar als Lernen über religiöse Traditionen von einer religiösen Position aus." (Lott 1992b, 337)¹¹²

(3) *Perspektivwechsel*: Der Religionsunterricht hat für Lott die langfristige Aufgabe, Fähigkeiten einzuüben, mit anderen in einen interreligiösen Dialog zu treten. Lott nennt das Prinzip des Perspektivwechsels, nämlich die "Einübung in die Sensibilität für andere, in die Fähigkeit, von anderen her wahrnehmen und denken zu lernen" (Lott 1992c, 84). Dahinter steht das Konzept des *passing over* der pluralistischen Religionstheologie.

(4) *Normative Orientierung*: Im Zusammenhang mit den Fähigkeiten, die es im Religionsunterricht zu entwickeln gilt, nennt Lott außerdem die "Fähigkeit, normative Ansprüche auf ihre Legitimation zu prüfen, d.h. daraufhin, ob sie helfen können, das Zusammenleben der Menschen menschlicher, friedlicher und umweltverträglicher zu gestalten ..." (ebd.) Hiermit schließt sich Lott explizit der Position Knitters an, wonach die Religionen im Dialog an ihrer Wirkung gemessen werden. Maßstab sind die befreiungstheologischen Werte der Befreiung und Humanisierung der Le-

¹¹² Lott problematisiert zwar die Tatsache, dass die wenigsten Schüler und Schülerinnen heute eine religiöse Überzeugung und Verwurzelung in einer religiösen Tradition haben, die sie in einen interreligiösen Religionsunterricht bzw. Dialog einbringen könnten. (Lott 1992b, 337) Seine Konsequenz aus dieser richtigen Einschätzung der Voraussetzungen des Religionsunterrichts ist allerdings ein Zirkelschluss: "Der Unterricht muss auch auf der Seite der eigenen religiösen Tradition die Bedingungen für einen interreligiösen Dialog erst schaffen. (...) Die Beschäftigung mit anderen religiösen Traditionen motiviert auch zur Frage nach der *eigenen* religiösen Orientierung. D.h. der *interreligiöse* Dialog ist immer zugleich auch ein *intrareligiöser* Dialog. Ein Dialog zwischen Gesprächspartnern impliziert immer auch einen Dialog mit sich selbst." D.h. weil Lott im Sinne des Dialogparadigmas davon ausgeht, dass die eigene religiöse Identitätsbildung im Dialog stattfindet, kann der Religionsunterricht im interreligiösen Dialog die Voraussetzungen für diesen interreligiösen Dialog, nämlich die Herausbildung einer eigenen religiösen Position, schaffen. (Lott 1992b, 338f)

bensumstände aller Menschen. Hinter dieser Auffassung steht das Einheitspostulat der pluralistischen Religionstheologie, das annimmt, dass der Werte Befreiung und Humanisierung von allen Religionen geteilt werden. (s.o. S.157)

Knauth und Weiße sind diejenigen Religionspädagogen, die mit ihrem Ansatz eines *dialogischen Religionsunterrichts* am entschiedensten für einen *gemeinsamen* Religionsunterricht für alle eintreten. Sie wenden sich auf der Basis der Erfahrungen in der Unterrichtswirklichkeit ausdrücklich gegen den konfessionell getrennten Religionsunterricht. Schon in der Bezeichnung ihres Ansatzes ist ausgedrückt, dass für sie der Dialogbegriff das Paradigma des Religionsunterrichts ist. Sie konzipieren auf der Basis unterschiedlicher Bezugswissenschaften das Unterrichtsgeschehen insgesamt dialogisch. Der Dialog ist sowohl theoretische Folie der Analyse als auch didaktisches Prinzip der Unterrichtskonzeption. Mit der Rezeption des Dialogbegriffs aus der kritischen Erziehungswissenschaft und der Sozialphilosophie wird für Knauth und Weiße der Dialog zum generellen Unterrichtsprinzip unabhängig davon, ob die Lerngruppe interreligiös zusammengesetzt ist oder nicht: "Der Dialog ist nicht sekundäre Kategorie. Er steht im Zentrum eines Religionsunterrichts für alle, in dem sich Schülerinnen und Schüler als ernst genommene und ernst zu nehmende Subjekte verstehen können und einen Freiraum für die ‚Arbeit an Lebensdeutungen‘ haben." (Knauth 1996a, 61)

Knauth zieht die pluralistischen Religionstheologen Knitter und Krieger zur theoretischen Reflexion des interreligiösen Dialogs heran und entwickelt daraus einen religionspädagogischen Dialogbegriff, der "mit dem Grundanliegen einer Theologie der Religionen übereinkommt, das als Zentrum christlichen Glaubens die dialogische Bezogenheit auf andere religiöse Traditionen und die Anerkennung ihrer Ansprüche herausarbeitet." (Knauth 1996a, 72; vgl. Knauth 1996b, 164ff)

Weiße nimmt Bezug auf das ökumenische Lernen, und möchte es zum interreligiösen Lernen hin öffnen. Die Kontextualität des ökumenischen Lernens lege dies nahe, weil das ökumenische Lernen als "Lernbewegung von unten" unterschiedliche Gruppen und ihrer jeweiligen Kontexte ernst nehme. Ökumenische Theologie zielt auf Gerechtigkeit und Frieden und sucht im Zusammenhang mit diesen normativen Handlungszielen den Dialog mit anderen Religionen. Dies gilt ebenso für das ökumenische Lernen. (Weiße 1996a, 6) Die theologischen Prämissen für den religionspädagogischen Dialogbegriff, den Weiße auf der Grundlage der Dialogerfahrungen der ökumenischen Bewegung im Anschluss an Margull entwickelt,

entsprechen denen der pluralistischen Religionstheologie. In der gemeinsamen Suche nach Wahrheit sieht Weiße auch die Aufgabe des Religionsunterrichts. (vgl. Weiße 1996b, 89)

Im Folgenden sollen einige Aspekte des dialogischen Religionsunterrichts dargestellt werden, die zeigen in welcher Weise sich die Orientierung am Dialogparadigma auswirkt.

(1) *Identitätsbildung im Dialog:* ¹¹³ Knauth und Weiße vertreten die Position, dass sich religiöse Identität in der Auseinandersetzung mit dem anderen bildet. Knauth bezieht sich dabei ausdrücklich auf Lott: "Die Wahrnehmung und Anerkennung fremder Religiosität als konstitutiv für die Entwicklung eines eigenen religiösen Selbstverständnisses zu sehen, ist damit die grundlegende Lernaufgabe in interreligiös angelegten religionspädagogischen Dialogprozessen." (Knauth 1996a, 71) Weiße formuliert eine gleichermaßen dialogische Struktur der religiösen Identitätsbildung: "Der Dialog ... bildet das Grundmuster individuell-religiöser und theologischer Selbstfindungsprozesse. Gegenüber dem monologisch orientierten Modell religiöser Identität, die durch Rückgriff auf Traditionen gewonnen und durch Grenzziehung gegen andere Religionen behauptet werden soll, ist auf dem Hintergrund ökumenischer Erfahrungen und Reflexionen einem anderen Ansatz der Vorzug zu geben: nämlich einem dialogischen Selbstfindungsprozess, einem dialogischen Prozess hin auf eine Konturierung der je eigenen Identität." (Weiße 1996b, 92)

(2) *Religiosität der SchülerInnen:* Im Gegensatz zu Lott betonen Knauth und Weiße, dass sich Dialog im Religionsunterricht insofern vom Dialogkonzept der pluralistischen Religionstheologie unterscheidet, dass er kein Dialog religiöser RepräsentantInnen sein kann. "Deutlich muss aber gesehen werden, dass sich interreligiöses Lernen in der Schule im Normalfall nicht in der Form eines Expertengesprächs vollzieht. (...) Ein religionspädagogisches Verständnis interreligiösen Dialogs orientiert sich vielmehr an den im Horizont der Lebenswelt von Schülern und Schülerinnen auftauchenden religiösen Phänomenen, Fragen und Bedeutungen." (Knauth 1996a, 72) Hier ist ein wesentliches Moment des dialogischen Ansatzes von Weiße und Knauth angesprochen: die "lebensweltliche Orientierung". Weiße und Knauth legen Wert darauf, dass die Schüler und Schülerinnen mit ihrer individuellen Religiosität bzw. religiösen Erfahrungen am Dialog teilnehmen. Sie betonen, dass die Religiosität der SchülerInnen und die Positionalität im Dialog nicht durch heteronome Zuschreibung von Außen

festgelegt wird, sondern im Dialogprozess entsteht und prozessualen Charakter hat. "Ein dialogisches, interkulturell und interreligiös dimensioniertes Handeln achtet damit zuallererst darauf, die notwendigen Spielräume der Heranwachsenden zur Deutung ihres eigenen Lebens vor der Fremdzuschreibung einer fixierten kulturellen oder religiösen Identität offenzuhalten." (Knauth 1996a, 72; vgl. Weiße/ Knauth 1996, 55f) Zwar differenzieren Knauth und Weiße zwischen traditionellen, institutionalisierten Formen von Religion und der individualisierten Religiosität der SchülerInnen und lehnen die Zuschreibung religiöser Identität ab. Sie bleiben aber dabei, dass die Schüler und SchülerInnen am Religionsunterricht als *religiöse Menschen* teilnehmen. Dies wird z.B. daran deutlich, dass sie zum einen generell von dem Vorhandensein der Kategorie der religiösen Positionalität ausgehen. Nach Weißes Auffassung findet der interreligiöse Dialog in Lerngruppen mit multireligiöser Zusammensetzung der SchülerInnenschaft statt. (Weiße 1996b, 84f) In religiös homogenen Lerngruppen ist der interreligiöse Religionsunterricht auf die Organisation von "Realbegegnungen" mit Menschen anderer religiöser Zugehörigkeit angewiesen. (ebd.) Aus diesen Sätzen geht hervor, dass sich Weiße den dialogischen Religionsunterricht als einen Austausch zwischen religiösen Menschen vorstellt.

(3) *Perspektivwechsel:* Das Prinzip des *passing over and coming back* der pluralistischen Religionstheologie findet sich bei Knauth und Weiße in pointierter Form als "interreligiöse Reziprozität" (Knauth 1996a, 71). Es ist für Knauth das zentrale Prinzip des dialogischen Religionsunterrichts. "Der Begriff einer interkulturellen und interreligiösen Reziprozität (rückt) damit zentral in den Vordergrund. Reziprozität ist dabei als eine doppelt reziproke Eigen- und Fremdinterpretation zu verstehen. Es geht um einen Perspektivwechsel, in dem die Schüler und Schülerinnen im praktischen Vollzug des interkulturellen und interreligiösen Austausches das eigene Selbstverständnis aus der Perspektive der anderen wahrnehmen und verstehen lernen und das andere Selbstverständnis nicht aus der eigenen Perspektive, sondern aus der Perspektive der anderen sehen können." (ebd.) Dieses Prinzip und der Grundsatz, dass sich religiöse Positionalität im dialogischen Prozess entwickeln soll, führt zu einer besonderen Bedeutung des Spannungsverhältnisses von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Religionen. "Religiöse Lernprozesse ... sind ... so differenziert und plural strukturiert, dass sie der faktisch vorhandenen Pluralität Rechnung tragen und die Herausbildung selbstgewählter Positionen in einem Wechselspiel von Identifizierung und Distanz ermöglichen." (Knauth 1996a, 71) Hier wird der Zusammenhang deutlich zwischen der Betonung von Gemein-

¹¹³ Zur Verwendung des Identitätsbegriffs vgl. Anmerkung 111.

samkeit und Differenz der Religionen und der Vorstellung der Identitätsbildung im Dialog auf der Grundlage des Perspektivwechsels.

(4) *Normative Orientierung*: Weiße sieht in der normativen Orientierung des ökumenischen Lernens dessen Wert. Sie stärkt die sozialetische Dimension in Bildungsprozessen. (Weiße 1996b, 78, 88) Für Knauth ist die normative Orientierung des Religionsunterrichts ebenfalls zentral. Einer ideologiekritischen Herangehensweise gibt er den Vorzug. Wie für Lott und den Befreiungstheologen Knitter ist die normativ als "gut" definierte Praxis Maßstab und Ziel des Religionsunterrichts. "Dialogische Religionspädagogik kann dabei in besonderer Weise die historische Dimension eines innovatorischen Lernens eröffnen, indem sie kreativ auf Erzählungen, Hoffnungsentwürfe, Visionen und Symbole zurückgreift, die eine gewaltfreie, solidarische und gerechte Lebensform und Praxis zur Sprache bringen und auf diese Weise als Gegenerfahrungen zu einer entfremdeten Praxis lebensweltliche Erfahrungen verfremden, neue Handlungsperspektiven eröffnen und zu neuem Handeln anleiten." (Knauth 1996a, 70) Diese christlich befreiungstheologische Vision zur Norm interreligiösen Lernens zu erheben, geschieht auf der Grundlage des Einheitspostulats, dass alle Religionen dieselben Grundwerte einen.

Sieg formuliert ihre didaktischen Überlegungen zum interreligiösen Religionsunterricht ausdrücklich im Blick auf den *Religionsunterricht in der Grundschule*. Deshalb soll ihr Ansatz des interreligiösen Religionsunterrichts in der Grundschule hier ebenfalls im Blick auf das implizierte Dialogparadigma hin betrachtet werden. Sieg beruft sich nicht ausdrücklich auf das Dialogkonzept der pluralistischen Religionstheologie, sondern begründet die didaktischen und methodischen Hinweise zur Gestalt eines interreligiösen Religionsunterrichts grundschulpädagogisch. (vgl. Sieg 1997a) Allerdings weisen ihre Überlegungen zum interreligiösen Religionsunterricht in der Grundschule *implizit* die Strukturen des Dialogparadigmas auf. Sieg formuliert das Ziel der religiösen Identitätsbildung in der Auseinandersetzung mit fremden Religionen und konzipiert den Perspektivwechsel als entscheidendes didaktisches Prinzip des interreligiösen Religionsunterrichts. Die normative Orientierung findet sich bei Sieg nicht. Die nachfolgende Darstellung beschränkt sich darauf, die Spuren des Dialogparadigmas in Siegs Ansatz nachzuzeichnen.

(1) *Identitätsbildung im Dialog*: Im Rückgriff auf die Überlegungen von Garlichs zur Identitätsentwicklung¹¹⁴ formuliert Sieg vorsichtig: "Identitätsentwicklung vollzieht sich dialogisch: ‚im sozialen Beziehungsgeflecht‘, ‚im Pendeln zwischen eigenen, inneren Vorstellungen und von außen gestellten, fremden Anforderungen‘. Ich (Sieg, Anm.B.A.) gehe davon aus, dass die religiöse Dimension von Identität diese Voraussetzungen teilt, sich also auch im Dialog entwickelt. Daher erstelle ich die Arbeitshypothese, dass religiöse Identitätsentwicklung durch das Vorhandensein anderer weltanschaulich - religiöser Prägungen und durch die damit unausweichliche allgemeine Erwartung der Toleranz und Akzeptanz fremder Vorstellungen nicht behindert, sondern gefördert wird." (Sieg 1997a, 126f) Sieg reagiert mit dieser These auf die Einwände von KritikerInnen eines interreligiösen Religionsunterrichts.¹¹⁵ Insofern bezieht Sieg in der konzeptionellen Debatte um den Religionsunterricht Stellung auf der Seite derer, die davon ausgehen, dass sich religiöse Identität im Dialog entwickelt.

(2) *Perspektivwechsel*: Die unterschiedlichen Perspektiven auf eine Sache stehen im Mittelpunkt des Religionsunterrichtskonzepts von Sieg. Wesentlich ist eine Beschäftigung mit Inhalten verschiedener religiöser Traditionen, die Identifikation und Distanzierung zulässt, das Pendeln zwischen eigener religiöser Identität und fremder Religiosität. (Sieg 1997a, 129) Durch Maßnahmen der Binnendifferenzierung soll den Kindern neben dem gemeinsamen Lernen Gelegenheit gegeben werden, sich intensiver mit der eigenen Religion zu beschäftigen und zu identifizieren. (Sieg 1997b, 130) In einem methodischen Dreischritt geht es darum: "Gemeinsames wahrnehmen, verschiedene Perspektiven wahrnehmen, die je eigene Perspektive einnehmen." (ebd.) Diesem Prinzip entsprechend sind die Unterrichtsinhalte als eine gemeinsame Sache konzipiert, die aus der Perspektive mehrerer religiöser Traditionen thematisiert wird. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen sind dementsprechend ein wichtiges Thema im interreligiösen Religionsunterricht. (Sieg 1997b, 131) Auch wenn es nicht explizit ausgedrückt wird, steht dahinter die Vorstellung des Ein-

¹¹⁴ Vgl. zu den Arbeiten von Garlichs und Leuzinger-Bohleber in dieser Arbeit S. 144f. Sieg zieht allerdings andere Schlüsse aus den Ergebnissen der Untersuchungen von Garlichs und Leuzinger-Bohleber als das in den Überlegungen im Kapitel Identität und Identifikation dieser Arbeit geschehen ist. (s.u. Anmerkung 116 und 117.)

¹¹⁵ nämlich auf solche Positionen: "Die Beschäftigung mit mehreren Religionen in der Grundschule muss die Kinder verwirren." und "Die Kinder müssen sich erst in ihrer eigenen Religion auskennen, in der eigenen religiösen Identität gefestigt werden, ehe sie auf fremde Religionen zugehen können." (Sieg 1997a, 124)

heitspostulats, dass es etwas Gemeinsames in den Religionen gibt, das in den religiösen Traditionen jeweils unterschiedlich ausgeprägt ist.

(3) *Religiosität der SchülerInnen*: Kinder, die eine religiöse Prägung haben, müssen diese eigene religiöse Identität in den Religionsunterricht einbringen können. (Sieg 1997a, 128) Es gilt, diese religiöse Prägung des Herkunftsmilieus und der Familie im Religionsunterricht zu respektieren und zu schützen. Sieg vermutet, dass mit offeneren und differenzierten Methoden des Grundschulunterrichts die Lehrerin ihre "zentrale Vermittlungsrolle" zurücknimmt, und so die Gefahr nicht besteht, dass etwa eine christliche Religionslehrerin die muslimischen Kinder dominiert. (1997b, 134) "Wichtig ist die Lehrerin mit ihrer Dialogfähigkeit und mit ihrem eigenen Bekenntnis als Repräsentantin der Wichtigkeit von Religion und weltanschaulicher Orientierung insgesamt. Die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen werden jeweils repräsentiert durch die Kinder selbst, Experten und Sachen, ... und durch Erzählungen, Texte und Medien." (ebd.) Auch Sieg erwartet von den Kindern nicht, dass sie religiöse Experten sind. Dennoch sieht sie die SchülerInnen als religiös geprägte Menschen, als RepräsentantInnen ihrer jeweiligen Herkunftsreligion.

4.1.3 Zusammenfassung

In einem Überblick über Ansätze eines interreligiösen, gemeinsamen Religionsunterrichts sind vier Prinzipien benannt, die das Dialogparadigma im religionspädagogischen Zusammenhang ausmachen: Normative Orientierung, Identitätsbildung im Dialog, Interreligiöses Lernen durch den Wechsel der Perspektive, Interreligiöses Lernen als Dialog religiöser Menschen. An diesen vier Prinzipien zeigt sich, wie das Dialogparadigma implizit bzw. explizit die interreligiöse Religionspädagogik bestimmt:

(1) Gemeinsam mit den pluralistischen Religionstheologen ist der interreligiösen Religionspädagogik die normative Orientierung des Religionsunterrichts, die mit den inhaltlichen Kategorien Befreiung, Solidarität, Gerechtigkeit und Humanisierung *christliche, befreiungstheologische Werte* zu Grunde legt. Dies trifft nicht zu für den Ansatz von Sieg.

(2) Das Einheitspostulat der Religionstheologie und die Vorstellung vom Dialog als gemeinsame Suche nach Wahrheit ist die Grundlage für das Konzept der Identitätsbildung im Dialog. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Wahrheit nur in der gemeinsamen Suche gefunden werden kann, in der die Individuen ihre jeweils relationale Wahrheit einbringen, kann der Dialog als Ort der eigenen religiösen Wahrheitssuche und Identitätsbildung gedacht werden. Weil die eigene Wahrheit nur unter Einschluss der ande-

ren Wahrheit(en) erkannt werden kann, ist das Individuum auf das "Fremde" angewiesen, um die "eigene" Identität zu finden.

(3) Dies gilt ebenso für das *Prinzip des Perspektivwechsels* in interreligiösen Lernprozessen: Im Perspektivwechsel soll die eigene Identität und Verständnis für die fremde Position entwickelt sowie Gemeinsames und Unterschiedliches entdeckt werden. Die Betonung des Spannungsverhältnisses von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Religionen im interreligiösen Religionsunterricht auf der Ebene der Unterrichtsinhalte folgt aus diesem Prinzip des Perspektivwechsels. Im Einheitspostulat der pluralistischen Religionstheologie liegt die Begründung für die grundlegende Annahme, dass es eine fundamentale Gemeinsamkeit der Religionen gibt. Es gibt zwar Unterschiede zwischen den Religionen, sie sind Ausdruck der vielfältigen, relationalen Wahrheit. Dieses Postulat ist die theologische Bedingung für die Formulierung von Unterrichtsinhalten, die eine gemeinsame Sache in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeit thematisiert.

(4) Gemeinsam mit den pluralistischen ReligionstheologInnen ist den interreligiösen ReligionspädagogInnen das Prinzip, dass die TeilnehmerInnen am interreligiösen Dialog *als religiöse Menschen* angesehen werden. Damit verbunden ist der Anspruch, den/ die Andere(n) mit seiner/ ihrer Religiosität anzuerkennen.

4.1.4 Identität vor oder im Dialog?

Die hier dargestellten religionspädagogischen Ansätze einer interreligiösen Religionspädagogik stehen für die Identität-im-Dialog-Position. Die Denkschrift der EKD "Identität und Verständigung" war dagegen stellvertretend für die entgegengesetzte Position vorgestellt worden, die besagt, Kinder und Jugendliche müssten erst eine eigene Identität ausbilden, bevor sie in einen Dialog mit anderen Religionen treten. Es war festgestellt worden, dass die Denkschrift eine Verkürzung des Identitätsbegriffs auf ein eindimensionales, qualitativ bestimmtes Verständnis von Identität vornimmt. Das Identitätsverständnis der Denkschrift ist eher als Identifikation mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft zu bezeichnen und die Frage der Identitätsentwicklung eher eine Frage nach religiöser Erziehung.

Es zeigt sich, dass auch die interreligiöse oder dialogische Religionspädagogik an einem qualitativen Identitätsverständnis festhält. Die oben erfolgte Analyse der Verwendung des Dialogbegriffs in der interreligiösen Religionspädagogik zeigt nicht nur die paradigmatische Bedeutung des Dialogs, sondern auch das Identitätsverständnis der interreligiösen ReligionspädagogInnen. Die Kategorien "eigene Identität", Religiosität der Schüler und Schülerinnen, religiöse Positionalität, religiöse Prägung oder

Beheimatung werden von den interreligiösen ReligionspädagogInnen und unter dem Begriff Identität subsumiert. Auch die interreligiösen ReligionspädagogInnen verwenden einen qualitativen Identitätsbegriff. Sie meinen mit Identität ebenso wie die VerfasserInnen der Denkschrift "Identität und Verständigung" *religiöse Identität* im Sinne von Identifikation mit einer religiösen Tradition oder Weltanschauung.¹¹⁶ Dissens besteht in der Frage, *wie* die religiöse Identität entwickelt wird, ob in einer religiös homogenen Lernumgebung oder im Dialog und in der Auseinandersetzung mit religiöser Heterogenität. Aber an der Idee, dass es die Aufgabe des Individuum ist, eine eigene religiöse Identität zu entwickeln, hält auch die religionspädagogische Seite fest, die die Entwicklung dieser religiösen Identität im Dialog sieht. Damit halten sie auch an den Annahmen fest, dass eine religiöse Identität im Prozess der Identitätsentwicklung erreicht werden kann, und dass dieser Prozess pädagogisch organisierbar ist. Zwar differenzieren Weiße und Knauth insofern, als dass für sie die religiöse Identität der SchülerInnen nicht durch Zugehörigkeit zu einer religiösen Tradition oder Konfession bestimmt sein muss. Religiosität der SchülerInnen kann in der Moderne auch individualisiert und nicht traditionsgebunden sein. Allerdings halten sie am Vorhandensein einer persönlichen Religiosität der SchülerInnen, an den Kategorien Eigenes und Fremdes und damit an dem Konzept der religiösen Identität fest. Den interreligiösen Ansätzen ist mit der Denkschrift "Identität und Verständigung" außerdem gemeinsam, dass sie mehr oder weniger explizit die religiöse Identitätsbildung als Aufgabe des schulischen Religionsunter-

¹¹⁶ Es war bereits darauf hingewiesen worden, dass z.B. Sieg die Forschung von Garlichs und Leuzinger - Bohleber zur Identitätsentwicklung von Kindern anders interpretiert als dies im Kapitel Identität und Identifikation dieser Arbeit geschehen ist. (s.o. Anmerkung 114) Garlichs und Leuzinger-Bohleber verstehen unter Identität im formaltheoretischen Sinn die psychische Persönlichkeitsstruktur des Individuums, unter Identitätsentwicklung verstehen Garlichs und Leuzinger-Bohleber die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen im umfassenden Sinne. Insofern leiten sie aus ihrer Studie über die Identitätsentwicklung von Kindern umfassende Erziehungsaufgaben ab, für die Persönlichkeitsentwicklung sind nach Garlichs stabile Beziehungen und das Pendeln zwischen Selbst und Gegenüber in diesen sozialen Beziehungen für das Kind von elementarer Bedeutung. (Vgl. zum Ansatz von Garlichs und Leuzinger-Bohleber S.144f.) Sieg bezieht nun diese Aussagen über die Identitätsentwicklung, denen ein formaltheoretisches Identitätsverständnis zu Grunde liegt, auf ihre religionspädagogischen Überlegungen zur Entwicklung einer qualitativen religiösen Identität. Diese Übertragung erscheint aus theoretischer Perspektive fraglich. Vgl. auch Anmerkung 117.

richts ansehen. Damit wird ihm die Aufgabe der religiösen Erziehung zugeschrieben, die er aufgrund seiner Struktur nicht erfüllen kann. Der Identitätsbegriff ist für beide Positionen, die interreligiöse Identität-im-Dialog-Position und die konfessionelle Identität-vor-dem-Dialog-Position, gleichermaßen ein Schlüsselbegriff. Im Blick auf die interreligiöse Position kann man sagen, dass das Dialogparadigma auch ein Identitätsparadigma ist, denn Dialog und Identität werden in der Argumentation untrennbar miteinander verknüpft. Es fragt sich, ob die Bedeutung des Identitätskonzepts auch in der interreligiösen Religionspädagogik religionspädagogische theoretische Gründe hat (z.B. die Herleitung aus der pluralistischen Religions-theologie), oder ob sie nicht eventuell auch aus der Dynamik der Debatte um eine notwendige Reform des Religionsunterrichts erklärbar ist. Diese wird sehr apologetisch geführt. Vor diesem Hintergrund scheint es möglich, dass die Befürworter des interreligiösen Religionsunterrichts deshalb die Hypothese aufstellen und argumentativ belegen, dass Identitätsbildung im Dialog möglich ist, weil die Gegner dies bestreiten und die Behauptung, im interreligiösen Religionsunterricht sei die Identitätsbildung gefährdet als ihr hauptsächliches Argument ins Feld führen.¹¹⁷ Es könnte sein, dass sich die interreligiöse Religionspädagogik in der Reaktion auf die Gegner des interreligiösen Religionsunterrichts deren Argument der Identitätsbildung aufgreifen statt eigene thematische Felder zu eröffnen.

In der Analyse des empirischen Materials zeigt sich, dass das Konzept der religiösen Identitätsbildung im Dialog Konsequenzen in der Unterrichtspraxis hat. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu den Auswirkungen des Dialogparadigmas im Religionsunterricht werden im folgenden Kapitel dargestellt.

4.2 Dialoge in der Unterrichtspraxis

In der empirischen Feldforschung und der Auswertung des empirischen Materials waren auch in Bezug auf die Interreligiosität des Religionsunter-

¹¹⁷ Vgl. z.B. die oben referierte Argumentation von Sieg, die mit dem Modell der Identitätsentwicklung als Pendeln zwischen Eigenem und Fremdem ausdrücklich auf die Kritiker eines interreligiösen Religionsunterrichts reagiert. Es ist offensichtlich, dass Sieg das Thema Identität deshalb aufgreift, um den Vorwurf dieser Kritiker zu entkräften, ein gemeinsamer Religionsunterricht würde die Identitätsentwicklung und die Orientierung der Kinder gefährden. Vgl. S. 160 und Anmerkung 116.

richts zunächst die durch die religionspädagogische Literatur vorgegebenen Kategorien leitend. Die Literatur zum interreligiösen Lernen hatte das theoretische Vorverständnis der Forscherin bestimmt und so die empirische Feldforschung vorstrukturiert. So galt die Aufmerksamkeit der Beobachterin im Blick auf Formen des Umgangs mit religiöser Pluralität im Religionsunterricht zunächst dem dialogischen Austausch zwischen Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit. Die Ergebnisse der auf die Kategorie des Dialogs fokussierten Beobachtung sind in wenigen Worten dargestellt: In dem gesamten empirischen Material gibt es keine Situation, die als interreligiöser Dialog interpretiert werden kann, als Austausch zwischen religiösen Menschen, RepräsentantInnen unterschiedlicher Religionen. Im Sinne der oben dargestellten religionspädagogischen Konzeptionen wären Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher religiöser Herkunft, die an einem interreligiösen Religionsunterricht teilnehmen, als solche anzusehen. Gleichwohl wurden Unterrichtssituationen beobachtet, in denen interreligiöse Lernprozesse stattgefunden haben. Allerdings folgen diese nicht dem Dialogparadigma bzw. können mit den Kategorien des Dialogparadigmas nicht hinreichend erklärt werden.

Entsprechend der methodologischen Prämissen der qualitativ-empirischen Forschung unterlagen die Beobachtungskategorien einer ständigen Veränderung im Forschungsprozess. In der Abwechslung von Phasen der Unterrichtsbeobachtung, der Auswertung und der Neubesinnung wurden die zunächst theoriegeleiteten Kategorien revidiert und aus dem empirischen Material induktiv neue Leitfragen entwickelt.¹¹⁸ So verloren die Kategorien des Dialogparadigmas im Forschungsverlauf an Bedeutung. Beobachtung und Interpretation des empirischen Materials orientierten sich zunehmend an den aus den Strukturen der Unterrichtspraxis induktiv gewonnenen Kategorien. In späteren Auswertungsphasen war das Forschungsinteresse darauf gerichtet, für die im Unterricht vorfindlichen interreligiösen Lernprozesse andere theoretische Deutungsmuster zu finden, da sich das Dialogparadigma als theoretische Folie unzureichend erwies. Es entwickelte sich ferner das Interesse, solche Strukturen des Unterrichts genauer zu analysieren, die sich offensichtlich als hinderlich für das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht auswirken. Diese sind insbesondere die fremdbestimmte Festlegung der Kinder auf eine Gruppenidentität und die schwierige Integration der nicht-religiös sozialisierten Kinder in den Religionsunterricht, die bereits diskutiert wurde. Im Wechsel von Unterrichtsbeob-

¹¹⁸ Zu den methodischen Grundlagen der Untersuchung s. S.18ff.

achtung, Interpretation des empirischen Materials und theoretischen Überlegungen im Verlauf des Forschungsprozesses interessierte ferner die Frage, wie sich das Dialogparadigma als dominierende Struktur des interreligiösen Religionsunterrichts in der Unterrichtspraxis auswirkt.

Auch das pädagogische Handeln der Lehrerinnen im Unterricht ist durch die religionspädagogischen Ansätze einer interreligiösen Religionspädagogik geprägt. Insofern beeinflusst das Dialogparadigma direkt oder mittelbar die Praxis des interreligiösen Religionsunterrichts, die in dieser Untersuchung die empirische Basis darstellt. Die Wirksamkeit des Dialogparadigmas in der Unterrichtspraxis kann in der Analyse des empirischen Materials rekonstruiert werden. Die Orientierung der eigenen Religionsunterrichtspraxis an den Prinzipien des Dialogs wurde auch von den Lehrerinnen explizit im Gespräch geäußert. Im Übrigen ist es eine begrüßenswerte Tatsache, dass theoretische religionspädagogische Ansätze von den PraktikerrInnen aufgenommen und im Unterricht umgesetzt werden.¹¹⁹ Im Folgenden soll nachgezeichnet werden, wie sich die Prinzipien des Dialogparadigmas, *Identitätsbildung im Dialog*, *Perspektivwechsel* und *Interreligiöses Lernen als Dialog religiöser Menschen* in der Unterrichtspraxis auswirken.

4.2.1 SchülerInnen als RepräsentantInnen ihrer Religion

Alle Lehrerinnen des Samples hatten den Anspruch, die Kinder und auch ihre jeweilige Religiosität anzuerkennen. Insbesondere die muslimischen Kinder sollten ihre Religiosität im Religionsunterricht artikulieren können. Diese Intention der Lehrerinnen entspricht den Grundsätzen der dialogorientierten interreligiösen Religionspädagogik, und ist auch im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt ein wichtiges Prinzip der Anerkennung. Für alle Kinder ist es von elementarer Bedeutung, und in besonderer Weise für die Kinder, die der Minderheit angehören, dass ihre Erfahrungen aus ihrem familiären Kontext und auch ihre Religiosität im Unterricht vorkommen.¹²⁰ Für die Lehrerinnen war die Tatsache, dass die Religion der muslimischen Kinder in der Schule nicht vorkommt, ein wichtiger Grund, den Religionsunterricht interreligiös und im Klassenverband zu veranstalten. In einer Spannung zu dem Prinzip, die Religiosität der Kinder anzuerkennen und sie als RepräsentantInnen ihrer jeweiligen Religion anzusehen, steht die Warnung von Sieg, Grundschulkinder nicht als religiöse ExpertInnen zu be-

¹¹⁹ Zur Bedeutung der religionstheologischen Orientierung der LehrerInnen für die Religionsunterrichtspraxis vgl. auch Ziebertz 1994b, 106 ff; 1994c.

¹²⁰ Vgl. die Ausführungen zur Identitätsarbeit und Anerkennung, s. S.81f.

trachten, und der Hinweis von Knauth und Weiße, dass der dialogische Religionsunterricht die tatsächliche individuelle Religiosität der SchülerInnen anerkennen, aber auch vermeiden muss, religiöse Identitäten entlang der Zugehörigkeit zu religiösen Traditionen bzw. Religionsgemeinschaften heteronom zuzuschreiben.¹²¹ Wie wirkt sich diese Spannung in der Unterrichtspraxis aus?

In der empirischen Feldforschung wurden zahlreiche Episoden beobachtet, in denen muslimische Kinder Aspekte ihrer Religiosität bzw. ihre besonderen Kenntnisse des Islams in den Religionsunterricht einbringen und die Rolle von authentischen RepräsentantInnen des Islams übernehmen. Dies soll am Beispiel einer Sequenz aus der Unterrichtseinheit zum Thema Moschee in der **Klasse 3c** gezeigt werden. Es handelt sich um die Stunde, in der Aise und Nigar die Bedeutung des Buchhalters in der Moschee und die Frage erläutern, weshalb der Qu'ran nicht auf den Boden gelegt werden darf.¹²² Das Unterrichtsgespräch, in das Aise und Nigar ihre umfangreichen Kenntnisse der muslimischen Orthopraxis einbringen, soll im Folgenden vollständig dokumentiert werden und anschließend auf die Fragestellung hin interpretiert werden, welche Bedeutung die Rolle der beiden religiös erzogenen Mädchen als authentische RepräsentantInnen ihrer Religion hat.

An der Außenseite der Tafel hat die Lehrerin einen Torbogen mit einer Tür gemalt.

¹²¹ Vgl. auch Doedens, der ebenfalls betont, dass sich die Religiosität von Jugendlichen (und Kindern, Anm. B.A.) in der modernen pluralistischen Gesellschaft nicht durch die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft definiert. Deshalb müsse die Individualität der SchülerInnen im interreligiösen Religionsunterricht zu Wort kommen, SchülerInnen dürften nicht als RepräsentantInnen einer Religion angesehen werden. Doedens formuliert nur thesenhaft, aber dennoch sehr treffend einige Gefahren des interreligiösen und interkulturellen Lernens, die sich in dieser empirischen Untersuchung der Unterrichtspraxis bestätigen. Er hält allerdings mit seinen Vorschlägen zur Gestaltung des interreligiösen Religionsunterrichts in wesentlichen Punkten an den Prinzipien des Dialogmodells fest, z.B. vertritt auch Doedens die These, dass sich die Begegnung mit dem Fremden Eigenes entwickle. (1997, 68ff.)

¹²² Die Sequenz stammt aus einer Unterrichtsstunde, die im Kapitel Religion bereits dokumentiert wurde. Die Episode war dort herangezogen worden, um deutlich zu machen, dass die Kinder nicht in der Lage sind, diese komplexen und abstrakten theologischen Sachverhalte im Zusammenhang mit der Existenz des Teufels zu erläutern, wohl aber die konkrete religiöse Praxis gut kennen, hier die Qu'ranlektüre in der Moschee, s. S. 48ff.

- Lehrerin: "Ich möchte jetzt gleich mit euch zusammen durch diese Tür in eine Moschee gehen und ich weiß, dass einige schon mal in einer Moschee waren, und es wäre toll, wenn die uns, die wir noch nie in einer Moschee waren, ganz viel erzählen."
Sie öffnet die Tafel etwas, aber nicht ganz. Die Innenseite der Tafel steht für das Innere einer Moschee und ist noch leer.
- Lehrerin: "Was sehen wir wohl in einer Moschee?"
Bis jetzt sind alle Kinder sehr gespannt darauf, wie es wohl im Innern einer Moschee aussehen wird. Es herrscht eine gespannte Ruhe in der Klasse und alle Blicke sind auf die Tafel gerichtet.
Die Kinder sind also interessiert und hören auch dem folgenden Unterrichtsgespräch bis zum Ende zu. Allerdings muss das Gespräch erst in Gang kommen; zu Beginn sind die Kinder sehr zögerlich, etwas über das Innere der Moschee zu erzählen. Die Lehrerin muss ihre Ausgangsfrage, was man im Innern einer Moschee sehen kann, erneut wiederholen. Zögernd meldet sich Nigar. Das dauert eine Weile, sie hebt den Arm nicht richtig hoch, es ist fast nicht zu sehen, dass sie sich meldet.
- Nigar: "Bilder" Die Lehrerin schreibt das Wort Bilder an die Tafel.
Nigar überlegt weiter, aber ihr fällt das deutsche Wort nicht ein für das, was sie sagen will. Sie sagt Stühle, oder Sofa, aber beides meint sie eigentlich nicht.
- Aise mischt sich ein und sagt, in einer Moschee gäbe es Teppiche.
Lehrerin hängt ein Bild eines Gebetsteppichs an die Tafel.
Lehrerin: "Wo liegen die Teppiche?"
Es melden sich Felix, Peter und Johannes.
- Felix sagt, dass die Teppiche auf dem Boden liegen.
Lehrerin: "Wie heißt denn dieser Teppich? Der Name des Teppichs verrät etwas darüber, was die Menschen in der Moschee machen."
- Johannes: "Die setzen sich drauf und beten."
Lehrerin: "Ja richtig, und wie ist der Name?"
Ina: "Gebetsteppich"
Lehrerin schreibt das Wort Gebetsteppich an die Tafel neben das Bild.
- Johannes: "Gibt's da Kerzen?"
Lehrerin: "Da musst Du die anderen Kinder fragen."
Aise: "Keine Kerzen!"
Lehrerin: "Kannst du auch sagen, warum nicht?"
Ilknur (reingerufen): "Weil das verboten ist"
Nigar (reingerufen, leise): "Aber Licht gibt's."
Lehrerin (zu Bora): "Kannst du dich noch an die Moschee in der Türkei erinnern?"
Keine Reaktion von Bora.
- Matthis (reingerufen): "Die können doch auch Öllampen nehmen."
Lehrerin korrigiert diese Bemerkung indem sie daran erinnert, dass Aise gesagt habe, dass es normales Licht gäbe.
- Aise (reingerufen): "In der Türkei ist das aber auch so."
Lehrerin: "Wir wissen jetzt, dass Menschen in die Moschee gehen, um zu beten, was tun sie dort noch?"
Peter ruft dazwischen.

- Lehrerin: "Richtig, Peter, die schlafen da auch." Diese Aussage löst Verwunderung bzw. Erstaunen bei den Kindern aus. Es meldet sich Ina.
- Ina: "Koran lesen"
- Lehrerin: heftet das Bild eines aufgeschlagenen Korans an die Tafel.
- Nigar (reingerufen): "Ich kann das lesen!"
- Lehrerin: "Ja, ich weiß, das hast du gelernt, Arabisch zu lesen, aber das Bild hier ist zu klein, darauf kann man nichts lesen." Die Lehrerin wiederholt, dass die Menschen in der Moschee Koran lesen und beten.
- Lehrerin: zeigt das Bild eines Buchständers.
- Nigar (reingerufen): "da gibt's eine rahme!"
- Lehrerin: geht in der Klasse herum und zeigt allen Kindern das Bild. Viele Kinder, z.B. Matthis, Peter und Nadine, reagieren spontan und rufen "Ich weiß was das ist!" Sie sind jetzt ganz engagiert bei der Sache; Nigar, Aise und Ilknur sowieso. Die drei türkischen Mädchen melden sich dauernd bzw. reden einfach drauf los. Die Lehrerin nimmt Peter dran.
- Peter: "Buchhalter"
- Nigar sagt nochmals den türkischen Namen, aber zu leise, dass es nicht alle hören. Naima sagt zu Nigar: "Du gibt's ja nur an, es gibt auch Kinder, die wissen das nicht alles!" Nigar wendet sich ab (sichtlich getroffen).
- Aise: "Türkisch heiß das rahme."
- Lehrerin: "Ihr benutzt sowas auch in der Moschee?"
- Aise: "ja, immer!" Sie erklärt, was sie damit machen: Den Qur'an hinein legen und lesen.
- Nigar: "Da legen wir Koran hin, dann müssen wir zu Hoca gehen" Sie erklärt weiter, dass der Qur'an nicht auf dem Boden liegen darf, weil man sich dann darauf setzen könnte und das darf nicht sein. Deshalb legt man den Qur'an immer in den Ständer.
- Aise: "Wenn nicht, kommen die Teufel. Ja wirklich!" Beide Mädchen sind jetzt ganz engagiert bei der Sache.
- Felix (ohne Meldung, ungläubig): "Nur wenn die den Koran sehen, dann verschwinden die Teufel? Kriegen die Teufel dann Angst?"
- Lehrerin: "Stell' die Frage Aise!"
- Aise (versucht zu erklären, was ihr offensichtlich schwer fällt, aber sie gibt sich große Mühe, überlegt): "Gott mag ja nicht die Teufel und der Koran ist Gottes Buch; und wenn die Teufel den Koran nicht sehen, setzen die sich neben dich hin." Felix und Simon lachen.
- Felix: "Hast du schon mal Teufel gesehen?"
- Aise: "Nein, die kann man nicht sehen. (...) Z.B. wenn man Kaugummi kaut, wenn man Koran liest, kommen auch die Teufel!" Felix und Simon lachen immer noch, aber Aise lässt sich überhaupt nicht verunsichern. Es melden sich Sonja, Nadine und Ina.
- Lehrerin: "Toll, wir hören ganz viel, die Kinder, die schon mal in der Moschee waren, erklären uns das gut." Sie nimmt Ina dran.
- Ina: "Aise, ich habe eine Frage. Beschützt der Koran dann euch vor dem Teufel, weil der Koran Gottes Buch ist?"
- Aise: "Weiß ich nicht."
- Nigar (ohne Meldung): "Ich hab' nichts verstanden!"

- Lehrerin fordert Ina auf, die Frage zu wiederholen.
- Ina wiederholt die Frage.
- Nigar (leise): "Wenn die Koran lesen, schützt Allah die Leute."
- Johannes: "Der Koran schützt die, weil das Gottes Buch ist."
- Lehrerin: "Nigar hat etwas anderes gesagt! Wer hat es verstanden?" Es melden sich einige Kinder (Simon, Felix, Sonja, Nadine).
- Simon: "Es gibt gute und böse Geister, und so ein Stein, der wehrt die bösen Geister ab."
- Lehrerin: "Du hast so einen Stein?" Simon nickt zustimmend.
- Sonja: "Das ist so. Gott ist stärker als die Teufel, und der Koran ist Gottes Buch und der schützt die, der Teufel hat Angst, wenn die Koran lesen."
- Lehrerin: "Wer wiederholt, was Nigar gesagt hat?"
- Aise wiederholt.
- Lehrerin nickt zustimmend und wiederholt: "Ja, wenn die Menschen im Koran lesen, dann beschützt Gott sie."
- Die Lehrerin zeigt ein Bild von einer Gebetskette und geht herum in der Klasse. Nadine ruft aus (freudig erregt, wendet sich an ihre Tischnachbarin Aise): "Ah! Das ist was Deine Oma hat! Und da macht die immer tptptptp." Sie macht dabei die Bewegung, wie man die Perlen durch die Finger gleiten lässt. Auch die anderen Kinder sind ganz aufgeregt, weil sie auf dem Bild etwas erkennen. Die Lehrerin hängt das Bild an die Tafel. Es melden sich Nigar, Aise, Nadine, Ilknur und Bora.
- Die Lehrerin wendet sich an Bora, er soll sagen, wie das auf Türkisch heißt.
- Bora: "tesbi"
- Die Lehrerin schreibt das Wort tasbih an die Tafel.
- Aise: "Das schreibt man anders!"
- Während Aise etwas umständlich der Lehrerin das türkische Wort buchstabiert, wird es zum ersten Mal in dieser Stunde unruhig in der Klasse. Aber mit einer kurzen Ermahnung durch die Lehrerin und der nächsten Frage sind die Kinder wieder bei der Sache.
- Lehrerin: "Was hat es mit der tasbih auf sich?"
- Es melden sich Nigar, Aise, Ilknur und Nadine.
- Nadine: "Ich habe eine Frage. Gott beschützt die, die Koran lesen und die anderen auch? Oder nicht? Wen beschützt er mehr? Oder beschützt er alle gleich?"
- Lehrerin fragt zurück, wen sie mit anderen meint; Nadine überlegt und sagt, z.B. die anderen Türken, die nicht im Qur'an lesen.
- Lehrerin: "Die Frage kann ich nicht beantworten."
- Aise: "Gott beschützt eigentlich alle. Aber z.B. wer etwas Schlimmes gemacht hat, der muss Koran lesen..."
- Felix: "Nur die Türken?"
- Aise: "Nein alle! Gott beschützt alle, nur wer was Schlimmes gemacht hat..."
- Johannes (reingerufen): "Woher weißt du das?"
- Lehrerin: "Kinder können Fragen stellen."
- Johannes: "Woher weißt du das so genau?"
- Aise: "Das steht im Koran."
- Simon: "Im Koran steht nur Quatsch!" Die Jungen vorne lachen.
- Lehrerin (wartet, bis die Kinder sich beruhigt haben): "Was steht im Koran?"

- Aise: "Alles, was wichtig ist!" (antwortet selbstbewusst)
- Lehrerin: "Ich möchte jetzt von denen, die etwas über diesen Gegenstand (zeigt auf Gebetskette) wissen, ganz viele Informationen."
- Nadine: "Das ist wie Beten, da lässt man Kugeln durch die Hand laufen."
Es melden sich Nigar und Aise.
- Nigar: "tesbi, wenn man nicht Koran liest, tut man das in Tasche." (Will offensichtlich noch weiteres erzählen, aber ihr fehlen die deutschen Worte)
- Lehrerin: fragt nach dem Aussehen der Kette.
- Ilknur: "Was ist eine Perlenkette, wenn man mit Koran lesen fertig ist, zählt man das, auf Arabisch oder was weiß ich."
- Aise: "Wenn man fertig ist mit Koran lesen, sagt man so auf, was man von Koran auswendig weiß."
- Lehrerin: "Die Perlen haben eine ganz bestimmte Bedeutung. Wer weiß das?"
- Nigar: "Man muss da nicht zählen, sondern was sagen, wenn man da ist, sagt man ... (sie sagt etwas auf Arabisch auf)"
- Lehrerin: "Richtig, wenn man hier ist (zeigt auf die dicke Perle), sagt man was anderes." Sie erklärt, dass jede Perle für einen der 99 Namen Allahs steht, und dass man mit jeder Perle diese aufsagt.
- Aise (reingerufen, erfreut): "Ahh!"
- Aise (zeigt ein Amulett, das sie um den Hals trägt): "Da sind auch die 99 Namen drin. Wenn man das trägt, beschützt das einen!"
- Felix amüsiert sich darüber.
- Lehrerin: fragt, ob die Kinder mal gucken dürfen, Aise stimmt zu, die Lehrerin fordert die Kinder auf, sich das anzukucken, vielleicht auch aufzumachen, zu fühlen.
Alle Kinder stehen neugierig um Aise herum und gucken.
Die Lehrerin zeigt grüne Karten und erklärt die Aufgabe: Die Kinder sollen auf die Rückseite schreiben, wie der abgebildete Gegenstand heißt und was man damit macht.
(...)
Nigar, Aise und Ilknur tauschen sich intensiv über ihre unterschiedlichen Aufgabe aus und stehen mit der Lehrerin um den Tisch von Ilknur und Naima herum. Naima mischt sich lautstark in das Gespräch ein: "Oh man, ich weiß das doch auch, ich kann das auch schreiben!"

Das Kennenlernen der Moschee als Ort der religiösen Praxis der Muslime ist unter religionskundlicher Perspektive Gegenstand des Unterrichts. Es liegt in der Natur der Sache, dass dieser Unterrichtsgegenstand den muslimischen Kindern entgegenkommt, die in ihrem familiären Kontext eine religiöse Sozialisation erleben. Sie können ihre Erfahrungen und Kenntnisse der religiösen Praxis in den Unterricht einbringen. Ihre Religiosität kommt in prominenter Weise vor. Dies wird an der Aktivität von Nigar und Aise in dieser Stunde deutlich. Um diese auch in ihrer Quantität nachvollziehen zu können, wurde das gesamte Unterrichtsgespräch dokumentiert. Das Gespräch wird von den beiden Mädchen getragen, die meisten Wort-

beiträge kommen von Aise und Nigar, und auch dann, wenn die Lehrerin andere Kinder zu Wort kommen lässt, haben sich Aise und Nigar gemeldet. Die Lehrerin honoriert die Kenntnisse der muslimischen Kinder und lädt sie ausdrücklich ein, ihr Wissen über die Moschee der Klasse mitzuteilen: "Ich .. weiß, dass einige schon mal in einer Moschee waren, und es wäre toll, wenn die uns, die wir noch nie in einer Moschee waren, ganz viel erzählen." und später: "Toll, wir hören ganz viel, die Kinder, die schon mal in der Moschee waren, erklären uns das gut." Für die religiös erzogenen muslimischen Kinder ist es eine Form der Anerkennung, dass ihre Religion, die für sie wichtig ist, in der Schule beachtet und von der Lehrerin ausdrücklich anerkannt wird. Vor dem Hintergrund, dass zumindest Nigar sonst wenig zum Unterricht beitragen kann, ist es eine wichtige Erfahrung für sie, im Religionsunterricht einmal mehr zu wissen als viele andere Kinder. Dass die Lehrerin die muslimischen Kinder als RepräsentantInnen des Islams ansieht, wird auch daran deutlich, dass sie mehrmals Fragen an die muslimischen Kinder weitergibt, oder Aussagen über den Islam durch die muslimischen Kinder korrigieren lässt. Die an die muslimischen Kinder gerichtete Aufforderung der Lehrerin, ihre Kenntnisse über die Moschee in den Unterricht einzubringen, ist vergleichbar mit der häufig anzutreffenden Situation, dass Kinder, die aufgrund von Vorerfahrungen mehr wissen als andere Kinder, eine zeitweise hervorgehobene Rolle im Unterricht spielen. Kinder, die schon einmal in einer Moschee waren, wissen selbstverständlich mehr über die Moschee als andere. Dies ist zunächst unabhängig davon der Fall, ob die Kinder sich als RepräsentantInnen des Islams fühlen. Die Kinder sollen ihre Sachkenntnis über die Moschee einbringen. Diese Situation ist vergleichbar z.B. mit einem Kind, das im Sachunterricht große Kenntnisse über Fische beisteuern kann, weil die Eltern ein Aquarium haben. Dieses Kind ist dann für eine gewisse Zeit der Experte oder die Expertin für Fische und hat deshalb *aufgrund seiner Sachkenntnis* vorübergehend eine Sonderrolle. Genauso ist Nigar in dieser Unterrichtseinheit zum Thema Moschee *wegen ihrer Sachkenntnis* die Expertin.

In der Struktur des interreligiösen Religionsunterrichts bedeutet dies allerdings, dass die muslimischen Kinder *wegen ihrer muslimischen Identität* in eine Sonderrolle geraten. Denn Sachkenntnis und die muslimische Religiosität der Kinder sind ursächlich miteinander verknüpft. Hinzu kommt, dass im Gegensatz zu der Expertin für Fische auch die zeitliche Befristung und der einmalige Charakter fehlt. Die religiösen Kinder sind im Religionsunterricht *immer* die ExpertInnen für Religiöses.

Im Religionsunterricht und in einer Unterrichtsstruktur, in der Kinder als religiöse Menschen agieren, kann die Lehrerin auch durch eine aktive Un-

terrichtsgestaltung nicht vermeiden, dass die religiös-erzogenen Kinder in die Rolle der ExpertInnen geraten. In einer anderen Unterrichtssituation in **Klasse 3a** innerhalb Unterrichtseinheit zur Abrahamsgeschichte wurde deutlich, dass religiöse Kinder auch dann diese Rolle spielen, wenn es gar nicht von der Lehrerin intendiert ist bzw. sogar dann, wenn die Lehrerin es ausdrücklich verhindern will: In der bereits interpretierten Unterrichtssequenz zum Thema Gebet will die Lehrerin die muslimischen Kinder davon abhalten, das islamische Pflichtgebet zu erklären, und verweist darauf, dass dies bei einem späteren Moscheebesuch Thema sein wird. Aber die Identifikation der Kinder mit ihrer Familienreligiosität ist so stark, dass sie sich selbst und gegen die Intention der Lehrerin in die Rolle der "ExpertInnen für Islamfragen" begeben. (vgl. S. 96ff) Die Sonderrolle der religiösen, insbesondere der muslimischen Kinder scheint unvermeidbar im interreligiösen Religionsunterricht. Die Festlegung der Kinder auf eine durch die Religionszugehörigkeit definierte Identität kann im Religionsunterricht nicht vermieden werden.

Die Rolle der beiden muslimischen Mädchen Aise und Nigar als "Fachfrauen für ihre Religion" hat in der hier dokumentierten Unterrichtssequenz Schattenseiten:

(1) *Überforderung*: Aise und Nigar können zwar aus ihrer religiösen Sozialisation im Unterricht berichten, aber dies bezieht sich fast ausschließlich auf religiöse Praxis. Mit den weitergehenden Fragen nach theologischen Erklärungen für diese Praxis sind sie überfordert.¹²³

(2) *Die Reaktionen der anderen Kinder*: Die aktive Rolle der muslimischen Mädchen ist gleichzeitig eine Benachteiligung der nicht-muslimischen Kinder. Sie können keine Kenntnisse in den Unterricht einbringen.¹²⁴ Die Reaktion ist eine destruktive Langeweile.¹²⁵

¹²³ Zur Überforderung von Aise und Nigar in der ExpertInnenrolle vgl. auch S. 47ff. Wie unangemessen die Erwartung ist, muslimische Kinder könnten alle Hintergründe der islamischen Frömmigkeit erklären, wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass vergleichbares nicht von christlichen Kindern erwartet wird. Vgl. z.B. die im folgenden Unterkapitel dokumentierte Unterrichtssequenz, in der nur die muslimischen Kinder nicht aber die christlichen Kinder über religiöse Beerdigungsriten Auskunft geben sollen. Auch hier sind die muslimischen Schülerinnen teilweise mit dieser Anforderung überfordert. (vgl. S. 177ff)

¹²⁴ Eine Ausnahme ist Nadine, die die tasbih von ihrer Freundin Aise kennt. Vgl. zur Bedeutung der Freundschaften zwischen den Mädchen Abschnitt 4.4.2.

¹²⁵ Vgl. auch S. 96ff.

Eine Möglichkeit der Beteiligung für nicht-muslimische Kinder ist das genaue Beobachten. So können z.B. einige nicht-muslimische Kinder Fragen der Lehrerin nach den Bildern beantworten, die sie zeigt. Teilweise gelingt der Lehrerin die Einbeziehung dieser Kinder durch die Gesprächsführung. Sie werden ermuntert, Fragen zu stellen. Aber solche Kinder, denen die vergleichsweise einfache Aufgabe zu langweilig ist, die auf Bildern abgebildete Gegenstände zu benennen, oder die es nicht gewöhnt sind, die Rolle der Fragenden einzunehmen, weil sie sonst im Unterrichtsgespräch im Mittelpunkt des Geschehens stehen und den Gesprächsverlauf bestimmen, haben Probleme mit diesem Unterricht. Das Nicht-Vorkommen der nicht-muslimischen Kinder bewirkt Ablehnung der anderen Religion und der Kinder, die ihr angehören. In dieser Sequenz äußern sich Naima und Simon abfällig über die Aussagen von Nigar und Aise. Insbesondere in Naimas abfälligen Bemerkungen gegenüber Nigar wird der Neid auf ihre exponierte Rolle explizit: "Du gibst's ja nur an, es gibt auch Kinder, die wissen das nicht alles!" und "Oh Mann, ich weiß das doch auch, ich kann das auch schreiben!"

Aise kann die kritischen Anfragen bzw. abwertenden Angriffe gegen ihre Religion und ihre Rolle bewältigen, indem sie z.B. gegenüber Simons Versuchen, das Thema bzw. den Qu'ran ins Lächerliche zu ziehen, auf einer sachlichen Ebene souverän reagiert:

Aise: "Gott mag ja nicht die Teufel und der Koran ist Gottes Buch; und wenn die Teufel den Koran nicht sehen, setzen die sich neben dich hin." Felix und Simon lachen.

Felix: "Hast du schon mal Teufel gesehen?"

Aise: "Nein, die kann man nicht sehen. Z.B. wenn man Kaugummi kaut, wenn man Koran liest, kommen auch die Teufel!" Felix und Simon lachen immer noch, aber Aise lässt sich überhaupt nicht verunsichern.

(...)

Simon: "Im Koran steht nur Quatsch!" Die Jungen vorne lachen.

Lehrerin (wartet, bis sich die Kinder beruhigt haben): "Was steht im Koran?"

Aise: "alles, was wichtig ist!" (antwortet selbstbewusst)

Nigar dagegen wird es zum Verhängnis, dass sie ihre Kenntnisse der religiösen Praxis in den Unterricht einbringt und von der Lehrerin auch dazu ermuntert wird. Die Enttäuschung der nicht-religiösen Kinder wie z.B. Naima richtet sich gegen Nigar persönlich. Die zur Passivität verurteilten nicht-muslimischen Kinder gönnen ihr die ExpertInnenrolle nicht. Nigar wird von den anderen Kindern abgelehnt und leidet darunter:

Nigar sagt nochmals den türkischen Namen, aber zu leise, dass es nicht alle hören. Naima sagt zu Nigar: "Du gibst's ja nur an, es gibt auch Kinder, die wissen das nicht alles!" Nigar wendet sich ab (sichtlich getroffen).

Der interreligiöse Religionsunterricht befindet sich hier in einem Dilemma: Die gute Absicht der Lehrerin, Nigars Religiosität anzuerkennen und ihre Kenntnisse der islamischen Orthopraxis zu honorieren, bringt Nigar in die von den anderen Kinder nicht akzeptierte Sonderrolle. Ausgerechnet die aktive Beteiligung von Nigar am Religionsunterricht, die von der Lehrerin als Form der Anerkennung intendiert war, führt dazu, dass Nigar wegen ihrer Religiosität, die für ein religiös erzogenes muslimisches Kind wie Nigar wichtig ist, von den MitschülerInnen geringgeschätzt wird.

Es zeigt sich, dass die Warnung von Sieg, die muslimischen Kinder nicht in die Rolle der ExpertInnen ihrer Religion zu überfordern, berechtigt ist. Gleichzeitig ist die Sonderrolle der religiösen Kinder im interreligiösen Religionsunterricht kaum vermeidbar, wenn die Kinder selbst sich mit ihrer Herkunftsreligion identifizieren. Die ExpertInnenrolle ergibt sich zwangsläufig aus der auch von Sieg geforderten Achtung der Familienreligiosität. Dies ist ein strukturelles Dilemma des interreligiösen, dialogorientierten Religionsunterrichts. Das Dilemma besteht auch zwischen der Anerkennung der Religiosität der Kinder und dem Anspruch, die Zuschreibung von kollektiver Identität aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft zu vermeiden. Dieser Anspruch ist in der interreligiösen Unterrichtsstruktur schwer einzulösen, denn religiöse Sachkenntnis ist von Religionszugehörigkeit kaum zu unterscheiden. Die Religionszugehörigkeit wird zwangsläufig zum bestimmenden Identitätsmerkmal. Der Religionsunterricht begibt sich auf eine Gratwanderung: Die pädagogische Absicht der Anerkennung der muslimischen Kinder verkehrt sich in eine kategorisierende Identitätszuschreibung. Hinzukommt, dass die starke Präsenz der religiösen Kinder im Religionsunterricht außerdem zur Desintegration der nicht religiös sozialisierten Kinder führen kann.

4.2.2 Die "fremde" Religion

Die im Folgenden analysierte Unterrichtssequenz aus der **Klasse 4b** und der Unterrichtseinheit zum Thema Tod ist zunächst ein Beispiel für den gleichen Sachverhalt: Die muslimischen Kinder berichten über ihre Religion und geraten dadurch in eine ExpertInnenrolle. Allerdings unterscheidet sich die Unterrichtsstruktur von dem vorhergehenden Beispiel, denn die ExpertInnenrolle wird in der folgenden Unterrichtssituation explizit an die

muslimischen Kinder herangetragen. Im Unterschied zu der vorangegangenen Unterrichtssequenz spricht die Lehrerin hier einzelne Kinder direkt an:

Lehrerin (zu Amina): "Ihr habt, das würde mich auch interessieren, dass ihr das vielleicht auch aufschreibt: wie ist das bei euch mit traurig sein und Tod? Was kennt ihr? Wie sagt ihr das anderen? Was macht ihr da? Wenn deine Eltern es erzählen und du es miterlebt hast."

In der nächsten Stunde wird der Arbeitsauftrag nochmals wiederholt:

Am Schluss der Stunde möchte die Lehrerin "noch eine Aufgabe los werden" und wendet sich zunächst Amina zu, die neben ihr sitzt. Sie soll bis zur nächsten Woche aufschreiben, "wie Beerdigung in anderen Ländern begangen wird, was ihr kennt, oder was ihr von den Eltern erzählt bekommt, wie das bei Euch ist." Obwohl die Lehrerin nur direkt Amina angesprochen hat, fühlt sich Breshna auch angesprochen, denn sie fragt: "Müssen wir das aufschreiben? Ich erzähle lieber" Breshna und Amina sind durchaus bereit, Informationen über Bestattungsriten und Tod im Islam zu besorgen, Amina murmelt vor sich hin: "Ich frag meine Mutter". Alle Kinder sollen bis zur nächsten Woche, die Lehrerin spricht besonders Felix und Marius an, ihre eigenen Geschichten und wie sie sich das vorstellen, was nach dem Tod kommt, aufschreiben oder malen.

Die Lehrerin, die hier unterrichtet, sagt im Gespräch über sich selbst, dass sie wenig Kenntnisse über den Islam hat und in diesem Punkt auf Hilfe angewiesen ist. Sie sagt, dass sie nur christliche Inhalte im Religionsunterricht anbieten kann, dass sie es aber begrüßt, dass die muslimischen Kinder Elemente ihrer Religion zum Thema einbringen. Dementsprechend formuliert diese Lehrerin ausdrücklich die Erwartung, dass die muslimischen Kinder im Religionsunterricht ihre Religion repräsentieren und den Islam erklären. Es zeigt sich, dass sie die muslimischen Kinder als InformantInnen über den Islam betrachtet.

Nachfolgend wird eine Gesprächssequenz aus der folgenden Unterrichtsstunde dokumentiert. Da der Religionsunterricht im Klassenverband unterrichtet wird, ist Religion in dieser Klasse in den fächerübergreifenden Unterricht integriert. Der Unterricht beginnt mit Deutsch und geht nahtlos in eine Gesprächsphase über, die eher dem Religionsunterricht zuzuordnen ist. Zu Beginn der Stunde hatten die Kinder eine Geschichte aus dem Lesebuch gelesen, in der es um den Tod und die Beerdigung eines Großvaters und die Erinnerung an den verstorbenen Großvater ging. Anschließend sollten sich die Kinder einen Satz aus der Geschichte aussuchen, nochmals

vorlesen und erzählen, ob sie eine solche Erfahrung gemacht haben, ähnliche Erinnerungen kennen.

- Felix: "Bei mir auch: solange man an einen Mensch denkt, ist er noch nicht ganz tot, hab ich selbst bei meinem Opa ehm erlebt. Meine Eltern ham mir gesagt: du musst immer an Deinen Opa denken, das kann man, so eine Sache soll man nicht beiseite schaffen, sowas an ehm, man soll seinen Opa nicht vergessen, denn dann ist der wirklich richtig tot, und wenn man noch an ihn denkt, ist er noch ein wenig in deinem Gedächtnis erhalten."
(...)
- Breshna: "Also ich hab den Satz: viele Leute weinen. Bei der Beerdigung da haben wir, bei meinem Opa, da hat mein Vater, da ist ja unser ganzer Clan gekommen und da haben die alle geheult, und ..."
- Lehrerin (unterbricht): "Du erzählst was von der afghanischen Beerdigung?"
- Breshna: "Ja. Und der hat mir auch beigebracht"
- Lehrerin (unterbricht): "Du erzählst was von der Beziehung zu deinem Opa, aber du hast auch noch was mit der afghanischen Beerdigung angefangen. Wollten wir ja auch in Religion dann noch weiter drüber sprechen, kannst ja an der Stelle gleich, wenn du dran bist, mal was dazu sagen."
- Breshna: "Über unsere Beerdigung?"
- Lehrerin: "Ja, wie das da zugeht."
- Breshna: "Also bei der Beerdigung da kommen ganz viele Leute. ..."
- Lehrerin: "Du hast Clan gesagt. Familie heißt wohl bei euch Clan."
- Breshna: "Ja, und der Clan kommt und Leute, die wir kennen, und die mein Opa gekannt hat, und dann und dann setzen sich alle hin, dann liest meine Mutter, eh hat dann den Frauen aus dem Koran vor, und mein Vater den Männern. Dann setzen sie sich alle zusammen, und ... dann... ehm beten sie nochmal."
- Lehrerin: "Danke schön!" Nachdem Monika dran war und einen Satz über ihren Großvater vorgelesen hat, wendet sich die Lehrerin an Amina: "Amina, möchtest du noch etwas von einer Beerdigung bei euch erzählen? Was du vielleicht mal erfahren hast?"
- Amina: "Bei uns tun wir die nich so ehm tun die die nicht in so Kästen, die wickeln sie, wickeln sie (macht Handbewegungen dazu) und dann tun sie ..."
- Lehrerin: "Du meinst den Toten oder die Tote?"
- Amina: "Ja, den Toten oder die Toten..."
- Lehrerin: "Wie geht das?"
- Amina: "Also, den Toten waschen sie erstmal, ja und dann, dann, dann wickeln sie den in irgendwas so ein (macht Handbewegungen dazu) und dann tun sie in ein Grab."
- Lehrerin: "In Tücher ein?"
- Amina: "Glaub ich, weiß ich nicht." (ganz leise)
- Lehrerin: "Also wird nicht in einen Sarg gelegt, sondern wird eingewickelt wie so eine Mumie? ist das so ähnlich?" Amina antwortet nicht.
- Lehrerin: "Weißt du, wie eine Mumie aussieht?"
- Amina: "Ja, das weiß ich. Aber ich weiß nicht, aber ich hab das doch noch nie gesehen." (leise gemurmelt)

- Lehrerin: "Ja und dann, wenn die, wenn der Tote dann so eingewickelt ist, was passiert dann mit ihm?"
- Amina antwortet nicht, aber Jussuf mischt sich jetzt unaufgefordert in das Gespräch zwischen Lehrerin und Amina ein.
- Jussuf: "Bei uns geht das nicht so, die zieh'n ihm einfach 'nen Smoking an und fertig."
- Lehrerin (unterbricht ihn): "Du kannst das später erzählen, jetzt lass sie doch mal zu Ende. (zu Amina): "Aber irgendjemand muss doch den Toten oder die Tote irgendwohin bringen?"
- Amina: "Ja"
- Lehrerin: "Wohin denn?"
- Amina: "Friedhof"
- Lehrerin: "Ihr habt einen Friedhof? Und kommt er dann in die Erde oder kommt er woanders hin, der Tote?"
- Amina: "In die Erde"
- Lehrerin: "Nur ohne Sarg?"
- Amina: "Ja"
- Lehrerin: "Sonst ist es ähnlich wie bei uns die Beerdigung?"
- Amina: "Ja" Einige Mädchen, Janine, Simone und Celine, beginnen eine Unterhaltung über Beerdigungsriten in Indien.
- Lehrerin: "Gut. Und eh, hat das auch was mit dem Koran zu tun, so ähnlich wie Breshna das erzählte?"
- Amina: "Ja"
- Lehrerin: "Wird da auch was gelesen? Wird geweint? (Zustimmung von Amina) Und gebetet?"
- Amina: "Ja, gebetet"
- Lehrerin: "Dann frag ich jetzt den Jussuf nochmal, weil's bei Dir noch anders ist."
- Jussuf: "Ja, bei uns ziehn se einfach 'nen Smoking an, ziehn se'n einfach nur ganz normal an ..."
- Lehrerin: "Der Smoking ist nicht normal, festlich oder besonders schön."
- Jussuf: "Ja gut, dann stecken sie in Sarg ..."
- Lehrerin: "Und dann wird er wie bei Beerdigung hier in die Erde gesetzt?"
- Jussuf: "Und dann beten die irgendwas."
- Amina (unterbricht ihn): "Ich weiß es."
- Jussuf: "Nee, das ist anders."
- Lehrerin: "Gut, dann ..."
- Jussuf: "Frau Schmidt, und dann kommt der in die Erde."
- Lehrerin: "Rückfragen könnt ihr ja dann an die Kinder selber noch stellen, wenn ihr noch mehr wissen wollt. Im Moment würde ich nur bemerken, dass unruhig wird. Ich hab noch zehn Minuten Zeit...."
- Während der ganzen Phase die Lehrerin Breshna, Amina und Jussuf über Beerdigungsriten ausfragt, hören die anderen Kinder nicht zu und werden unruhig.

Zunächst fällt auf, dass sich die dokumentierte Gesprächssequenz vom sonstigen Unterrichtsstil dieser Lehrerin unterscheidet. Die Lehrerin legt

großen Wert auf die Pflege einer Gesprächskultur, die sie mit der Klasse vom ersten Schultag an eingeübt hat. Gespräche haben im Unterricht dieser Klasse einen wichtigen Stellenwert und die Lehrerin ist stets bemüht, Gespräche zwischen den Kindern zu initiieren und zu fördern. Diese Gesprächsphase weist eine gänzlich andere Kommunikationsstruktur auf. Die Kommunikation spielt sich ausschließlich zwischen Lehrerin und einem Kind ab und ist auf die Lehrerin fixiert. Die anderen Kinder werden nicht einbezogen. Die Redebeiträge der Kinder sind mehrheitlich kurze Antworten auf die Fragen der Lehrerin, das Verhalten der Kinder ist passiv. Von einem "Erzählen" der Kinder, einer aktiven Kommunikation in längeren zusammenhängenden Sequenzen, kann hier nicht gesprochen werden. Die Lehrerin unterbricht die Kinder in ihrem Redefluss und fragt kleinschrittig. Der für die Lehrerin ungewöhnliche Stil des Ausfragens kann dahingehend interpretiert werden, dass die muslimischen Kinder hier in erster Linie als Informationsquelle für islamische Beerdigungsriten angesehen werden. Üblicherweise gilt die Regel, dass Kinder Rückfragen stellen können, wenn ein Kind etwas erzählt hat, jeder Gesprächsbeitrag wird so gewürdigt und ernst genommen. Entgegen dieser Gewohnheit lässt die Lehrerin in dieser Sequenz keine Rückfragen zu und initiiert kein Gespräch zwischen den Kindern. Die anderen Kinder hören kaum zu und werden von der Lehrerin auch nicht dazu animiert. Die Beiträge von Breshna, Amina und Jussuf werden nicht in gleicher Weise wichtig genommen wie das sonst der Fall ist, wenn Kinder im Unterricht etwas zu erzählen haben.

Ferner fällt auf, dass die muslimischen Kinder in inhaltlicher Hinsicht einen *anderen* Arbeitsauftrag erhalten als die anderen Kinder. Das Thema für alle Kinder ist das existentielle Thema Tod. Dies geschieht ohne jede Zuordnung zu einer religiösen Tradition, sondern es geht um die subjektiven Vorstellungen der Kinder. Es ist die ausdrücklich geäußerte Intention der Lehrerin, mit dem Religionsunterricht im Klassenverband allen Kindern in der Schule die Gelegenheit geben, sich mit dem auseinanderzusetzen, "was sie unbedingt angeht". Deshalb sind *religiöse Fragen* Gegenstand des Religionsunterrichts. Im Gegensatz dazu haben die muslimischen Kinder den Arbeitsauftrag erhalten, Informationen über die muslimischen Beerdigungsriten, über die *religiöse Praxis einer religiösen Tradition* beschaffen. Breshna möchte eigentlich wie alle anderen Kinder und der Aufgabenstellung der Lehrerin entsprechend vom Tod ihres Großvaters erzählen: "Also ich hab den Satz: viele Leute weinen. Bei der Beerdigung da haben wir, bei meinem Opa, da hat mein Vater, da ist ja unser ganzer Clan gekommen und da haben die alle geheult, und ...". Aber die Lehrerin unterbricht sie, lässt die Schülerin mit ihrem eigentlichen, ihr wichtigen Thema nicht zu Wort

kommen, sondern will von Breshna etwas über eine afghanische Beerdigung hören: "Du erzählst was von der afghanischen Beerdigung?" Breshna beachtet diese erste Unterbrechung nicht sondern will fortfahren: "ja. Und der hat mir auch beigebracht". Aber die Lehrerin unterbricht sie ein zweites Mal "Du erzählst was von der Beziehung zu deinem Opa, aber du hast auch noch was mit der afghanischen Beerdigung angefangen. Wollten wir ja auch in Religion dann noch weiter drüber sprechen, kannst ja an der Stelle gleich, wenn du dran bist, mal was dazu sagen". Damit bricht die Lehrerin die Erzählung der Schülerin ab. Erst nachdem sich Breshna rückversichert hat, dass sie jetzt wirklich über ein anderes Thema sprechen soll ("über unsere Beerdigung?"), beginnt sie darüber zu informieren. Breshna kommt auch im weiteren Verlauf des Unterrichts nicht dazu, ihre eigene Geschichte weiterzuerzählen. Das Gleiche lässt sich im Umgang mit Amina beobachten. Das Frageverhalten der Lehrerin entspricht nicht den Relevanzen der Kinder Amina und Breshna. Während die Lehrerin in anderen Unterrichtssituationen persönliche Beiträge einzelner Kinder ernst nimmt und die Kinder ermuntert, ihre Empfindungen und Fragen zu äußern, steht in dieser Sequenz die Information über den Islam durch die muslimische Schülerinnen im Vordergrund. Damit kommen sie in die Rolle der ExpertInnen für "Religiöses". Amina und Breshna haben damit *wegen ihrer Religiosität* eine andere Rolle als die übrigen Kinder der Klasse. Die Kategorie der Religionszugehörigkeit wird zum Unterscheidungsmerkmal. Drei weitere Aspekte verstärken die Sonderrolle der muslimischen Kinder: (1) Dies ist zunächst die Betonung des Kategorie Fremdheit. Es beginnt mit der Rückfrage der Lehrerin an Breshna, ob sie jetzt von einer *afghanischen* Beerdigung erzähle, obwohl es für Breshnas Thema nicht relevant ist. Auch ignoriert die Lehrerin das Thema, das Breshna mit allen anderen Kindern teilen würde, nämlich die Gefühle beim Tod des Opas, und betont stattdessen das Thema, das Breshna von der Mehrheit der Klasse *unterscheidet*. Mit der Festlegung auf das Afghanische und auch mit der von der Lehrerin gegenüber Amina und Jussuf verwendeten Formulierung "Beerdigung bei Euch" macht die Lehrerin deutlich, dass diese drei Kinder "anders" sind als die anderen Kinder. Einige Rückfragen bzw. Bemerkungen der Lehrerin heben in besonderer Weise Aspekte hervor, die das, was die muslimischen Kinder berichten, fremd erscheinen lassen, z.B. dass die Familie in Breshnas Kontext "Clan" heißt. Diese Unterscheidung ist inhaltlich nicht relevant, beschreibt Breshnas Kontext aber als von der Norm abweichend. Auch in der Erzählung von Amina findet sich das gleiche Fragemuster der Lehrerin: Amina konnte durch ihre eindeutige Gestik verständlich machen, dass der Tote in Tücher gewickelt wird. Trotzdem fragt die Lehrerin wie-

derholt nach und bringt die Bezeichnung "Mumie" ins Spiel, die Assoziationen der Exotik und Fremdheit weckt. Auf Jussufs Einwurf, dass bei ihm dem Toten ein Smoking angezogen wird, geht die Lehrerin nicht ein, das Tragen eines Smokings entspricht deutschen, christlichen Gewohnheiten und ist nicht fremd. Weiterhin fragt die Lehrerin Amina: "Ihr habt einen Friedhof?" und kommt er dann in die Erde oder kommt er woanders hin, der Tote?" Der Duktus der Frage legt nahe, dass die Lehrerin eigentlich erwartet hatte, dass es "bei Amina" keinen Friedhof gibt und die Toten auch nicht in die Erde kommen. Die ungläubige Frage "Ihr habt einen Friedhof?" steht im Kontext der Erwartung der Lehrerin, dass die islamische Beerdigung sich deutlich von einer Beerdigung im christlichen Kontext unterscheidet. Die anschließende Bemerkung "sonst ist es ähnlich wie bei uns die Beerdigung?" bestätigt, dass es der Lehrerin nur um das Fremde der islamischen Beerdigung geht, Ähnlichkeiten sind nicht von Interesse. Die Mehrzahl der Fragen der Lehrerin zielt darauf ab, die islamischen Beerdigungsriten, als fremd, geradezu als exotisch zu beschreiben.

(2) In der ganzen Unterrichtseinheit werden die *christlichen* Kinder nicht von der Lehrerin aufgefordert, Informationen über die christliche Beerdigungsriten im Religionsunterricht einzubringen. In dieser Unterrichtseinheit sind nur die *muslimischen* Kinder ExpertInnen für "Religiöses", obwohl es in der Klasse religiös-erzogene christliche Kinder gibt, die ebenfalls diese Rolle einnehmen könnten.¹²⁶ Durch die Nicht-Thematisierung wird die christliche Beerdigung zur unhinterfragten Norm. Die islamische Beerdigungspraxis wird mit ihr verglichen und an ihr gemessen, indem die Lehrerin fragt: "sonst ist es ähnlich wie bei uns die Beerdigung?" Die Fremdheit der muslimischen Beerdigung wird dadurch manifestiert, *dass* die muslimischen Kinder über "ihre" Beerdigung berichten müssen. Über die christliche Beerdigung muss nicht gesprochen werden, sie wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Allerdings kann man nicht davon ausgehen, dass Kinder im Grundschulalter christliche Beerdigungsriten kennen.

¹²⁶ Diese Kinder, z.B. die praktizierenden Katholiken, wissen wahrscheinlich sogar mehr über ihre Religion als die muslimischen Kinder; dies lässt jedenfalls z.B. der Bericht von Sonja über ihre Erstkommunion in einem Morgenkreis vermuten. Diese Vermutung entspricht auch der Einschätzung der Lehrerin, dass die polnischen und russischen Spätaussiedler-Kinder sehr religiös sind. Das Unterrichtsthema Tod wäre durchaus offen für Beiträge von christlichen Kindern in einer ExpertInnenrolle, etwa Erfahrungsberichte von christlichen Beerdigungen - anders als das Thema Moschee, das von der Sache her allein ein Thema für muslimische ExpertInnen ist.

(3) Die muslimischen Kinder werden einer Gruppe zugeordnet, z.B. indem sie sie gleichermaßen über Beerdigungen ausfragt und eine ausdrückliche Parallele zwischen Aminos und Breshnas Erzählung hergestellt wird: ist das "so ähnlich, wie Breshna das erzählte?" Gegenüber den Kindern der Klasse wird aber das einende Kriterium (Zugehörigkeit zum Islam) nicht erwähnt. Durch das Nicht-Benennen des Kontextes entsteht der Eindruck, dass lediglich das Kriterium der Fremdheit das verbindende Merkmal ist. Damit wird eine Gruppenidentität und eine Abgrenzung von den anderen Kindern der Klasse konstituiert. Die muslimischen Kinder werden als "fremd" kategorisiert und diskriminiert.

Wie gehen die Kinder mit dieser stereotypen Zuschreibung um? Amina sagt mehrmals, dass sie noch nie bei einer Beerdigung war, trotzdem wird sie über islamische Beerdigungsriten ausgefragt. Sie soll von einer Beerdigung "bei euch" erzählen, ohne dass klar ist, wer "ihr" ist. Amina entspricht der Erwartung der Lehrerin und erzählt von einer Beerdigung im arabisch-islamischen Kontext, ohne dass dies ihr eigener wäre. (Sie hat es noch nie erlebt.) Sie akzeptiert die ihr zugeschriebene Identität und wird in der Klassengemeinschaft zur Fremden. Einige Mädchen werden durch Aminos Bericht animiert, sich über Beerdigungen in Indien zu unterhalten. Aminos Beerdigung wird also mit ganz weit entfernten und fremden Kontexten assoziiert.

Zwei kontrastierende Beobachtungen zeigen, dass die Lehrerin in anderen Fällen anders mit "Fremdem" umgeht. In der Klasse ist ein farbiger Junge, Marius. In einem Unterrichtsgespräch geht es um die Farbe schwarz, die Kinder sollen ihre Assoziationen mit dieser Farbe äußern. Alle Kinder nennen traurige und düstere Assoziationen, nur Marius sagt, dass schwarz schön und nicht traurig ist. Hierauf reagiert die Lehrerin einfühlsam und macht kein weiteres Aufsehen um das Anderssein des farbigen Kindes:

Marius: "Schwarz ist schön, Schwarz ist eigentlich meine Lieblingsfarbe. Am liebsten würde ich mich jeden Tag nur schwarz anziehen. Also für mich ist das keine Farbe, die mit Tod konfrontiert wird. Für mich ist das einfach eine schöne Farbe." Diese Meinung wird von der Lehrerin unterstützt, die schwarz auch als Farbe für Kleidung schön findet, und auf die hellen schimmernden Flecken der schwarzen Folie hinweist.

Der zweite Fall sind die russischen und polnischen Spätaussiedler-Kinder, von denen die Lehrerin sagt, sie seien sehr fromm. Sie hätten ein geschlossenes Weltbild, mit dem sie in der Klasse nicht anerkannt würden. Die Religiosität der Kinder schätzt die Lehrerin also als von der Mehrheit abweichend ein. Einige dieser russischen und polnischen Jungen wollten ihre

Bilder, die sie im Religionsunterricht gemalt hatten, nicht im großen Kreis in der Klasse zeigen oder gar etwas darüber erzählen. Die Jungen hatten ausnahmslos christliche, kirchliche Beerdigungen gemalt. Die Lehrerin nimmt ihre Weigerung ernst. Im Anschluss an das Unterrichtsgespräch mit allen Kindern gibt die Lehrerin den Jungen die Möglichkeit, in einer kleinen Gesprächsgruppe in einem geschützten Raum mit ihr über ihre Bilder und ihre Erfahrungen mit dem Tod und den Beerdigungen zu sprechen:

Während die Kinder an ihren Plätzen arbeiten, ruft die Lehrerin die Jungen, die ihre Bilder noch nicht vorgestellt haben, in eine kleine Gesprächsgruppe zusammen. Paul, Nicolai und Juri sind damit einverstanden, der Lehrerin in der kleinen Gruppe die Bilder zu erklären. Paul soll beginnen, er zieht sein zusammengefaltetes Bild aus der Hosentasche. Er sagt: "Da liegt mein verstorbener Großvater." Aufgrund der Rückfrage der Lehrerin erklärt er, dass die BesucherInnen der Beerdigung seine Mutter, Vater, Oma und er selbst sind. Ob die fünfte Person der Pfarrer sei, fragt die Lehrerin. Paul: "Ja." Die anderen Kinder fragen nach, wann, in welchem Alter und aufgrund welcher Krankheit der Großvater gestorben ist. Paul antwortet, dass er nicht mehr weiß wann, dass es in Polen war, und dass der Opa mit 45 Jahren an einer Krankheit gestorben ist. Die Lehrerin kommentiert, dass Pauls Erinnerung offensichtlich noch frisch ist, weil er sich an alle Details noch erinnern kann. Gefragt nach dem damit verbundenen Gefühl weiß Paul keine Antwort.

Nicolai erläutert sein Bild ebenso (die Bilder sehen auch fast gleich aus): verstorbener Opa im Sarg, Vater, Mutter und Onkel als Beerdigungsgäste. Dass die Toten im offenen Sarg aufgebahrt seien, sei in Russland üblich (auf Nachfrage der Lehrerin). Die Lehrerin spricht ihn auch auf den großen Pfarrer an und fragt zu welcher Kirche der gehört. Nicolai: "Zur russischen Kirche"; die Lehrerin fragt nach: "Aber ihr seid doch Adventisten?" Nicolai weiß es nicht. Die Kinder fragen, wo, wie und in welchem Alter der Opa gestorben ist. Nicolai antwortet: "In Russland", aber in welcher Stadt weiß er nicht, und erzählt ausführlich, wie der Opa gestorben ist, nämlich durch einen Herzinfarkt, weshalb er plötzlich zusammengebrochen ist und mit dem Kopf auf eine harte Kante aufgestoßen ist. Nach diesem Unfall sei die Oma nach Deutschland gekommen und hätte davon erzählt und der Vater hat ihm von der Beerdigung in Russland erzählt.

Juri hat auch ein Beerdigungsbild wie die anderen Jungen und sagt, dass es sein verstorbener Onkel und seine Mutter auf dem Bild wären. Die Lehrerin fragt nach der Farbe der Kleidung und ob es in Russland nicht üblich sei schwarz zu tragen, ob sich Juri noch an die Farben erinnert. Juri erzählt, dass der Onkel erst vor kurzer Zeit gestorben ist, aber dass er nicht bei der Beerdigung war, weil sie zu weit weg war. Die Lehrerin fragt, ob er das Bild aufgrund von Erzählungen gemalt hat (Juri: "Ja"), ob der Onkel für ihn wichtig war (Juri: "Geht so.") und ob er jetzt traurig ist (keine Antwort). Die anderen Jungen melden sich und fragen wieder nach dem wann und wo

(Juri: mit 50 Jahren, in Deutschland) Die Lehrerin fragt nach der Rolle des Pfarrers "Wie wichtig ist der Pfarrer", Juri: "Er tröstet." Die Lehrerin spricht auch Paul und Nicolai an, sie stimmen dem zu. Ebenfalls alle drei fragt die Lehrerin, was nach der Beerdigung kommt. Juri antwortet: "Der Tote wird dann zugegraben, in die Erde kommt ein Kreuz, der Tote ist dann für immer weg, und wenn man stirbt, kann man sich vielleicht nochmal wiedersehen."

Mit dieser Gesprächsrunde erkennt die Lehrerin die Religiosität der Jungen an und schützt sie vor der Ablehnung durch die anderen Kinder. Sie respektiert deren Gefühle und die religiöse Praxis, der Jungen, die sie von den anderen Kindern unterscheidet. Indem sich die Lehrerin viel Zeit nimmt, um den Jungen zuzuhören, zeigt sie, dass sie sie ernst nimmt. Die Lehrerin stellt hier zwar auch Rückfragen, aber diese zeugen von Interesse. Die Relevanzen der Kinder bestimmen das Gespräch in dieser Kleingruppe. Das Verhalten der Lehrerin in dieser Kleingruppe entspricht dem Unterrichtsstil dieser Lehrerin in anderen beobachteten Situationen. Durch das Vertrauensverhältnis, das die Kinder zu ihr haben, durch die Zeit, die sie sich für die Kinder nimmt, gelingt es der Lehrerin immer wieder, den Kindern zu zeigen, dass sie die Kinder ernst nimmt und respektiert.

In der Gesprächssequenz, in der die muslimischen Kinder im Mittelpunkt stehen, verhält sich die Lehrerin konträr. Intentional handelt es sich hier um einen Akt der Anerkennung der Kinder, die Lehrerin will, dass ihre Religion im Religionsunterricht vorkommt. Trotzdem lässt die Lehrerin gegenüber den muslimischen Kindern die Verhaltensweisen vermissen, die eine Anerkennung ihrer Persönlichkeit bedeuten würden. Die Individualität der muslimischen Kinder wird nicht wahrgenommen, z.B. Breshnas Geschichte über den Tod des Opas oder Jussufs Interesse, sich überhaupt nicht von den anderen Kindern unterscheiden zu wollen. Stattdessen werden die muslimischen Kinder auf ihre religiöse Identität festgelegt. Weil das Kriterium für die Differenz, die islamische Religiosität, nicht genannt wird, wird die Kategorie fremd zum Unterscheidungsmerkmal. Diese Kategorisierung wird Breshna, Amina und Jussuf nicht gerecht, die gerade *nicht* fremd und anders sein wollen.¹²⁷

¹²⁷ Hinzuzufügen ist: Sie *sind* auch nicht fremd und anders als die anderen Kinder: Sie unterscheiden sich eventuell von den anderen Kindern, weil sie Muslime sind, aber dieses einzelne Identitätsmerkmal Religionszugehörigkeit ist nicht das einzige und sicherlich nicht das wichtigste, was die persönliche Identität dieser Kinder ausmacht. Daneben sind sie Kinder wie alle anderen auch: sie sind in Deutschland aufgewachsen, gehen in die gleiche Schule, sind Mädchen oder Junge, gute oder schlechte Schülerin, Freundin, Backstreet-boys- oder Fußball-Fan, Breshna kann sehr gut lesen, Jussuf redet viel,

Es fragt sich wie die Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und dem Verhalten gegenüber den muslimischen Kindern zu erklären ist? Eine Erklärung könnte sein, dass die Lehrerin wie sie selbst sagt, tatsächlich unsicher ist im Umgang mit dem Islam, weil sie über keine Kenntnisse dieser Religion verfügt. Dieses Defizit ist im Konzept des Unterrichts angelegt, der hier beobachtet wurde. Es handelt sich hier um konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Klassenverband, der als christlich-ökumenischer Religionsunterricht konzipiert ist. Es ist in diesem Religionsunterrichtskonzept nicht vorgesehen, dass die Unterrichtsinhalte aus der Perspektive nicht-christlicher Religionen thematisiert werden. Aspekte der islamischen Tradition oder der muslimischen Praxis sind im christlich ökumenischen Religionsunterricht im Klassenverband als Unterrichtsinhalt nicht eingeplant. In diesem konzeptionellen Rahmen müssen *die muslimischen Kinder* ihre Religion einbringen, damit sie vorkommt. Die Lehrerin muss im christlich-ökumenischen Religionsunterricht nicht religionswissenschaftlich ausgebildet und über andere Religionen informiert sein.

Das von der Lehrerin geäußerte Interesse, dass im gemeinsamen Religionsunterricht im Klassenverband die Religiosität der muslimischen Kinder vorkommen soll, überwiegt das ebenso vorhandene Interesse der Lehrerin, die Individualität der Kinder zu achten und zu schützen. Im Religionsunterricht werden die muslimischen Kinder nicht als Individuen wahrgenommen, sondern vor allem als VertreterInnen ihrer Religion, als religiöse Menschen. Dieses unreflektierte Muster des Dialogparadigmas führt dazu, dass die Anerkennung *der Religion* für eine Form der Anerkennung der *individuellen Menschen* gehalten wird, die ihr angehören: Wenn der Islam im Religionsunterricht vorkommt, bedeutet das die Anerkennung der Muslime. Dies führt dazu, dass eine ansonsten einfühlsam und pädagogisch verantwortlich handelnde Lehrerin im Religionsunterricht die Anerkennung der Individualität der SchülerInnen in das Gegenteil verkehrt.

4.2.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Religionen im Unterricht

Die Konstruktion von Unterrichtsinhalten als gemeinsame Sache, die aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird, war als ein Prinzip des dialogischen interreligiösen Religionsunterrichts beschrieben worden. Die Unterrichtseinheit zur Abrahams-/ Ibrahimsgeschichte in der Klasse 3a ist ein

Amina ist hilfsbereit, um nur einige weitere Aspekte zu nennen, die die Identität der Kinder ausmachen. Die Liste ließe sich beliebig verlängern und sie zeigt, dass sich die muslimischen Kinder in vielerlei Hinsicht nicht von anderen Kindern unterscheiden.

Beispiel für einen solchen komplementären Unterrichtsgegenstand. Die Abrahamstradition ist eine gemeinsame Erzähltradition der drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam, die aber der Hebräischen Bibel und im Qu'ran teilweise auch unterschiedlich erzählt wird. Die Lehrerin formuliert als Ziel der Unterrichtseinheit, dass die Kinder lernen sollen, dass es dieselbe Geschichte in verschiedenen religiösen Traditionen in unterschiedlicher Akzentuierung gibt, dass sie aber für Juden, Christen und Muslime gleichermaßen wichtig ist. Sie erzählt den Kindern deshalb parallel sowohl die biblische als auch die islamische Tradition. Die Lehrerin folgt mit dieser Themenwahl dem Ansatz von Sieg, der die unterschiedlichen Perspektiven auf eine Sache ins Zentrum des Religionsunterrichts stellt. Das bedeutet, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum Thema zu machen.

Einige Sequenzen aus der Unterrichtseinheit zur Abrahamsgeschichte wurden bereits im Kapitel Religion interpretiert, dort war festgestellt worden, dass die Kinder nicht in der Lage sind, abstrakten theologischen Reflexionen zu folgen. (s.S. 46ff) Die Lehrerin hat im Gespräch erklärt, dass diese Unterrichtsgespräche über die Abrahamsgeschichte nicht intendiert waren: Die Kinder seien überfordert, und sie wolle abstrakte Reflexionen über die Geschichten deshalb vermeiden. Dennoch wurden in der Abrahamseinheit immer wieder solche Gesprächsphasen beobachtet.

Im Folgenden wird eine Sequenz dokumentiert, die sich an die Erzählung der Opfergeschichten aus der Abrahams-/Ibrahimstradition anschloss. Entsprechend der Grundstruktur dieser Unterrichtseinheit hatte die Lehrerin den Kindern sowohl die Opferungsgeschichte aus der biblischen Tradition erzählt, die Opferung Isaaks durch Abraham, als auch die islamische Opferungsgeschichte, in der Ibrahim Ismail opfern soll. Beide Geschichten widersprechen sich inhaltlich teilweise recht deutlich. Die Lehrerin hatte sich dafür entschieden, beide Geschichten nebeneinander stehen zu lassen und keine von Widersprüchen und Doppelungen befreite Version der Abrahamstradition für die Kinder zusammenzustellen, weil dies eine sachlich problematische Vermischung der Religionen wäre. Die Lehrerin hält es dagegen für zumutbar, wenn die Kinder ein und dieselbe Geschichte zweimal in unterschiedlichen Versionen hören. Dies entspricht dem Prinzip, eine Sache aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Von Seiten der Kinder gab es keinen Widerspruch gegen die Unterschiedlichkeit der Geschichten. Alle Kinder akzeptierten widerspruchsfrei, dass die Geschichte in der Bibel teilweise anders erzählt wird als im Qu'ran. Es gab keine einzige Rückfrage während der Dauer der Unterrichtseinheit, welche Version der Geschichte denn nun der Wahrheit entspräche. Die Pluralität der religiösen

Traditionen war für die Kinder kein Thema und verwirrte sie nicht. Im Gegenteil, die Lehrerin berichtete von der Aussage eines Kindes, es sei schön, dass die Lehrerin die Geschichten immer zweimal erzähle, denn dann würden sie jede Geschichte zweimal hören.

Dennoch ergibt sich aus der Tatsache, dass die Lehrerin zweimal die Geschichte von der Opferung erzählt, eine Situation, mit der die Kinder überfordert sind, wie sich in der nachfolgenden Sequenz zeigt.

- Lehrerin: "Was fällt euch an der Geschichte auf, wenn ihr an die Geschichte vom letzten Mal denkt von Ibrahim und Ismail und heute an die Geschichte aus der Bibel von Abraham und Isaak?" Es melden sich Dimitri und Michaela.
- Dimitri: "Gestern, die Geschichte, da hat der Gott gesagt, er muss Ismail opfern, und jetzt hat er gesagt, er muss Isaak opfern."
- Lehrerin: "Mhm, das hast du gut gesehen, was ist noch ganz ähnlich, was ist ähnlich bei der Geschichte im Koran und in der Bibel?" Jetzt melden sich Aisegül, Murat und Jannick.
- Murat: "Da hat er gesagt, er soll nicht Isaak, er soll ein Schaf opfern."
- Lehrerin: "Und wie war das bei Ismail?"
- Aisegül: "Ismail, der wollte ihn töten, dann wollte Gott es wissen, und dann hat er vielleicht so gemacht, vielleicht wusste er ein bisschen. Zweitens..."
- Lehrerin: "Du meinst Abraham hat den Ismail zwar zum Opfer gebracht, aber er hat was gewusst, er hat vielleicht gedacht ..."
- Aisegül: "dass Gott nein sagt. Vielleicht liebte er Gott so und dann hat er wieder probiert und dann glaubte er das."
- Lehrerin: "Ja, das steht auch in beiden Büchern so, dass Gott den Abraham oder Ibrahim nur auf die Probe gestellt hat, er hat nicht erwartet, dass er seinen Sohn opfert, aber er wollte was wissen, was wollte er wissen? Das hat Aisegül eben ganz toll gesagt, was wollte Gott wissen?" Jetzt melden sich wieder viele Kinder (Mirna, Orkan, Murat, Dimitri, Aisegül, Samira, Gülcan).
- Jannick: "Dass er einen tötet."
- Lehrerin: "Nein, er wollte was wissen."
- Mirna: "Er wollte wissen, ob er das macht oder nicht macht."
- Lehrerin: "Warum, warum wollte er das wissen?"
- Murat (leise): "Er wollte wissen, ob Abraham ihn liebt." Die Lehrerin fordert ihn auf, das noch mal ganz laut zu sagen, Murat wiederholt, was er gesagt hat.
- Lehrerin: "Und zwar, ob Abraham Gott noch mehr liebt als alles andere, und das hat Abraham ihm bewiesen. Und bei beiden Geschichten musste er seinen Sohn nicht opfern."
- Samira wird von der Lehrerin drangenommen und sagt, dass Laila einen Qur'an und einen Gebetsteppich mitgebracht hat. Die Lehrerin fordert Laila auf die Sachen zu zeigen und selbst zu erklären.

Die Lehrerin regt in dieser Unterrichtssequenz in dem reflektierenden Gespräch einen *Vergleich* der beiden Geschichten an. Ein Vergleich zielt zunächst darauf, *Unterschiede* zu benennen. Dies tut Dimitri: "Gestern, die

Geschichte, da hat der Gott gesagt, er muss Ismail opfern, und jetzt hat er gesagt, er muss Isaak opfern." In der Frage, welchen der beiden Söhne Abraham/Ibrahim opfern soll, ist der Unterschied sehr konkret und für Dimitri zu benennen. Anschließend fragt die Lehrerin zwar nach *Ähnlichkeiten*: "Mhm, das hast du gut gesehen, was ist noch ganz ähnlich, was ist ähnlich bei der Geschichte im Koran und in der Bibel?", aber die Kinder wollen weitere Unterschiede nennen. Aisegül tut sich dabei allerdings schwerer als Dimitri: Das jeweils etwas anders akzentuierte Verhältnis zwischen Gott und Abraham/ Ibrahim abstrakt zu beschreiben, gelingt ihr nicht, die Lehrerin muss ihr helfen und fragt jetzt nach dem *Unterschied* zwischen der biblischen und der islamischen Geschichte. Später fragt die Lehrerin wieder nach den *Gemeinsamkeiten*. Aber das Gespräch kommt nicht in Gang, die Kinder sind in dieser Sequenz passiv. Insgesamt ist diese kurze Gesprächssequenz ein Beispiel für die abstrakten theologischen Reflexionen dieser Unterrichtseinheit, mit denen die Kinder nicht viel anfangen können. Sie wird abgebrochen, weil Samira die religiöse Praxis anspricht, die die Kinder mehr interessiert.

Die Sequenz kann so interpretiert werden, dass hier die Struktur der komplementären Unterrichtsinhalte, die gleiche Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven zu erzählen, dazu beiträgt, dass sich Lehrerin und Kinder ungewollt in diesen abstrakten theologischen Debatten verstricken. Die Lehrerin wollte reflektierende Gespräche über die Geschichten vermeiden, weil sie sie didaktisch für nicht sinnvoll hält. Und dennoch ist sie es, die mit der Frage nach dem Vergleich der beiden Geschichten dieses Unterrichtsgespräch initiiert. Wie in dem vorangegangenen Beispiel verleitet hier die dialogisch konzipierte Unterrichtsstruktur die Lehrerin zu einer Unterrichtsgestaltung, die sie eigentlich mit guten didaktischen Gründen ablehnt. Dass die Betonung des Spannungsverhältnisses von Differenz und Gemeinsamkeit im Fall dieser Unterrichtseinheit insgesamt unangemessen war, wird auch an dem abschließenden Unterrichtsgespräch über die Abrahams-/ Ibrahimsgeschichten und in den Statements der Kinder "Was mir an Abraham/ Ibrahim gefallen hat..." deutlich. Diese Unterrichtssequenz war bereits im Kapitel Religion interpretiert worden. (Vgl. S. 48.) In der abschließenden Bewertung der Abrahams-/Ibrahimsgeschichte hat kein Kind zwischen den beiden Geschichten unterschieden, für die Kinder war es *eine* Abrahamsgeschichte. Die Kinder waren mit der Differenzierung und den Vergleichen zwischen den beiden Geschichten überfordert, jedenfalls ist davon nichts "hängen geblieben". Genauso wenig wie es für die Kinder ein Problem war, dass die Lehrerin widersprüchliche Versionen einer Geschichte erzählt hat, war das Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und

Differenz für die Kinder ein relevantes Thema. Wichtig für die Kinder war der konkrete Erzählverlauf der Geschichte, was Abraham passiert ist und wie sich Gott zu Abraham verhalten hat. Die Kinder haben wohl wahrgenommen, *dass* es die Abrahamsgeschichte in der Bibel und in der islamischen Tradition gibt, und *dass* sie in unterschiedlicher Akzentuierung erzählt wird. Die inhaltlichen Details, also die Unterschiede und Gemeinsamkeiten selbst, waren in inhaltlicher Hinsicht für die Kinder aber entweder ohne Bedeutung oder sie haben sie nicht verstanden. Die Reflexion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Geschichten ging an den Relevanzen der Kinder vorbei. Die theologischen Fragen des interreligiösen Dialogs sind für Grundschulkinder ohne Bedeutung.

Der Vergleich der beiden Abrahamsgeschichten in der **Klasse 3a** ist ein Beispiel für die Überbetonung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im dialogisch strukturierten Religionsunterricht auf der *Inhaltsebene*. Die im vorangegangenen Abschnitt interpretierte Unterrichtssequenz kann als Beispiel für die übermäßige Betonung der Unterschiede zwischen den Religionen auf der *Ebene der Subjekte* gelten. In dem Unterrichtsgespräch in der **Klasse 4b** über islamische Beerdigungsriten hebt die Lehrerin ausschließlich auf das Anderssein der muslimischen Kinder ab. Die Überbetonung von Unterschieden kann auf der Subjektebene zu stereotypen Zuschreibungen auf der Grundlage der Religionszugehörigkeit führen oder diese verstärken.

4.2.4 Grenzen des Dialogparadigmas

Mit dem Rekurs auf religiöse Identität ergibt sich für die interreligiöse dialogische Religionspädagogik ein ähnliches strukturelles Problem wie für das Konzept der Interkulturellen Erziehung, als sie in den 80er Jahren in Abgrenzung von dem assimilatorischen Konzept der Ausländerpädagogik den eigenen Wert der Kultur der MigrantInnen entdeckte. Dies kritisiert z.B. Hamburger: "Das Fremde wird nicht mehr ignoriert oder gar als rückständig gebrandmarkt, sondern mit besonderem Interesse wahrgenommen und hervorgehoben. Problematisch ist dabei nicht nur die häufig zu beobachtende Projektion von Authentizitäts- und Geborgenheitswünschen auf das exotisch Fremde, sondern auch die Dominanz der Fremdzuschreibung." (Hamburger 1991, 96) Nach Hamburger musste die Interkulturelle Erziehung, um Kulturen vermitteln zu können, von der Individualität der Personen absehen und objektiv existierende Kulturen rekonstruieren. Damit werden die Nationalkulturen homogenisiert und die Heterogenität innerhalb einer MigrantInnengruppe sowie der prozesshafte Charakter von sich verändernder Kultur vernachlässigt. (97) Analog ist in der interreligiösen Re-

ligionsunterrichtspraxis zu beobachten, dass auf objektiv existierende Religionen rekurriert werden muss, um Religionen vermittelbar zu machen; dabei werden die Individualität der Personen und individualisierte Formen von Religiosität vernachlässigt. Hamburger verweist auf die Problematik, wenn die kulturelle (religiöse) Identität den Angehörigen der Minderheit aufgediktet wird und keine Selbstdefinition ist; zum anderen besteht die Gefahr, dass mit dem pädagogischen Anliegen der interkulturellen Erziehung (des interreligiösen Religionsunterrichts) die Individuen gezwungen werden, sich einer einzigen und eventuell fremdbestimmten Kultur (Religionszugehörigkeit) unterzuordnen. Im Anschluss an Greverus spricht Hamburger vom "Zwang zur Inszenierung einer ethnisch-kulturellen Eigenart, weil es die interkulturelle Erziehung so verlangt" (102). Hamburger kritisiert die Reduktion der Vielfalt der Identitätsmerkmale auf einen einzigen kulturellen oder ethnischen (religiösen) Aspekt - insbesondere die Tatsache, dass die religiöse, kulturelle oder ethnische Identität zum Unterscheidungsmerkmal wird und der Abgrenzung dient. Im Kontext der gesellschaftlichen Diskriminierung der Minderheiten werden "kulturelle Besonderheiten ... zur ethnischen Abgrenzung aktiviert und konstituieren Gruppenidentität. Ethnische Identität ist ... auch immer nur eine unter vielen realen und potentiellen Identitäten einer Person." (103) Dies gilt ebenso für religiöse Identität, die im Fall des Religionsunterrichts die Gruppenidentität konstituiert. "Unter der Voraussetzung von struktureller Ungleichheit und Benachteiligung kann die pädagogisch in Gang gebrachte, auf Verständigung zielende interkulturelle Arbeit unter der Hand einen gegenläufigen Prozess der Fehlkommunikation befördern, bei dem stereotype Zuschreibungen verfestigt werden. Im Verlaufe eines solchen Prozesses werden deutsche Kinder ‚christlicher‘ und türkische Kinder ‚moslemischer‘ als sie je waren." (ebd.)

Der Umstand, dass die Betonung der Ethnizität bzw. die Hervorhebung religiöser oder kultureller Identität in der Schule die gesellschaftliche Diskriminierung der Minderheiten fortschreibt, wird von Radtke hervorgehoben: Er spricht vom "heimlichen Lehrplan der Diskriminierung": Interkulturelle Erziehung legt MigrantInnen auf ihre Ethnizität fest, die aber in der Gesellschaft von der Majorität negativ bewertet wird, so wird gesellschaftliche Diskriminierung auch in Schule wirksam und dort perpetuiert. (Radtke 1988, 55f; vgl. auch Prengel 1995, 73ff) Die Möglichkeiten des Programms der Interkulturellen Erziehung, diese Mechanismen zu durchbrechen, beurteilt Radtke skeptisch: "Verbessert es die Lernerfolge von Migranten, weil es ihre ‚kulturelle Identität‘ anerkennt und stärkt und die einheimischen Schüler zu mehr Toleranz anhält? Oder führt es durch die

Thematisierung und Curricularisierung in die Schule Unterscheidungen ein, die von der Organisation wie von den Schülern als zusätzliche Ressource der Differenzmarkierung und bei Bedarf zur Diskriminierung benutzt werden können? ... (Schüler) begegnen sich nicht ‚ganzheitlich‘ als Individuen, auch nicht in ihren Funktionsrollen als ‚Lerner‘ ... sondern als kleine Repräsentanten nationaler Kulturen." (1995, 862) Die gleichen kritischen Anfragen müssen an das interreligiöse Lernen in der Schule gerichtet werden.

Diehm beschreibt als Dilemma der Interkulturellen Erziehung, dass die Absicht, kulturelle Differenzen durch Hervorhebung und Thematisierung anzuerkennen, unbeabsichtigt in kulturalistische Zuschreibungen und Stereotypenbildung mündet und damit umgekehrte diskriminierende Effekte hat. (Diehm 1995, 11; vgl. insgesamt auch Diehm 1995, 52ff.) Oben war ein vergleichbares Dilemma für den dialogischen interreligiösen Religionsunterricht festgestellt worden: Anerkennung der individuellen Religiosität verkehrt sich in eine problematische Identitätszuschreibung aufgrund der Religionszugehörigkeit, auch wenn dies von den ReligionspädagogInnen nicht erwünscht ist. Im Zusammenhang dieser Arbeit interessiert, wie der interreligiöse Religionsunterricht konzipiert werden kann, so dass die Festlegungen der SchülerInnen auf religiöse Identität(en) und die damit einhergehende Fortschreibung der Diskriminierung von MigrantInnen-Kindern vermieden werden kann.

Zunächst sollen die theoretischen Prämissen des Dialogparadigmas einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Dabei geht es um die Frage, inwiefern das Dialogkonzept der pluralistischen Religionstheologie für die in pädagogischer Hinsicht problematischen Aspekte der Unterrichtspraxis, die sich in der empirischen Analyse gezeigt haben, verantwortlich ist.

(1) Der pluralistischen Religionstheologie fehlt die Reflexion des eigenen Kontextes und eine Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen der interreligiöse Dialog stattfindet. Die Dialogtheologie ist eine kontextuelle, partikulare Theorie akademischer Theologen und erwachsener religiöser Spezialisten, die sich als offizielle Repräsentanten der Religionsgemeinschaften oder Wissenschaftler zu Dialogkonferenzen treffen mit der Intention zu "dialogisieren". Interreligiöser Dialog wird von den sozialen Bedingungen des Kontextes bestimmt, er hat auf der Ebene der Wissenschaftler und Theologen andere kontextuelle Voraussetzungen als ein interreligiöser Dialog in der Alltags- oder Unterrichtspraxis. Dies gilt es zu berücksichtigen. Sind die Bedingungen so grundsätzlich verschieden wie der akademisch-wissenschaftliche Kontext und die Grundschule, muss tatsäch-

lich die Frage gestellt werden, ob die Übertragbarkeit des Dialogkonzepts in den Grundschulkontext gegeben ist. Grundschüler und -schülerinnen können keine RepräsentantInnen ihrer Religion sein; sie geraten dadurch in die Rolle religiöser ExpertInnen, die sie überfordert. Kinder, die im säkularen Kontext keiner Religionsgemeinschaft angehören oder deren Familienreligiosität - die Religiosität der Eltern - individualisiert und kirchendistanziert ist, können keine Religion repräsentieren. Nicht-religiöse Kinder sind deshalb nur schlecht in den interreligiösen Religionsunterricht integriert.

(2) Das Dialogkonzept der pluralistischen Religionstheologen ist ein theologisches Konzept, das von Religionen ausgeht und nicht von den Menschen und ihren Lebenszusammenhängen. Es geht im *interreligiösen* Dialog um *Religion* und theologische Fragestellungen. Indem die gemeinsame Wahrheitssuche das Zentrum des interreligiösen Dialogs bildet, steht die Sache im Zentrum: die religiöse Wahrheit und die Religionen. Auch die Individuen spielen nur als Suchende nach religiöser Wahrheit eine Rolle. Die theologische Provenienz des Dialogkonzepts führt zu der Konzentration auf religiöse Traditionen - auf der Ebene der Unterrichtsinhalte und auf der Subjektebene:

Kinder werden in der dialogischen Unterrichtsstruktur häufig als religiöse Menschen bzw. als Angehörige von Religionsgemeinschaften wahrgenommen und nicht in ihrer vielfältigen Individualität.

Bezüglich der Unterrichtsinhalte zeigt sich die Tendenz, dass die Sache eher im Vordergrund steht und nicht die Fragen und Interessen der Kinder. Dies hängt damit zusammen, dass die komplementäre Struktur der Unterrichtsinhalte nur möglich ist, wenn es sich bei dem Unterrichtsgegenstand um einen Aspekt substantieller Religion handelt, denn der Gegenstand muss einer religiösen Perspektive zugeordnet werden. Religiöse Fragen nehmen ihren Ausgang beim Individuum und seinen Lebenserfahrungen und nicht bei den religiösen Traditionen; sie sperren sich einer komplementären Inhaltsstruktur. Das Prinzip des Dialogparadigmas, komplementäre Unterrichtsinhalte zu konstruieren, befördert deshalb die Tendenz, Inhalte der religiösen Traditionen stärker zu beachten als die religiösen Fragen der Kinder.

Eine interreligiöse Didaktik, die sich an den theoretischen Prämissen einer (Religions-) Theologie orientiert, ist eine Didaktik, die von der Sache und den Unterrichtsinhalten, von den Religionen und Theologien aus konzipiert ist. Es zeigt sich, dass die Orientierung am Modell einer Differenzhermeneutik, das von den Menschen und ihren Lebenszusammenhängen ausgeht,

eine interreligiöse Didaktik ermöglicht, die sich ebenfalls an den Menschen - den Schülern und Schülerinnen - orientiert. (s. u. S. 221ff.)

(3) Im Dialog geht es um die Komplementarität im Bezug auf die Religionen auf der Ebene der Unterrichtsinhalte. Die Sache Religion kann nur in dem Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden gedacht werden. Daraus folgt die Konstruktion von komplementären Unterrichtsinhalten. Eine dialogische Deutung der religiösen Pluralität zielt auf eine systematische Verhältnisbestimmung der Religionen zueinander, denn Dialog zielt in der gemeinsamen Suche nach Wahrheit auf die Klärung der Frage: was eint uns, was trennt uns? Differenzen müssen eingeordnet und systematisiert werden. Die in der Unterrichtspraxis der Grundschule als problematisch eingestuften abstrakten theologischen Reflexionen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Religionen ergeben sich aus dieser Struktur. Erst in dieser systematisierenden Verhältnisbestimmung wird die Komplexität der religiösen Pluralität für die GrundschülerInnen zum Problem, während die Tatsache an sich, dass Religionen plural, unterschiedlich und teilweise inkommensurabel sind, für die Kinder nicht problematisch ist. Allerdings bietet die Religionstheologie kein Konzept für den Umgang mit Inkommensurabilitäten und komplexen Situationen bzw. Sachverhalten, die sich nicht in das komplementäre, binäre Schema einordnen lassen.

Prenzel kritisiert, dass Modelle, die Pluralität in komplementären, analogen oder dualistischen Strukturen systematisieren, oder die Pluralität von einem gemeinsamen Prinzip ableiten, wie es die pluralistische Religionstheologie tut, die Vielfalt nicht radikal anerkennen. Denn sie haben die Tendenz, Komplementarität oder Analogien zu hierarchisieren und in Einheitsideologien aufzulösen: Differenzen werden im komplementären Modell als sich ergänzend und insofern doch als eine monistische Ganzheit gesehen. Komplementbildungen bedeuten eine Hierarchisierung, "in welcher alle Differenzen ihren Ort zugewiesen bekommen." (Prenzel 1995, 171, vgl. 32f)

(4) Die Komplementarität betrifft nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern auch die am Lernprozess beteiligten Subjekte: Das Prinzip des Perspektivwechsels macht die Unterscheidung von "Eigenem" und "Fremdem" notwendig. Wenn ich die Perspektive wechseln soll, um mein Gegenüber wahrzunehmen und um in der Begegnung mit dem Gegenüber mich selbst zu erkennen, ist eine Unterscheidung zwischen mir und dem Gegenüber notwendig. Da es sich um einen *interreligiösen* Dialog handelt, muss diese Unterscheidung religiöser Natur sein. In diesem komplementären

Denkmuster ist die Zuordnung der TeilnehmerInnen zu einer Dialogpartei notwendig. Die SchülerInnen werden im Dialogparadigma deshalb als RepräsentantInnen einer (religiösen) Position angesehen; die Zuordnung zu Dialogparteien kann zur Zuschreibung religiöser Identität führen. Dass das dem Dialogparadigma inhärente Denken in komplementären Strukturen die Wahrnehmung einer komplexen und pluralen Wirklichkeit einschränkt, zeigt das Beispiel der Schülerinnen, die im Religionsunterricht nur als fremd wahrgenommen werden, weil sie einer "fremden" Religion angehören, obwohl die Schülerinnen in der Vielfalt der Aspekte ihrer Identität nicht nur fremd sind. Die Konzentration auf substantielle Religion und die komplementäre Struktur versperren den Blick auf die Mehrdimensionalität und Komplexität von Identität. Komplementarität führt zu einer Hierarchisierung von Fremden und Nicht-Fremden.

(5) Die Vertreter der Religionstheologie formulieren als notwendige Voraussetzung für den interreligiösen Dialog die Bereitschaft, die eigene religiöse Position im Dialog zu transformieren. Die Religionspädagogik übersetzt diesen Gedanken in das Konzept der Entwicklung einer religiösen Identität im Dialog. (vgl. S. 157ff) Dieses Postulat der Identitätsentwicklung im Dialog muss mit dem dem Dialogparadigma notwendigerweise inhärenten Prinzip der Positionalität verknüpft werden, wonach die Teilnehmenden am Dialog von einer religiösen Position aus teilnehmen. Daraus ergibt sich ein Widerspruch: SchülerInnen sollen etwas im Dialog entwickeln, was zugleich als Voraussetzung für die Teilnahme am Dialog vorhanden sein muss. Im Dialog sollen Kinder eine religiöse Identität entwickeln und gleichzeitig wird das Beziehen eines religiösen Standpunkts als Voraussetzung angesehen. Aber wie sollen Kinder eine eigene Position in den interreligiösen Religionsunterricht einbringen, wenn sie doch eine eigene religiöse Identität erst entwickeln? Diese Frage wiegt umso schwerer, wenn die Tatsache berücksichtigt wird, dass in der Moderne immer mehr Kinder ohne religiöse Erziehung aufwachsen, also immer weniger davon ausgegangen werden kann, dass sie eine religiöse Position beziehen können. Die mangelnde Integration der nicht-religiösen Kinder war als ein Problem des interreligiösen Religionsunterrichts analysiert worden und ist eine Folge dieser widersprüchlichen Struktur des Dialogparadigmas. Dieser Widerspruch zwischen dem pädagogischen Anspruch der Identitätsbildung im Dialog und der Voraussetzung der religiösen Positionierung könnte auch die Ursache sein für das im Unterricht beobachtete Dilemma, dass sich offensichtlich Identitätszuschreibungen auf der Grundlage der Religionszugehörigkeit im Dialogparadigma nicht vermeiden lassen. Das beob-

achtete Phänomen, dass religiös sozialisierte Kinder in der Unterrichtspraxis häufig als ihrer religiösen Tradition oder Gemeinschaft zugehörig wahrgenommen werden, lässt darauf schließen, dass religiöse Identität tatsächlich eine Voraussetzung des interreligiösen Dialogs ist. In der interreligiösen Unterrichtspraxis treten die Kinder mit einer religiösen Position in einen Dialog. Kinder, die keine religiöse Prägung aus ihrem familiären Kontext mitbringen, haben eine marginale Rolle in einem dialogisch strukturierten interreligiösen Religionsunterricht.

Mit diesen kritischen Anmerkungen soll allerdings keinesfalls der Identität-vor-dem-Dialog-Position und der konfessionellen Trennung des Religionsunterrichts das Wort geredet werden wie es beispielsweise Nipkow und Heimbrock tun.¹²⁸

Vielmehr soll deutlich gemacht werden, in welcher zwiespältigen Situation sich die interreligiöse Religionspädagogik bringt, indem sie sich auf das

¹²⁸ Nipkow wirft den pluralistischen Religionstheologen vor, einem "weichen" Pluralismus-Konzept zu folgen, das die vorhandenen Gegensätze verharmlose. (Nipkow 1992a, 1994a, 1998) Heimbrock kritisiert das Prinzip des Perspektivwechsels als Vereinnahmung des Fremden, die harmonisiert und nicht zur kritischen Auseinandersetzung führt. (Heimbrock 1998) Der Kritik von Nipkow und Heimbrock ist zuzustimmen, ihren Schlussfolgerungen und der Konsequenz, den Religionsunterricht konfessionell zu organisieren, allerdings nicht, denn die konfessionelle Trennung ist eine Ausgrenzung und Hierarchisierung durch äußere Differenzierung. Heimbrock schlägt vor, im Religionsunterricht auch Ängste vor dem Fremden und Abgrenzungsprozesse zuzulassen, weil diese identitätsstiftend seien (Heimbrock 1998). Allerdings wurde in der empirischen Feldforschung festgestellt, dass sich die Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit nicht fremd sind, von Ängsten vor dem Fremden kann bei Grundschulkindern im Bezug auf andere Religionen nicht die Rede sein. Es scheint so, dass es sich hier eher um die Ängste der Erwachsenen handelt. Nipkow fordert, die Beheimatung in der eigenen religiösen Tradition in den Mittelpunkt der erzieherischen Bemühungen zu stellen. (Nipkow 1992a, 1994a, 1998) Diese Position basiert auf der Vorstellung von eindimensionaler Identität, einem negativen Verständnis von Pluralität - Nipkow bezeichnet religiöse Pluralität als "Pluralismusproblem" (1998, 19) - und der Befürchtung, die Kinder würden durch die religiöse Pluralität verwirrt. Nipkow stützt diese These auf empirische Untersuchungen aus England. (1998, 488ff) Empirische Beobachtungen an englischen Schulen können aber nicht verallgemeinert werden. Die konzeptionellen, gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen in Großbritannien unterscheiden sich von der Situation in Deutschland. (Vgl. Anmerkung 93.) Der Religionsunterricht, der in der Feldforschung dieser Studie an Hamburger Grundschulen beobachtet wurde, folgt nicht den englischen Konzeptionen sondern ist grundschulpädagogisch fundiert; die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass ein Grundschul-Religionsunterricht, der die Individualität der Kinder und die Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft anerkennt, Kinder nicht verwirrt sondern interreligiöses Lernen ermöglicht.

Identitätskonzept bezieht und die Identität-im-Dialog-Position als ein religionsdidaktisches Konzept entfaltet, um die behauptete Gefährdung der Identitätsbildung im interreligiösen Religionsunterricht zu widerlegen. Die These dieser Arbeit ist, dass weder der Rekurs auf das Identitäts- noch auf das Dialogkonzept als Paradigma der interreligiösen Religionspädagogik für eine didaktische Konzeption des interreligiösen Religionsunterrichts notwendig sind. Ein alternativer Versuch, interreligiösen Religionsunterricht in der Grundschule didaktisch zu konzipieren, soll deshalb auf der Grundlage postmoderner Theorie und eines praktisch-hermeneutischen Ansatzes des Fremdverstehens unternommen werden.

(6) Ein weiteres theoretisches Defizit des Dialogmodells ist die Instrumentalisierung des Fremden für die Identitätsbildung. Sundermeier nimmt die Kritik an der Bedeutung der Selbstreflexivität in der Begegnung mit dem Fremden als Ausgangspunkt für seine Entfaltung einer praktischen Hermeneutik des Fremdverstehens. Demnach muss die Selbstreflexivität "in der Begegnung mit dem Fremden überwunden werden, weil sie dort mehr Schaden anrichtet als Hilfestellung zum Verstehen bietet. Der Fremde ist nicht nur Spiegel meiner selbst. Er darf nicht als Umweg zur Selbstfindung missbraucht werden." (Sundermeier 1996, 10) Sundermeier leugnet im Anschluss an Mead nicht, dass das Individuum bei der Identitätsbildung auf ein anderes Gegenüber angewiesen ist, unterscheidet aber zwischen der Begegnung mit dem Anderen und mit dem Fremden: "Das eigentliche Problem beginnt mit dem nächsten Schritt, der über die Begegnung mit dem Anderen hinausgeht, der Begegnung mit dem Fremden. Sie darf nicht der Identitätsfindung dienen, sondern setzt Identitäten voraus. Erst wenn wir gelernt haben, im Fremden eben nicht nur uns selbst zu suchen und das Fremde nicht mehr nur als das Fremde in uns selbst zu sehen, sondern den Fremden als Fremden wahrzunehmen, kann das Verstehen beginnen." (Sundermeier 1996, 11) Während die Religionstheologen betonen, daß das bloße Kennenlernen der Religionen der Dialogpartner kein hinreichendes Ziel für den interreligiösen Dialog sei und stattdessen die Bereitschaft, die eigene Identität im Dialog zu transformieren, als notwendige Voraussetzung und zugleich Zielformulierung definieren, ist das Kennenlernen bzw. Fremdverstehen für Sundermeiers hermeneutischen Ansatz das Wesentliche. Fremdverstehen muss aus Selbstzweck geschehen. Das Ziel der Begegnung mit dem Fremden ist das Fremdverstehen. Ob ein Prozess des Verstehens stattgefunden hat, zeigt sich im Handeln, insofern kommt der Handlungsebene und dem praktischen Zusammenleben ebenfalls eine besondere Bedeutung zu. (Sundermeier 1996, 76) Sundermeier kritisiert die

Vorstellung, die Identität bilde sich in der Begegnung mit dem Fremden, als ein Komplementaritätsmodell. Drei Begegnungsformen bzw. Verhaltensweisen sind diesem Begegnungsmodell zuzuordnen:

- Der Fremde wird als Ergänzung des Selbst betrachtet, er macht eigene Defizite erkennbar und die Begegnung mit dem Fremden ist ein Prozess der Aneignung und eigenen Bereicherung.
- Der Fremde dient der Selbstfindung und wird für die Identitätsbildung instrumentalisiert. Er dient als Umweg zu mir selbst, "wird nicht um seiner selbst willen wahrgenommen, sondern dient als Spiegel, als zeitweises Refugium, als das Du, das das Ich stärkt." (Sundermeier 1996, 75)
- Ansätze zum Fremdverstehen sind in dem dialogischen Modell dann enthalten, wenn "der Fremde weder instrumentalisiert noch vereinnahmt, noch enteignet wird." (Sundermeier 1996, 76)¹²⁹

Der Aspekt der Identitätsbildung im Dialog stellt aber eine Instrumentalisierung dar, beinhaltet Vereinnahmung und Enteignung des Fremden, und steht damit dem Fremdverstehen im Weg. Der Fremde muss als Fremder um seiner selbst willen wahrgenommen werden.

Auch Mihciyazgan geht es um die radikale Anerkennung des Fremden. Ihre auf (religions-) pädagogische Zusammenhänge gerichtete Kritik am Dialogmodell weist in die gleiche Richtung: Das Konzept des Dialogs setze Symmetrie, Gegenseitigkeit und Reziprozität voraus. Diese Gerechtigkeit zwischen den Dialogpartnern gibt es aber im interreligiösen Dialog - zumal im Kontext des Religionsunterrichts - nicht, weil andere als christliche Religionen systematisch schwächer repräsentiert sind,¹³⁰ und weil zweitens schon in der Theorie der Andere im Dialogmodell schwächer konzipiert wird: Der Dialog geht nach Mihciyazgan von einem ersten Sprecher aus, der sich einem anderen dialogbereit zuwendet, der Andere ist Objekt der Zuwendung und Nachsicht.¹³¹ Der erste Sprecher, der Akteur, wendet sich

¹²⁹ Sundermeier analysiert das Dialogmodell von Buber und dessen Fortschreibung bei Levinas, vgl. 1996, 51ff. Die strukturellen Defizite können aber für auch für andere dialogisch strukturierte Modelle gelten.

¹³⁰ Die LehrerInnen haben nur eine christliche Ausbildung und die SchülerInnen können keine kompetenten RepräsentantInnen ihrer Religion sein. (Vgl. Mihciyazgan 1997, 148.)

¹³¹ Vgl. insgesamt Mihciyazgan 1997, 151f. Dieses Nachsichtigkeitsprinzip ist eine Haltung, die den Fremden tendenziell abwertet, weil sie ihn nur wegen seiner Defizite anerkennt, die es gilt zu beseitigen. Die Begegnung im Dialog zielt also auf Veränderung des Anderen, Beseitigung der Differenz und Entfremdung und ist keine radikale

dem Anderen im Dialog zu, weil er davon profitiert. Der Nutzen für den ersten Sprecher aus dem Dialog ist die Selbstreflexivität bzw. Bildung; entsprechend der Vorstellung, dass sich Identität in der Auseinandersetzung mit dem Fremden entwickelt. "Indem die Anerkennung des Anderen mit der Prüfung und Revision des Eigenen verknüpft ist und dies als ‚produktive Verarbeitung‘ der (kulturellen, religiösen, disziplinären) Differenzen erscheint, enthält der Dialog mit dem Anderen die Aussicht auf Gewinn. Hier wird Mehrwert produziert. Deshalb wird immer wieder der Hinweis gegeben, die Auseinandersetzung mit dem Fremden sei eine ‚Bereicherung‘". (Mihciyazgan 1997, 153) Mihciyazgan kritisiert, dass der Dialog damit auf Vereinnahmung und Entfremdung des Anderen zielt. Deshalb folgert sie: "Die radikale Anerkennung der Andersheit des Anderen müsste auf den Vorgang der dialogischen Verständigung verzichten." (ebd.) Sie empfiehlt der interreligiösen Religionspädagogik: "Würde die Pädagogik sich stärker als bisher für die Fragen der (Un-)Möglichkeit des Verstehens fremden Denkens...oder der rationalen Verständigung...interessieren, wäre sie eher in der Lage, ein wirklich neues Bildungskonzept zu entwerfen." (Mihciyazgan 1997, 153)

4.2.5 Gemeinsame oder partikulare Werte?

Zuletzt sei auf die Problematik des Universalismus im Dialogmodell hingewiesen. Dies betrifft erstens die fehlenden Instrumente für den Umgang mit Inkommensurabilität und zweitens die normative Orientierung der interreligiösen dialogischen Religionspädagogik. Es war bereits festgestellt worden, dass es sich bei der normativen Orientierung um emanzipatorische Ziele handelt, die aus der christlichen Befreiungstheologie abgeleitet werden. Die Annahme der Universalität basiert auf dem Einheitspostulat: Indem z.B. Knitter das Leiden der Menschen und die Heilsbedürftigkeit als allen Religionen gemeinsame Erfahrung postuliert, kann er auch Befreiung und Humanität als gemeinsame Werte aller Religionen annehmen. Allerdings fehlt der christlichen Religionstheologie die Legitimität, Werte und Normen oder Aussagen über das Wesen der Religionen oder der menschlichen Erfahrung mit universaler Geltung zu formulieren.¹³² Dies betrifft

Anerkennung des Anderen. Eine dem Nachsichtigkeitsprinzip vergleichbare aufopfernde Haltung kritisiert auch Sundermeier im Bezug auf das diakonische Konzept der Begegnung mit dem Anderen bei Levinas, vgl. Sundermeier 1996, 70ff.

¹³² Vgl. zur grundsätzlichen Kritik an universalen Einheitstheorien die Darstellung der postmodernen Position im Abschnitt 4.3.1. Vgl. auch die innertheologische Kritik am

ebenso die Religionspädagogik: Die Formulierung von normativen Zielen interreligiösen Lernens erwächst immer einer partikularen religiösen Tradition. Dass die normativen Zielsetzungen der interreligiösen Religionspädagogik der christlichen Tradition und zwar in ihrer liberalen, der Aufklärung verpflichteten Ausprägung entstammen ist offensichtlich. Christliche PädagogInnen unterliegen deshalb der Gefahr, im interreligiösen Religionsunterricht durch ihre Definitionsmacht über die Unterrichtsinhalte und Erziehungsziele im schulischen Kontext die nicht-christlichen Kinder mit ihren partikularen christlichen Positionen und Einstellungen, Normen und Werten und zu dominieren. Dies widerspricht dem Anspruch der Anerkennung religiöser Pluralität.¹³³

liberalen Universalismus der pluralistischen Theologie z.B. von Gavin D'Costa. Vgl. D'Costa, Gavin: *Many Earth - Many Religions. Why a Pluralistic Theology of Religions is not helpful in our Present Crisis*. Vortrag in der Evangelischen Akademie Hofgeismar im Mai 1997. (vgl. auch D'Costa 1990.) Für das Aushalten von Inkommensurabilitäten in der interreligiösen Begegnung plädiert auch Panikkar. (vgl. Panikkar 1996) In der Religionspädagogik wird die theologische Kritik an der pluralistischen Religionstheologie von Nipkow aufgegriffen. Allerdings sind die Schlussfolgerungen, die Nipkow zieht, nicht nachzuvollziehen. Dies mag damit zusammenhängen, dass er zwar den Begriff der "Verfassung radikaler Pluralität" von Welsch zitiert, (Nipkow 1994a, 205; 1998, 33) aber keine Konsequenzen aus den philosophischen Einsichten der Postmoderne zieht, wie sie von Welsch formuliert werden. Während für Welsch die Bejahung und der konstruktive, positive Umgang mit radikaler Pluralität die Prämisse seiner postmodernen Philosophie ist, zeichnet Nipkow im Blick auf den Religionsunterricht eher ein pessimistisches Bild der (post-)modernen Pluralität. Er traut den Kindern nicht zu, dass sie konstruktiv mit der religiös pluralen Wirklichkeit umgehen können, und fordert, sie nicht "ungeschützt" der Pluralität auszusetzen. (Nipkow 1994a, 224, vgl. Nipkow 1992a, 1994b, 1998, 28, 135f; vgl. zu Welsch Abschnitt 4.3.1.)

¹³³ Vgl. auch die Kritik von Prengel an Ansätzen der interkulturellen Pädagogik, die universalistische Ziele verfolgen: "Alle universalistischen Positionen der ... interkulturellen Pädagogik gewinnen ihre Maßstäbe aus der Geistestradiation, der sie selbst angehören, aus der modernen abendländischen Tradition. Sie sind darum Versuche, aus der europäischen Sicht für alle hier lebenden Kulturen oder sogar für alle global existierenden Kulturen gültige Aussagen zu treffen. Sie sind nicht davor gefeit, unter dem Deckmantel allgemeiner Interessenvertretung bewusst oder unbewusst ihre eigenen Interessen durchzusetzen." (Prengel 1995, 82) Die Alternative zu den universalistischen Positionen und der normativen Orientierung kann allerdings nicht die Beliebigkeit der kulturrelativistischen Position sein. Prengel spricht von einer "falschen Alternative im interkulturellen Diskurs", wenn mit der Anerkennung der kulturellen (und religiösen) Differenzen in pädagogischen Zusammenhängen wie der Schule die Gleichgültigkeit gegenüber kulturell begründeten Menschenfeindlichkeiten einherginge (86f). Die Pädagogik der Vielfalt stellt einen Versuch dar, einen Ausweg aus diesem Dilemma zu fin-

Der zweite Kritikpunkt betrifft die fehlenden Instrumente der pluralistischen Religionstheologie für den Umgang mit inkommensurablen Gegensätzen. Die Religionstheologen haben hier ein "einfaches" Rezept: Sie stellen universale Normen als Bedingung für den Dialog auf und mit Menschen, die nicht bereit sind, diese zu akzeptieren – mit einem Befürworter der Witwenverbrennung etwa oder einer Fundamentalistin, die nicht bereit ist, ihren Absolutheitsanspruch aufzugeben – würden sie von vornherein keinen Dialog beginnen.¹³⁴ Mit anderen Worten: Der interreligiöse Dialog der pluralistischen Religionstheologen ist ein Dialog derjenigen, die die aufklärerischen, modernen Werte teilen, und schließt all jene aus, die dies nicht tun.¹³⁵ Diese Einschränkung der Zugangsvoraussetzungen zum interreligiösen Dialog ist in der alltäglichen interreligiösen Begegnung im schulischen Kontext nicht möglich und nicht sinnvoll: Schüler und Schülerinnen treffen sich nicht freiwillig, um miteinander in einen interreligiösen Dialog zu treten, sondern weil sie gemeinsam eine Schule besuchen. Die interreligiöse Situation in der Schule ist ein Faktum – eine Realität, die die SchülerInnen und LehrerInnen nicht verlassen können. Sie können sich auch ihre MitschülerInnen bzw. die LehrerInnen ihre SchülerInnen nicht aussuchen und deshalb die Dialogpartner auch nicht nach postulierten Dialogkriterien auswählen. Dennoch spielt Religion im interreligiösen Zusammenleben in der Schule eine Rolle und das folgende Beispiel zeigt,

den und die Anerkennung der Verschiedenen mit dem emanzipatorischen Bildungsziel der Gleichberechtigung zu verbinden. (62, 87ff). Vgl. dazu das folgende Kapitel.

¹³⁴ So äußerte sich Paul Knitter auf einer Tagung in der Evang. Akademie Hofgeismar im Mai 1997.

¹³⁵ Vgl. die Kritik von Sundermeier an den normativen Bedingungen akademischer Dialogsituationen: "Nur solche (Vertreter aus den Ländern der Dritten Welt bzw. Vertreter von Religionen, Anm. B.A.) können teilnehmen, bei denen eine ausgewogene Diskussion erwartet werden kann. Man bedarf eines gemeinsamen Erfahrungshorizontes und macht ihn zum Auswahlkriterium. Die Überschneidung der Sinnhorizonte ist nötig. Sich nicht berührende Lebenswelten würden stören und Diskommunikation wahrscheinlich, Verständigung jedoch unmöglich machen. Es geht bei solchen Podiumsdiskussionen nicht um Verstehen, sondern um Konsens, der zur Verständigung führt. Der Kontext des Fremden ist nicht erwünscht, auf ihn sich einzulassen weder Ziel noch methodischer Schritt. Der eigene Kontext dominiert. Nur innerhalb dieses einen vorgegebenen ist ein relativ herrschaftsfreier Diskurs möglich." (Sundermeier 1996, 89) Wobei zu ergänzen ist, dass Sundermeier prinzipiell die Möglichkeit des herrschaftsfreien Diskurses im interkulturellen Kontext, sofern der Kontext bzw. die Kontexte berücksichtigt werden, nicht für gegeben hält. Vgl. Anmerkung 139.

dass die interreligiöse Verständigung gerade in solchen Fällen notwendig ist, wo unvereinbare und gegensätzliche Positionen aufeinandertreffen.

Im Verlauf der Abrahamseinheit, im Zusammenhang mit der Erzählung von der Gründung Mekkas, hatte eine muslimische Schülerin Bilder von den Heiligen Stätten des Islam mitgebracht, darunter war auch eine Abbildung des Felsendoms in Jerusalem. Während der Freien Arbeit hatte sich eine kleine Gruppe von Kindern die Bilder angesehen. Petro war von der Schönheit des Felsendoms offensichtlich so begeistert, dass er sagte: "Und das ist ein Tanzsaal?" Aisegül reagierte verletzt und empört, weil Petro die für sie heilige Stätte beleidigt hatte. Sie läuft weinend zur Lehrerin und beschwert sich: "Alle Christen sollen im Feuer schmoren!" Die Lehrerin muss in dieser Situation den Konflikt zwischen Aisegül und Petro lösen. Sie kann nicht das Gespräch abbrechen, wenn es schwierig wird, weil widerstreitende Positionen ausgesprochen wurden: Sie kann nicht Aisegül den Dialog verweigern, weil diese auch nach mehrmaligem Nachfragen und Vermittlungsversuchen nicht bereit ist, ihre Aussage zurück zu nehmen und ihren Absolutheitsanspruch aufzugeben. Die Lehrerin kann als Christin auch nicht darüber befinden, ob die Aussage von Aisegül vor dem Hintergrund des aufklärerischen Ideals der Humanität "falsch" oder "richtig" ist. Trotzdem müssen sich die Lehrerin und die Kinder gerade in diesem Konflikt verständigen, in dem inkommensurable Positionen aufeinandertreffen, denn er beeinflusst das Zusammenleben in der Klasse negativ. Schließlich wird der Konflikt gelöst, indem die Lehrerin die Aussage von Aisegül, alle Christen sollen im Feuer schmoren, nicht theologisch bewertet, sondern sie die Differenz anerkennt und auf einer anderen Ebene vermittelt: Die Lehrerin erklärt Aisegül, dass Petro eigentlich die Schönheit des Felsendoms positiv hervorheben und nicht lächerlich machen wollte. Petro erläutert sie die religiöse Bedeutung des Felsendoms für die Muslime und wirbt so um Verständnis für Aisegüls heftige Reaktion. Der Streit konnte geschlichtet werden. Allerdings nicht nach den Regeln des Dialogmodells.

4.3 Differenz und Fremdverstehen

In diesem und dem folgenden Kapitel soll der Versuch unternommen werden, interreligiösen Religionsunterricht in der Grundschule jenseits der Paradigmen von Dialog und Identität zu konzipieren. Um die im Religionsunterricht vorfindbare Praxis der Interreligiosität theoretisch zu deuten und zu konzipieren, erweisen sich der differenztheoretische Ansatz der Postmoderne und die praktisch-hermeneutische Herangehensweise Sundermeiers

als besser geeignet als der Ansatz der Religionstheologie. Die Postmoderne und die xenologische Hermeneutik sind Ansätze, denen es um die (Un-)Möglichkeit des Verstehens fremden Denkens und die (Un-)Möglichkeit der rationalen Verständigung geht, wie es Mihiyazgan formuliert. Die hier vorgeschlagene Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts verabschiedet sich von den Prinzipien des Dialogparadigmas und stellt insofern mit der hermeneutischen und differenztheoretischen Fundierung einen Paradigmenwechsel in der interreligiösen Didaktik dar. Interreligiosität im Anschluss an Sundermeier als praktisch-hermeneutisches Problem zu erfassen und in einer Hermeneutik, die die interreligiöse Praxis zum Ausgangspunkt nimmt und auf das praktische Zusammenleben abzielt, Wege für das gemeinsame Lernen im interreligiösen Kontext zu suchen, erscheint als Ausweg aus den Defiziten der Dialogtheorien theologischer Provenienz und wird interreligiöser Unterrichtspraxis eher gerecht. Die postmoderne Theorie und die von Prengel entfaltete Pädagogik der Vielfalt suchen nach Wegen, radikale Pluralität und Verschiedenheit im Sinne von Inkommensurabilität anzuerkennen und Differenz so zu konzipieren, dass Hierarchisierung und Ausgrenzung vermieden wird. Es geht um "intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen" (Prengel 1995, 62). Zunächst werden im Folgenden eine postmoderne Deutung der religiösen Vielfalt (4.3.1) und die xenologische Hermeneutik Sundermeiers (4.3.2) dargestellt, bevor im nächsten Kapitel (4.4) didaktische Konsequenzen für den Religionsunterricht in der Grundschule und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung bezüglich der Struktur interreligiöser Lernprozesse in der Unterrichtspraxis formuliert werden. Ziel ist im Anschluss an Prengel ein Religionsunterricht, an dem alle Kinder partizipieren und zu ihrem Recht kommen.

4.3.1 Eine postmoderne Deutung der religiösen Vielfalt

Postmoderne wird in dieser Arbeit als Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit deskriptiv und als theoretische Folie für die weiteren didaktischen konzeptionellen Überlegungen verstanden. Die Darstellung der postmodernen Philosophie orientiert sich an der Arbeit Welschs,¹³⁶ der sich wesentlich auf die Sprachphilosophie Lyotards bezieht aber im Gegensatz zu Lyotard eine Theorie der Übergänge zwischen den Diskursarten formuliert und einen gesellschaftsbezogenen Ansatz vorlegt. Gerade Welschs Konzept der transversalen Vernunft, die das Vermögen des Übergangs zwi-

¹³⁶ Die in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf Welsch 1993.

schen den differenten Sprachspielen bezeichnet, ist im Zusammenhang dieser Arbeit interessant, denn in der Frage der *Interreligiosität* geht es um das "Zwischen" den Religionen, um die Übergänge zwischen dem Differenten. Die Postmoderne erkennt Pluralität an und bejaht sie, denn radikale Pluralität wird als unhintergebares Phänomen der Moderne angesehen. Die postmoderne Theorie will auf diese Herausforderung positiv reagieren.⁽⁵⁾ Auch religiöse Pluralität muss unter den Bedingungen der Moderne radikal pluralistisch verstanden und analysiert werden. Das am Einheitsprinzip orientierte Modell des interreligiösen Dialogs, das Religion zudem auf religiöse Traditionen und Religionsgemeinschaften verkürzt, wird der religiösen Situation in der modernen Gesellschaft nicht gerecht.

Ausgangspunkt der postmodernen Theorie ist die Feststellung Lyotards, dass in der Moderne die großen Metaerzählungen ihre Legitimation verloren haben. Zwar können sie für den/die Einzelne/n Orientierung geben, aber universale Geltung können sie nicht beanspruchen. ⁽¹⁷²⁾ Denn alle Einheitsideologien, die eine die Welt in ihrer Ganzheit erklären wollen und Universalität oder Absolutheit beanspruchen, entpuppen sich als partikuläre Theorien, die die Vielfalt der anderen partikularen Diskursarten unterdrücken, sobald sie allgemeine Geltung beanspruchen. Dagegen ist es der Anspruch der postmodernen Philosophie, die Vielheit, die differenten Positionen, Lebensweisen und Konzeptionen anzuerkennen. ^(173f) Die Postmoderne ist der Abschied vom Einheitsdenken, der nicht als Verlust, sondern als Zugewinn von Perspektiven und Sichtweisen verstanden wird. ^(175f)

In der Sprachphilosophie Lyotards ist die Heterogenität der Diskursarten absolut, es gibt keine Verbindung zwischen ihnen und keinen Metadiskurs, der die differenten Positionen auf einer höheren Ebene vermitteln würde. Jede Diskursart hat prinzipiell den gleichen Geltungsanspruch und das gleiche Recht, artikuliert zu werden, deshalb geht mit jeder Entscheidung für eine Diskursart notwendig die Nichtartikulation und der Ausschluss anderer Diskursarten einher. ^(230ff)

Diese unvermeidliche Ungerechtigkeit, die durch die Hegemonie einer Diskursart entsteht, nennt Lyotard den Widerstreit. ⁽²³³⁾ Der Widerstreit drückt die Potenzialität der Wirklichkeit aus, es gibt immer Perspektiven, Sichtweisen, Erfahrungen, Positionen, die unausgesprochen bleiben. Der Widerstreit lässt sich nicht auflösen, denn es gibt keine gemeinsame Meta-regel, die zwischen den heterogenen Ansprüchen vermitteln könnte und die heterogenen Diskursarten auf einer höheren Ebene miteinander verbinden würde. Jede Regel, die Beurteilungskriterien über die artikulierten Positionen formulieren würde, wäre selbst nur die Eigenregel einer heterogenen Diskursart. Diese gilt nur innerhalb ihrer eigenen Diskursart und ist deshalb

nicht geeignet, zwischen unterschiedlichen Diskursarten zu vermitteln. Jeder Versuch, den Widerstreit in Form eines Rechtsstreites aufzulösen, muss mangels gemeinsamer Regeln scheitern und mündet in neue Verabsolutierung einer partikularen Diskursart. ^(ebd.) Es bleibt dennoch die Aufgabe in der radikalen Pluralität, den Widerstreit wahrzunehmen, zu empfinden und zu bezeugen. Das bedeutet zum einen, die differenten Positionen und verschiedenen Lebensformen, inkommensurable Gegensätze, die potentiellen und ungesagten Möglichkeiten wahrzunehmen und sich angesichts der Vielfalt der Begrenztheit der eigenen Position und Lebensweise bewusst zu werden. Zum anderen gilt es, im Widerstreit die Hegemonie einer herrschenden Diskursart aufzudecken und den unterdrückten und in die Sprachlosigkeit gedrängten Positionen zur Artikulation zu verhelfen und sie zu ihrem Recht kommen zu lassen. ⁽²³⁸⁾ Den Widerstreit wahrzunehmen heißt, die Vielfalt sichtbar zu machen und nicht zu verleugnen oder zu vereinheitlichen. Das Bezeugen des Widerstreits ist eine Verpflichtung, denn die Postmoderne ist der Idee der Gerechtigkeit verpflichtet. Auch wenn Gerechtigkeit letztlich nicht hergestellt und immer fragmentarisch bleibt, als Idee bleibt sie umso wichtiger. ⁽²⁴⁰⁾ Der Ansatz der Postmoderne ist deshalb zutiefst demokratisch.

Prengel stellt diesen Aspekt besonders heraus: Das Konzept der radikalen Pluralität löst den Anspruch der Gleichberechtigung ein, weil es Differenzen nicht hierarchisiert, die Anerkennung der Verschiedenen als gleichberechtigt und damit eine egalitäre Differenz anstrebt. ^(Prengel 1995, 49) "Das Gleichheitspostulat wird auf neue radikale Weise eingelöst, indem den heterogenen Lebensweisen gleiches Recht zugesprochen wird. Gleichheit ist damit Bedingung der Möglichkeit der Differenz." ^(Prengel 1995, 184) Der demokratische und egalitäre Charakter der Differenz ist in der parteiischen und ethisch motivierten Opposition zur Hegemonie einer herrschenden Diskursart begründet. Es ist eine Verpflichtung, monistische, hegemoniale, assimilatorische und diskriminierende Tendenzen zu bekämpfen. Postmoderne ist hier nicht beliebig, sondern hat klare ethische Kriterien. Sie ist der Gerechtigkeit verpflichtet. ^(ebd.) "Jeder Versuch, mit dem Hinweis auf Vielfalt Hierarchie legitimieren zu wollen, ... steht im Gegensatz zur egalitären Differenzkonzeption. Pluralität und Universalität finden so zueinander. Demokratische Politik und Pädagogik müssen jeweils situationsspezifisch klären, welche Gleichheiten und welche Differenz sie wollen." ^(ebd.) Marginalisierte Gruppen haben z.B. einen Anspruch auf Gleichheit. Das bedeutet die Artikulation und das Sichtbarmachen ihrer spezifischen Kultur (oder Religion), die Artikulation der unterdrückten

Diskursart. Dies ist ein Akt der Gleichberechtigung und der Wertschätzung im Sinne der egalitären Differenz. (ebd.)

Während für Lyotard die Heterogenität der Diskursarten absolut ist und es keine Verbindung, Überschneidungen und Vernetzungen zwischen den heterogenen Bereichen gibt, formuliert Welsch mit der "transversalen Vernunft" ein Konzept der Übergänge zwischen den Diskursarten. Welsch kritisiert Lyotard, weil dieser die absolute Heterogenität der Sprachspiele selbst nicht konsequent durchhält: Lyotard benutzt das Bild des Archipels für das absolut unverbundene Nebeneinander der Diskursarten, aber er führt auch die Figur des Admirals ein, der zwischen den Inseln hin- und herfährt, als Bild für das Vermögen der Übergänge zwischen den Sprachinseln. (Welsch 1993, 259) Für Welsch ist die Heterogenität der Diskursarten dagegen nicht absolut, sondern relativ. Er nimmt deshalb Verschränkungen und Korrespondenzen, Verschleifungen und Verbindungen zwischen den Diskursarten an. Z.B. kann der gleiche Sachverhalt in verschiedenen Sprachspielen ausgedrückt werden, dann ist die Sache das Verbindende. Oder eine ethische Entscheidung kann kognitive Aspekte enthalten, dann gibt es eine Überschneidung oder Verflechtung zweier Diskursarten, obwohl die ethische und die kognitive Diskursart eigentlich unvereinbar sind. (257ff) Die transversale Vernunft stellt das Vermögen des Übergangs und des Wechsels zwischen differenten Diskursarten und Sinnsystemen dar.

Prenzel kritisiert wiederum das Konzept der transversalen Vernunft, weil es zu sehr aus der Perspektive des Philosophen konzipiert und deshalb abstrakt ist. Es ist ausschließlich auf den Vernunftbegriff und die Vielheit der Vernunfttypen konzentriert ist. Welsch fehle die Reflexion der Subjektivität bzw. der Vielheit der menschlichen Existenz. Aus feministischer Perspektive stellt Prenzel fest, dass Vernunft an sich immer ein männliches Konzept war und anderen Menschen (z.B. Frauen oder Behinderten) das Vermögen der Vernunft abgesprochen wurde. Sie kritisiert, dass andere Aspekte, die im Zusammenleben der Menschen und in der gesellschaftlichen Realität von Bedeutung sind und für das Vermögen des Übergangs zwischen Sinnsystemen relevant sein können, von Welsch zu wenig berücksichtigt werden, z.B. die Beziehungen zwischen Menschen. Theorieansätze, die die Beziehungen und das Verstehen zwischen Menschen thematisieren, werden von Welsch nicht berücksichtigt. Er führt seine postmoderne Theorie lediglich am Beispiel der Architekturtheorie genauer aus. Ansonsten bleibt sein Ansatz abstrakt, die Heterogenität zwischen Menschen wird nicht beleuchtet. (Prenzel 1995, 52) Prenzel formuliert die Notwendigkeit einer "Theorie der gleichberechtigten Beziehungen zwischen verschiedenen Menschen als Intersubjektivitätstheorie" (Prenzel 1995, 53). Aus ihrem

Entwurf soll im Folgenden insbesondere der Aspekt der intersubjektiven Anerkennung herangezogen werden. Auch die Verknüpfung mit der praktischen Hermeneutik Sundermeiers in dieser Arbeit ist ein Versuch, die postmoderne Theorie um einen Ansatz zu ergänzen, der sich an den Menschen, ihren Beziehungen und praktischen Lebensvollzügen orientiert. In dem Entwurf Sundermeiers geht es zentral um die Übergänge zwischen fremden Menschen bzw. auch um die Unmöglichkeit des Verstehens.

Prenzel hebt im Anschluss an feministische Ansätze aus dem Bereich der Psychoanalyse (Irigaray, Benjamin) und unter Bezugnahme auf die sozialphilosophische Theorie der Anerkennung Honneths die Bedeutung der Anerkennung von Differenz hervor: "Um zu einer geglückten Selbstbeziehung gelangen zu können, sind menschliche Wesen auf die intersubjektive Anerkennung ihrer Fähigkeiten und Leistungen angewiesen." (Prenzel 1995, 60) Honneth beschreibt drei Formen der Anerkennung: "emotionale Achtung (Liebe), rechtliche Anerkennung sich selbst und anderen gegenüber (gleiche Rechte) und wechselseitige Anerkennung zwischen soziokulturell unterschiedlich individuierten Personen" (Prenzel 1995, 60f) Prenzel spitzt dies vor dem Hintergrund ihrer postmodernen Deutung der Vielfalt zu: Es soll "explizit (werden), dass Anerkennung auch inkommensurabler Erlebnisweisen, die in ihrer Wahrheit nicht ineinander aufgehen, gemeint ist. Die anzuerkennenden Menschen sollen hier nicht mehr als ‚Menschen überhaupt‘ sondern in ihrer historisch konkreten Einzigartigkeit und Besonderheit anerkannt werden." (Prenzel 1995, 61)

Prenzel bemerkt zwar einschränkend, dass das Bildungswesen nur begrenzten gesellschaftlichen Einfluss hat, und dass die Schule mit der ihr eigenen Selektionsfunktion für die systematische Ausgrenzung und Nichtanerkennung eines Teils der Schüler und Schülerinnen verantwortlich ist. Dennoch schreibt sie der Schule die Aufgabe der intersubjektiven Anerkennung zu: "Die Möglichkeit, eine eigene ‚Sphäre der Gerechtigkeit‘ (im Sinne Walzers, Anm. B.A.) zu schaffen aber liegt in ihrer Verantwortung. Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt ‚intersubjektive Anerkennung‘ jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage." (ebd., Hervorhebung im Original) Hier wird bereits deutlich, dass es Prenzel im Anschluss an das postmoderne Verständnis der Pluralität als vernetzte, mehrdimensionale und komplexe Wirklichkeit um mehr geht als die Vielfalt differenter Lebensweisen und Deutungsmuster. Es geht vielmehr um die Vielfalt der Individuen, um die Anerkennung der einzelnen Menschen in ihrer Verschiedenheit. Prenzel wendet sich nicht nur gegen eine Vereinfachung von Diffe-

renz in komplementären und binären Strukturen. Sie betont, dass Heterogenität und ihre Anerkennung nicht nur auf die Ebene der Gruppenzugehörigkeit angesiedelt ist, sondern radikale Pluralität bedeutet auch Heterogenität zwischen Einzelpersonen, die möglicherweise einer Gruppe angehören, sowie die innerpsychische Heterogenität einer Person. (Prenzel 1995, 181f) "Pluralitätstheoretisch stehen Wertschätzung von Individualität und kollektiver Zugehörigkeit nicht im Widerspruch, sie entstehen lediglich durch verschiedene ‚Brennweiten‘ des Wahrnehmungsfokus." (Prenzel 1995, 182) Wichtig ist es, immer die soziale Konstruiertheit von Differenzen und ihren prozesshaften Charakter im Blick zu behalten. (ebd.) Dies ist der Grund, weshalb verdinglichende und generalisierende Definitionen von Lebensweisen und kulturellen Deutungsmustern zu vermeiden sind. Die Beschreibung von Phänomenen bleibt immer fragmentarisch. (183)

4.3.2 Differenz und Konvivenz

Das gleiche kann für den Ansatz Sundermeiers gelten: Fremdverstehen bleibt fragmentarisch. Es wird nicht definiert, wer oder was fremd ist, und das Individuum wird mit seiner Subjektivität bzw. in einer vielfältigen und vernetzten Wirklichkeit wahrgenommen.

Das praktisch-hermeneutische Modell des Fremdverstehens Sundermeiers soll als eine weitere Intersubjektivitätstheorie die postmoderne Analyse der gesellschaftlichen Pluralität ergänzen. Für Sundermeier ist die Kritik an der Selbstreflexivität als Zweck der Begegnung mit dem Fremden bzw. die Instrumentalisierung des Fremden für die Selbstfindung der Anlass für die Notwendigkeit einer *Hermeneutik des Fremdverstehens*. "Wir brauchen eine *Differenzhermeneutik*, die das Differente verstehen lehrt, ohne es zu vereinnahmen, die praktische Hilfe bietet, die Nähe des Zusammenlebens einzuüben, und zugleich die richtige Distanz bewahrt, die die Identität des Fremden respektiert und die uns allen gemeinsame Menschenwürde achtet."¹³⁷ Mit der Prämisse der Anerkennung von Differenz und der daraus folgenden Konsequenz, dass Fremdverstehen immer nur Teilverstehen ist, weil es keine vollständige Verschmelzung mit fremden Horizonten geben kann - die Fremdheit des Fremden wäre dann nämlich aufgehoben - ist Sundermeiers Ansatz anschlussfähig an die postmoderne Deutung religiöser Vielfalt als radikale Pluralität.

¹³⁷ Sundermeier 1996, 13, Hervorhebung im Original. Alle weiteren Literaturangaben als Seitenangaben in Klammern beziehen sich auf Sundermeier 1996.

Sundermeier formuliert ein Konzept der Individualität in Abhängigkeit von anderen und sozialen Netzwerken. Als ein Modell der menschlichen Individualität kann es als eine Entsprechung zu dem Modell der vernetzten Sprachspiele bei Welsch gelesen werden.¹³⁸ Sundermeier benutzt im Anschluss an den buddhistischen Philosophen Yagi das Bild der Wand, die zwei Räume voneinander trennt, um das Verhältnis des Selbst zum anderen zu beschreiben:

(Abb. aus Sundermeier 1996, 133)

Die Wand zwischen zwei Räumen konstituiert die beiden Räume. Ohne die Wand gäbe es weder den einen noch den anderen Raum. Die Wand trennt die beiden Räume, gleichzeitig verbindet sie sie, weil beide Räume an die gleiche Wand angrenzen. Das bedeutet: "Das, was mich konstituiert, trennt mich von dem anderen. Hier wird Differenz und Zusammengehörigkeit gleich ursprünglich zum Ausdruck gebracht. Der andere ist nicht mit mir identisch und kann es nie werden, denn das würde ihn und mich unserer Identität berauben. Der andere ist weder das *alter ego* noch der Fremde, zu dem ich keine Beziehung habe." (133f) Die Wand hat den Charakter einer Hauswand an der Front des Hauses: Sie kann abweisend sein, sie kann sich aber auch für BesucherInnen öffnen und zum Eintreten einladen, "der Gegensatz (ist) nicht in der Hausfront selbst begründet, sondern im Rezipienten und seiner jeweiligen Stimmung." (134) Mit anderen Worten: Es liegt an uns, wie wir mit Differenz umgehen, ob die Hauswand abgrenzt oder sich öffnet, ob wir uns abgrenzen und Differenz als Ausgrenzungs- und Unterscheidungskriterium benutzen oder ob wir uns dem Fremden öffnen.

¹³⁸ Wobei sich Sundermeier selbst nicht auf die postmoderne Philosophie bezieht, aber seine Überlegungen sind anschlussfähig. Vgl. auch die Parallelität zu den Identitätskonzepten von Keupp und Bilden, die Identität als Identitätsarbeit in multiplen sozialen Netzwerken beschreiben. (s. S. 78ff) Auch die Vorstellung Fowlers, dass das Individuum Sinn in vielfältigen sozial geteilten Triaden konstruiert und die Summe der Triaden die Persönlichkeit ausmachen, (s.S. 54ff) entspricht der Vorstellung von einem Individuum, das in vielfältigen Beziehungen mit anderen verflochten und vernetzt ist, bzw. der von Keupp beschriebenen innerpsychischen Mehrdimensionalität der Identität.

In jedem Fall sind die beiden Räume gleichwertig, die Wand definiert keine Wertigkeit der beiden Räume, die an sie angrenzen. (ebd.) Im Bild der Wand beschreibt Sundermeier - im Gegensatz zu dem binären Modell des Dialogs - die Abhängigkeit der Individuen als nicht-hierarchische Anerkennung von Gleichberechtigten und als wechselseitige *vernetzte* Abhängigkeit:

"Das Ego ist hier wirklich entmachtet, aber nicht aufgelöst. Es existiert durch den anderen und mit ihm. In einem anderen Sinne als bei Buber ist der Mensch hier durch die Relation bestimmt. (...) Die buddhistische ‚Ontologie‘ – sofern man diesen Begriff im buddhistischen Kontext überhaupt gebrauchen kann – kennt kein ‚Selbst‘, kein für sich Existierendes, sondern nur die konditionale Abhängigkeit aller Wesen voneinander. (...) In diesem Netz vielseitiger Beeinflussungen lebt der Mensch. Er ist kein Monade und so etwas wie eine Monadengemeinschaft Husserlschen Gedankengutes ist hier nicht unterzubringen. Alle sind voneinander und wechselseitig voneinander abhängig. Auch Bubers duale Dialogik greift hier zu kurz. Die Außenwand von (Raum) A bezeichnet ein Beziehungsfeld, die anderen Außenwände sind in gleicher Weise Innen und Außen von anderen, ein dichtes Netz von Beziehungen. Yagi spricht von einem ‚Feld‘. (...) Das reine Dual der Beziehungen, das, was wir bei Buber und Levinas kritisiert haben, ist nicht existent. Jeder ist in ein Wir eingebunden, eine Vielfalt des pluralen Austausches." (134f)

Im Modell der wechselseitigen Abhängigkeit, in der jeder die Identität des anderen mitkonstituiert, werden die Individuen als ursprünglich zusammengehörig gedacht und nicht erst im Dialog zusammengebracht. (135) Dies bedeutet, dass das Zusammenleben der Verschiedenen als gegeben angesehen wird. U.a. wegen dieser Prämisse ist Sundermeiers Modell des Fremdverstehens der interreligiösen Situation einer Schulklassse angemessener als das Dialogmodell. Die Interreligiosität in der Schule wurde beschrieben als nicht freiwillig gewählt oder in einer Dialogsituation hergestellt, sondern als faktisch gegebene interreligiöse Wirklichkeit, in der die Menschen bzw. SchülerInnen und LehrerInnen zusammen leben und lernen *müssen*. Der Kontextbezug und die Bedeutung des Handelns in konkreten Lebensvollzügen sind die Stärken des hermeneutischen Modells des Fremdverstehens. Der Anspruch der xenologischen Hermeneutik Sundermeiers ist die Gleichberechtigung auf der Kommunikationsebene, die eine Universalisierung des modernen Kontextes verbietet und die Wahrnehmung der fremden Kontexte einschließt.¹³⁹ "Wer verstehen will,

¹³⁹ Im Bezug auf das Kommunikationsmodell von Habermas - wobei seine Schlussfolgerungen in den wesentlichen Punkten auch für das Dialogmodell gelten können - kriti-

muss das Milieu des Fremden akzeptieren und sich darin aufhalten. Nur so kann der Kontext des fremden Gesprächspartners wahrgenommen werden und zu seinem Recht kommen. (...) Die hermeneutische Frage zwingt uns, uns vor allen Pauschalisierungen zu hüten und so tief unten und so konkret wie möglich anzusetzen." (154) Ausgangspunkt und Ziel der praktischen Hermeneutik ist deshalb das Handeln und das praktische Zusammenleben. Das Zusammenleben, die Konvivenz, ist der Ort des Fremdverstehens, und im Handeln zeigt sich, ob ein Verstehensprozess stattgefunden hat. "Verstehen kann es nicht ohne Handeln geben. Das Handeln selbst aber führt zu neuen Tiefen des Verstehens – eine zirkuläre Struktur." (ebd.) Wichtige Prämisse des hermeneutischen Ansatzes ist, dass Fremdverstehen immer als Begegnung zwischen Menschen gedacht ist. (155)

Im Bild der Wand versteht Sundermeier das Fremdverstehen als osmotischen Austausch durch die Wand, das Bild verändert sich von der statischen Hauswand zu einer lebendigen Zellstruktur. Fremdverstehen geschieht als Austausch über die Grenzen zwischen den Individuen hinweg, die durchlässig werden und Übergänge zulassen, aber als Grenzen bestehen bleiben. Die Individuen behalten ihrer Individualität. (136) Fremdverstehen zielt *nicht* auf Veränderung der eigenen Identität oder der des anderen, *sondern geschieht aus Selbstzweck*. Auch diese Zielformulierung des gegenseitigen Verstehens, das auf der Handlungsebene im gelingenden Zusammenleben zum Ausdruck kommt, macht das hermeneutische Modell interessant für eine Konzeption des interreligiösen Lernens in der Schule.

siert Sundermeier die mangelnde Berücksichtigung des Kontextes bzw. das Postulat universaler normativer Voraussetzungen. Letzteres ist ebenfalls gleichbedeutend mit einer Missachtung der vielfältigen und verschiedenen Kontexte. Denn wenn gelingende Kommunikation auf einen herrschaftsfreien Diskurs als Voraussetzung angewiesen ist, wird auch die gemeinsame Orientierung an der modernen Rationalität und eine geteilte Lebenswelt vorausgesetzt. Damit wird die tatsächliche Pluralität der Kontexte, die für die Moderne ebenfalls konstitutiv sind, ausgeblendet. (vgl. Anmerkung 135) Die Formulierung normativer universaler Bedingungen für die Kommunikation bzw. den Dialog sind eine Universalisierung des eigenen Kontextes und haben deshalb keinen Anspruch auf Universalität. Sundermeier betont dagegen die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Kontexte in der interkulturellen Kommunikation wahrzunehmen, da verschiedene Deutungsmuster und abweichende Interpretationen von Zeichen und Symbolen sonst zu Missverständnissen führen und die Verständigung unmöglich machen. Die Bedeutung des Kontextes für das Gelingen der Kommunikation führt zu der Schlussfolgerung, dass Verstehen (der differierten kontextuellen Bedingungen) konstitutiv ist für die Kommunikation und ihr vorausgehen muss: "Verständigung ohne Verstehen tappt im Dunkeln." (Sundermeier 1996, 92, vgl. insgesamt 86ff)

Sundermeier buchstabiert sein Modell des Fremdverstehens als ein Stufenmodell auf mehreren Ebenen aus. Es soll im Folgenden in groben Zügen wiedergegeben werden.

(1) *Die Phänomenebene*: Hier geht es darum, die fremden Phänomene so wahrzunehmen wie sie sind und sich eines wertenden (Vor-) Urteils so gut es geht zu enthalten. (Sundermeier verwendet Husserls Begriff der *epoché*.) Es geht um eine *distanzierte Wahrnehmung*, eine sachliche und neutrale, *beschreibende Analyse* der Phänomene und um die Anerkennung der Eigenart des Fremden. (158) "In der ersten Begegnung muss jeder das Recht haben, er selbst zu bleiben. Das sich Zeigende, das ‚Phänomenon‘ des Fremden muss in seiner Andersartigkeit und Fremdheit nicht nur zur Geltung kommen, sondern es muss Geltung haben." (ebd.)

(2) *Die Zeichenebene*: Um fremde Zeichensysteme lesen zu lernen, ist "Sympathie gefordert, damit uns Vorurteile und innere Hemmungen, auch vorschnelle Vergleiche nicht zu Fehlschlüssen leiten" (161). Sympathie heißt Offenheit für die fremden Zeichen und die Bereitschaft, sie nicht als Grenzziehung und Abgrenzung zu begreifen. Die Zeichen müssen in ihrem jeweiligen *Kontext* gesehen werden und dürfen nicht auf der Grundlage der eigenen Deutungen interpretiert werden. Um die fremden Zeichen in ihrer kontextuellen Bedeutung zu verstehen, ist es notwendig, sich in die fremde Kultur hineinzubegeben. (162f) Die *Teilhabe* hat eine zentrale Bedeutung, Sundermeier erläutert sie am Beispiel der Erfahrungen aus der teilnehmenden Beobachtung in der Ethnologie. *Teilhabe* heißt, die fremde Kultur und ihre Zeichen sinnlich wahrzunehmen, der geeignete Ort ist das Fest und/oder die Gastfreundschaft. Die Einladung führt zum Miterleben:

"Man muss bereit sein, sich in der anderen Kultur zu bewegen, an ihren Festen teilzunehmen, die Speisen zu schmecken, die Gerüche einzusatmen, die Musik und die Rhythmen zu spüren, die Ästhetik auf sich wirken zu lassen, die durchaus nicht unseren Maßstäben entsprechen und dennoch – trotz möglichen ersten Schocks und Abscheus, die wir empfinden – als in sich geschlossene und schlüssige kulturelle Leistung zu begreifen sind. (...) Partizipation geht dem Verstehen voran und kulturelle Semiotik erschließt sich im Gebrauch. Teilnehmen und Beobachten heißt die Reihenfolge, die zum Verstehen führt." (162)

Allerdings behält man den Gaststatus, der zeitlich befristet ist und nur eingeschränkte Rechte beinhaltet. Man gehört nie ganz dazu. "So intensiv auch das Dabeisein und das Erleben der anderen Kultur und Gemeinschaft ist, man bleibt immer nur Gast und wird niemals Teil der anderen Gruppe, es sei denn man wird zum Überläufer... Doch selbst in dem Fall bleibt die bittere Erkenntnis niemandem erspart, dass man immer ein wenn auch an-

genommener Außenseiter bleibt und kaum über den Gaststatus hinauskommt." (163) Sundermeier warnt vor der vollständigen Identifikation: *Teilhabe* an einer fremden Kultur oder Gemeinschaft bedeutet neben der Nähe auch immer Distanz. Wegen dieser Mischung aus Nähe und Distanz braucht man in der fremden Kultur einen "Fremdenführer" oder "Makler" (30). *Teilhabe* heißt, dass man für eine Weile die Alltagsschuhe der eigenen Kultur ausziehen muss, um sich *barfuß* in dem fremden Kontext zu bewegen.¹⁴⁰ Der Fremdenführer ist der Gastgeber, der zum Freund wird, den Gast an die Hand nimmt, auf einer freundschaftlichen Basis in die fremde Welt einführt und vor Gefahren schützt, die z.B. durch Missverständnisse und Unkenntnis der kulturellen Zeichen und sozialen Regeln entstehen. (33f) Wichtig ist, dass das Verhältnis zwischen Gast und den Angehörigen der fremden Kultur oder Gemeinschaft trotzdem immer asymmetrisch bleibt. Gleichberechtigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen oder Ethnien gibt es nicht. Deshalb gilt es, die Asymmetrie durch das bewusste Einnehmen der Rolle des Lernenden und Zuhörenden auszugleichen. Diese Haltung muss eingeübt werden. (165)

(3) *Die Symbolebene*: Auch auf der Ebene der Symbole ist es notwendig, die fremde Symbolsprache in ihrem Kontext zu verstehen. Dazu ist *Empathie* notwendig, das intuitive sich Einfühlen und Hineinversetzen in die fremde Wirklichkeit. Dies bedeutet eine zeitlich begrenzte teilweise *Identifikation*, bedeutet aber nicht, ganz in der anderen Kultur aufzugehen. Empathie und Sympathie hängen eng miteinander zusammen und bedingen sich gegenseitig. (168f) Aber auch die Empathie muss von einer sachlichen Analyse begleitet werden, die die Distanz wieder herstellt. Das Trennende darf nicht übersprungen werden. "Das Fremde muss als Fremdes ausgehalten werden. *Vergleichende Interpretationen* dienen der schrittweisen Annäherung und müssen sorgfältig Differenz und Übereinstimmung gegeneinander abwägen." (170)

4. *Die Relevanzebene*: Die Handlungsebene ist Ausgangspunkt und Ziel des Fremdverstehens, Ziel ist das gelingende Zusammenleben. Hier ist zunächst der *Respekt* angesiedelt, womit die wechselseitige subjektive Anerkennung gemeint ist. Sundermeier betont die Bedeutung der Anerkennung der Würde des anderen, seiner Individualität und die Anerkennung der Differenz. (184) Zweitens zählt das *Übersetzen* zur Handlungsebene. Das

¹⁴⁰ Man beachte den kleinen aber wichtigen Unterschied zu dem gebräuchlichen Bild für interkulturelle Lernprozesse, in *den Schuhen des Fremden* zu gehen, das eher auf das Dialogmodell zuzutreffen scheint.

Übersetzen in die eigene Sprache ist der notwendige Prozess, der auf die Teilhabe des Ethnologen oder Lernenden am Fremden folgen muss. In der Tatsache, dass jede Übersetzung aber keine exakte Übertragung im Verhältnis eins zu eins, sondern immer Interpretation ist, liegt die Begründung für Sundermeiers These, dass Fremdverstehen immer nur Teilverstehen ist:

"Übersetzung ist Neugestaltung, ist Veränderung. Die gleichen Begriffe, die gleichen Worte verändern sich durch den Kontext. Interpretation ist deshalb immer auch Reduktion und Verfremdung. Das muss nicht nur in Kauf genommen werden, sondern gehört zum Verstehensprozess hinzu und macht darauf aufmerksam, dass das Verstehen des Fremden immer Teilverstehen ist und nur sein kann. Es gibt nur Annäherungen in diesem Verstehensprozess, deshalb kommt er nie zu einem Ende, eröffnet aber immer neue Perspektiven. Eine Horizontverschmelzung gibt es nicht." (188)

Die Übersetzung bedeutet eine gemeinsame Wirklichkeitskonstruktion. Der Ort dieses Prozesses ist die *Konvivenz*. Sie ist ein "Kommunikationsfeld, steckt die den Fremden und mich umgreifenden Grenzen neu ab und erweitert sie." (189f) Die Konvivenz ist das praktische Zusammenleben in der Nachbarschaft als Hilfs-, Lern- und Festgemeinschaft. Sie ist das Ziel der interkulturellen Hermeneutik und Ausgangspunkt neuer Lernprozesse. Die Konvivenz ist unter Umständen nicht gewählt, dies war im Bezug auf das Zusammenleben in der Schule bereits festgestellt worden. Deshalb muss der Umgang mit dem Fremden geübt werden. (190ff)

In der Entfaltung des Modells des Fremdverstehens in den hermeneutischen Stufen scheint es auf den ersten Blick, dass Sundermeier Aspekte wiederholt, die am Dialogmodell kritisiert wurden und die er selbst ablehnt. Eine Schwäche seines hermeneutischen Modells liegt z.B. in der Betonung der Kategorie des Fremden, die zuweilen in ein Modell der Dichotomie von Fremdem und Eigenem mündet, das Sundermeier eigentlich ablehnt. Hinzu kommt, dass das Fremde bei Sundermeier als fremde Kultur oder Religion, als kulturelle Gruppe oder Religionsgemeinschaft gedacht wird. Die Gefahr, kulturalistischer Verengung und Zuschreibungen ist gegeben. Auch die Ablehnung der Transformation der Identität scheint nicht ganz glaubwürdig, wenn Sundermeier die Empathie und die Teilidentifikation mit dem Fremden fordert und die Übersetzungsarbeit schildert, die eine neue gemeinsame, also veränderte Wirklichkeit konstruiert.

Die Konzentration auf den Begriff des Fremden erklärt sich aus der vorrangigen *ethnologischen* Perspektive Sundermeiers. Auch wenn eine seiner Stärken der interdisziplinäre Ansatz ist, so hat doch die Ethnologie die Bedeutung der wichtigsten Bezugswissenschaft, und die Ethnologie hat die

Erforschung des Fremden zum Ziel. Soll der Ansatz des Fremdverstehens von Sundermeier für die Konzeption eines gemeinsamen Religionsunterrichts in der Grundschule fruchtbar gemacht werden, muss hiervon abstrahiert werden. Das Fremde muss im Plural gedacht werden, im Sinne der Vernetzung in einem heterogenen Beziehungsfeld, wie es Sundermeier im Anschluss an Yagi tut. Zweitens darf Fremdheit nicht nur im Sinne von kultureller oder religiöser Fremdheit verstanden werden, wie es die ethnologische Herangehensweise nahelegt. Das hermeneutische Modell kann von den ethnologischen und religionsgeschichtlichen Beispielen Sundermeiers abstrahiert als allgemeines Modell des Verstehens fremder Menschen gelten, wobei nicht definiert ist, was jeweils als fremd wahrgenommen wird.¹⁴¹ Eine solche Definition nimmt auch Sundermeier nicht vor: er lässt offen, wer oder was individuell als fremd empfunden wird, und betont die Bedeutung der subjektiven emotionalen Empfindung von Fremdheit. Lediglich die vielen konkreten Beispiele und die Wortwahl aus den Bereichen der Ethnologie und Religionsgeschichte lassen den Eindruck entstehen, dass Sundermeier Fremdheit auf kulturelle und religiöse Fremdheit reduziert. Andererseits erlaubt gerade die religionsgeschichtliche Perspektive die Übertragung des Modells auf und interreligiöse Lernprozesse. Als allgemeines Modell des Fremdverstehens in einer vernetzten und pluralen Wirklichkeit ist die xenologische Hermeneutik in dem Zusammenhang dieser Arbeit z.B. auch hilfreich für die Deutung von Verstehensprozessen zwischen religiösen und nicht –religiösen Kindern.

Insbesondere in Verbindung mit dem postmodernen Ansatz der intersubjektiven Anerkennung, wie ihn Pregel entfaltet, kann Sundermeiers xenologische Hermeneutik für die Konzeption des interreligiösen Religionsunterrichts herangezogen werden. Die Pädagogik der Vielfalt mahnt die Anerkennung radikaler Pluralität, die Anerkennung der individuell Verschiedenen und den Verzicht auf kulturelle Festschreibungen und Definitionen an. Die Anerkennung radikaler Differenz ist auch für Sundermeiers Modell konstitutiv: Die Beschreibung (fremder) Phänomene bleibt fragmentarisch. Fremdverstehen ist immer nur Teilverstehen.

¹⁴¹ Als Beispiel für die Möglichkeit, das Sundermeiersche Modell als ein allgemeines Modell des Fremdverstehens auf andere als ethnologische Zusammenhänge zu übertragen, kann die Arbeit von Dinter gelten, die den Dialog zwischen Naturwissenschaft und Theologie als einen Prozess des Fremdverstehens konzipiert. Vgl. Dinter 1999.

4.4 Konsequenzen für den Grundschul-Religionsunterricht

In diesem Kapitel soll nun eine interreligiöse Didaktik formuliert werden, die sich nicht am Dialogmodell und am Identitätsbegriff orientiert, sondern an den Paradigmen der *Anerkennung der Verschiedenen* und der *Konvivenz*. Im Bezug auf die Anerkennung der Verschiedenen sollen die "Elemente einer Pädagogik der Vielfalt", wie sie Prengel formuliert (1995, 184ff) für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden. Übertragen auf den Religionsunterricht bedeutet das Ziel der Pädagogik der Vielfalt, einen Religionsunterricht zu konzipieren, an dem alle SchülerInnengruppen gleichberechtigt partizipieren, um auf dieser Basis - ausgehend von ihren heterogenen individuellen Voraussetzungen - religiösen Phänomenen zu begegnen, sich mit religiösen Fragen auseinanderzusetzen und miteinander und voneinander zu lernen. (vgl. Prengel 1995, 185) Prengels Ansatz, der hier für den Religionsunterricht herangezogen wird, bedeutet eine Übertragung der drei Formen der Anerkennung (Honneth) in den pädagogischen Kontext: "die Dimension der Anerkennung der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen, die Dimension der Anerkennung gleicher Rechte, ... und die Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften." (ebd.)

Der Wert der xenologischen Hermeneutik Sundermeiers für eine interreligiöse Didaktik liegt darin, dass interreligiöse Lernprozesse im Gegensatz zum Dialogmodell konsequent auf der Ebene der Subjekte angesiedelt werden, und zweitens in der Bedeutung, die den zwischenmenschlichen Beziehungen für das interkulturelle und interreligiöse Verstehen beigemessen wird. Wesentlich ist die Bedeutung der Handlungsebene bzw. des Zusammenlebens der Menschen, der Konvivenz, als Ausgangspunkt und Ziel des interreligiösen Lernens. Deshalb ist im Folgenden vom *Konvivenzparadigma* die Rede. Die an den Menschen und ihrem Zusammenleben orientierte Konzeption des Fremdverstehens, das Konvivenzparadigma, ermöglicht eine interreligiöse Didaktik, die sich ebenfalls an den Menschen im Religionsunterricht, an den Schülerinnen und Schülern orientiert. Ein am Konvivenzparadigma orientiertes Konzept interreligiösen Religionsunterrichts ist anschlussfähig an ein grundschulpädagogisches Konzept der Schule als Lern- und Lebensort und als Ort des Zusammenlebens.

4.4.1 Anerkennung von Differenz

Nach Prengel muß die Anerkennung der individuell Verschiedenen, wenn sie der Gefahr der Zuschreibungen von Identität entgehen will, sich in der

individuellen Anerkennung eines jeden einzelnen Kindes äußern. "Anerkennung der Einzelpersönlichkeiten kann Selbstachtung, liebevolle Selbstwahrnehmung, Fähigkeit zur Artikulation der eigenen Erfahrungen und des eigenen Willens und zum Handeln im eigenen Interesse bewirken." (Prengel 1995, 186) In die Anerkennung der einzelnen Kinder und ihrer Individualität ist die Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen, also die Anerkennung von Differenz impliziert. Neben der Anerkennung der Einzelnen muss ferner auch die Anerkennung der Verschiedenheit zwischen Gruppen eingeschlossen sein. Prengel hält fest, dass es auch gemeinsame Erfahrungen von Gruppen gibt, deren Artikulation Raum gegeben werden muss. (Prengel 1995, 188) Dass gerade für Angehörige von Minderheiten die Artikulation der eigenen kulturellen oder religiösen Eigenarten und die Anerkennung der Person in ihrer kulturellen und religiösen Prägung und Gewordensein wichtig ist als Form der Anerkennung von Differenz, war bereits gesagt worden. Das Nichtvorkommen der eigenen Kultur oder Religion im Unterricht ist eine Form der Ausgrenzung.¹⁴² Prengel betont darüber hinaus, dass Emanzipation ein gemeinschaftlicher Prozess ist, der die Solidarität innerhalb der marginalisierten Gruppe braucht. Allerdings dürfen Gruppenidentitäten nicht von außen zugeschrieben werden, und auch nicht zur Segregation und Diskriminierung benutzt werden. (Prengel 1995, 188f)

Um diskriminierende Gruppenzuschreibung zu vermeiden, betont auch Diehm die Notwendigkeit der Anerkennung der einzelnen Kinder mit ihrer je individuell verschiedenen Lebensgeschichte und komplexen Identität. (Diehm 1995, 134) Auch bei Prengel steht die Anerkennung der Individualität im Vordergrund. Eine Form der individuellen Anerkennung ist der Verzicht auf Definitionen: "Pädagogik der Vielfalt geht aus von der 'Unbestimmbarkeit des Menschen', sie kann darum nicht diagnostizieren, was jemand ist, noch 'was aus ihm oder ihr werden soll'. Sie wendet sich gegen alle Verdinglichungen in Gestalt von Definitionen, was ein Mädchen, ein Junge, ein Verhaltensgestörter, eine Türkin ... sei." (Prengel 1995, 191) Personen dürfen nicht durch ein einziges Identitätsmerkmal gekennzeichnet, sondern müssen mit ihrer Persönlichkeit in ihrer Ganzheit wahrgenommen und anerkannt werden. (ebd., vgl. auch Diehm 1995, 134f) In diesem Zusammenhang der Unbestimmbarkeit und der Offenheit für die Heterogenität der SchülerInnen-Identitäten steht der Verzicht der Pädagogik der Vielfalt auf verbindliche Leitbilder.

¹⁴² Vgl. auch Steiner-Khamsi 1992.

"Ich kann nicht stellvertretend festlegen, was sie (die SchülerInnen, Anm. B.A.) einmal werden sollen. Dazu gehört, dass auch ihre Emanzipationswege oder ihre kulturelle Zugehörigkeit nicht von wohlmeinenden Pädagoginnen und Pädagogen vorgezeichnet werden sollen. (...) Wenn das im Übrigen proklamierte Lernziel der Autonomie ernst genommen werden soll, so ist das Aufstellen von Leitbildern für eine unbekannte Zukunft einer jüngeren Generation schlechterdings unverträglich... Kindern und Jugendlichen sollte nicht gezeigt werden, was aus ihnen werden soll, sie brauchen vielmehr Begleitung und Unterstützung auf dem schwierigen Weg der Gestaltung des eigenen Lebens. ... [Dies geschieht] durch das Herstellen von Freiräumen für eigene Erfahrungen... und eigenständige Lebensplanungen, Anleitung zur Reflexion von Erfahrungen, Eröffnen von Zugang zur Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und ihrer kulturellen, kollektiv-historischen Hintergründe, Vermittlung von Wissen über gesellschaftliche, ökonomische Bedingungen sowie das Angebot zur Auseinandersetzung mit einer klar abgegrenzten, eigene Positionen vertretenden parteiichen Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers." (Prenzel 1995, 191f)

Im Blick auf die Unterrichtspraxis betont Prenzel als Voraussetzung für die individuelle Anerkennung der Kinder, dass sie in der aktiven Aneignung Subjekte ihrer Lernprozesse sind. Sie führt aus, dass die reformorientierten Methoden des offenen Unterrichts in der Grundschule geeignet sind, dies und die Anerkennung der Heterogenität der Kinder und ihrer Individualität zu erlauben. (Prenzel 1995, 190ff)¹⁴³

Diehm sieht neben der individuellen Anerkennung in der ausdrücklichen Thematisierung von *Gemeinsamkeiten* der Kinder eine Möglichkeit, dem Teufelskreis der Fremdzuschreibung von Gruppenidentität zu entkommen und die Kinder in ihrer mehrdimensionalen Identität wahrzunehmen. Die Differenzen verlieren an Bedeutung für das Zusammenleben, wenn gleichzeitig das Verbindende innerhalb der Gruppe und das Gemeinsame der Kinder herausgestellt wird. (Diehm 1995, 136; vgl. auch Hamburger 103) Im Bezug auf den Religionsunterricht bedeutet dies, dass die religiösen ethischen und existentiellen Fragen und die individuelle Lebensgestaltung, wie sie im erziehenden oder sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht im Mittelpunkt stehen, alle Kinder miteinander verbinden.

Dies geschieht in der Unterrichtseinheit zum Thema Tod - mit Ausnahme der Sequenzen, in denen die Lehrerin dem Dialogparadigma folgend die islamische Religiosität der muslimischen Kinder thematisieren will. In dieser Unterrichtssequenz kommt es zu einer ausdrücklichen Thematisierung

¹⁴³ Die Bedeutung des schülerInnen-, handlungsorientierten und offenen Unterrichts ist an anderer Stelle dieser Arbeit bereits ausführlich geschildert worden, s.S. 116ff.

von Differenz. Dagegen thematisiert die Unterrichtseinheit Tod in allen anderen Unterrichtssequenzen und -stunden Gemeinsamkeiten. Sie stehen im Mittelpunkt. In dem Religionsunterricht, der sich mit dem Thema Tod und Trauer beschäftigt, sind alle Kinder gleichermaßen und unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit in den Unterricht integriert, die Religionszugehörigkeit ist kein Thema. Als Beispiel für einen schülerInnenorientierten Religionsunterricht, der an den Erfahrungen der Kinder anknüpft, ihre subjektiven Sichtweisen zum Ausgangspunkt des Gesprächs macht und Möglichkeiten der Differenzierung zulässt, wurden bereits umfangreiche Gesprächssequenzen aus dieser Unterrichtseinheit dokumentiert. (Vgl. S. 132ff.)¹⁴⁴ Dieser Religionsunterricht bietet den Kindern Freiräume für eigene Erfahrungen und eröffnet Zugänge zur Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und ihrer kulturellen, kollektiv-historischen Hintergründe, um mit Prenzel zu sprechen. Mit dem ritualisierten Morgenkreis hat die Lehrerin einen Raum geschaffen für individuelle Anerkennung der Kinder, dies entspricht der Feststellung von Prenzel, dass offene Unterrichtsformen, die Anerkennung und Individualität zulassen, "ein dichtes Geflecht aus vorgegebenen und aus gemeinsam erarbeiteten Regeln, Sicherheit und Verlässlichkeit gewährende Rituale" voraussetzt. (Prenzel 1995, 194)

Am Beispiel der einzigen Sequenz dieses Religionsunterrichts, in der die individuelle Anerkennung der Kinder *nicht* in dem Maße zum Tragen kommt wie in der Gesamtheit des Unterrichts, lässt sich aufzeigen, was individuelle Anerkennung und Anerkennung von Differenz durch Thematisierung von Gemeinsamkeiten bedeutet. In der analysierten Unterrichtssequenz, in der Breshna von den islamisch afghanischen Beerdigungsriten erzählt, (s.S. 183ff) wäre die Erfahrung der Trauer beim Tod des Großvaters die gemeinsame Erfahrung gewesen, die Breshna mit den anderen Kindern teilt. Die Trauererfahrungen der Kinder beim Tod der Großeltern und die damit verbundenen existentiellen religiösen Fragen sind Gemeinsamkeiten aller Kinder. Breshnas eigener Geschichte Raum zur Artikulation zu geben, hätte ihren eigenen Erfahrungshintergrund respektiert und die Schülerin mit ihrer Individualität, die viele Aspekte umfasst, ernst genom-

¹⁴⁴ Betrachtet man die gängige Praxis des Religionsunterrichts in der Grundschule, wird man feststellen, dass dies auf den überwiegenden Teil auch des *konfessionellen* Religionsunterrichts in der Grundschule zutreffen wird: Es wird themen- bzw. problemorientiert gearbeitet ohne einen expliziten oder impliziten Bezug zur Konfession oder Religionszugehörigkeit. Ausgangspunkt sind in der Regel wie in der hier analysierten Unterrichtseinheit Tod Geschichten aus dem Erfahrungsbereich der Kinder aus der Kinderliteratur oder Vorlesebüchern und die eigenen Geschichten der Kinder.

men. Die islamischen Beerdigungsriten wären dabei *auch* zur Sprache gekommen, weil sie *auch* zu Breshnas individueller Lebensgeschichte gehören. Der selbstgenerierten Geschichte der Schülerin Raum zu geben und ihre religiösen Fragen zum Thema zu machen, bedeutet individuelle Anerkennung des Kindes *und* die Anerkennung seiner differenten religiösen Eigenart. Aber dann wäre das Islamische an Breshnas Geschichte nicht besonders hervorgehoben worden und deshalb auch nicht zum kategorisierenden Unterscheidungsmerkmal geworden, sondern selbstverständlicher Teil von Breshnas Identität neben anderen Identitätsaspekten. Eine solche selbstverständliche Thematisierung der religiös vielfältigen Identitäten der Kinder entspricht dem Konzept der *indirekten Thematisierung* (vgl. Diehm 1995, 150ff) im Unterschied zur ausdrücklichen Thematisierung von Differenz. Ausdrückliche Thematisierung heißt Breshnas religiöse Identität explizit hervorzuheben, was in dem geschilderten Fall zur Identitätszuschreibung wird. Indirekte oder selbstverständliche Thematisierung bedeutet dagegen, Gemeinsamkeiten - hier die religiöse Frage nach dem Tod - zum Unterrichtsgegenstand zu machen und dieses gemeinsame Thema aller Kinder auf religiös vielfältige Weise zur Sprache kommen zu lassen: Breshna berichtet von muslimischen Beerdigungsriten, Nicolai malt eine christliche Beerdigung und Marius spricht über Wiedergeburtsvorstellungen, aber unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit reden alle Kinder zu allererst über ihre individuellen Erfahrungen und religiöse Fragen, die sie miteinander teilen.

Wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass die Gemeinsamkeiten der Kinder *nicht* in den Gemeinsamkeiten der Religionen liegen, denen die Kinder angehören. Dies wäre das Konzept des Dialogmodells, nach dem im interreligiösen Dialog das Gemeinsame der Religionen gesucht werden soll. Das Gemeinsame auf der Ebene der Religionen¹⁴⁵ ist aber ein abstrakter theologischer Sachverhalt und hat wenig mit der Lebenswirklichkeit der heutigen Grundschul Kinder zu tun. Z.B. die Tatsache, dass es die Abrahams-geschichte in der christlichen und in der islamischen Tradition gibt, wird von den Kindern nicht als eine Gemeinsamkeit der muslimischen und christlichen Kinder empfunden. Dies würde voraussetzen, dass alle Kinder eine starke Verwurzelung in einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft haben und die religiösen Inhalte als etwas wahrnehmen würden, das zu ihrer Identität gehört, wie das bei den erwachsenen religiösen Spezialisten der

¹⁴⁵ Die Frage, ob es das gemeinsame Wesen aller Religionen überhaupt gibt, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

Fall ist, die den interreligiösen Dialog betreiben. Für Theologen mögen abstrakte theologische Inhalte Teil ihrer Identität sein. Aber davon kann bei Grundschulkindern nicht die Rede sein - allein wegen der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen. Außerdem ist unter den Bedingungen der Moderne mit einer individualisierten und säkularisierten Religiosität der Kinder und ihrer Familien zu rechnen. Statt auf der Ebene der Religionen und theologischer Topoi nach Gemeinsamkeiten zu suchen, die für Grundschul Kinder ohne Bedeutung sind, gilt es genau zu analysieren, welche Aspekte von Religion die Kinder trotz ihrer heterogenen Lebensgeschichten miteinander teilen. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung lassen darauf schließen, dass Gemeinsamkeiten *auf der Ebene der gemeinsamen religiös pluralen Lebenswirklichkeit der Kinder* zu finden sind:

(1) Zunächst sind es wie im Fall des Themas Trauer beschrieben die *existentiellen religiösen und ethischen Fragen und Gefühle*, die die Kinder miteinander teilen und die sie als persönliche, existentiell bedeutsame Probleme in ihrer gemeinsamen Lebenswirklichkeit erfahren. Der Religionsunterricht verbindet als Ort der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sinnfrage in der vertrauten und verlässlichen Gesprächssituation der Klassengemeinschaft, wie in den Gesprächen der Klasse 4b zum Thema Tod zu sehen war. (s.o. S. 138ff) Auch das *Interesse* an Geschichten aus der religiösen Tradition ist eine Gemeinsamkeit der Kinder. Dies war in der Abrahamseinheit zu beobachten. Die Geschichten sind für alle Kinder eine Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu verarbeiten und dem eigenen Leben Sinn zu geben.

(2) Eine weitere Gemeinsamkeit ist das *Erleben* der konkret wahrnehmbaren religiösen Phänomene der religiösen Praxis im Alltag der Kinder. Wäre z.B. in der Moscheeeinheit der Schwerpunkt weniger auf das Thema Moschee und stärker auf die Frage nach religiösen Orten im Stadtteil der Schule gelegt worden, wäre die Nachbarschaft und die Neugier, die eigene Umgebung zu erkunden, das Verbindende zwischen den Kindern. In diesem Fall hätten sich die Rollen der ExpertInnen und der Fragenden auf mehr Kinder verteilt, eindeutige Rollen hätte es nicht gegeben, die muslimischen Moschee-ExpertInnen wären in der Kirche unwissend gewesen. Wird z.B. im Stadtteil eine Kirche, eine Moschee und ein buddhistisches Gebetszentrum besucht und erkundet, ist das Thema Moschee keine explizite Thematisierung des Islams, die die muslimischen Kinder als ExpertInnen exponiert. Die Moschee als Ort der islamischen Frömmigkeit im Stadtteil ist *ein* selbstverständlicher Aspekt der religiösen Pluralität unter vielen in der Lebenswirklichkeit der Kinder. Die Religion der muslimi-

schen Kinder wird thematisiert und damit anerkannt, aber zugleich nicht exponiert, weil auch andere Religionen zum Thema werden.

(3) Die Kinder verbindet das *Zusammenleben in der Schulklasse*. Das gemeinsame Feiern von Fasching und dem Fest des Fastenbrechens, für viele Kinder der Klasse wichtige und zum Teil religiös bedeutsame Feste, verbindet die Kinder miteinander. Das Verbindende ist das *gemeinsame Erleben* des Festes. Auch das Feiern des Fastenbrechens ist im Fall dieser Klasse 3a eine selbstverständliche und nicht exponierte Thematisierung der Religiosität der muslimischen Kinder, denn die religiöse Identität der muslimischen Kinder wird in dieser Klasse respektiert und wird nicht zur ausgrenzenden Unterscheidungskategorie. Die Kinder werden in ihrer unverwechselbaren Individualität anerkannt und ihre Religion kommt im Unterricht selbstverständlich vor. (s.u. S. 230ff) Die Vorbereitung des Festes, die die muslimischen Kinder gemeinsam mit der Türkischlehrerin als Überraschung für die anderen Kinder übernommen haben, ist eine zeitweilige Gruppenbildung im Sinne von innerer Differenzierung. Damit wird ihre besondere religiöse Identität anerkannt. Die Gruppenbildung grenzt nicht aus, weil das Ergebnis der Gruppenarbeit in die *gemeinsame* Situation des Feierns eingebracht wird und im Kontext der individuellen Anerkennung zu sehen ist.¹⁴⁶ Auf der Ebene des Zusammenlebens in der Schulklasse sind es vor allem *die vielfältigen Beziehungen des miteinander Lernens und Lebens*, die Kinder einer Klasse miteinander teilen: gemeinsame Entdeckungen und Lernerfolge, gegenseitige Hilfe oder auch Konkurrenz, die Zuwendung der Lehrerin, die allen Kindern gilt, gemeinsame Arbeit und gemeinsames Spielen, Ausflüge und Feste, Freundschaften oder Streitigkeiten. Die Beziehungen und das Zusammenleben in der Schule ist die größte Gemeinsamkeit der Kinder.¹⁴⁷

Mit der selbstverständlichen oder indirekten Thematisierung religiöser Differenz ergibt sich auf der Ebene der Unterrichtsinhalte eine Verknüpfung zwischen individueller Anerkennung und der Anerkennung von Differenz. Wenn Unterrichtsinhalte so konstituiert werden, dass die genannten Gemeinsamkeiten der Kinder (religiöse Fragen und Probleme, Interesse an Geschichten aus der religiösen Tradition, die Neugier, religiöse Praxis zu erkunden und das Zusammenleben in der Schule) der Ausgangspunkt sind,

¹⁴⁶ Vgl. Sieg 1997b, 129: Sieg formuliert die Notwendigkeit von innerer Differenzierung und Gruppenarbeit für eine zeitweise Differenzierung nach Religionszugehörigkeit im interreligiösen Religionsunterricht der Grundschule.

¹⁴⁷ Vgl. dazu auch den letzten Abschnitt 4.4.2.

wird das dem Anspruch der individuellen Anerkennung gerecht, Kinder mit den vielfältigen Aspekten ihrer Lebensgeschichte wahrzunehmen und nicht nur auf der Grundlage eines Merkmals, das sie von anderen Kindern unterscheidet. Die Gemeinsamkeiten spiegeln die Vielfältigkeit und Mehrdimensionalität der Identität wieder. Es geht darum, die Kinder in ihrer Persönlichkeit in dieser Ganzheit wahrzunehmen. Gleichzeitig wird die selbstverständliche Thematisierung der religiösen Pluralität und Differenz dem Anspruch gerecht, dass die Religion aller Kinder im Unterricht vorkommt, was insbesondere für die Anerkennung der Gruppenidentität von Minderheiten als wichtig erachtet wurde. Wird Differenz auf der Grundlage der genannten Gemeinsamkeiten thematisiert, ist also religiöse Pluralität in einem gemeinsamen Thema aufgehoben, vermeidet diese selbstverständliche oder indirekte Thematisierung der Religion der Minderheit, die Kinder in eine exponierte Rolle zu bringen und die Anerkennung in Zuschreibung von Identität zu verkehren. Meier spricht in einem anderen Zusammenhang von der Konstruktion einer gemeinsamen "neuen Normalität": Wenn sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verändert haben, müssen diese in der Schule thematisiert werden, die Inhalte des Grundschulunterrichts können keine Scheinwelt vorspiegeln. (Meier 1994b, 4) Bezogen auf religiöse Pluralität bedeutet das, dass die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen, die die Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit erleben, auf der Ebene der Unterrichtsinhalte zur Normalität werden muss. Ein religiös homogener Religionsunterricht mit christlichen Inhalten entspricht nicht der Welt der Kinder, in der sie leben.

Welche Selbstverständlichkeit multireligiöse Unterrichtsinhalte im Religionsunterricht haben können, soll weiter unten an einem Beispiel verdeutlicht werden. (s.S. 230ff)

Im Zusammenhang mit der hier vorgenommenen Verknüpfung von Gemeinsamkeit und Differenz muss aber zunächst ein mögliches Missverständnis ausgeschlossen werden: Den Ausgangspunkt bei den Gemeinsamkeiten der Kinder zu nehmen und mit der gleichzeitigen selbstverständlichen Thematisierung religiöser Pluralität zu verbinden, ist nicht mit der Thematisierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Dialogparadigma zu verwechseln.¹⁴⁸ In der komplementären Struktur ging es darum,

¹⁴⁸ Vgl. Nipkow, der zwar die Gemeinsamkeiten der Kinder auf der individuellen und der Beziehungsebene und die Unterschiede im Bezug auf Religiosität wahrnimmt, aber daraus Schlussfolgerungen allein auf der Ebene von Religion (sowie Weltanschauung, etc.) zieht, nämlich dass es auch im Blick auf den schulischen Religionsunterricht um

eine Sache aus unterschiedlichen religiösen Perspektiven zum Thema im Unterricht zu machen und innerhalb des binären Schemas des interreligiösen Dialogs nach Gemeinsamkeiten und Differenzen der Religionen zu suchen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kinder wurden auf der Ebene von *religiöser* Identität wahrgenommen.

Im Paradigma der "individuellen Anerkennung der gleichberechtigt Verschiedenen" weitet sich dagegen der Blick in Richtung der Mehrdimensionalität der Wirklichkeit und des multiplen Charakters von Identität. Die Gemeinsamkeiten der Kinder werden auf einer anderen Ebene als der Religion gesucht. Gemeinsamkeiten finden sich in ihrer individuellen Lebensgeschichte und den Beziehungen der Kinder zu ihrer Umwelt, während die Differenzen auf der Ebene der Religionen angesiedelt sind. Die muslimische Schülerin Breshna ist ein 10-jähriges Mädchen und hat die gleichen Fragen, Probleme, Interessen und Gefühle wie ihre MitschülerInnen, different ist die Religiosität. Unter dem Paradigma der Mehrdimensionalität der Wirklichkeit können in vernetzten und vielfältigen Identitäten geteilte und differente Identitätsaspekte als zusammengehörig gedacht werden.¹⁴⁹ Im Sinne der radikalen Pluralität, wie sie Welsch beschreibt, kann die absolute Heterogenität der Religionen und der Religiosität der SchülerInnen angenommen werden, die Suche nach Gemeinsamkeiten in den Religionen ist für den Religionsunterricht nicht vorrangig. Auf der Ebene der individuellen Lebensgestaltung und den Beziehungen gibt es auch keine Homogenität, aber Gemeinsamkeiten, Überschneidungen, Verschleifungen und Verflechtungen. Die verschiedenen Ebenen, einerseits die Religiosität der SchülerInnen und andererseits ihre individuelle Lebens- und Beziehungsgestaltung, sind in der Gesamtpersönlichkeit wiederum eng miteinander verflochten. Die These dieser Arbeit ist, *dass die Gemeinsamkeiten der Kinder auf der individuellen und der Beziehungs- Ebene den Umgang mit*

die Spannung von universalisierenden und partikularen Werten, um den Unterschied zwischen interreligiös oder konfessionell gehe. (Nipkow 1994b, 27f)

¹⁴⁹ Die mehrdimensionale Identität, die als Verflechtung verschiedener innerpsychischer, individueller und sozialer Dimensionen gedacht werden kann, wurde in dieser Untersuchung an verschiedenen Stellen expliziert. Die Vorstellung der Persönlichkeit als Summe vielfältiger, sozial konstruierter Sinntriaden findet sich bei Folwer (vgl. S. 54ff), Bilden und Keupp konzipieren multiple und flexible Identität, die in sozialen Netzwerken abgesichert werden (vgl. S. 78ff), Sundermeier entfaltet ein Modell der Individualität in einem vielfältigen Beziehungsnetz in Abhängigkeit von anderen, die sich gegenseitig bedingen. (vgl. S. 208ff) Die Mehrdimensionalität der Identität verbietet die Definition von Identitäten und Leitbildern, darauf hat Prengel hingewiesen.

*radikaler Pluralität auf der Ebene der Religionen und der Religiosität ermöglichen.*¹⁵⁰

Wie sieht ein Religionsunterricht aus, der Gemeinsamkeiten der Kinder zum Ausgangspunkt macht und religiöse Pluralität selbstverständlich thematisiert? Was bewirkt individuelle Anerkennung bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz bzw. die "Anerkennung der gleichberechtigt Verschiedenen", wie sie Prengel fordert?

In der Analyse der Unterrichtseinheit zur Abrahamsgeschichte wurde bereits festgestellt, dass die Kinder keine Probleme mit der religiösen Pluralität auf der Ebene der Religionen haben, die inkommensurablen Gegensätze der biblischen Abrahams- und der islamischen Ibrahims-Geschichte sind für die Kinder schlicht kein Thema. Es scheint, dass die Kinder eine plurale Wirklichkeitskonstruktion teilen. Denn in dieser Klasse erfahren sie individuelle Anerkennung und die Anerkennung von Differenz. Die Pluralität wird individuell nicht negativ erlebt.

In der Klasse 3a, in der die Abrahamseinheit beobachtet wurde, erleben die Kinder Regeln und Transparenz, Vorhersehbarkeit, Sicherheit, Verlässlichkeit in Ritualen. Sie erfahren individuelle Anerkennung, die durch die Haltung der Lehrerin vermittelt wird. Diese Haltung der Anerkennung kann nur schwer an konkreten Beobachtungen illustriert werden, es soll dennoch versucht werden: Ein kleines Ritual der individuellen Anerkennung ist die tägliche Begrüßung und Verabschiedung. Die Lehrerin gibt jedem einzelnen Kind am Beginn eines Schulvormittags die Hand, begrüßt es mit einigen persönlichen Worten und verabschiedet die Kinder auf die gleiche Weise. Es wurde keinmal beobachtet, dass ein Kind ohne Verabschiedung einfach aus der Schule gerannt wäre. Die Lehrerin hat immer ein offenes Ohr für die Sorgen und Nöte der Kinder und hilft ihnen, wenn sie Probleme haben. In einem Stadtteil, in dem die Mehrzahl der Familien von Sozialhilfe lebt, kommt dies häufig vor. Sie nimmt sich Zeit für die Kinder und die Tatsache, dass sich die Kinder der Lehrerin mit ihren Problemen anvertrauen, kann auch als Beleg genommen werden, dass sie sich angenommen fühlen. Auch die selbstverständliche Thematisierung kultureller und religiöser Differenz im interreligiösen Religionsunterricht und in der Zusammenarbeit mit der türkischen Lehrerin, die den muttersprachlichen Unterricht erteilt, sind Formen der Anerkennung.¹⁵¹ Der Effekt ist, dass die

¹⁵⁰ Vgl. dazu auch den letzten Abschnitt 4.4.2.

¹⁵¹ Die Kinder haben z.B. parallel, nach der gleichen Methode und mit den gleichen Materialien im Deutsch- und im muttersprachlichen Türkischunterricht Lesen und

religiöse Identität der muslimischen Kinder in dieser Klasse selbstverständlich ist und keine ausgrenzende Unterscheidungskategorie. Im Sinne Prengels ermöglicht Gleichberechtigung und Anerkennung jedes einzelnen Kindes Anerkennung von Differenz. Die Haltung der Anerkennung der Lehrerin vermittelt Offenheit und Sicherheit für die muslimischen Kinder, sich mit ihrer Religion zu identifizieren und dies selbstbewusst zu artikulieren, ohne stigmatisiert zu werden oder von außen in die Rolle der Muslime gedrängt zu werden. Denn die Haltung der individuellen Anerkennung vermittelt den Kindern, dass sie mit allem, was ihre persönliche Identität ausmacht, angenommen und respektiert werden. Dies konnte z.B. in der Unterrichtssequenz beobachtet werden, in der die muslimischen Kinder die Gebethaltungen erklären. (vgl. S. 96ff) Die Identifikation mit unterschiedlichen religiösen oder nicht-religiösen Positionen ist in dieser Gruppe möglich und führt nicht zu negativen Erlebnissen. Religiöse Pluralität wird in dieser Klasse Wirklichkeit.

Anerkennung im Religionsunterricht bedeutet in dieser Klasse entsprechend dem obigen Modell, dass Gemeinsamkeiten und die Individualität der Kinder der Ausgangspunkt sind und religiöse Pluralität selbstverständlich thematisiert wird. Die Abrahamseinheit bildete den Beginn des Religionsunterrichts in dieser Klasse am Beginn des dritten Schuljahres. Die Lehrerin beginnt den Religionsunterricht mit einer Erklärung über dieses neue Fach und sagt, dass es in diesem Fach um die Kinder geht, um alles, was mit ihnen selbst zu tun hat. Damit ist der Schwerpunkt bei der *Individualität* der Kinder gesetzt. Diese Gemeinsamkeit der Kinder ist der Ausgangspunkt des Religionsunterrichts. Die Individualität der Kinder spielt auch in der Abrahamseinheit eine große Rolle: Entsprechend dem Vorschlag von Sieg beschäftigt sich der Religionsunterricht zu Beginn lange mit den Namen der Kinder, deren Bedeutungen werden erklärt und Namensbilder gemalt. Segen wird mit guten Wünschen gleichgesetzt, die Kinder verbringen viele Stunden mit dem Aufschreiben eigener Wünsche und mit dem Schreiben von Wunschbriefen an andere Kinder, in denen jedes Kind einem anderen Kind individuell etwas Gutes wünscht. (vgl. Sieg 1995) Ein weiterer Anknüpfungspunkt an die *Gemeinsamkeit* der Kinder ist das Interesse an Geschichten aus der religiösen Tradition für die eigene Sinnkon-

Schreiben gelernt. Am Anfang des dritten Schuljahres (Religion gibt es als Fach in Hamburg erst ab dem dritten Schuljahr) hat die türkische Lehrerin als Besucherin am Religionsunterricht teilgenommen und das erwähnte Fastenbrechenfest haben beide Lehrerinnen gemeinsam vorbereitet.

struktion. Wegen dieser Bedeutung hält die Lehrerin die Kenntnis von Geschichten und Traditionen für wichtig und verfolgt mit dem Erzählen im Religionsunterricht das ausdrückliche Ziel, den Kindern einen Fundus an Geschichten mit auf den Lebensweg zu geben. Religiöse *Pluralität* wird im Religionsunterricht selbstverständlich thematisiert, indem die Abrahamsgeschichte aus der biblischen *und* der islamischen Tradition erzählt wird. Die Lehrerin will in einer Klasse, in der die Hälfte der Kinder Muslime sind, keinen christlichen Religionsunterricht erteilen, multireligiöse Inhalte sind ihr wichtig. Dies macht die Lehrerin in der Einführung in den Religionsunterricht deutlich indem sagt, dass sie im Religionsunterricht Geschichten aus der Bibel, dem Buch der Christen, und aus dem Qu'ran, dem Buch der Muslime, erzählen will. Damit markiert sie einen zweiten Grundsatz ihres Religionsunterrichts: Die muslimischen Kinder sollen wissen, dass ihre Religion gleichberechtigt in der Schule vorkommt.

Selbstverständliche Thematisierung heißt hier auch, dass die *Lehrerin* über den Gegenstand des Unterrichts informiert ist. Sie hat sich über die islamische Ibrahimstradition kundig gemacht und kann deshalb auch als christliche Lehrerin die islamische Version der Geschichte erzählen. Gleichzeitig bezieht die Lehrerin selbst eine klare Position als Christin. Sie ermöglicht den Kindern ebenfalls Freiraum, sich selbst und freiwillig zu positionieren und mit ihrer Familienreligiosität zu identifizieren, ohne Festlegungen und Identitätszuschreibungen. (vgl. S. 96ff) Sie erwartet von den Kindern nicht, dass sie die Rolle der InformantInnen über den Islam einnehmen. Die religionswissenschaftliche Informiertheit der Lehrerin ist hier eine weitere Form der Anerkennung der Religion der Migrantenkinder, die nicht mit Identitätszuschreibung einhergeht. Die Lehrerin signalisiert mit ihren Kenntnissen der islamischen Tradition, dass der Islam wichtig ist und dass sie sich als Religionslehrerin darüber informiert hat, dies ist ein Zeichen der Wertschätzung. Die islamische Tradition hat in der Abrahamseinheit denselben Stellenwert wie die christliche, die muslimischen Kinder kommen nicht in die unangenehme Rolle der religiösen ExpertInnen.

Deshalb ist die religionswissenschaftliche Aus- und Fortbildung der ReligionslehrerInnen eine zentrale Anforderung des interreligiösen Religionsunterrichts. Die Thematisierung nicht-christlicher Religionen muss selbstverständlich sein im interreligiösen Religionsunterricht.

Im Bezug auf die Vermittlung von religiösen Inhalten durch Menschen, die der jeweiligen religiösen Tradition oder Gemeinschaft nicht angehören, muss allerdings großen Wert auf den Grundsatz gelegt werden, dass die Religionen möglichst so dargestellt werden, dass sich Angehörige der jeweiligen Religion in der Darstellung wiederfinden. Deshalb müssen Ange-

hörige aller Religionsgemeinschaften - und zwar theologisch, religionswissenschaftlich und pädagogisch ausgebildete Fachleute - an der Lehreraus- und fortbildung sowie an der Erstellung von Materialien für den Unterricht und die Unterrichtsvorbereitung beteiligt werden. Dass dies möglich ist, zeigt die Zusammenarbeit im "Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht" in Hamburg, von der die Hamburger Lehrerin in dem geschilderten Fall profitiert.¹⁵² Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, erwachsene ExpertInnen - das können auch Eltern von Kindern sein - in den Religionsunterricht einzuladen oder einen außerschulischen Lernort aufzusuchen, wo man auf kompetente Menschen trifft. Dies intendiert die Lehrerin in der Klasse 3a mit einem für die Zukunft geplanten Moscheebesuch, den sie ankündigt, als es um die Erklärung der islamischen Gebetshaltungen geht.

Wie bereits festgestellt, ist die Tatsache an sich, dass es die Abrahams-/Ibrahimsgeschichte in unterschiedlichen Versionen in den verschiedenen religiösen Traditionen gibt, für die Kinder kein Problem. Sie können damit umgehen, weil *ihre* Wirklichkeit religiös plural *ist* und als solche im (Religions-) Unterricht anerkannt wird. Der Ort der abstrakten Diskussionen über theologische Differenzen ist ohnehin nicht die Grundschule, damit sind die Kinder überfordert. In der Schule können die Kinder lernen, *dass* Religionen vielfältig sind und dass Menschen unterschiedlich religiös geprägt sind. Im Miteinander-Lernen und im Zusammenleben der Schulklasse können sie lernen, mit dieser Pluralität umzugehen. Die Forderung nach selbstverständlicher bzw. indirekter Thematisierung (Diehm) religiöser Differenz bedeutet, dass die gemeinsamen Unterrichtsinhalte im interreligiösen Religionsunterricht religiös plural sein *müssen*.

Ein inhaltlich als christlich-ökumenisch konzipierter konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Klassenverband wird der religiösen Pluralität der SchülerInnenschaft und damit den Kindern dagegen nicht gerecht. In der empirischen Analyse der Unterrichtseinheit Tod zeigten sich die inhaltlichen Defizite des christlich-ökumenischen Religionsunterrichts im Klassenverband. Das Fehlen islamischer oder anderer nicht-christlicher Religionen als selbstverständliche Unterrichtsinhalte führt dazu, dass die nicht-christlichen Kinder entweder durch Nicht-Vorkommen ihrer Religion benachteiligt werden oder dass sie selbst als RepräsentantInnen oder Infor-

¹⁵² Vgl. insgesamt zu der Forderung nach religionswissenschaftlicher Ausbildung der ReligionlehrerInnen die Stellungnahme der Konferenz der Muslime Hamburgs zum Thema "Interreligiöser Religionsunterricht" in Doedens/ Weiße 1997; Doedens 1997; Tworuschka 1994.

mantInnen ihre Religion in den Religionsunterricht einbringen müssen. Dann müssen die Nachteile der ausdrücklichen Thematisierung religiöser Differenz (Fremdzuschreibung, ExpertInnenrolle, Diskriminierung) in Kauf genommen werden. Dies ist in dem Modell eines christlich-ökumenischen Religionsunterrichts im Klassenverband, an dem auch nicht-christliche Kinder teilnehmen, angelegt.

4.4.2 Interreligiöse Lernprozesse und das Konvivenzparadigma

Zuletzt sollen die interreligiösen Lernprozesse dargestellt werden, die in der qualitativen Feldforschung beobachtet wurden. In der Analyse und Interpretation des empirischen Materials zeigte sich, dass der praktisch-hermeneutische Ansatz des Fremdverstehens geeignet ist, diese interreligiösen Lernprozesse im Kontext der Grundschule theoretisch zu deuten. Hieran anknüpfend sollen deshalb einige didaktische Überlegungen folgen. Zunächst gibt es einige Aspekte in Sundermeiers Modell des Fremdverstehens, die in dieser Arbeit bereits bedacht wurden, z.B. die Haltung des Respektes. Sundermeier vergleicht sie mit der Haltung, die Honneth als Anerkennung bezeichnet und die oben ausführlich thematisiert wurde. Anerkennung der Individuen und Anerkennung von Differenz ist eine zentrale Voraussetzung für das Fremdverstehen. Ferner ist die von Sundermeier geforderte sachliche, beschreibende und vergleichende Analyse der religiösen Phänomene, Zeichen und Symbole eine notwendige Voraussetzung des Verstehens. Eine solche religionswissenschaftliche Herangehensweise, sich religiösen Phänomenen und Sachverhalten zu nähern, war bezogen auf den Grundschulunterricht bereits unter der Überschrift "Religion erkunden" erläutert worden. Dabei war auch gesagt worden, dass Religion nicht ohne emotionale Beteiligung begegnet und erkundet werden kann. Jede Begegnung mit Religion muss die subjektive Haltung des Staunens, die Bewunderung religiöser Phänomene, Neugier und Lernbereitschaft, Sympathie und Empathie enthalten. Dies sind ebenfalls wichtige Momente im hermeneutischen Modell Sundermeiers.

Ein Aspekt, der bisher noch nicht explizit ausgeführt wurde, ist die Kontextualisierung. Sundermeier betont, dass fremde religiöse Zeichen in ihrem jeweiligen Kontext gesehen werden müssen und nicht vorschnell im Kontext der eigenen Deutungsmuster interpretiert werden dürfen. Die Teilhabe, der zentrale Aspekt des Sundermeierschen Modells, dient der Erfassung des fremden Kontextes. (Sundermeier 1996, 159ff; s.o. S. 217.) Religiöse Zeichen in ihrem Kontext wahrzunehmen, bedeutet, dass Unterrichtsinhalte der religiösen Praxis und der religiösen Traditionen in einem religiösen Kontext verortet werden. Positive Identifikation der Kinder mit

ihrer Familienreligiosität und interreligiöse Lernprozesse finden nur dort statt, wo religiöse Kontexte benannt und sichtbar gemacht und religiöse Phänomene einem Kontext zugehörig positioniert werden. Dies war eine Beobachtung in der Feldforschung. Dort, wo religiöse Phänomene kontextlos und allgemein bleiben, nicht als islamisch, christlich usw. benannt werden, haben sich Kinder nicht mit ihrer Religiosität identifiziert - bzw. genauer gesagt ihre Identifikation nicht artikuliert. Interreligiöse Lernprozesse konnten in solchen Unterrichtssequenzen nicht festgestellt werden, in denen religiöse Positionierung nicht sichtbar war. Das hermeneutische Verständnis interreligiöser Lernprozesse bietet eine theoretische Interpretationsfolie für diese Beobachtung. Interreligiöse Lernprozesse wurden in der Moscheeeinheit und in der Abrahamseinheit beobachtet. In der Moscheeeinheit war die Kontextualisierung mit dem Unterrichtsgegenstand der Moschee als Ort der islamischen Frömmigkeit gegeben. In der Abrahamseinheit wurde die Kontextualisierung durch die oben dargestellte Anerkennung von Differenz und der selbstverständlichen Thematisierung religiöser Pluralität in dieser Klasse hergestellt. Das Kennenlernen der islamischen Gebetspraxis oder das Hören der Qu'ranrezitation hat bei christlichen und nicht-religiösen Kindern einen Prozess des Fremdverstehens in Gang gesetzt bzw. zum besseren Verstehen des Islams geführt. Dies setzt zu allererst voraus, dass diese religiösen Phänomene als islamisch benannt werden, und dass sich die muslimischen Kinder der Klasse, die die Elemente religiöser Praxis erklären, selbst in diesem spezifischen Kontext verorten. Religion muß kontextualisiert werden. Bleiben die religiösen Phänomene quasi "anonym" ohne Einordnung in einen religiösen Kontext, werden sie maximal als fremd und interessant wahrgenommen, interreligiöses Lernen aber kann nicht entstehen. (Vgl. die Unterrichtssequenz, in der die islamischen Beerdigungsriten erklärt werden, vgl. S.187.)¹⁵³ Allerdings betont

¹⁵³ Das Prinzip der Kontextualisierung ist didaktisch umgesetzt in den englischen Religionsunterrichtskonzeptionen des "Warwick RE Project" und "A Gift to the Child". (Vgl. Jackson 1997, 1998; Grimmitt u.a. 1991.) In diesen Unterrichtsmaterialien werden in den Büchern für die Hand der SchülerInnen Geschichten oder religiöse Praxis unterschiedlicher Religionen aus der Perspektive von Kindern erzählt, die der jeweiligen Religionsgemeinschaft angehören. Damit werden sie in dem jeweiligen Kontext verortet. In dem religionsdidaktischen Ansatz des "Warwick RE Project" ist der Kontextbezug zentral und wird durch die ethnographische Herangehensweise eingelöst. Im pädagogischen Konzept "A Gift to the Child" ist die Kontextualisierung einer der vier explizit ausgeführten methodischen Schritte des Unterrichts: In der Phase der Begegnung, *engagement*, und der Phase des Erkundens, *discovery* sollen alle Kinder einer Klasse

Sundermeier, dass Kontextualisierung nicht zur Ab- und Ausgrenzung im Sinne von Zuschreibungen führen darf. Die Sympathie für fremde Zeichen und die Teilhabe sind deshalb von zentraler Bedeutung. Die Teilhabe am fremden Kontext führt zu dessen Verstehen. (ebd.) Hinzuzufügen ist die Beobachtung, dass Identifikation mit einer religiösen Position und Kontextualisierung im Religionsunterricht auch nur dort beobachtet wurde, wo Subjektivität im Spiel war, wo die Kinder ihre Identifikation mit der Familienreligiosität in eigenen Geschichten narrativ artikulieren konnten. (Vgl. z.B. S.93f.) Diese Beobachtung korrespondiert mit der Feststellung Fowlers, dass Sinnkonstruktion und religiöse Entwicklung der Grundschulkin- der in selbstgenerierten Geschichten erfolgt, und mit dem Wert, den Sundermeier der Subjektivität für Prozesse des Fremdverstehens - für das interreligiöse Lernen beimisst.

Subjektivität ist auch das entscheidende Kriterium dafür, dass die Teilhabe am fremden Kontext zum Verstehen führt. Die empirische Analyse des Religionsunterrichts im Rahmen dieser Arbeit ergab, dass interreligiöse Lernprozesse in der Grundschule auf den Beziehungen zwischen den Kindern basieren. Diese Beobachtung korrespondiert mit der Bedeutung des "Fremdenführers" bei Sundermeier. Der Fremdenführer wird gebraucht, um sich im fremden Kontext zurecht zu finden; er spricht die gleiche Sprache, führt

dem religiösen Phänomen begegnen und eine emotionale und affektive Beziehung aufbauen. In der Phase der Kontextualisierung "dürfen" nur die Kinder, die der jeweiligen religiösen Tradition angehören, dem religiösen Gegenstand nahe kommen, für alle anderen Kinder wird im Anschluss an die anfängliche emotionale Beteiligung eine reflektierende Distanz hergestellt. (vgl. Grimmitt u.a. 1991, 8ff) Beide Ansätze verfolgen explizit (Jackson 1997) oder implizit einen hermeneutischen Ansatz des interreligiösen Lernens. Die vier Stufen *engagement*, *discovery*, *contextualisation* und *reflection* des methodisch-didaktischen Konzepts von "A Gift to the Child" weisen Parallelen zu Sundermeiers Stufen des Fremdverstehens auf. Unabhängig von der generellen Skepsis, ob englische Ansätze unmittelbar in den deutschen Kontext übertragbar sind (vgl. Anmerkung 96) muss aber der lehrgangsmäßige Charakter beider Unterrichtswerke kritisiert werden. Es ist fraglich, ob sich interreligiöse Lernprozesse innerhalb der vorstrukturierten Vorgaben eines Lehrgangs organisiert werden können. Die Bedeutung der Subjektivität, der Beziehungen und der Konvivenz wie bei Sundermeier beschrieben, sprechen dagegen: Subjektive emotionale Beteiligung, Lebendigkeit und Unbestimmbarkeit von Beziehungen lässt sich nicht in der Struktur eines Lehrgangs organisieren. (Vgl. auch die grundsätzliche Kritik an vorstrukturierten Lehrgängen aus der Perspektive einer handlungsorientierten Sachunterrichtsdidaktik, vgl. Meier 1997, Kaiser 1997, vgl. Anmerkung 91) Insofern ist es wichtig, das Sundermeiersche Modells des Fremdverstehens im Religionsunterricht nicht als ein Stufenmodell misszuverstehen, in dem die einzelnen Stufen aufeinander folgen müssen.

in die fremde Welt ein und wird zum Freund. (Sundermeier 1996, 30ff, 162f, vgl. Abschnitt 4.3.2, S. 218.) Meistens waren Freundschaften zwischen Kindern der Motor und die Grundlage für interreligiöses Lernen: Die muslimische Freundin, die vertraut und nicht fremd ist, bringt der deutschen, nicht religiös erzogenen Freundin die Bedeutung des Qu'ranrezitierens oder des Kopftuchtragens nahe und lehrt sie den Brauch verstehen. Das muslimische Mädchen, dass ihren nicht-muslimischen Freundinnen vor dem gemeinsamen Moscheebesuch erklärt, wie und weshalb die Mädchen in der Moschee ein Kopftuch tragen, ist die vertraute Person, die sie in ihren eigenen Kontext einführt, sie wird den Freundinnen zur Fremdenführerin. Gemeinsam mit der muslimischen Freundin ist das Kopftuchtragen in der Moschee für die nicht-muslimischen Mädchen nicht befremdend oder bedrohlich. Sie sind zeitweise im wahrsten Sinne des Wortes zu Gast im Kontext der muslimischen Mitschülerin und nehmen an deren religiösem Leben teil. Dazu gehört, dass sie sich von der muslimischen Freundin zeigen lassen, wie das Kopftuch getragen wird.

In der **Klasse 3c**, in der die Moschee Unterrichtsthema war, wurde am Tag vor dem Moscheebesuch darüber gesprochen, welche Verhaltensweisen bei dem Moscheebesuch zu berücksichtigen sind:

- Die Lehrerin leitet das Gespräch ein mit dem Hinweis, dass die Kinder ja wissen, dass Nigar und Ilknur schon einmal in der Moschee waren. Naima und ein anderes Kind rufen dazwischen: "Ich auch!" Die Lehrerin erklärt, dass Nigar und Ilknur jetzt zeigen, was die Frauen machen, wenn sie in eine Moschee gehen.
- (...)
- Ilknur hat ein Kopftuch dabei.
- Ilknur: "Ich will es Naima anmachen, denn ich mag keine Kopftücher."
- Sie zeigt das Tuch. Bei den anderen Kindern steigt die Spannung, plötzlich enden die Privatunterhaltungen der Jungen. Einige murmeln "Ah, ich weiß, Kopftuch!" Aber Matthias ruft "Topftuch!". Die Jungen greifen das Topftuch von Matthias auf und machen sich auch lustig. Die Lehrerin fordert Ilknur auf, zu beginnen und dabei zu erklären. Sie beginnt, Naima, die in der Kreismitte steht, das Kopftuch aufzuziehen. Dabei setzen die Jungen jetzt ihre sachfremden, privaten Kommentare fort und demonstrieren Desinteresse. Als Ilknur fertig ist, sagt die Lehrerin "Naima zeig dich doch mal!" Naima steht vor den Kindern und verbirgt dabei aber mit den Händen das Gesicht. Die Kinder äußern anerkennende Rufe, "Yeah!", möglicherweise aber nicht ernst gemeint. Die Lehrerin erinnert die Kinder an die Regel des Meldens. Es melden sich Nadine, Johannes, Nigar.
- Nadine: "Frau Müller, wenn wir morgen in die Moschee gehen, müssen die Mädchen dann auch ein Kopftuch tragen?"

- Nigar (reingerufen): "Wenn man möchte", die Jungen reagieren weiterhin albern auf diese Frage.
- Lehrerin: "Das ist jetzt ganz wichtig. (an die Jungen gerichtet:) Wir gehen da zu Besuch in eine Moschee, und besuchen da ein ganz wichtiges Haus, und da müssen wir auch wissen, wie wir uns da verhalten. Nigar sag das nochmal."
- Nigar: "Man muss nicht Kopftuch tragen, die Deutschen muss nicht, wenn man möchte, aber die Türken müssen, aber die Deutschen oder die Naima aus Tanzania, die brauchen nicht, aber die Jungs müssen nicht."
- Lehrerin: "Habt ihr das alle verstanden? Johannes stell du erstmal deine Frage."
- Johannes: "Müssen auch, müssen das nur die türkischen Kinder? Ich mein die türkischen eh Kopftuch tragen?"
- Lehrerin: droht an, den Sitzkreis aufzulösen, weil Peter dauernd dazwischen quatscht.
- Simon (leise): "Wir dürfen nicht lachen"
- Naima (mit entschiedener Stimme): "Ich lach' auch nicht, wenn man sich mit nem Schweinchen da vorne hinstellt!" lautes Lachen.
- Die Lehrerin reagiert nicht und fordert Johannes auf, seine Frage zu wiederholen.
- Johannes: "Wieso müssen Türken diese Kopftuch tragen?"
- Lehrerin: "Das ist eine ganz wichtige Frage."
- Alessandro: "Ich hab' einmal gehört in meiner alten Schule, hab' ich so gehört, dass die Türken müssen das behalten weil ein Mann, so wie ein König, der hat befiehlt, dass Tuch da zu lassen, die sollen Tuch tragen, auch wenn die bei anderem Land sind, sollen die das tragen."
- Nigar: "Wenn man möchte, die Deutschen, die können ..."
- Alessandro (unterbricht sie): "Oh nein! Ich hab' was anderes, guck mal in meiner alten Schule ..."
- Lehrerin (unterbricht ihn): "Deine Frage war ganz interessant, aber: Warum tragen türkische Frauen Kopftücher? Nicht andere, Nigar, türkische Frauen."
- Nigar: "Also, wenn man Koran liest, Kopftuch, dann ist das ..." Nigar redet auf türkische weiter. Weder Ilknur noch Bora können übersetzen, was sie gesagt hat. Sie verhandeln eine ganze Weile halb auf türkisch, halb deutsch.
- Ilknur: "Wenn die Jungen Koran lesen, haben sie auch so Mützen."
- Lehrerin: "Keiner liest den Koran, die Frauen haben ein Kopftuch um, die Jungen eine Kappe, und die Frauen gehen mit einem Kopftuch in die Moschee. Nigar hat zwar gesagt, das müssen nur die türkischen Frauen machen, aber es ist dann immer so, dass alle Frauen das machen." Sie erklärt, dass das in der Moschee, die sie besuchen werden, von allen Frauen erwartet wird, auch nicht-türkische, weil das in dem Haus so üblich ist. Die Lehrerin sagt, dass sie das wichtig findet, dass man sich an diese Regeln hält. Naima und Alessandro melden sich.
- Alessandro: "Ich hab in meiner alten Klasse gehört, da war ein Mädchen, die war auch Türkin, die hat gesagt, das war so wie ein König, so was, der hat befiehlt, die sollen das immer tragen, egal wo die sind, z.B. die kommen nach Italien, so Türken, die sollen das immer tragen, nie wegnehmen."
- Die Lehrerin vermutet, ob Alessandro mit dem Mann wie ein König vielleicht Mohammed meint, der das gesagt hat.

- Naima: "Darf ich auch noch was sagen. Nigar, du hast gesagt, nur die Türken müssen das machen, das stimmt nicht, es gibt ganz viele Mohammedaner auf der ganzen Welt und die müssen das auch machen. Ich kenne eine Frau, die wohnt über uns, und die muss auch den ganzen Tag Kopftücher tragen, sie kommt aus Arabien und sie ist Mohammedanerin, Tag und Nacht, nur wenn sie allein ist ohne den Mann oder so, kann sie das absetzen."
- Peter (reingerufen) "Naima hat recht."
- Nigar: "Naima, wenn man Muslim ist, muss wenn man will Kopftuch tragen."
- Naima: "Das versteh ich nicht, man muss, wenn man muss!"
- Nigar: "Nicht muss, aber wenn man möchte."
- Naima (reingerufen): "Warum sagst du dann nur die Türken?" (leicht aggressiver Tonfall)
- Johannes (reingerufen): "sie labert nur rum die ganze Zeit, Mann!"
- Lehrerin: "Vielleicht weiß Nigar das nicht"
- Johannes: "Jetzt auf einmal."
- Ilknur: "Türkinnen, wenn die rausgehen und Kopftuch tragen, müssen die langen Mantel anziehen."
- Nigar: "Ich gehe jeden Tag zur Moschee, Frau Müller, und ich muss jeden Tag Kopftuch aufziehen."
Kommentare der Kinder: "Jeden Tag!" (abfällig) und "Jetzt tut sie so, als ob sie alles weiß!"
- Lehrerin: "Nigar das ist auch richtig, aber das, was Naima gesagt hat, ist genauso richtig und wichtig." Sie wiederholt, dass es überall auf der Welt Muslime gibt, die Kopftücher tragen, manche den ganzen Tag, andere nur wenn sie Koran lesen. "Jetzt müssen wir noch Johannes Frage klären."
- Johannes: "Ich hab gehört von einen Jungen, er hat gesagt, die Erwachsenen, die so'n Kopftuch tragen, die, hat er gesagt, die haben lange Haare, deshalb haben die das gemacht." Die Kinder folgen inzwischen der Diskussion.
- Naima: "Ja, die muslimische Frau, die ich kenne, muss das auch machen, aber die guckt auch manchmal aus dem Fenster, dann sind ihre Haare ganz offen, das find ich komisch. Weil sie gerade schlafen gehen wollte, aber ihr Sohn spielt immer draußen, und der muss rein."
Ilknur versucht Naima zu unterbrechen "Frau Müller", aber es gelingt ihr nicht.
- Lehrerin: "Nigar, Ilknur oder Bora, könnt ihr das erklären, warum die Haare verdeckt sein müssen?"
- Nigar: "Das weiß ich auch nicht." (leise)
(...)
Die Lehrerin erklärt, dass das Haar der Frauen als besonders schön gilt, und dass es deshalb in der Moschee bedeckt werden muss, damit die Männer, die in der Moschee beten, von der Schönheit der Frauen nicht vom Gebet abgelenkt werden. Die Männer in der Moschee sollen sich nur auf das Gebet oder den Koran konzentrieren.
- Ilknur: "Das stimmt! Das stimmt!"
- Lehrerin: "Jetzt könnt ihr euch sicher vorstellen, weshalb einige Frauen auch auf der Straße ein Kopftuch tragen, die schöne lange Haare haben, die verstecken

- ihre Schönheit ja dann auch und lassen sich nicht von jedem Mann oder anderen Leuten angucken."
- (..)
- Lehrerin: "So, Bora, wenn du in eine Moschee gehst, was machst du dann? Und zwar jeder von uns, Matthis, Johannes, Alessandro alle müssen morgen etwas machen bevor wir in die Moschee gehen, Bora?" Es gibt einige Zwischenrufe "Ich weiß!" Es melden sich Johannes und Bora.
- Bora: "Abdest"
- Lehrerin: "Abdest muss man machen, wenn man betet, aber wir wollen morgen nicht beten, sondern uns das nur angucken." Sie wiederholt die Frage. sie fragt, was auf dem Boden liegt in der Moschee. Es melden sich Sonja, Nadine und Bora.
- Sonja: "Teppiche"
- Lehrerin: Kannst du dir vorstellen, was du machen musst, wenn du in einen Raum kommst, wo ganz viele kostbare Teppiche liegen?
- Matthis (reingerufen): "Ich weiß! Schuhe ausziehen."
Die Lehrerin erklärt, dass die Kinder morgen mit frisch gewaschenen Füßen und sauberen Strümpfen kommen sollen.
- Sonja: "Was ist wenn einer mitten in der Moschee pubst, was ist dann? Wird man dann rausgeschmissen?"
- Lehrerin: "W wirst bestimmt nicht rausgeschmissen, wenn dir das passiert, aber jeder von uns bemüht sich natürlich, keine störenden Geräusche zu machen, weil es sein kann dass da morgen Muslime beten oder im Koran lesen. Die Kinder, die noch Fragen haben, dürfen diese stellen."
- Sonja: "Ws ist, wenn einer rülpst?"
- Lehrerin: agt, dass darüber jetzt nicht gesprochen werden muss. Sie erklärt, dass sie morgen einen Besuch machen, und dass sie erwartet, dass sich die Kinder so benehmen, wie sie sich auch verhalten, wenn sie mit ihren Eltern einen Besuch machen, also nicht absichtlich rülpfen und furzen.
- (...)
- Johannes: "Was ist wenn einer jetzt mit kaputten Hosen oder so was kommt?"
- Lehrerin: "Ich glaube, du hast bestimmt eine Hose, die Du wohin anziehen kannst, wenn du zu Besuch gehst."
Johannes überlegt laut, welche Hose er morgen anziehen kann und berät sich weiter mit der Lehrerin, diese betont, dass morgen ein Besuch stattfindet, und dass die Kinder sich so anziehen und verhalten sollen, wie wenn sie zu einem Besuch gehen.
Viele Kinder wollen jetzt auch noch etwas fragen, rufen dazwischen (z.B. Alessandro, Peter), Matthis, Johannes, Bora, Nigar und Nadine melden sich.
- Lehrerin: "Keiner, kein Mädchen und kein Junge darf morgen eine kurze Hose anziehen."
Die Kinder sind erstaunt, ich höre ein unglaubliches "Wieso?"
Die Lehrerin fordert Alessandro auf zu wiederholen, worauf er beim Anziehen achten soll.
- Alessandro: "Keine kaputte Hose, keine kurze Hose, und dass du kein Scheiß mehr machst."

- Nigar: "Frau Müller, ich weiß es nicht so genau, vielleicht dürfen die Mädchen, die Muslime, nicht Minirock anziehen."
- Lehrerin: "Nichts kurzes, man darf deine Knie nicht sehen."
- Nigar: "Man darf nicht T-Shirt anziehen."
Viele Kinder fragen ungläubig: "Hä?"
- Lehrerin: "Nee, davon weiß ich nichts(überlegt) die Schultern müssen bedeckt sein" Gemeinsam einigen sich die Lehrerin und Nigar darauf, dass mindestens die Schultern und Oberarme bedeckt sein müssen. Nigar zeigt es an ihrem Arm: "bis hier".
- Alessandro (reingerufen): "Ich kapiere einfach nicht, wieso müssen wir da alles bedecken? Knie, Bein, Schulter, egal, wieso?"
- Lehrerin: "Alessandro Frage war zwar dazwischen gerufen, aber eine ganz wichtige Frage. Wer von euch, die ihr schon mal in der Moschee wart und euch ein bisschen auskennt, wer kann sagen, weshalb man überall bedeckt sein muss und nicht mit ganz nackten Armen und Beinen sich in der Moschee bewegen darf?"
- Ilknur: "Die Leute werden dann abgelenkt, die lenken sie damit ab."
- Lehrerin: "Es gibt einen anderen Grund, weißt du den Bora?"
Bora reagiert nicht, die Lehrerin nimmt Nigar dran.
- Nigar: "Frau Müller, ich weiß das nur auf türkisch." Ilknur übersetzt zuerst: "verboten". Nigar überlegt weiter bzw. redet mit Ilknur türkisch. Simon meldet sich.
- Simon: "Man darf das nicht machen" Nigar und Ilknur überlegen noch.
- Lehrerin: "Das ist auch etwas, was Mohammed den Menschen erzählt hat."
- Nigar: "Ah (erinnert sich), dann ist abdest weg. ... kann doch sein? Ich weiß es nicht."
- Lehrerin: "Das steht im Koran, dass die Menschen nicht unbekleidet vor Allah treten sollen."
(...)
- Johannes: "Was ist, wenn man so dreckige Schuhe hat wie ich?"
- Lehrerin: "Die sind o.k., er zieht sie ja aus, er soll an saubere Socken denken."
- Johannes: "Aber was ist, dann schwitzt das ja hier drinne?" (zeigt auf seine Schuhe)
- Lehrerin: "Das macht nichts."
- Matthis: "Kann ich auch so Schleife, so ganz nobel anziehen? So schwarze Sachen und dann Schleife so?"
- Lehrerin: "Wenn Du das gerne anziehen willst, darfst du das."
- Matthis: "Dann ziehe ich mich morgen ganz schick an!"
- Lehrerin: "Du meinst weil wir da zu Besuch hingehen?"
- Matthis: "Ja, man soll sich doch gut benehmen."

In dieser Gesprächssequenz überwiegt zunächst noch das Befremden und das Nicht-Ernst-Nehmen der muslimischen Praxis. Die Jungen machen sich zu Beginn über das Kopftuch Tragen lustig, und Nigar wird mit abfälligen Kommentaren bedacht, wie es bereits in anderen Unterrichtssequenzen analysiert wurde. In dieser Gesprächssequenz werden die fremden religiö-

sen Phänomene aber nicht nur wahrgenommen, sondern ihre Bedeutung in dem islamischen Kontext wird erklärt: Weshalb muss das Kopftuch getragen werden? Weshalb muss man in der Moschee die Schuhe ausziehen? Weshalb ist es wichtig, auf ordentliche Kleidung zu achten? Mit dem Vergleich des Besuchs, den die Kinder mit ihren Eltern machen, wirbt die Lehrerin um Respekt und Anerkennung. Die Ernsthaftigkeit, mit der Johannes und Matthis sich Gedanken um ihre Kleidung machen, zeigt im Vergleich zu der Lächerlichkeit am Anfang der Sequenz, dass hier ein erster Lernprozess stattgefunden hat. Die Argumentation, den fremden Kontext zu "besuchen", können die Kinder nachvollziehen. Der Besuch ist eine Form der zeitlich befristeten Teilhabe, die ritualisierten Regeln folgt, die die Kinder kennen: Wenn man einen Besuch macht, zieht man sich schön an und benimmt sich anständig. Der Besuch im fremden Kontext der Moschee gewinnt so Vertrautheit.

Insbesondere im Fall der Mädchen ist dieser Besuch in einem fremden Kontext von freundschaftlichen Beziehungen begleitet, die Vertrautheit herstellen. Schon in der oben dokumentierten Sequenz zeigt sich, dass *die Mädchen* sich nicht über das Kopftuch lustig machen, obwohl sie noch viel mehr Grund hätten, das Kopftuch abzulehnen, schließlich müssen sie es tragen. Im Gegenteil, Naima verteidigt sogar ihre Situation mit dem Kopftuch in der Kreismitte gegenüber der Albernheit der Jungen. Ilknur und Naima sind Freundinnen und Naima, die nicht Muslima ist, hat sich freiwillig bereit erklärt, sich von der muslimischen Freundin das Kopftuch aufziehen zu lassen. Auch Nadine und Aise sind Freundinnen, ein muslimisches und ein nicht-muslimisches Mädchen. Die nicht-muslimischen Mädchen haben ihre Fremdenführerinnen im muslimischen Kontext. Am nächsten Tag, an dem der Moscheebesuch stattfindet, ist zu beobachten: Alle Mädchen haben ein Kopftuch dabei, auf dem Weg zur Moschee in der U-Bahn ist es das hauptsächliche Gesprächsthema der Mädchen, welche das schönste Kopftuch dabei hat. Schon auf dem Weg probieren sie gemeinsam aus, wie sie das Tuch binden und am Kopf befestigen. Dass alle nicht-muslimischen Mädchen in der Moschee ein Kopftuch tragen, ist für sie selbstverständlich. Der fremde religiöse Brauch, dessen Bedeutung im Unterricht erklärt wurde, und der für die muslimischen Freundinnen selbstverständlich ist, wird selbstverständlich akzeptiert. Keines der Mädchen beschwert sich, dass sie in der Moschee das Kopftuch tragen müssen. Selbst auf dem Rückweg in der U-Bahn, als es überhaupt nicht mehr notwendig ist, behalten die Mädchen ihre Kopftücher auf, weil sie so stolz sind auf ihre schönen Kopftücher und weil es "normal" ist, dass sie ein Kopftuch aufhaben, wenn sie in der Moschee waren.

Hier hat ein interreligiöser Lernprozess stattgefunden: Die nicht-muslimischen Mädchen dieser Klasse werden mit diesem Moscheebesuch sicherlich ein gewisses Verständnis für muslimische Frauen entwickelt haben, die aus religiösen Gründen ein Kopftuch tragen. Dieser Prozess des Fremdverstehens basierte darauf, dass das religiöse Phänomen einerseits sachlich erklärt und erläutert wurde, und zum anderen gemeinsam in dem fremden Kontext und zugleich innerhalb vertrauter freundschaftlicher Beziehungen erlebt wurde. Es ist offensichtlich, dass dieser Prozess des Fremdverstehens nicht darauf basierte, die eigene Identität zu transformieren. Mit der eigenen Religiosität hat der Lernprozess und das Verstehen der Kleidungsgegewohnheiten muslimischer Frauen beim Moscheebesuch nichts zu tun. Die nicht-muslimischen Mädchen werden nicht zu Kopftuchträgerinnen, die Einmaligkeit der Besuchssituation ist ihnen bewusst. Die eigene religiöse Identität - sofern sich die Kinder mit einer religiösen Tradition oder Gemeinschaft identifizieren - wird durch die Begegnung mit dem Fremden nicht gefährdet, Fremdverstehen trägt hier aber auch nicht zur Bildung eigener religiöser Identität bei, sondern geschieht aus Selbstzweck bzw. mit dem Interesse, die Religiosität der muslimischen Mitschülerinnen und Freundinnen kennenzulernen.

Wichtig ist die Feststellung, dass sich die Kategorien fremd und vertraut hier verschieben im Vergleich zu der gängigen Vorstellung, dass muslimische SchülerInnen für christliche, nicht-muslimische SchülerInnen fremd sind: Es kann vermutet werden, dass die muslimischen Kinder, die ihre Religion praktizieren (v.a. Nigar), nicht vorrangig als fremd wahrgenommen werden, weil sie Muslime sind. (Die Berichte von Naimas Nachbarin machen deutlich, dass Muslime in einem multikulturellen Stadtteil nicht als fremd, sondern als dazugehörig wahrgenommen werden.) Es ist dagegen wahrscheinlich, dass allein die Tatsache, dass die muslimischen Kinder überhaupt Religiosität praktizieren, fremd ist für die Kinder, die einen säkularisierten und religiös indifferenten Hintergrund haben. Fremdverstehen ist auch und gerade notwendig zwischen religiösen und nicht-religiösen Kindern, und es ist innerhalb des Konvivenzparadigmas möglich, weil es die Kinder nicht auf ihre Religionszugehörigkeit festlegt. Weil sich Fremdverstehen im Konvivenzparadigma nicht in der dialogischen Dichotomie von eigener und fremder Identität ereignet, muss weder Fremdheit noch Identität definiert werden. Für die Feststellung, dass Nadine von Aise gelernt hat, ist es unerheblich, ob Nadine evangelisch, katholisch oder religiös indifferent ist. Es spielt auch keine Rolle, ob sie die Freundin als fremd erlebt, weil sie Muslima ist oder weil sie religiös ist. Und zu guter Letzt: Fremdverstehen ereignet sich auch zwischen religiös erzogenen und

nicht-religiös sozialisierten Kindern, die ein und derselben Religion angehören, sich aber u.U. fremder sind, als ein praktizierender Christ und ein praktizierender Muslim. Im geschilderten Fall könnte es sich z.B. so verhalten haben, dass die nicht praktizierende Muslima von der religiös erzogenen Muslima Nigar gelernt hat, die religiös erzogene Christin Naima von der eher säkular geprägten Muslima Ilknur, und die nicht-religiös erzogene Nadine von der religiös erzogenen Muslima Aise. Und all diesen Beziehungen zwischen den Kindern, die sich in kein binäres Schema von fremd und nicht-fremd einordnen lassen, sind vermutlich von einem gemeinsamen Merkmal bestimmt, nämlich dass sich die Kinder, die gemeinsam zur Schule gehen und Freundinnen sind, eigentlich überhaupt nicht fremd sind. In der pluralen Wirklichkeit dieser Kinder gibt es keine Dichotomie von Fremdem und Eigenem, sondern religiöse Heterogenität, Beziehungen und Verflechtung.

Es war im Blick auf die Mehrdimensionalität von Identität und Wirklichkeit bereits festgestellt worden, dass in der Gesamtheit dessen, was die Persönlichkeit und Individualität der Grundschulkinder ausmacht, sie weit mehr miteinander verbindet als sie trennt. Für Nadine ist Aise die beste Freundin und deshalb sicherlich eine der vertrautesten Personen überhaupt. Die Tatsache, dass Aise Muslima ist, hat in der Beziehung zwischen Freundinnen keine trennende Wirkung. Das nicht-muslimische Mädchen wird die beste Freundin sicherlich nicht als fremd erleben, nur weil sie Muslima ist. Die Religionszugehörigkeit wird von den Kindern nicht als ein wesentliche Differenz wahrgenommen, dies gilt umso mehr in freundschaftlichen Beziehungen. In diesen Beziehungen liegt die Chance des interreligiösen Lernens in der Grundschule. Die Gemeinsamkeiten auf der Beziehungsebene ermöglichen die Annäherung an fremde religiöse Phänomene, sie geben Sicherheit und Vertrautheit und führen zum Verstehen. Die zwischenmenschlichen und freundschaftlichen Beziehungen können als der Ort des Verstehens angesehen werden. Wie bereits festgestellt, ermöglichen die Gemeinsamkeiten der Kinder auf der Ebene der Beziehungen den Umgang mit Pluralität auf der Ebene der Religiosität. Im Sinne Welschs stellen diese Beziehungen, die geteilten Erfahrungen und Gefühle in einer Freundschaft zwischen Kindern, die Verschleifungen und Verflechtungen dar, die die Grundlage sind für das Vermögen des Übergangs bzw. des Verstehens fremder Religiosität.

Auffällig ist, dass interreligiöse Lernprozesse überwiegend zwischen Mädchen beobachtet wurden. Dies mag damit zusammenhängen, dass Mädchen

eher gelernt haben, Beziehungen zu gestalten und die Rolle der Zuhörenden einzunehmen.¹⁵⁴ Sundermeier hatte diese Haltung als Voraussetzung für Prozesse des Fremdverstehens formuliert. (Vgl. S. 218.) Der Zusammenhang von freundschaftlicher Beziehung zwischen Mädchen, Zuhören können und Fremdverstehen soll an einem weiteren Beispiel verdeutlicht werden.

Die nachfolgende Sequenz folgt auf die Unterrichtssequenz aus **Klasse 4b**, in der die muslimischen Kinder im Rahmen der Unterrichteinheit über Abraham/ Ibrahim die Gebetshaltungen gezeigt haben. (s.S. 96ff) In dieser Phase war Janine durch Desinteresse und abfälligen Bemerkungen aufgefallen. Im Folgenden geht es vor allem darum, wie sich Janines Verhalten gegenüber den muslimischen Mitschülerinnen bzw. gegenüber der islamischen Frömmigkeit verändert.

- Laila soll aus dem Koran vorlesen, sie sagt eine Sure perfekt auswendig auf, auch wenn sie den Koran wie zum Lesen vor sich aufgeschlagen hat. Die anderen Kinder sind beeindruckt. Die Lehrerin fragt, ob Laila ungefähr sagen kann, was das auf Deutsch heißt, aber das weiß sie nicht. Stattdessen sagt sie, dass sie noch eine (Sure) kann und Mirna sagt, dass sie das auch kann. Gülcan erzählt von ihrer Oma, die "sagt das auch immer".
- Janine: "Sie soll noch ein bisschen weiter vorlesen!"
- Laila: "Kann ich noch die andere?"
- Aber zuerst soll Murat zu Wort kommen. Es stellt sich heraus, dass Laila die ‚Fatiha‘ rezitiert hat.
- Die Lehrerin will jetzt, dass Laila noch eine Sure vorliest. Gülcan will unbedingt auch drankommen und beschwert sich, die Lehrerin muss sie ermahnen, etwas Geduld zu haben. Es melden sich auch Samira und Mirna. Laila liest eine zweite Sure. So lebhaft es vorher in der Stunde war, so konzentriert, gespannt und ruhig hören die Kinder ihr jetzt zu. Die Atmosphäre während der Koran-Rezitationen ist eine besondere. Lailas Vortrag findet bei allen Kindern Anerkennung. Mirna und Samira rufen rein, dass sie das auch können. (...) Als nächstes sagt Mirna eine Sure auswendig auf. Dann kommt Gülcan dran: "was andres, die sagt meine Oma auch immer." Aber dann sagt sie auch eine Sure auf - ganz leise, weshalb sich Janine beschwert, sie habe nichts verstanden.
- Lehrerin: "Das ist auch schwierig zuzuhören, weil das eine ganz fremde Sprache ist, aber ich finde das hört sich ganz schön an."

¹⁵⁴ Vgl. auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Christiane Paulus zur Interreligiosität in christlich-muslimischen Ehen. Sie kommt zu dem vergleichbaren Ergebnis, dass es die Beziehungsarbeit der Frauen ist, die die interreligiöse Wirklichkeit in den Partnerschaften konstituiert. Vgl. Paulus 1999.

- Gülcan will noch eine Sure aufsagen, aber die Lehrerin will erst mal Samira die Möglichkeit geben, die noch nicht dran war. Samira erzählt vorweg, dass sie zwei Suren kann, die ihre Mutter ihr vorgesagt hat, und dann hat sie sie auswendig gelernt. (...) Dann sagt sie eine recht lange Sure auf.
- Lehrerin: "Mann, das war aber lang, was? Wow, toll!"
- Die Kinder, die Koransuren auswendig können (Mirna, Gülcan, Samira, Laila), wollen unbedingt noch mehr aufsagen, sie sind gar nicht zu bremsen. Sie scheinen sehr stolz darauf zu sein und die anderen Kinder honorieren ihr Können, jedenfalls indem sie leise zuhören. Aus Zeitgründen darf nur noch ein Kind (Mirna) etwas aufsagen, aber auch nachdem Mirna noch eine Sure aufgesagt hat, wollen die anderen auch alle noch mal, einige Kinder wollen auch noch etwas sagen. Janine setzt sich dafür ein, dass Gülcan und Mirna und Laila noch mal drankommen dürfen, und die Lehrerin gibt nach, obwohl sie eigentlich etwas anderes machen will.
- Obwohl immer noch viele Kinder etwas sagen wollen bzw. Laila etwas fragen wollen - z.B. Dimitri versucht intensiv, Laila anzusprechen - will die Lehrerin jetzt nur noch Gülcan und Laila drannehmen.
- Gülcan sagt eine zweite Koransure auf. Jetzt ruft auch Orkan zum ersten Mal "das kann ich auch!" dazwischen.
- Laila: "Frau Schneider, ich hab das ein bisschen von meinem Vater, und dann hab ich von Homa gelernt, Homas Mutter."
- Lehrerin: "Jetzt möchte ich eins nochmal zum Schluss sagen. Laila, ich finde das ganz toll, dass du das mitbringen durftest, und ganz toll finde ich, dass Orkan und Mirna uns diese ganze Woche Bilder gezeigt haben."
- Jannick beschwert sich, dass er sie noch nicht gesehen hat.

In der vorangegangenen Phase hatte sich Janine bereits ausdrücklich gelangweilt und war nicht bereit, den Ausführungen zum islamischen Gebet zuzuhören. Es ist auch nicht anzunehmen, dass ihre Konzentrationsfähigkeit zugenommen hat, nachdem das Erzählen und Reden im Stuhlkreis inzwischen schon über eine Stunde andauert. Trotzdem kann sie sich plötzlich für die islamische Frömmigkeit der Qu'ranrezitation begeistern, hört aufmerksam zu und möchte immer mehr hören. Es ist offensichtlich, dass dies damit zusammenhängt, dass jetzt ihre Freundinnen Laila und Gülcan aktiv sind, die zu der Erläuterung der Gebetshaltungen weniger bzw. gar nichts beigetragen hatten. Die Bewunderung Janines gilt zunächst weniger der Qu'ranrezitation als dem Können der Freundinnen. Gleichzeitig löst aber der Wohlklang der Qu'ranrezitation bei den Kindern Staunen und Faszination für diese religiöse Praxis aus. Alle drei Momente gemeinsam, die Bewunderung des schönen Klangs, die Vermittlung durch die vertraute Freundin und die Fähigkeit des Zuhörens, führen zu einem interreligiösen Lernprozess.

In der Grundschule kann die Fähigkeit des Zuhörens gezielt gefördert und geübt werden. Wichtig ist aber festzuhalten, dass die interreligiösen Lern-

prozesse auf der Basis von Beziehungen durch die Organisation von (Religions-) Unterricht sicherlich nicht gezielt herbeigeführt werden können. Sie ereignen sich. Die Gestaltung der Lernumgebung kann sich dabei lediglich unterstützend auswirken. Für Sundermeier ist die Konvivenz Ausgangspunkt und Ziel des Fremdverstehens. Dies gilt auch für das interreligiöse Lernen in der Grundschule: Die vielfältigen Gemeinsamkeiten und sozialen Beziehungen der Grundschul Kinder, die Grundlage der interreligiösen Lernprozesse sind, ereignen sich in einer Schule, die das Zusammenleben der Verschiedenen fördert, die Raum und Zeit lässt, damit verlässliche Beziehungen entstehen und gelebt werden können in einer Schule, die ein Lern- und Lebensort ist.

Gleichzeitig ist das gelingende Zusammenleben auch Ziel des interreligiösen Lernens in der Schule. Dies sei an dem Beispiel der Konfliktlösung verdeutlicht, das schon erwähnt wurde. Es geht um den Vorfall, als ein christlicher Junge den Felsendom mit einem Tanzsaal verglichen hatte und damit eine muslimische Mitschülerin beleidigt hatte. Diese hatte daraufhin gesagt, dass alle Christen im Feuer schmoren sollen. Dieser Konflikt lässt sich auf der inhaltlichen Ebene nicht lösen, inkommensurable Differenzen stoßen aufeinander. Aber die Lehrerin muss in diesem Konflikt vermitteln im Interesse des gelingenden Zusammenlebens, denn er belastet die Beziehungen in der Klasse. Sie kann auch die Aussage, dass alle Christen im Feuer schmoren sollen, nicht unkommentiert lassen. Dies wäre eine falsch verstandene relativistische Anerkennung von Differenz. Sie vermittelt auf der Beziehungsebene, erklärt die Hintergründe des Verhaltens des jeweiligen anderen Kindes und trägt so zum Verstehen bei, sie klärt auf, dass Aisegül mit ihrer Aussage nicht verletzen wollte, sondern aggressiv und enttäuscht auf eine eigene Verletzung reagiert. Die Lehrerin macht deutlich, dass sie selbst die Aussage von Aisegül nicht richtig findet, aber sie respektiert die jeweiligen Positionen und lädt die Kinder ein, sich ebenfalls gegenseitig zu respektieren. Anerkennung von Differenz und interreligiöses Verstehen trägt so zur Konfliktlösung bei, das gelingende Zusammenleben der Verschiedenen ist das Ziel.

Das Konvivenzparadigma erfordert also für das Gelingen eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband neben der Anerkennung der Individualität der Kinder und der Anerkennung der Differenz eine Lernumgebung, die Raum und Zeit für das Zusammenleben in der Schule zulässt und das Einüben und die Erfahrung sozialer Beziehungen in der Schule als Lern – und Lebensort ermöglicht.

5. Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die grundschulpädagogische Notwendigkeit, Religionsunterricht im Klassenverband zu konzipieren. In einer Grundschule, die sich als Lern- und Lebensort versteht und das Zusammenleben im Schulleben und im Unterricht als Erziehungsaufgabe begreift, ist der konfessionell getrennte Religionsunterricht ein Fremdkörper. Wie kann ein Religionsunterricht im Klassenverband in der Grundschule gestaltet werden, an dem Kinder unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Prägung gemeinsam teilnehmen, lautete die Fragestellung dieser Arbeit. Ziel war eine interreligiöse Didaktik, die die Kinder in ihrer religiös pluralen Lebenswirklichkeit zum Ausgangspunkt nimmt. Statt eines Schlusswortes sollen die in dieser Untersuchung formulierten didaktischen Konsequenzen für den interreligiösen Religionsunterricht in der Grundschule thesenartig zusammengefasst werden.

1. Religiöse Heterogenität als Herausforderung

Der interreligiöse Religionsunterricht ist nicht nur religiös plural, weil Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit daran teilnehmen. Groß sind die Unterschiede zwischen religiös erzogenen Kindern und jenen, die keine religiöse Sozialisation erleben. Religiöse Erziehung geschieht durch Gewohnheitsbildung im ritualisierten, lebendigen Vollzug religiöser Praxis im familiären Kontext. Der Traditionsabbruch in der Moderne führt dazu, dass immer weniger Kinder gewohnheitsbildende gelebte Religiosität in der Familie erleben. Diese Kinder sind in vielen Grundschulklassen in der Überzahl. Gleichzeitig gibt es in jeder Klasse auch Kinder, die mit gelebter religiöser Praxis aufwachsen und sich mit ihrer Familienreligiosität identifizieren. Der Religionsunterricht ist herausgefordert, mit dieser religiösen Heterogenität umzugehen, so dass alle Kinder zu ihrem Recht kommen.

2. Orientierung in der religiös pluralen Wirklichkeit

Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts ist nicht die religiöse Erziehung. Er teilt die Aufgabe der Grundschule, die Kinder zu befähigen, sich in der komplexen Welt zu orientieren, und die in der Moderne geforderten selbständigen Entscheidungen bezüglich der Sinndeutung und Wertorientierung zu treffen. Religionsunterricht zielt auf Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit im Bezug auf Religion. Wenn er zur Orientierung in der Vielfalt beitragen und Orientierungslosigkeit vermeiden will, darf der Religionsunterricht keine religiöse Homogenität vorspiegeln. Er muss mit der religiösen Vielfalt bekannt machen, Kenntnisse über die vielfältigen reli-

giösen Phänomene und Traditionen vermitteln und das Verständnis für (fremde) Religiosität wecken. Da religiöse Phänomene in der Moderne nicht verschwinden, sondern einem Wandel unterliegen und nach wie vor gesellschaftliche Relevanz haben, ist die Information über Religion(en) eine wichtige Aufgabe. In einer religiös pluralen Gesellschaft kann sich dieses Kennenlernen von Religion nicht auf eine religiöse Tradition oder Konfession beschränken, sondern muss alle religiösen Phänomene einschließen, die die Kinder in ihrem Umfeld erleben. Damit leistet der Religionsunterricht seinen Beitrag zur Erschließung der komplexen Wirklichkeit.

3. Religion erkunden

In der Religiosität der Kinder sind konkrete Vorstellungen und Praktiken wichtig. Abstrakte theologische Reflexionen, Vorstellungen und Sachverhalte können Kinder nicht nachvollziehen. Sie sind aus dem Religionsunterricht der Grundschule zu verbannen. Stattdessen sind die religiöse Praxis und die konkreten religiösen Phänomene, die im familiären oder im Umfeld der Schule wahrnehmbar sind, für Kinder bedeutsam. Im handlungs- und projektorientierten Religionsunterricht können Kinder religiöse Feste, Orte religiöser Praxis wie Kirche und Moschee, Gebet, Gottesdienst, Fasten, heilige Bücher und Gegenstände, aber auch die vielfältigen Aktivitäten einer Kirchengemeinde oder eines Moscheevereins erkunden. Vielfältige Zugangsweisen und Methoden im handlungsorientierten Religionsunterricht bieten den Kindern mit religiös heterogenen Lernvoraussetzungen Partizipationsmöglichkeiten, religiöse und nicht religiöse Kinder können sich neugierig, staunend, entdeckend und forschend religiösen Phänomenen nähern. Die Kinder sind Subjekte ihrer Lernprozesse.

4. Erzähl- und Gesprächskultur

Neben der religiösen Praxis sind der Aspekt der religiösen Fragen und die Geschichten aus den religiösen Traditionen für die Religiosität der Kinder bedeutsam. Sie dienen den Kindern zur Bewältigung der Sinnfrage. Religiöse Geschichten stellen eine lebendige Bilderwelt zur Verfügung, die die Kinder brauchen, um ihre eigenen Erfahrungen zu aktualisieren und zu verarbeiten. Die religiösen Fragen, die Frage nach dem Gewordensein, der Gestaltung und der Zukunft des eigenen Lebens und der Welt sind für die Kinder von existentieller Bedeutung. Kinder bearbeiten die religiösen Fragen und konstruieren individuellen Sinn für ihr Leben, indem sie selbstgenerierte Geschichten erzählen. Der Religionsunterricht muss deshalb eine Erzähl- und Gesprächskultur pflegen, Gesprächsanlässe bieten und den selbstgenerierten Geschichten der Kinder Raum und Zeit geben. Auch für

offene Gesprächssituationen gilt, dass sich alle Kinder unabhängig von ihrer religiösen bzw. nicht religiösen oder weltanschaulichen Prägung gleichermaßen am Unterricht beteiligen.

5. Sozialisationsbegleitung im erziehenden Religionsunterricht

Mit der Thematisierung der religiösen Fragen der Kinder und der Unterstützung der individuellen Sinnkonstruktion leistet der Religionsunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Selbstfindung und Entwicklung von Individualität, Orientierung in der religiösen Pluralität, der Erwerb von Handlungskompetenz im Bezug auf Religion und ethisch-moralische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit sind Sozialisationsbegleitung bzw. Erziehungsziele im Rahmen grundlegender Bildung. Hierzu kann der Religionsunterricht einen Beitrag leisten. Dabei ist der Religionsunterricht notwendig auf die vertraute Atmosphäre und die verlässlichen Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft angewiesen, damit die Kinder ihre ganz persönlichen Geschichten erzählen können. Individuelle Anerkennung durch die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers und die Gemeinschaft, in der die Kinder in stabilen sozialen Beziehungen leben und emotionalen Halt finden, sind auch die Voraussetzung für die Entwicklung innerer Autonomie und eines Identitätsgefühls. Religionsunterricht im Klassenverband hat Teil an dieser Erziehungsfunktion der Grundschule.

6. Individuelle Anerkennung und Anerkennung von Differenz

Im Umgang mit religiöser Vielfalt gilt es, dem Dilemma zu entkommen, dass Anerkennung und die ausdrückliche Thematisierung von Differenz in guter Absicht möglicherweise zu Kategorisierungen und Ausgrenzung auf der Basis der Religionszugehörigkeit führt. Ein Ausweg ist die individuelle Anerkennung der Kinder in ihrer Individualität und mit ihrer mehrdimensionalen Identität. Ein Klima der individuellen Anerkennung bietet Kindern Sicherheit und Offenheit, selbstbestimmt ihre religiöse Identifikation zu artikulieren, ohne stigmatisiert oder kategorisiert zu werden. Die Anerkennung der Individualität der Kinder bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz wird unterstützt durch die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und die selbstverständliche Thematisierung von Differenz im Religionsunterricht. Gemeinsamkeiten der Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit finden sich in der geteilten Lebenswirklichkeit. Es sind die gleichen existentiellen religiösen Fragen und Gefühle, das Interesse an Geschichten, die Neugier und das Interesse gegenüber Phänomenen der religiösen Praxis, das Zusammenleben in der Schulklasse und die vielfältigen Beziehungen des miteinander Lernens und Lebens. Macht der Religionsunterricht

diese Gemeinsamkeiten zum Ausgangspunkt, verlieren unterscheidende Kategorien an Bedeutung. Selbstverständliche Thematisierung bedeutet, dass die Unterrichtsinhalte die religiöse Vielfalt der Kinder der Klasse widerspiegeln. Die Religionen aller Kinder, auch die nicht-christlichen Religionen, müssen im Religionsunterricht selbstverständlich vorkommen. Das bedeutet, dass der/die LehrerIn religionswissenschaftlich ausgebildet ist und die multireligiösen Unterrichtsinhalte vermitteln kann. Religiöse Pluralität, die die Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit erleben, muss "Normalität" im Religionsunterricht werden. Kinder können im Religionsunterricht lernen, dass Religionen vielfältig und zum Teil auch widersprüchlich sind.

7. Konvivenz im Beziehungsgeflecht

Interreligiöse Lernprozesse ereignen sich als Prozesse des Fremdverstehens in der Konvivenz. Sie setzen Respekt, Sympathie und Empathie, die Kontextualisierung religiöser Phänomene und die sachliche Information über sie voraus. Die mehrdimensionale plurale Wirklichkeit der Kinder kann als Verflechtung verschiedener Dimensionen gedacht werden. Während die Religiosität der Kinder different und vielfältig ist, gibt es auf der Ebene der individuellen Lebensgestaltung und der Beziehungen Gemeinsamkeiten und Verschleifungen. Eine verflochtene Gemengelage ist die Lebenswirklichkeit der Kinder auch, weil sich fremd und nicht-fremd nicht in ein binäres Schema einordnen lässt. Fremdverstehen ereignet sich im Religionsunterricht nicht nur zwischen christlichen und muslimischen Kindern, sondern auch zwischen nicht-religiösen und religiösen Kindern. Im Konvivenzparadigma muss nicht definiert werden, wer oder was fremd ist, Kinder werden nicht auf ihre Religionszugehörigkeit festgelegt. In der Gesamtheit dessen, was die Persönlichkeit der Grundschulkinder ausmacht, verbindet sie weit mehr miteinander als sie trennt. Dies gilt umso mehr in freundschaftlichen Beziehungen. Die Gemeinsamkeiten der Kinder auf der Ebene der Beziehungen ermöglichen den Umgang mit Pluralität auf der Ebene der Religiosität. Die Beziehungen, die geteilten Erfahrungen und Gefühle in einer Freundschaft zwischen Kindern, sind die Verschleifungen und Verflechtungen, die die Grundlage sind für das Vermögen des Übergangs bzw. des Verstehens fremder Religiosität. Die Beziehungen zwischen Kindern sind die Grundlage für interreligiöse Lernprozesse, die Konvivenz der Ort und das Ziel des Fremdverstehens. Das Gelingen eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband erfordert also eine Lernumgebung, die Raum und Zeit für das Zusammenleben in der Schule zulässt und das Einüben und die Erfahrung sozialer Beziehungen in der Schule als Lern- und Lebensort ermöglicht.

6. Literatur

- ABDULLAH, MUHAMMAD SALIM (1993): Was will der Islam in Deutschland? Gütersloh.
- ACKERMANN; ROSENBUSCH (1995): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: ZEDLER; KÖNIG (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Weinheim.
- ANDREE, TREES; BAKKER, COK; SCHREINER, PETER (eds.): Crossing Boundaries. Contributions to Interreligious and Intercultural Education. Münster 1997.
- ANDREE, M. THERESE; HUTSEBAUT, DIRK (1987): Familie. In: HANS-GÜNTER HEIMBROCK; ENGELBERT KERKHOFF (Hrsg.): Handbuch Religiöse Erziehung. Bd. I. Düsseldorf, S. 70ff.
- ASBRAND, BARBARA (1997): Das Verhältnis von Staat und Kirche in einer postmodernen Gesellschaft am Beispiel des schulischen Religionsunterrichts. In: NASCIMENTO, AMÓS; WITTE, KIRSTEN (Hrsg.): Grenzen der Moderne. Frankfurt/M., 169ff.
- ASCHMUTAT-HESS, CORNELIA; GEISLER, INGRID (1998): Konfessionsverbindender Religionsunterricht an der Grundschule. Das Langenhagener Modell. In: ru 28 (1998) 1, 3-6.
- AUERNHEIMER, GEORG (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- AUERNHEIMER, G.; VON BLUMENTHAL, V.; STÜBIG, H.; WILLMANN, B. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster; New York.
- AUFWACHSEN IN DER PLURALITÄT. Herausforderung für Kinder, Schule und Erziehung. Hrsg.: Comenius-Institut. Münster 1994.
- BAACKE, DIETER (1993): Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. - 5. Aufl. - Weinheim; Basel.
- BARZ, HEINER (1992): Jugend und Religion. Bd.2. Postmoderne Religion. Die junge Generation in den alten Bundesländern. Opladen.
- BAUER, JOCHEN (1996): Zwischen Religionenkunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionsdidaktische Konzeptionen in England. In: WEIß, WOLFRAM (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster, 141-162.
- BAUER, KARL - OSWALD (1995): Qualitativer Zugang zum pädagogischen Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern. In: EBERWEIN, HANS; MAND, JOHANNES (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim, 254-260.
- BARTNITZKY, HORST; CHRISTIANI, REINHOLD (Hrsg.): Handbuch der Grundschulpraxis und Grundschuldidaktik. Stuttgart u.a. 1981.
- BECK, GERTRUD; SCHOLZ, GEROLD (1995): Soziales Lernen - Kinder in der Grundschule. Reinbek bei Hamburg.
- BERG, HORST KLAUS (1997): Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte- Modelle - Praxis. Stuttgart; München.
- BECKER, ULRICH; SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (Hrsg.) (1995): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Gütersloh.

- BERGER, PETER L. (1992): Der Zwang zu Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. - 2. Aufl. - Freiburg.
- BERGER, PETER L. (1988): Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. - 2. Aufl. - Frankfurt/M.
- BERGER, PETER L.; BERGER, BRIGITTE; KELLNER, HANSFRIED (1987): Das Unbehagen in der Modernität. - 2. Aufl. - Frankfurt/M.
- BERGER, PETER L.; LUCKMANN, THOMAS (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. (erste Aufl. 1969)
- BERNHARDT, RAINHARD (Hrsg.): Horizontüberschreitung. Die Pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh 1991.
- BETTELHEIM, BRUNO (1977): Kinder brauchen Märchen. Stuttgart.
- BILDEN, HELGA; GEIGER, GABRIELE (1988): Individualität, Identität und Geschlecht. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 1988/ 4, 439-453.
- BILDEN, HELGA (1989): Geschlechterverhältnis und Individualität im gesellschaftlichen Umbruch. In: dies.; KEUPP, HEINER (Hrsg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichem Wandel. Göttingen, 19-46.
- BILDEN, HELGA (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teilselbst. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: KEUPP, HEINER; HÖFER; RENATE (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M., 227-251.
- BUCHER, ANTON (1990): Symbol - Symbolbildung - Sybolerziehung. St. Ottilien.
- BUCHER, ANTON (1994): Symbolerziehung. In: SCHWEITZER, FRIEDRICH; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M., 118-125.
- BUSCHBECK, BERNHARD; WIBBING, SIEGFRIED (1985): Religionsunterricht im vierten Schuljahr. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz.
- COLPE, CARSTEN (1994): Historische und theologische Gründe für die abendländische Angst vor dem Islam. In: ders.: Problem Islam. Weinheim, 11-38.
- COLES, ROBERT (1994): Wird Gott nass, wen es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder. München. (Originalausg.: The Spiritual Life of Children. Boston 1990.)
- DAIBER, KARL-FRITZ (1995): Religion unter den Bedingungen der Moderne. Die Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Marburg.
- D'COSTA, GAVIN (1990): Christian Uniqueness Reconsidered. The Myth of a Pluralistic Theology of Religions. New York.
- Der Evang. Erzieher 45(1993)1 Themenheft: Religionsunterricht und Konfessionalität.
- Der Evang. Erzieher 45(1993)2 Themenheft: Religionsunterricht - wie weiter?
- Der Evang. Erzieher 46(1994)4 Themenheft: Multikulturalität und interreligiöses Lernen.
- Die Grundschulzeitschrift 9(1995)90 Themenheft: Religion in der multikulturellen Schule.
- DIEHM, ISABELL (1995): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt/Main.
- DIEHM, ISABELL (1997): Gilt das Prinzip der Individualisierung auch für die Arbeit mit Migrantenkindern? Eine Anfrage an die Grundschulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 11(1997)106, 43-47.

- DIETZ, WALTER (1993): Das Ghetto verlassen - um die Wirklichkeit streiten. Plädoyer für einen dialogischen Religionsunterricht im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts. In: Schönberger Hefte 23(1993)4, 1-8.
- DINTER, ASTRID (1999): Vom Glauben eines Physikers. John Polkinhorns Beitrag zum Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaftlichen. Mainz.
- DOEDENS, FOLKERT (1993): Multikulturell: Einen Lernbereich Ethik/ Religion/ Philosophie entwerfen. In: ru 23 (1993) 3, 88-92.
- DOEDENS, FOLKERT (1994): Interkultureller Religionsunterricht in Hamburg: Lernbereich „Religion - Ethik - Philosophie“. In: LOHMANN, INGRID; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Dialog zwischen den Kulturen: erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster, 333-345.
- DOEDENS, FOLKERT (1997): Interreligiöses Lernen. In: ders.; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg, 55-81.
- DOEDENS, FOLKERT; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.) (1997): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg. (= RUMS - Religion und multikulturelle Schule. Heft 2. Hrsg.: Pädagogisch-Theologisches Institut Hamburg)
- DUNCKER, LUDWIG; POPP, WALTER (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim; München 1994.
- DUNCKER, LUDWIG (1994a): Projekte im Sachunterricht- Didaktische Etüden für Schüler und Lehrer. In: DUNCKER, LUDWIG; POPP, WALTER (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim; München, 145-162.
- EBERTZ, MICHAEL N. (1988): Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familie heute. München, 403-413.
- EBERWEIN, HANS; MAND, JOHANNES (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995.
- EBERWEIN, HANS; MAND, JOHANNES: Sozialforschung und Schulalltag. Auswege aus praxisferner Forschung und forschungsferner Praxis. In: dies. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, 11ff.
- EIBEN, JÜRGEN (1992): Kirche und Religion - Säkularisierung als sozialistisches Erbe. In: Jugend 92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. (Hrsg.: Jugendwerk der Deutschen Shell) Opladen, 91-104.
- EINSIEDLER, WOLFGANG (1994): Aufgreifen von Problemen - Gespräche über Probleme - Problemorientierter Sachunterricht in der Grundschule. In: DUNCKER, LUDWIG; POPP, WALTER (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim; München, 199-212.
- EGGERT, HEIKE (1996): Interkultureller Religionsunterricht in den Niederlanden. Darstellung und kritische Analyse der Juliana van Stolberg Schule in Ede. In: WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster, 181-197.
- EHMANN, REINHARD (Hrsg.) (1998): Religionsunterricht der Zukunft. Freiburg.
- ERIKSON, ERIK H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.
- FAUST-SIEHL, GABRIELE; GARLICH, ARIANE; KLEMM, KLAUS; RAMSEGER, JÖRG; SCHWARZ, HERMANN; WARM, UTE (1996): Die Zukunft

- beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt/M.
- FAUST-SIEHL, GABRIELE; KRUPKA, BERND; SCHWEITZER, FRIEDRICH; NIPKOW, KARL ERNST (1995): 24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis. Münster.
- FISCHER, DIETLIND (1993): Kinder und Konfession. Zur Aneignung von Religion beim Aufwachsen in einem konfessionell gemischten Milieu. In: ru 23 (1993) 3, 104-107.
- FISCHER, DIETLIND (1994): Freiarbeit im Religionsunterricht. In: SCHWEITZER, FRIEDRICH; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M., 292-300.
- FISCHER, DIETLIND (1997): Unterrichtsgestaltung zwischen Freiarbeit und Stilleübung. In: Ev. Erz. 49(1997), 440-453.
- FISCHER, DIETLIND; SCHEILKE, CHRISTOPH TH.; SCHREINER, PETER (1993): Eine Schule für muslimische und christliche Kinder. Portrait der Juliana-van-Stolberg-Schule. In: Pädagogik 45 (1993) 5, 34-43.
- FISCHER, DIETLIND; SCHREINER, PETER; DOYÉ, GÖTZ; SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (1996): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster; New York.
- FÖLLING-ALBERS, MARIA (1992): Veränderte Kindheit. Neue Aufgaben für die Grundschule. In: HAARMANN, DIETER (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1: Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim; Basel, 52-64.
- forum religion 1/97. Themenheft: Religionsunterricht für alle.
- FOWLER, JAMES W. (1981): Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest of Meaning. New York. (dt.: Stufen des Glaubens. Gütersloh 1991.)
- FOWLER, JAMES W. (1989): Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit. München.
- GARLICH, ARIANE (1992a): Die Bedeutung der Schule. Unterstützungsfunktionen der Grundschule bei der Autonomieentwicklung von Kindern. In: Die Grundschulzeitschrift 6(1992)60, 16-21.
- GARLICH, ARIANE (1992b): Grundsatzdiskussion I: Grundschüler in ihrer Schule - Schule als Welt der Kinder. In: HAARMANN, DIETER (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1: Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim; Basel, 38-50.
- GARLICH, ARIANE (1994): Aufwachsen in schwieriger Zeit. Die Entwicklung von Autonomie und Beziehungsfähigkeit als Aufgabe der Schule. In: Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderung für Kinder, Schule und Erziehung. Hrsg.: Comenius-Institut. Münster.
- GARLICH, ARIANE; LEUZINGER-BOHLEBER, MARIANNE (1992a): Eigenständigkeit beginnt beim Säugling. Autonomieentwicklung als lebenslange Aufgabe. In: Die Grundschulzeitschrift 6(1992)60, 5-7.
- GARLICH, ARIANE; LEUZINGER-BOHLEBER, MARIANNE (1992b): Vom Glück und Schmerz des Andersseins. Formen der Autonomieentwicklung bei Grundschulern. In: Die Grundschulzeitschrift 6(1992)60, 22-30.

- GARLICH, ARIANE; LEUZINGER-BOHLEBER, MARIANNE (1993): Früherziehung Ost - West. Zukunftserwartungen, Autonomieentwicklung und Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Weinheim.
- Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht (1997): Empfehlungen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Hamburg. In: Doedens, Folkert; Weiße, Wolfram: Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg, 35-41.
- GLOY, HORST (1997): Vorwort. In: DOEDENS, FOLKERT; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg, 7-9.
- GOGOLIN, INGRID; NEUMANN, URSULA (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.
- GOSSMANN, KLAUS: Identität und Verständigung. Aufgaben und Probleme einer am Subjekt orientierten Religionspädagogik. In: Ev. Erz. 49 (1997), 252-265.
- GRIMMITT, MICHAEL; GROVE, JULIE; HULL, JOHN; SPENCER, LOUISE (1991): A Gift to the Child. Religious Education in Primary School. Teacher's Source Book. London u.a.
- GROßHENNIG, RUTHILD (1994): Heilige Steine - Heilige Türme - Heilige Zeiten. Interreligiöse Projekte im Religionsunterricht einer Kreuzberger Grundschule. In: SCHWEITZER, FRIEDRICH; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M., 285-291.
- GRÜNSCHLOß, ANDREAS (1994): Der eigene und der fremde Glaube. Probleme und Perspektiven gegenwärtiger Religionstheologie. In: Ev. Erz. 46 (1994) 4, 287-299.
- HAARMANN, DIETER (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1: Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim; Basel 1992.
- HABERMAS, JÜRGEN (1976): Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt/Main - 2. Aufl.
- HALBFAS, HUBERTUS (1982): Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf.
- HALBFAS, HUBERTUS (1983): Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1. Düsseldorf.
- HALBFAS, HUBERTUS (1984): Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2. Düsseldorf.
- HALBFAS, HUBERTUS (1985a): Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 3. Düsseldorf.
- HALBFAS, HUBERTUS (1985b): Was heißt hier Symboldidaktik? In: JRP Bd. 1. Neukirchen-Vluyn, 86-95.
- HAMBURGER, FRANZ (1991): Interkulturelle Erziehung - Pädagogik zwischen Selbstüberforderung und Bedeutungslosigkeit. In: KIESEL, DORON; WOLF-ALMANASREH, ROSI (Hrsg.): Die multikulturelle Versuchung - Ethnische Minderheiten in der deutschen Gesellschaft. Frankfurt/Main, 91-106.
- HAMBURGER LEHRPLAN für den Religionsunterricht in der Grundschule. In: DOEDENS, FOLKERT; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg 1997, 23-34.

- HAUSSMANN, WERNER (1993): Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit. Hamburg.
- HARMS, KLAUS (1997): Prinzip Dialog. Entwicklung und Inhalt interreligiösen Lernens im Kontext religionstheologischer und religionskundlicher Orientierung. Darmstadt.
- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER (1992): Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik. In: Jahrbuch Religionspädagogik 1991, Bd. 8. Neukirchen-Vllyn, 55-70.
- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER (1993): Interreligiöses Lernen. Religionsunterricht in Deutschland zwischen Singularismus und Multikulturalität. In: Ev.Erz. 45(1993) S. 573ff.
- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER (1997): Rituale: Unsinn oder Beitrag zu religiöser Sinn-Bildung? In: WEMKE, MICHAEL (Hrsg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht. Münster, 25-47.
- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER (1998a): Identifikation und Differenz - Wie weit und wohin kommt man in den Mokkasins eines Fremden? In: ders. (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim, 112-129.
- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim 1998.
- HICK, JOHN (1991): Gotteserkenntnis in der Vielfalt der Religionen. In: BERNHARDT, RAINHARD (Hrsg.): Horizontüberschreitung. Die Pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh, 60-80.
- HOLZAPFEL, HARTMUT (1991): Religionsunterricht heute - für eine Schule von morgen. In: Schönberger Hefte 21(1991)4, 20-31.
- HULL, JOHN (1994): Geschichte und Entwicklung des Lehrplans für den Religionsunterricht in Birmingham - Kommunale und nationale Aspekte. In: LOHMANN, INGRID; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Dialog zwischen den Kulturen: erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster, 275-280.
- HUTSEBAUT, DIRK (1986): Die Rolle der Bezugspersonen bei der Vermittlung von Glauben. In: HANS-JÜRGEN FRAAS; HANS-GÜNTER HEIMBROCK (Hrsg.): Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung: zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie. Göttingen; Zürich, S. 63ff.
- IDENTITÄT UND VERSTÄNDIGUNG (1994). Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
- IDENTITÄTSBILDUNG in multikultureller Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums. Hrsg.: Comenius-Institut. Münster 1994.
- JAMAL, HELGARD (1996): Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung. Hamburg; Berlin.
- JACKSON, ROBERT (1997): Ethnographic Studies of Children and Interpretive Methods for Religious Education. In: ANDREE, TREES; BAKKER, COK; SCHREINER, PETER (eds.): Crossing Boundaries. Contributions to Interreligious and Intercultural Education. Münster, 65-74.

- JACKSON, ROBERT (1998): Problems and Possibilities for Phenomenological Approaches to Religious Education. In: HEIMBROCK, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim, 47-74.
- JOHANNSEN, FRIEDRICH (1986): Gleichnisse Jesu im Religionsunterricht. Gütersloh.
- JUGEND 92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. (Hrsg.: Jugendwerk der Deutschen Shell) Opladen 1992.
- KAISER, ASTRID (1997): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Hohengehren.
- KASPER, HILDEGARD (1992): Sich und den Unterricht öffnen. Differenzierung durch offene Lernsituationen. In: HAARMANN, DIETER (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1: Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim; Basel, 186-198.
- KEMLER, HERBERT (1994): Zur Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts. In: forum religion 3/94, 37ff.
- KEUPP, HEINER (1989): Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: ders.; BILDEN, HELGA (Hrsg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichem Wandel. Göttingen, S. 47-69.
- KEUPP, HEINER (1997): Diskursarena Identität. Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: ders.; HÖFER; RENATE (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M., S. 11-39.
- KEUPP, HEINER; HÖFER; RENATE (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M. 1997.
- KIRSTE, REINHARD; SCHWARZENAU, PAUL; TWORUSCHKA, UDO: Interreligiöser Dialog - zwischen Tradition und Moderne. Balve 1994. (= Religionen im Gespräch 3)
- KIRSTE, REINHARD; SCHWARZENAU, PAUL; TWORUSCHKA, UDO: Wertewandel und religiöse Umbrüche. Balve 1996. (= Religionen im Gespräch 4)
- KIRSTE, REINHARD; SCHWARZENAU, PAUL (1995): Die Juliana-van-Stolberg-Schule - ein Modell für Europa. In: Iserlohner Con-Texte 13.
- KLINKHAMMER, GRIT M. (1997): Kritik an Religionen als Ergebnis methodologischer Einstellung - Versuch einer konstruktionstheoretischen Systematisierung. In: dies.; RINK, STEFFEN; FRICK, TOBIAS (Hrsg.): Kritik an Religionen: Religionswissenschaft und der kritische Umgang mit Religionen. Marburg, 16ff.
- KNAUTH, THORSTEN (1996a): Dialog und kritische Religionspädagogik. In: WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster, 59-76.
- KNAUTH, THORSTEN (1996b): Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung. Münster.
- KNAUTH, THORSTEN; WEIßE, WOLFRAM (1996): Lernbereich Religion/Ethik und integrativer Religionsunterricht aus SchülerInnen-sicht. Empirische Erhebungen und konzeptionelle Überlegungen. In: WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster, 41-57.

- KNITTER, PAUL (1988): Ein Gott - viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums. München.
- KNITTER, PAUL (1991): Religion und Befreiung. Soterionenzentrismus als Antwort an die Kritiker. In: BERNHARDT, RAINHARD (Hrsg.): Horizontüberschreitung. Die Pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh, 203-219.
- KONRAD, JOHANN-FRIEDRICH (1985): Religionsunterricht im zweiten Schuljahr. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz.
- KRAPPMANN, LOTHAR; OSWALD, HANS (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtung und Analyse von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim; München.
- KRAUSEN, HALIMA: Geschichten der Propheten aus dem Qur'an. (= Islamisches Echo in Europa, Fünfte Folge. Hrsg: Islamisches Zentrum Hamburg e.V.) Hamburg, o.J.
- KRAUSEN, HALIMA (1996): Aus muslimischer Sicht. Anmerkungen zum neuen Hamburger Lehrplan Religion Primarstufe. In: Weiße, Wolfram (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster, 179-180.
- KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE: Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: ZfE 2(1999)2, 149-165.
- KWIRAN, MANFRED; SCHULTZE, HERBERT (Hrsg.): Bildungsinhalt Weltreligionen. Grundlagen und Anregungen für den Unterricht. Münster 1988.
- KWIRAN, MANFRED; SCHREINER, PETER; SCHULTZE, HERBERT (Hrsg.): Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel. Münster 1996.
- LAMNEK, SIEGFRIED (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd.2: Methoden und Techniken. München.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (Hrsg.): Das Wiedererwachen der Religionen als religionspädagogische Herausforderung. Hamburg 1992.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (1994): Nicht-christlicher Religionsunterricht – Interreligiöser Religionsunterricht. In: SCHWEITZER, FRIEDRICH; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M., 144-153.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (1998a): Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive. Göttingen.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (Hrsg.) (1998b): Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung. Hamburg.
- LEHMANN, CHRISTINE (1996): Freiarbeit - ein Lern-Weg für den Religionsunterricht? Münster.
- LEHMANN, KARL (Hrsg.) (1998): Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft. Ein Symposium im Bonner Wasserwerk. Stuttgart u.a. 1998.
- LOHMANN, INGRID; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.) (1994): Dialog zwischen den Kulturen: erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster.
- LOTT, JÜRGEN (1991): Erfahrung - Religion - Glaube: Probleme, Konzepte und perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde. Weinheim.
- LOTT, JÜRGEN (Hrsg.): RELIGION - warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992.

- LOTT, JÜRGEN (1992b): Die Beschäftigung mit *fremder* Religiosität als Bestandteil *eigener* religiöser Sozialisation. Religionsunterricht und "interkulturelles Lernen". In: ders. (Hrsg.): RELIGION - warum und wozu in der Schule? Weinheim, 321-340.
- LOTT, JÜRGEN (1992c): Interkulturelles Lernen und das Studium der Religionen. In: Jahrbuch Religionspädagogik 1991, Bd. 8. Neukirchen-Vlyn, 71-85.
- LOTT, JÜRGEN (1994): „Interkulturelle Bildung“ und das Studium der Religionen. In: LOHMANN, INGRID; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Dialog zwischen den Kulturen: erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster, 233-244.
- LOTZ, THOMAS A. (1998): Viertel nach zwölf bis eins: Gott usw. Religion und Lebenswelt in der Schule. In: HEIMBROCK, HANS- GÜNTER (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim, 178-201.
- LUHMANN, NIKLAS (1977): Funktion der Religion. Frankfurt/M.
- LUTHER, HENNING: Religion und Alltag. Stuttgart 1992.
- LUTHER, HENNING (1992a): Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: ders.: Religion und Alltag. Stuttgart, S. 160-183.
- LUTHER, HENNING (1992b): Umstrittene Identität. Zum Leitbild der Bildung. In: ders.: Religion und Alltag. Stuttgart, S.150-159.
- LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS (1987): Der Widerstreit. München.
- MAYRING, PHILIPP (1993a): Einführung in die qualitative Forschung. - 2.Aufl.- Weinheim.
- MAYRING, PHILIPP (1993b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. - 4.erw. Aufl.- Weinheim.
- MEIER, RICHARD (1981): Sachunterricht. In: BARTNITZKY, HORST; CHRISTIANI, REINHOLD (Hrsg.): Handbuch der Grundschulpraxis und Grundschuldidaktik. Stuttgart u.a., 268ff.
- MEIER, RICHARD (1994a): Dimensionen des Zusammenlebens. In: Grundschulunterricht 41 (1994) 5, 2ff.
- MEIER, RICHARD (1994b): Dimensionen des Zusammenlebens II. In: Grundschulunterricht 41 (1994) 7/8, 2ff.
- MEIER, RICHARD (1995a): Heute in der Grundschule erziehen I. In: Grundschulunterricht 42 (1995) 5, 2ff.
- MEIER, RICHARD (1995b): Heute in der Grundschule erziehen II. In: Grundschulunterricht 42 (1995) 7/8, 47ff.
- MEIER, RICHARD (1996): Heute in der Grundschule erziehen III. In: Grundschulunterricht 43 (1996) 1, 43ff.
- MEIER, RICHARD (1997a): Sachunterricht wohin? In: ders.; UNGLAUBE, HENNING; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt/ Main, 27-45.
- MEIER, RICHARD (1997b): Im Sachunterricht der Grundschule: Methoden entdecken, Methoden entwickeln, mit Methoden arbeiten. In: ders.; UNGLAUBE, HENNING; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt/ Main, 115-125.
- MEIER, RICHARD; UNGLAUBE, HENNING; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt/ Main 1997.

- MERKENS, HANS (1984): Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim.
- MERKENS, HANS (1992): Teilnehmende Beobachtung, Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, JÜRGEN H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Opladen, 216-247.
- MERKENS, HANS (1995): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: EBERWEIN, HANS; MAND, JOHANNES (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim, 21-35.
- MIHÇIYAZGAN, URSULA (1994): Identitätsbildung zwischen Selbst- und Fremdreferenz. In: Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums. Hrsg.: Comenius-Institut. Münster, S. 31-48.
- MIHÇIYAZGAN, URSULA (1997): Verständigung im Dialog. Über den Umgang mit kulturellen und religiösen Differenzen (nicht nur) in der Pädagogik. In: KLINKHAMMER, GRITT M.; RINK, STEFFEN; FRICK, TOBIAS: Kritik an Religionen: Religionswissenschaft und der kritische Umgang mit Religionen. Marburg, 139-156.
- MÜLLER-BARDORFF, HELGA (1992): Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die emotionale und soziale Entwicklung des Grundschulkindes. In: ZWERGEL, HERBERT u.a.: Religion erfahren. Braunschweig, 4-8.
- MÜLLER-BARDORFF, HELGA (Hrsg.) (1993): Religiöse Erziehung in der Grundschule - vergessene Dimension? München.
- NIEKE, WOLFGANG (1994): Schulische Bedingungen interkulturellen Lernens unter dem Aspekt kultureller Identitätsbildung. In: Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums. (Hrsg.: Comenius-Institut) Münster, 7-18.
- NIPKOW, KARL ERNST (1990): Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte. - 4.Aufl. - Gütersloh.
- NIPKOW, KARL ERNST (1992): Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.2: gemeinsam leben und glauben lernen. - 5.Aufl. - Gütersloh.
- NIPKOW, KARL ERNST (1993): Religionsunterricht und Konfessionalität im religiösen Pluralismus. Evangelisches Verständnis und pädagogische Verantwortung. In: Glaube und Lernen 8 (1993) 2, 147-156.
- NIPKOW, KARL ERNST (1992a): „Oikumene“: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nicht-christlichen Religionen. In: LÄHNEMANN, JOHANNES (Hrsg.): Das Wiedererwachen der Religionen als religionspädagogische Herausforderung. Hamburg, 166-189.
- NIPKOW, KARL ERNST (1994a): Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: VEN, JOHANNES A.VAN DEN; ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hrsg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen; Weinheim, 197-232.
- NIPKOW, KARL ERNST (1994b): Religion in der Grundschule - in welcher Form? In: SCHWEITZER, FRIEDRICH; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M., 26-37.
- NIPKOW, KARL ERNST (1994c): Theologie und Pädagogik: Ansätze und Linien für einen neuen Dialog. In: Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderung für Kinder, Schule und Erziehung. Hrsg.: Comenius-Institut. Münster, 135-154.

- NIPKOW, KARL ERNST (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh.
- NIPKOW, KARL ERNST; SCHWEITZER, FRIEDRICH; FOWLER, JAMES W.: Glaubensentwicklung und Erziehung. - 2. durchges. Aufl. - Gütersloh 1989.
- OBERTHÜR, RAINER (1994): "Wieso heißt Gott Gott?" Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht. In: SCHWEITZER, FRIEDRICH; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M., 229-138.
- ORTH, GOTTFRIED (1995): "Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind". Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- ORTH, GOTTFRIED (1996): Differenz und Dialog. Dimensionen einer ökumenisch orientierten Religionspädagogik. Weinheim.
- ORTH, GOTTFRIED; HANISCH, HELMUT (1998): Was Kinder glauben. Teil 2: Glauben entdecken - Religion lernen. Stuttgart.
- OSER, FRITZ; GMÜNDER, PAUL (1984): Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich; Köln.
- OTTO, GERT (1992): Allgemeiner Religionsunterricht - Religionsunterricht für alle. Sieben Thesen mit Erläuterungen. In: LOTT, JÜRGEN (Hrsg.): RELIGION - warum und wozu in der Schule? Weinheim, 359-374.
- PANDEY, HEIDEMARIE (1996): Wenn Schulen sich öffnen: ein Handbuch für die interkulturelle Praxis. Hrsg.: Amt für multikulturelle Angelegenheiten und Schuldezernat der Stadt Frankfurt/ Main. Frankfurt/ Main.
- PANIKKAR, RAIMUNDO (1996): Gottes Schweigen Die Antwort des Buddha für unsere Zeit. Frankfurt/Main.
- PAULUS, CHRISTIANE (1999): Interreligiöse Praxis postmodern. Eine Untersuchung muslimisch-christlicher Ehen in der BRD. Frankfurt/ Main.
- PEUKERT, HELMUT (1994): Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In: LOHMANN, INGRID; WEIß, WOLFRAM (Hrsg.): Dialog zwischen den Kulturen: erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster, 1-14.
- PIEROTH, BODO (1993): Aktuelle verfassungsrechtliche Fragen zum Religionsunterricht. In: Ev. Erz. 45 (1993), 196ff.
- PÖRSCHKE-HANSEN, BEATE (1996): Wahrheitsanspruch der Religionen, Dialogbereitschaft und Religionspädagogik. Anstöße durch die pluralistische Theologie der Religionen. In: WEIß, WOLFRAM (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster, 123-140.
- POHLE, ERICH (1995): Handelndes Lernen im Religionsunterricht. Beispiele aus der Unterrichtspraxis. In: ZWERGEL, HERBERT u.a.: Religion erfahren. Braunschweig, 8-12.
- POLLACK, DETLEV (1995a): Was ist Religion? Probleme der Definition. In: ZfR 3 (1995), 163 - 190.
- POLLACK, DETLEV (1995b): Zur neueren religionssoziologischen Diskussion des Säkularisierungstheorems. In: Dialog der Religionen 5 (1995), 114 - 121.
- POPP, WALTER (1994): Zur anthropologischen Begründung eines handlungsorientierten Sachunterrichts. In: DUNCKER, LUDWIG; POPP, WALTER (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim; München, 57-78.

- PRENGEL, ANNEDORE (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- PREUSS-LAUSITZ, ULF (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim; Basel.
- RADTKE, FRANK-OLAF (1988): Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. In: ZfP, 23. Beiheft 1988, 50-56.
- RADTKE, FRANK-OLAF (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: ZfP 41 (1995) 6, 853-864.
- RADTKE, FRANK-OLAF (1998): Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: BIELEFELD, ULRICH (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? - 2. Aufl. - Hamburg, 79-96.
- RAHMENPLAN Grundschule. Hrsg.: Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden 1995.
- RAMSEGER, JÖRG (1997): Religion, Ethik und Philosophie für alle Kinder! Eine Entgegnung auf Schladoth und Wittenbruch. In: Die Grundschulzeitschrift 11(1997)105, 56-60.
- REICH, HANS H.; PÖRNBACHER, ULRIKE (Hrsg.): Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fachspezifische Ansätze. Münster 1993.
- Religion erleben. Materialien für den fächerübergreifenden und projektorientierten Religionsunterricht. Stuttgart u.a. 1998.
- Religionen, Religiosität und christlicher Glaube. Eine Studie. Hrsg. im Auftrag des Vorstandes der Arnoldshainer Konferenz und der Kirchenleitung der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands von der Geschäftsstelle der Arnoldshainer Konferenz und dem Lutherischen Kirchenamt Hannover. - 3. Aufl. - Gütersloh 1993.
- RICKERS, FOLKERT; GOTTWALD, ECKHART (Hrsg.) (1998): Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Neukirchen-Vluyn.
- ru 23 (1993) 3 Themenheft „Streit um Konfessionalität“
- ru 28 (1998) 1 Themenheft "Ökumenischer Religionsunterricht"
- SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (1994): Einführung. In: Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums. (Hrsg.: Comenius-Institut) Münster, 3-6.
- SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (Hrsg.) (1997): Religionsunterricht in schwieriger Zeit: Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster.
- SCHEILKE, CHRISTOPH TH.; SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hrsg.) (1999): Religion, Ethik, Schule: bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster u.a.
- SCHLADOTH, PAUL; WITTENBRUCH, WILHELM (1997a): Grundschule der Zukunft - ohne Religionsunterricht? Erste Stellungnahmen zum Konzept eines zukünftigen Lernbereichs „Religion - Ethik - Philosophie“ in der Primarstufe. In: Die Grundschulzeitschrift 11(1997)105, 52-55.
- SCHLADOTH, PAUL; WITTENBRUCH, WILHELM (1997b): Religionsunterricht - Dienst am Kind. In: Die Grundschulzeitschrift 11(1997)106, 52-53.
- SCHMIDT, HEINZ (1984): Religionsdidaktik: Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. Stuttgart u.a.
- SCHOLL, NORBERT (1993): RU 2000. Welche Zukunft hat der Religionsunterricht? Zürich.

- SCHREIER, HELMUTH (1994): Über das Philosophieren mit Kindern. In: DUNCKER, LUDWIG; POPP, WALTER (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim; München, 41-56.
- SCHREINER, PETER (1996): Ansätze interreligiösen Lernens in multikulturellen Schulen. In: ders.; FISCHER, DIETLIND; DOYÉ, GÖTZ; SCHEILKE, CHRISTOPH TH.: Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster; New York 1996, 147ff.
- Schule in multikultureller und interreligiöser Situation. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums. Hrsg.: Comenius Institut. Münster 1994.
- SCHREINER, PETER; SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (Hrsg.) (1998): Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch. Münster.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1985): Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim; Basel.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1994a): Brauchen Kinder Religion? In: Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderung für Kinder, Schule und Erziehung. Hrsg.: Comenius-Institut. Münster, 47 - 54.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1994b): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. - 3. durchges. Aufl. - Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1994c): Kind und Religion – Religiöse Sozialisation und Entwicklung im Grundschulalter. In: ders.; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M., 38-47.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1994d): Welche Identität kann in einer multikulturellen Situation noch Ziel für personale Entwicklungen sein? In: Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums. Hrsg.: Comenius-Institut. Münster 1994, S. 19-30.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1995): Brauchen Kinder Religion? In: Die Grundschulzeitschrift 1995, H. 90, 46-49.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1997): Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als pädagogische Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft. In: Ev. Erz. 49(1997), 266-279.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1998): Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule. In: Scheilke, Christoph Th. (Hrsg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit: Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster, 79-88.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH; FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M. 1994.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH; FAUST-SIEHL, GABRIELE (1994): Religion in der Grundschule. Zur pädagogischen Begründung und Gestaltung von Religionsunterricht. In: dies. (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M, 12-25.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH; NIPKOW, KARL ERNST; FAUST-SIEHL, GABRIELE; KRUPKA, BERND (1995): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh.
- SIEG, URSULA (1995): Wir haben alle große Namen. Interreligiöse Unterrichtseinheit zur Abrahamserzählung. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 90, 18-21.

- SIEG, URSULA (1997a): Ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an Grundschulen in Hamburg. In: DOEDENS, FOLKERT; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg, 124-129.
- SIEG, URSULA (1997b): Die gleiche Sache aus verschiedenen Perspektiven - Interreligiöses Lernen in der Grundschule. In: DOEDENS, FOLKERT; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg, 130-135.
- SIEG, URSULA (1997c): Kinderfeste der Religionen feiern. In: Vielfalt der Feste - Reichtum der Religionen. Feste der Weltreligionen in der multikulturellen Schule gestalten. Hamburg. (= RUMS - Religion und multikulturelle Schule. Heft 1. Hrsg.: Pädagogisch-Theologisches Institut Hamburg), 32-43.
- SIEG, URSULA (1997d): Mehr Leben - Fastenzeit als Anlass für ein SchülerInnenprojekt. In: Vielfalt der Feste - Reichtum der Religionen. Feste der Weltreligionen in der multikulturellen Schule gestalten. Hamburg. (= RUMS - Religion und multikulturelle Schule. Heft 1. Hrsg.: Pädagogisch-Theologisches Institut Hamburg), 49-54.
- SIEG, URSULA (1999): Von Advent bis Ramadan. Feste der Weltreligionen zur Jahrtausendwende. In: Die Grundschulzeitschrift H. 129, 46-47.
- SIEVERS, EBERHARD (1985): Religionsunterricht im 3. Schuljahr. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz.
- SPULER-STEGEMANN, URSULA (1998): Muslime in Deutschland. Nebeneinander oder Miteinander? Freiburg.
- STEINACKER, PETER (1994): Religionsunterricht heute. Brief des Kirchenpräsidenten an die Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In: Schönberger Hefte 24(1994)1, 1-4.
- STEINER-KHAMSI, GITA (1992): Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen.
- STELLUNGNAHME der Konferenz der Muslime Hamburgs zum Thema "Interreligiöser Religionsunterricht". In: DOEDENS, FOLKERT; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg 1997, 42-49.
- STOODT, DIETER (1971): Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht. In: Ev. Erz. 23(1971)1, 1-10.
- STOODT, DIETER (1975): Religionsunterricht als Interaktion. Düsseldorf.
- STOODT, DIETER (1977): Unterricht als Therapie? Am Beispiel des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts. In: PFLÜGER, PETER-MICHAEL (Hrsg.): Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens. Stuttgart, 178-193.
- STOODT, DIETER (1985): Arbeitsbuch zur Geschichte des Religionsunterrichts. Münster 1985.
- STOODT, DIETER (1992): Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung? In: LOTT, JÜRGEN (Hrsg.): RELIGION - warum und wozu in der Schule? Weinheim, 285ff.
- STOODT, DIETER (1994): Warum Religionsunterricht? In: Pastoraltheologie 83(1994)9, 378-390.
- STRAUB, JÜRGEN (1991): Identitätstheorie im Übergang? Über Identitätsforschung, den Begriff der Identität und die zunehmende Beachtung des Nicht-Identischen in

- subjekttheoretischen Diskursen. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 1991/23, 49-71.
- SUNDERMEIER, THEO (1996): Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Göttingen.
- SWIDLER, LEONARD (1992): Die Zukunft der Theologie: Im Dialog der Religionen und Weltanschauungen leben. München.
- TAYLOR, CHARLES (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR (1997): Reform - Pädagogik - Religion. In: Ev. Erz. 49 (1997), 376-384.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR (1999): Schule - Religion - Zivilreligion. In: SCHEILKE, CHRISTOPH TH.; SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hrsg.): Religion, Ethik, Schule: bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster u.a., 175-185.
- TERHART, EWALD (1995): Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme. In: ZfP, 33.Beiheft.
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (1993): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. - 4.Aufl. - Reinbek.
- TSCHIRCH, REINMAR (1997): Biblische Geschichten erzählen. Stuttgart; Berlin; Köln.
- TWORUSCHKA, UDO (1992): Ernstnehmen der Religionen durch Geschichten. In: LÄHNEMANN, JOHANNES (Hrsg.): Das Wiedererwachen der Religionen als religionspädagogische Herausforderung. Hamburg, 278-286.
- TWORUSCHKA, UDO (1994a): Perspektiven für eine Religionen-Didaktik vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen in Theologie und Religionswissenschaft. In: LOHMANN, INGRID; WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Dialog zwischen den Kulturen: erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster, 245-254..
- TWORUSCHKA, UDO (1994b): Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen? In: VEN, JOHANNES A.VAN DEN; ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hrsg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen; Weinheim 1994, 171-196.
- WEBER, KLAUS-HEINER (1993): Religionsunterricht - quo vadis? Krisen und Perspektiven. In: forum religion 4/93, 9-16.
- WEGENAST, KLAUS (Hrsg.): Religionsunterricht in der Grundschule. 5 Bde. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz 1985.
- WEIDMANN, FRITZ (Hrsg.) (1991): Didaktik des Religionsunterrichts. - 6. Aufl. - Donauwörth.
- WEIßE, WOLFRAM (ed.): Interreligious and intercultural Education. Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands and Germany. Münster 1996.
- WEIßE, WOLFRAM (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster u.a. 1996.
- WEIßE, WOLFRAM (1996a): "Dialogischer Religionsunterricht" Eine Einführung. In: ders. (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster u.a., 3-17.

- WEIßE, WOLFRAM (1996b): Ökumenisch-interkulturelles Lernen und interreligiöse Dialogerfahrungen. In: ders. (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster u.a., 77-96.
- WEIßE, WOLFRAM (1997): Begegnung und Dialog im Religionsunterricht. In: ders.; Doedens, Folkert (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg, 136-147.
- WELSCH, WOLFGANG (1993): Unsere postmoderne Moderne. - 4. Aufl. - Berlin.
- WEMKE, MICHAEL (Hrsg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht. Münster 1997.
- WITTENBRUCH, WILHELM (1989): Erziehen in der Grundschule. Bochum.
- WITTENBRUCH, WILHELM (1992): Schulleben. "Grundschule als Lebensort für Kinder". In: HAARMANN, DIETER (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1: Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim; Basel, 199-212.
- VEN, JOHANNES A.VAN DEN; ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hrsg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen; Weinheim 1994.
- VEN, JOHANNES A.VAN DEN; ZIEBERTZ, HANS-GEORG (1995): Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung. In: ZIEBERTZ, HANS-GEORG; SIMON, WERNER (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf, 258-273.
- VIELFALT DER FESTE - Reichtum der Religionen. Feste der Weltreligionen in der multikulturellen Schule gestalten. Hamburg 1997. (= RUMS - Religion und multikulturelle Schule. Heft 1. Hrsg.: Pädagogisch-Theologisches Institut Hamburg)
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG (1994a): Mono-, multi-, interreligiös? Religionen als religionspädagogische Herausforderung. In: Ev. Erz. 46(1994) 4, 328-338.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG (1994b): Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Weinheim.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG (1994c): Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewußtsein. In: ders.; VEN, JOHANNES A.VAN DEN (Hrsg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen; Weinheim, 233-276.
- ZWERGEL, HERBERT u.a.: Religion erfahren. Braunschweig 1992.