

# INTERRELIGIÖSES LERNEN IM RELIGIONSUNTERRICHT?

Religionswissenschaftliche Erkundungsgänge

von Katharina Frank-Spörri

## 1. Aufgabenstellung

Der vorliegenden Fragestellung, ob und wie »interreligiöses Lernen« im Religionsunterricht vorzufinden sei, liegt eine Studie zugrunde, die im Rahmen eines Schweizerischen Nationalfonds- und Dissertationsprojektes durchgeführt wird.<sup>1</sup> Das Forschungsprojekt ist der qualitativ-empirischen Methode verpflichtet. Aus der Außenwahrnehmung der Religionswissenschaft werden verschiedene Formen von Religionsunterricht beobachtet und analysiert. Angesichts der zunehmenden soziokulturellen Vielfalt der schweizerischen Gesellschaft und an den öffentlichen Schulen interessieren in diesem Projekt v.a. Schulklassen, deren Schülerinnen und Schüler unterschiedlich religiös und weltanschaulich sozialisiert sind. Der Unterricht wird vom Klassenlehrer oder von einem Lehrer abgehalten, der auch andere Fächer erteilt.<sup>2</sup> In der Untersuchung wird der Frage nachgegangen, welche Inhalte angesichts der multikulturellen Klassenzusammensetzung vermittelt werden und ob der Lehrer diese Inhalte eher bekenntnisorientiert oder eher distanziert weitergibt. Ziel der Forschung ist es, ein Instrumentarium zu entwickeln, anhand dessen diese Frage beurteilt werden kann.

Als Auswertungsmethode dient die Grounded Theory.<sup>3</sup> Dabei werden die Kategorien des Instrumentariums schrittweise generiert, indem das empirische Material sequenzialisiert und Vergleichsperspektiven entwickelt werden. Mit anderen Worten: Es steht nicht von Anfang an fest, welche Kategorien aus der Analyse resultieren und wie diese Kategorien benannt werden; diese stellen vielmehr das Resultat des induktiven, qualitativ-empirischen Vorgehens dar.

Die vorliegende Aufgabenstellung bedingt nun aber, dass das umgekehrte Vorgehen gewählt wird, denn die Kategorie »interreligiöses Lernen«<sup>4</sup> ist vorgegeben; sie ist kei-

<sup>1</sup> Das Projekt wird seit zweieinhalb Jahren vom Schweizerischen Nationalfonds finanziell unterstützt und von Prof. Dr. Hubert Knoblauch, Berlin, betreut. Die Studie soll im Jahr 2005 publiziert werden.

<sup>2</sup> Es werden Religionsunterrichtsstunden von Lehrerinnen und Lehrern erfasst, die an einer staatlichen pädagogischen Fachschule ausgebildet wurden (d.h. die nicht von einer Religionsgemeinschaft ausgebildet und rekrutiert sind), da auf diese Weise eine größere Varianz der Religionsunterrichtsstunden erwartet wird.

<sup>3</sup> Vgl. Barney G. GLASER / Anselm L. STRAUSS, *Grounded Theory*. Strategien qualitativer Forschung, Bern 1998 (engl. 1967); in der Weiterentwicklung: Anselm L. STRAUSS / Juliet CORBIN, *Grounded Theory*. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996 (engl. 1990); sowie Hubert KNOBLAUCH, *Qualitative Religionsforschung*, Paderborn 2003, für die Berücksichtigung religionspezifischer methodischer Aspekte.

<sup>4</sup> Im Folgenden beschränke ich mich auf den deutschen Begriff »interreligiöses Lernen«, da »multireligiös« und »interreligiös« in verschiedenen Sprachregionen Europas unterschiedlich verwendet werden.



ne empirisch gewonnene, sondern steht für ein bestimmtes Religionsunterrichts-Programm.

## 2. Begriffsbestimmung

Im Folgenden soll die Kategorie »interreligiöses Lernen« an das empirische Datenmaterial angelegt werden, um ihre Leistung und ihre Problematik an konkreten Beispielen zu reflektieren.

Zu diesem Zweck muss der Terminus »interreligiöses Lernen« näher bestimmt werden. Er wird dabei sowohl von verschiedenen christlich-religionspädagogischen Verständnissen her als auch über interkulturell-pädagogische Zugänge erschlossen und folgendermaßen gefasst:

»Interreligiöses Lernen« bezieht sich vorab auf Religion, beinhaltet aber auch allgemein kulturelle Elemente.<sup>5</sup> Zur Darstellung kommt nicht nur eine Religion, sondern kommen mehrere Religionen. Damit können verschiedene Traditionen und/oder verschiedene religiöse und weltanschauliche Lebensorientierungen von Individuen gemeint sein.<sup>6</sup> Das »Inter« bedeutet ein »In-Bezug-Setzen« diverser religiöser und weltanschaulicher Symbolsysteme.<sup>7</sup> Dabei sollen gegenseitige Wahrnehmung, Kommunikation, Respekt und Toleranz gefördert werden.<sup>8</sup>

Ich gehe also von einem weiten Begriff interreligiösen Lernens aus und fasse ihn transkulturell;<sup>9</sup> das heißt: Was das religiös und weltanschaulich Eigene und was das Fremde

<sup>5</sup> Vgl. etwa Peter SCHREINER, Interkulturalität, in: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* 2002, 147ff.; oder die interkulturelle Pädagogin Cristina ALLEMANN-GHIONDA in ihrer Studie zu: *Schule, Bildung, Pluralität*. Sechs Fallstudien im Vergleich, Bern 1999, 425.

<sup>6</sup> Hierunter wird das verstanden, was Carsten WIPPERMANN als »innere Pluralität« bezeichnet; vgl. *Religion, Identität und Lebensführung*, Opladen 1998.

<sup>7</sup> Vgl. dazu Manfred HOHMANN, Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? in: Manfred HOHMANN / H.H. REICH (Hg.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*, Münster 1989, 12.

<sup>8</sup> Vgl. bspw. Andrea LANFRANCHI / Christiane PERREGAUX im EDK-Dossier: *Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Pour une formation des enseignants et des enseignants aux approches interculturelles*, Berne 2000, oder Wolfgang NIEKE, *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Wertorientierungen im Alltag, Opladen 2000, 35f.; stellvertretend für viele christliche Religionspädagogen seien hier erwähnt: Folkert DOEDENS / Wolfram WEISSE (Hg.), *Religionsunterricht für alle*. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997, 27–34.

<sup>9</sup> Der Begriff wird also nicht primär als »interreligiöses Lernen im Dialog« verstanden, wie es bspw. Christoph Th. SCHELKE – er spricht von den Modi »Begegnung, Dialog und Konvivenz« – in: *PrTh* 2 (2003) 109–116, oder Stephan LEIMGRUBER in seiner Monographie: *Interreligiöses Lernen*, München 1995, als Programm vertreten, da das dialogische Setting empirisch gesehen nicht unbedingt Garant für wechselseitiges Lernen ist. Vgl. Christoph BOCHINGER, Wahrnehmung von Fremdheit, in: G. LÖHR (Hg.), *Die Identität der Religionswissenschaft*. Beiträge zum Verständnis einer unbekannt Disziplin, Frankfurt a.M. 2000, 57–78. Ch. Bochinger verdeutlicht anhand historischer Beispiele, dass interreligiöse Dialogsituationen immer auch auf missionarische Muster hin befragt werden müssen. Einer diesbezüglich kritischen Analyse bedürfen auch »interreligiöse Dialoge« der gegenwärtigen multikulturellen Gesellschaft insbesondere dann, wenn solche Dialoge von Seiten dominanter Religionsgemeinschaften gesucht und veranlasst werden. Vgl. Christoph BOCHINGER, Zwischen Begegnung und Vereinnahmung. Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive, in: *PrTh* 2 (2003) 86–96.



ausmacht, ist von Schüler zu Schüler, von Lehrer zu Lehrer verschieden, denn bei einer religiös und weltanschaulich heterogenen Schüler- und Lehrerschaft lässt sich nicht mehr davon ausgehen, dass das Christliche das Eigene, und das Nichtchristliche das Fremde ist.

### 3. Analyse zweier Unterrichtsbeispiele

Aufgrund dieser Begriffsbestimmung wurden zwei Sequenzen aus zwei verschiedenen Unterrichtsprotokollen ausgewählt. Anhand derselben soll im Folgenden die Kategorie »interreligiöses Lernen« konkreter herausgearbeitet werden. Im Anschluss daran wird reflektiert, was die Kategorie für eine Religionsdidaktik leisten kann und welche Probleme damit verbunden sind.

Im ersten Beispiel erzählt die Lehrerin die Geschichte Moses (Ex 2,15–22), wie er nach seiner Flucht aus Ägypten in Midian auf Hirten trifft, sich ihnen anschließt und schließlich bei Jitro, dem midianitischen Priester, einkehrt und dessen Tochter Zippora zur Frau nimmt.

Die Schule befindet sich in einer ländlichen Kleinstadt. In der Kleinklasse (Sonderklasse) hat es zehn Schülerinnen und Schüler zwischen 10–12 Jahren, drei von ihnen sind islamisch, sieben sind christlich sozialisiert. Die Kinder setzen sich für diese Unterrichtssequenz in die hintere Ecke des Schulzimmers, wo zwei niedrige Langbänke einander gegenüberstehen. Die Lehrerin sitzt ebenfalls auf einer der Langbänke und erzählt aus der *Kinderbibel* von Max Bolliger.<sup>10</sup>

L: ... Seit der Begegnung mit den Töchtern von Jitro ist ein Jahr vergangen. Jitro behandelt Mose wie seinen eigenen Sohn. Jetzt steht Jitro vor Mose. Noch immer fällt es Mose schwer, ohne zu stottern die richtigen Worte zu finden: »Ich bin arm«, sagt er, »ich habe eigentlich nichts: keine Tiere und kein Zelt, und ich bin auch fremd hier, aber Deine Tochter Zippora – die hab' ich ganz fest lieb. Würdest Du mir Zippora zur Frau geben?« –

SSS: [lachen]

L: Ja, bevor ich weiterlese ... [holt tellergrosse farbige Stoffe, legt sie zwischen die Kinder auf den Boden] Jedes von Euch darf sich hier einen Stoff nehmen ... [unverständlich] ... [Ein Kind will das schwarze, obschon die L dieses nicht anbot; der S bekommt es trotzdem] ... [unverständlich] ... [L holt Körbchen mit Halbedelsteinen, farbigen Holzklötzchen, -stäbchen und -kugeln]. Jetzt könnt ihr mal etwas legen zu dem, wie sich Mose wohl fühlt im Moment – im Gegensatz zu vorher. Nun ist er in einer Familie und bekommt Zippora [L lacht] zur Frau und heiratet auch ... schaut mal – jedes für sich – wie fühlt sich wohl Mose im Moment ...

MCh: ... [unverständlich] ...

L: Was du willst. Du darfst, was du willst ...

SSS: [legen mit vorhandenen Bausteinen verschiedene »Bilder« auf ihren runden Stoff – ca. 7Min.]

L: [auf Geflüster der Kinder] Nichts ist falsch ... [nach ca. 7 Min.]:

<sup>10</sup> Vgl. Max BOLLIGER, *Das Ravensburger Buch der Biblischen Geschichte*. Erzählt von Max Bolliger, Ravensburg 1999, 51–54. Die Lehrerin übersetzt den Text in die Mundart. In der vorliegenden Analyse wurde dieser Aspekt beiseite gelassen.



L: Jetzt darf jedes den anderen erzählen, was es gelegt hat und dann jemanden Nächsten aufrufen, der weitererzählen kann, N, beginnst Du mal?

MCh: ... [unverständlich] ...

FMu: N, würdest Du bitte etwas lauter reden!

SSS: [lachen] ... [unverständlich] ...

L: N, probier' nochmals, Du kannst das!

MCh: [brauner Stoff, Schafe mit Zaun]: Ich habe hier einen Zaun ... [Gesamterläuterung unverständlich]  
...

L: Wer soll weitermachen?

MCh: [nickt einem Jungen zu]

MCh: [grüner Stoff, Schafe mit Zaun und Mose und Zippora drin] ... [Gesamterläuterung unverständlich]  
... N!

FMu: [violetter Stoff, zwei Menschen in Haus mit Diamanten] also ich habe zwei Leute in einem Haus mit Diamanten drin.

L: Ist es das, was sie sich wünschen?

FMu: Ja.

SSS: [lachen]

L: Ja, wer weiss!

FMu: N!

Restliche Gestaltungen:

FCh: [blauer Stoff, Mose und Zippora gehen im Wald spazieren]

FMu: [roter Stoff, zwei Häuser, Bäume, Menschen; unklar, weil die Schülerin sich schlecht auf Deutsch ausdrücken kann und die Übersetzung der mazedonischen Kollegin unverständlich ist]

MCh: [gelber Stoff, Zaun mit zwei Menschen drin, Tiere]

MCh: [oranger Stoff, Herz]

MMu: [lila farbener Stoff, lachendes Gesicht]

MCh: [schwarzer Stoff, Gesicht mit offenem Mund, »Mose singt«]

MCh: [hellgrüner Stoff, lachendes Gesicht]

L: Ja, ich glaube, aus all diesen Bildern hat man gemerkt, dass Mose glücklich ist ... [unverständlich]  
... seit diesem Tag ist wiederum Zeit vergangen ... [L erzählt weiter]

(L = Lehrerin; SSS = zwei oder mehr SchülerInnen; M = Junge, F = Mädchen, Mu = islamisch sozialisiert, Ch = christlich sozialisiert; N = Name eines/er Schülers/in; [eckige Klammern] = Transkription von Para- und Nonverbalem)

Für die Frage der Interreligiosität ist nun Folgendes interessant: Die Lehrerin hat bereits in den Abschnitten vorher und nun auch wieder in dieser Szene Mose in den Mittelpunkt der Erzählung gestellt und bewirkt durch die Darstellung eines Protagonisten, der heimatlos ist und seine mitfühlende Parteinahme für die Benachteiligten zeigt, eine Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit Mose. Die Lehrerin unterbricht die Geschichte und beginnt, das eben Erzählte auf ein bestimmtes Bezugssystem abzubilden: Sie fordert die Kinder auf, auf einem selbst gewählten Stoff mit Holz- und Steinmaterial darzustellen, wie es Mose geht, als er in die Familie von Jitro kommt und um Zipporas Hand anhält: »... schaut mal – jedes für sich – wie fühlt sich wohl Mose im Moment ...«, und »Was du willst. Du



darfst, was du willst ...«. Die Ausführungen der Lehrerin zeigen, dass jeder Schüler, jede Schülerin die psychische Verfassung Mose bzw. den eigenen Gefühlszustand, den der Schüler in einer solchen Situation hätte, ausdrücken soll. Es kann kein Richtig oder Falsch geben, da das individuelle Lernen von der Geschichte resp. das Erfassen der Situation Moses mittels persönlicher Gefühlsschemata betont wird.

Es entstehen dann z.T. ähnliche Bilder – z.B. lachende Gesichter, aber auch ganz unterschiedliche Darstellungen. Von der Abstraktion her (Herz vs. konkrete Darstellungen – Zippora und Mose gehen im Wald spazieren), aber auch inhaltlich sind die Gestaltungen verschieden: Wenn z.B. eines der beiden islamisch-mazedonischen Mädchen Menschen in einem Haus mit Diamanten drin gestaltet und ein paar christlich sozialisierte Jungen aus einer ländlichen Gegend einen Zaun mit Tieren und Menschen den Mitschülern präsentieren, so zeigt dies die unterschiedlichen kulturellen Lebenskontexte der Schülerinnen und Schüler, die unterschiedlichen Vorstellungen von Heirat und Glück, die sich hier wohl weniger von ihrer Religion im engeren Sinn denn von ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund und ihrer Lebenslage her erklären ließen: Die Jungen aus der autochthonen bäuerlichen Umgebung gestalten das, was sie tagtäglich als Glück, Zufriedenheit, Beheimatung und vielleicht auch als Lebensziel erfahren. Das Mädchen aus dem Krisengebiet Mazedonien hingegen entlehnt ihre Darstellung einer Art Gegenwelt, einer märchenhaften Wunschwelt, die es so in ihrer und der Realität überhaupt wohl gar nicht gibt.<sup>11</sup>

Im zweiten Beispiel geht es thematisch um die indianische Religion, d.h. um die Schwitzhütte bei den Lakota.

Das Schulhaus befindet sich in einem Dorf, in der Nähe einer großen Schweizer Stadt. Die vierzehn Schülerinnen und Schüler, neun christlich sozialisierte, drei islamisch sozialisierte, zwei konfessionslose, im Alter von ca. 10 Jahren (4. Primarklasse), sitzen in ihren Bänken, die halbkreisförmig im Raum angeordnet sind und mit Wandtafel und Lehrerpult einen Kreis bilden. Die Lehrerin arbeitet mit dem Buch *Gott hat viele Namen*<sup>12</sup> von Georg Schwikart.<sup>13</sup>

L: Gut. Ich möchte nun gerne die indianische Religion abschliessend behandeln, d.h. ich habe etwas aufgeschrieben, ich möchte es gerne kurz mit Euch lesen und kurz darüber reden, und dann schreibt Ihr das wieder ab wie den ersten Teil. [L schreitet zur Wandtafel, wendet Wandtafel] N, würdest Du uns das gerade mal vorlesen!

<sup>11</sup> Dies wird hier so interpretiert, weil sich andere Unterrichtssequenzen beobachten ließen, in denen das Mädchen ebenfalls »märchenhafte« Elemente als Interpretamente der Klasse präsentierte und auch die Lehrerin hinterher im Interview bemerkte, die Schülerin »fliehe« oft in eine Art phantastische Welt.

<sup>12</sup> Vgl. Georg SCHWIKART, *Gott hat viele Namen*, Düsseldorf 1996, 8–15.

<sup>13</sup> In diesem zweiten Beispiel spricht die Lehrerin zu Beginn der Unterrichtssequenz Schweizerdeutsch. Zur besseren Verständlichkeit wurde dieser Teil ins Schriftdeutsche übersetzt. Nachdem die Schülerin den Text an der Wandtafel in der Schriftsprache gelesen hat, sprechen alle fortan Hochdeutsch. Alle Schülerinnen und Schüler reden perfekt Mundart, auch jene, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen. Dass während des Unterrichts zwischen den Sprachen unbemerkt hin- und hergewechselt wird, die Lehrerin nicht korrigierend eingreift, interpretiere ich dahingehend, dass es der Lehrerin eher um das Inhaltliche denn um die Form geht.



FFCh: [liest]: »Eines Tages kam eine wunderschöne ... eine wunderschöne Büffel-Kalb-Frau und brachte uns die heilige Pfeife und unterrichtete uns in den sieben Riten.«

L: N?

MMu: [liest sehr leise] »Dazu gehörte zum Beispiel die Reinigungszeremonie in der Schwitzhütte ...«

L: Das waren auch die Zeichen von Wakan Tanka. ... [unverständlich] ... Reinigungszeremonie, wo wir dann noch genauer darauf eingehen werden in der Schwitzhütte. Es gab Zeiten, wo die Indianer täglich in die Schwitzhütte gingen und sie kamen gereinigt [Art.+] wieder raus. Und gereinigt meint nicht gewaschen, gewaschen und sauber, sondern gereinigt – wovon? – N!

MCh: Von traurigen Sachen. Sie gehen in die Hütte, um dort die ... [unverständlich] ...

L: ... versuchen sie das Schwere, das Traurige, das Kraftlose, das Unwahrhaftige [Art.+] loszulassen und wie frisch gestärkt dann weiterzuleben. Jetzt möchte ich hier eine Verbindung noch ganz kurz zum Christentum machen. Genau das mit dieser Schwitzhütte. Das gibt es bei den Christen nicht, aber ... [unverständlich] ..., aber auch bei den Christen gibt es eine Art Zeremoniell ... Wer weiss, wovon ich spreche? N!

MCh: Ist das so ein Bad, wo alles ...

L: Hm. ... [unverständlich]

MCh: Die Kirche.

L: Ja, die Kirche, aber ich möchte es genauer, also die Kirche, die reinigt nicht innerlich. Wie können sie das Schwere loslassen; es gibt auch ein Zeremoniell. N!

MCh: Es gibt ein Häuschen ...

L: Nein, mein' ich nicht. N!

FKl: In der Kirche, wenn jemand betet zu Gott ... [unverständlich]..

L: Ja, das ist eine Möglichkeit, das ist sicher richtig ... Ich meine einen ganz speziellen Vorgang, den die Katholiken haben, die Reformierten machen das anders, aber die Katholischen haben ein Zeremoniell, wo sie von ihren Sünden z.B. befreit werden. N!

MCh: Ist das das Wasser, wo man ...

L: Nein, das hat eine andere Funktion ... Das Beichten meine ich.

SSS: [Unruhe]

MCh: Das habe ich gemeint mit »Häuschen«!

L: Ahhh, sorry, da hab' ich dich falsch verstanden. Ja, ....

(L = Lehrerin; SSS = zwei oder mehr SchülerInnen; M = Junge, F = Mädchen, Mu = islamisch sozialisiert, Ch = christlich sozialisiert, Kl = konfessionslos; N = Name einer/er Schülers/in; [eckige Klammern] = Transkription von Para- und Nonverbaalem, [Art+] = Steigerung der Artikulation)

Wiederum wird in diesem Beispiel von einem Text ausgegangen. Die Lehrerin gibt vor, worauf inhaltlich geachtet werden soll: Sie fragt, worum es bei der Reinigung in der Schwitzhütte geht. Ihre enge Frage lässt nur eine Antwort zu: Es geht darum, sich von traurigen Dingen zu befreien. An dieser Stelle fordert sie zu einer Verbindung mit dem Christentum auf; ein anderes Ritual aus einer anderen Religion kommt zwecks Vergleich ins Spiel. Dabei geht es um ein christliches Zeremoniell, das inhaltlich-konkret gesehen nichts mit der Schwitzhütte gemeinsam hat, aber denselben Effekt erzielt, dieselbe Transformation bewirkt: » ... das Schwere, das Traurige, das Kraftlose, das Unwahrhaftige loszulassen und wie frisch gestärkt dann weiterzuleben«, rezipiert und ergänzt die Lehrerin eine Schülermeldung. Aus methodischer Sicht mag dieser Unterrichtsteil insofern misslungen sein, als die Lehrerin die Vergleichsperspektive nur kurz, mit einer engen Frage



an die Schüler entwickelt. Sie bemerkt auch nicht, dass ein Schüler mit dem »Häuschen« auf der richtigen Spur ist, und sie durch ihre negative Rückmeldung vermutlich auch die weiteren in diese Richtung tendierenden Ideen der übrigen Kinder blockiert.<sup>14</sup> In der vorliegenden Analyse geht es aber nicht um die Frage der guten oder schlechten Ausführung, sondern um die allgemeine Zielorientierung des Unterrichts. Die Lehrerin erarbeitet mit den Schülern also das funktionale Äquivalent zum Schwitzhütten-Ritual im Christentum: das Beichten in der katholischen Tradition. Über die Funktion der beiden Rituale – die symbolische Reinigung – hat die Lehrerin eine Verbindung zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen hergestellt und damit einen Zusammenhang zwischen der indianischen und der katholischen Religion geschaffen.

Das sind zwei Beispiele, die – wie in der Begriffsbestimmung ausgeführt – interreligiöse, interkulturelle Aspekte enthalten. Die Multikulturalität ist vorhanden und auch die Zusammenhänge zwischen diesen Kulturen über ein bestimmtes »In-Beziehung-Setzen-Zueinander« kommen zum Zug, d.h. das »Inter« am Multireligiösen.

In den beiden Unterrichtssequenzen lassen sich aber auch gewisse Unterschiede ausmachen, und darauf kommt es bei der Frage nach der Leistung der Kategorie »interreligiöses Lernen« an:

In der ersten Unterrichtssequenz präsentiert die Lehrerin ein einziges Thema: die Mose-Geschichte in einer christlichen Variante, um dann – von diesem Element ausgehend – die persönlichen Lebensorientierungen der Kinder anzusprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in Mose versetzen und ausdrücken, wie ihnen in solch einer Lebenssituation zumute wäre. In der Unterrichtssequenz geht es darum, durch den Anstoß mittels eines religiös-traditionellen Elementes, die eigenen Bedürfnisse und Gefühle zu entdecken, ihnen Ausdruck zu verleihen, indem die Kinder sich in eine biblische Figur hineinfühlen. Dadurch werden verschiedene individuell-lebensorientierende Deutungen gestaltet und den Schulkolleginnen und -kollegen präsentiert. Die sozialgeschichtlichen, geographischen und literarischen Kontexte der Erzählung bleiben ausgeblendet. Um sich in Mose hineinzuversetzen genügen der Lehrerin die Schilderung der Szene und das nachfolgende Rekurrieren auf die eigenen Gefühle der Schülerinnen und Schüler. Es geht also nicht um einen eigentlichen Perspektivenwechsel – dazu bräuchte es mehr kontextuelles Wissen, mehr Abstraktion vom »Eigenen« –, sondern um das Induzieren der eigenen Perspektive in diejenige eines anderen, d.h. der Schüler macht seine eigenen Gefühle und Bedürfnisse zur Grundlage des Verstehens des Anderen.<sup>15</sup>

Die Multikulturalität liegt in diesem ersten Beispiel auf der Ebene der im Schulzimmer anwesenden Personen und deren Orientierungen; interreligiöses Lernen entsteht durch die Rückbindung eines religiösen Phänomens an die persönliche Lebensorientierung und

<sup>14</sup> Im Gespräch hinterher meint die Lehrerin, dass sie hier durch die kurze, verbleibende Zeit etwas unter Druck geraten sei. Das negative Feedback wird daher als »intervenierende Variable« interpretiert.

<sup>15</sup> Doris BISCHOF-KÖHLER unterscheidet zwischen »Perspektiveninduktion« und »Perspektivenübernahme«: Das »Sich-in-die-Lage-des-Anderen-versetzt-Fühlen« bezeichnet sie als »Perspektiveninduktion«; das kognitiv akzentuierte »Sich-in-die-Situation-eines-Anderen-Hineindenken« hingegen als »Perspektivenübernahme«, vgl. *Empathie und Spiegelbild*, Bern 1993, 61.



dadurch, dass sich jeder Schüler – ob Muslim oder Christ – gefühlsmäßig in die Hauptfigur der christlich-biblischen Geschichte hineinversetzt und diese Gefühle, ausgedrückt in einem Bild, den anderen präsentiert. Die Geschichte von Mose wird den Schülerinnen und Schülern auf diese Weise als Deutungsfolie für mögliche eigene Lebenssituationen dargeboten.<sup>16</sup>

In der zweiten Unterrichtssequenz liegt die Multikulturalität auf der Ebene der präsentierten Phänomene. Die Lehrerin verwendet ein Vergleichskriterium, welches das interreligiöse, Kulturen verbindende Element darstellt: Sowohl im Schwitzhütten- als auch im katholischen Beichtritual geht es um das »Gereinigtwerden von allem, was schwer ist und drückt«. Im Gegensatz zum ersten Beispiel erfolgt hier keine Rückbindung an eine persönliche Lebenswelt. Die unterschiedlichen persönlichen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler spielen eine untergeordnete Rolle (bzw. die Schülerinnen und Schüler müssen davon abstrahieren können). Lehrerin und Schüler sprechen von den Indianern und von den Christen in der dritten Person; die Interreligiosität zeigt sich hier auf der Traditionenebene. Wenn die Lehrerin nach einem Ritual im christlichen Leben fragt, das dieselbe Transformation wie das Schwitzhütten-Zeremoniell bewirkt, müssen sich die Schüler in beide Rituale hineinendenken. Sie haben vom Konkret-Inhaltlichen zu abstrahieren und die beiden Kulturen mittels eines *Tertium comparationis* in einen Zusammenhang zu bringen. Das bedingt einen kognitiven Perspektivenwechsel<sup>17</sup>, da in der Klasse nicht nur katholisch sozialisierte Christen, sondern auch Reformierte, Muslime verschiedenster Prägung und Konfessionslose sind. Interreligiöses Lernen besteht hier darin, dass zwei verschiedene Religionen komparativ zueinander in Beziehung gebracht werden müssen. Der Schüler erfährt, dass es »rituelle Reinigung« in verschiedenen konkreten, kulturell variierenden Ausgestaltungen gibt.

#### 4. Ertrag

An dieser Stelle soll die eingangs gestellte Frage nach der Leistung des Begriffs »interreligiöses Lernen« nochmals aufgenommen werden: Ist es sinnvoll, bei beiden dargestellten Unterrichtsformen von »interreligiösem Lernen« zu sprechen? Die beiden Didaktiken verfolgen ja ganz unterschiedliche Ziele: Im ersten Beispiel geht es darum, dass die Schüler lernen, die Situation eines religiösen Protagonisten auf die eigene kulturelle Lebenswelt zu beziehen und die verschiedenen, von Seiten der Mitschüler gestalteten Interpretationen der biblischen Geschichtszene wahrzunehmen. Im zweiten Beispiel lernen sie, Rituale aus zwei verschiedenen Religionen über ein zu entwickelndes funktionales Vergleichskriterium in Beziehung zueinander zu bringen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Kompetenzförderungen in den beiden Beispielen scheint der Begriff »interreligiöses

---

<sup>16</sup> Vgl. Peter ANTES, Wie lernt man religiös zu sein? Religiöse Erziehung in den Religionen, in: *ZfR* 10 (2002) 93–103.

<sup>17</sup> Vgl. hierzu Anmerkung 15.



Lernen« problematisch. Der Terminus bezeichnet m.E. einerseits zu wenig, andererseits zu viel:

Er bezeichnet zu wenig, weil sich »interreligiöses Lernen« von seiner eigentlichen Bedeutung her nur auf Religionen bezieht. Die Beispiele haben jedoch gezeigt, dass es Schwierigkeiten bereitet, angesichts der in einer Klasse vertretenen heterogenen Weltbilder und Lebenshintergründe Religion und Kultur eindeutig zu trennen. Selbst auf der Traditionenebene ist eine solche Separierung transkulturell kaum konsistent durchführbar.

Auch der Begriff »Lernen« wird den Beispielen (und der schulischen Praxis i. Allg.) nicht gerecht. Die Beziehung Lehrer-Schüler ist eine interaktionale und faktisch eine asymmetrische: Die beiden Lehrerinnen steuern weitgehend die Interaktionen. Sie bestimmen, wie das Lernsetting aussehen soll. Es scheint daher passender von »Didaktik« zu sprechen, was das Lehren und Lernen gleichermaßen mit einbezieht.

»Interkulturelle Religionsdidaktik« oder »interkultureller Religionsunterricht« sind m.E. adäquatere Bezeichnungen für die beschriebenen Unterrichtsbeispiele. Damit grenzen sie sich einerseits vom monokulturellen Religionsunterricht ab, der die Interpretationen im Sinne einer bestimmten religiösen Tradition vorgibt und andererseits von einem multikulturellen Religionsunterricht, der in einem Nacheinander verschiedene Religionen präsentiert. Zudem fügt sich der Begriff auch ein in die übrigen Fächerbezeichnungen, denen das interkulturelle Moment eigen ist.<sup>18</sup>

»Interreligiöses Lernen« bzw. »interkulturelle Religionsdidaktik« bezeichnet in gewisser Weise aber auch zuviel. Die oben konstatierten Unterschiede der beiden Unterrichtssequenzen implizieren auch eine Differenzierung des Begriffs:

Im ersten Beispiel werden die je persönlichen Lebensorientierungen, die der ganzen Klasse mitgeteilt werden, als interkulturelle Elemente gesehen. Die Lehrerin geht davon aus, dass sich Multikulturalität mit Individualität verbindet und möchte die soziokulturelle Vielfalt – ob diese sich nun mit bestimmten traditionellen Religionen decken oder nicht – bei den Schülerinnen und Schülern zur Entfaltung bringen. Es geht demnach um ein individuelles Lehren oder Lernen von Religionen für die eigene Lebensorientierung.

Im zweiten Beispiel hingegen arbeitet die Lehrerin auf der interkulturellen Ebene der Traditionen und deren Repräsentanten vergleichend. Es geht um ein komparativ-analytisches Lernen oder Lehren über Religionen.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Vgl. A. HOLZBRECHER / H.H. REICH / H.J. ROTH (Hg.), *Fachdidaktik interkulturell*. Ein Handbuch, Opladen 2000.

<sup>19</sup> Man ist versucht, für diese beiden Beispiele die aus dem englischen Religionsunterricht stammenden didaktischen Unterscheidungen des »Teaching/Learning from Religion« und »Teaching/Learning about Religion« zu übernehmen. In der Auswertung aller Unterrichtsprotokolle hat sich jedoch gezeigt, dass es zumindest noch eine dritte Form der »interkulturellen Religionsvermittlung« gibt, die sich von den beiden vorliegenden Formen wiederum unterscheidet. Aus diesem Grunde bietet sich eine differenziertere Kategorisierung an.



### 5. Problematische Aspekte

Es scheint sinnvoll, die beiden Unterrichtsformen auch im Hinblick auf ihre potentiell problematischen Seiten zu unterscheiden:

Bei einer interkulturellen Religionsdidaktik im Sinne eines individuellen Lehrens/Lernens besteht im europäischen Kontext häufig das Problem, dass die vorab meist christlich sozialisierten und ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer die individuellen Lebensorientierungen der Schülerinnen und Schüler v.a. von christlichen Phänomenen her erschließen. Der Begriff »Interreligiosität/Interkulturalität« ist aufgrund seines programmatischen Gehalts sowie angesichts der religiös und weltanschaulich heterogenen Schülerschaft jedoch transkulturell zu fassen. Dementsprechend müsste eine Mosegeschichte auch in nicht-christlichen, d.h. einer jüdischen oder islamischen Erzählvariante vermittelt werden.<sup>20</sup> Zudem sollten bei einem interkulturellen Anspruch des Religionsunterrichts auch andere denn christliche Elemente als Ausgangspunkt für das individuell-lebensorientierende Lehren und Lernen bei gezogen werden.<sup>21</sup>

Die persönlichen Rahmen, in die hinein die Schüler das Phänomen stellen, können sehr unterschiedlich ausfallen. In der Untersuchung ließ sich feststellen, dass Lehrer manchmal Gefahr laufen zu werten, womit dann gleichwohl bekenntnisorientierte Schemata des Lehrers – seien diese nun christlich, areligiös, islamisch oder individuell – in den Unterricht einfließen, was dann eher zur Übernahme vorgegebener Deutungsmuster auffordert.<sup>22</sup> Dies jedoch möchte der Lehrer in einem individuell ausgerichteten interkulturellen Religionsunterricht ja gerade vermeiden.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die eine solche Form interkulturellen Lehrens und Lernens praktizieren, sind sich meist nicht bewusst, dass nicht-normativ vorgegebene Interpretationen für traditionell sozialisierte Schülerinnen und Schüler eine ungewohnte Form des Umgangs mit Religion darstellen. Sie sind, wie das erste Beispiel zeigt – die Schülerinnen und Schüler fragen noch etliche Male nach, was sie nun mit den Steinen zu legen hätten – etwas irritiert, die Situation Mose selbst deuten zu müssen.

<sup>20</sup> In einer Seminararbeit hat die Zürcher Pädagogik- und Religionswissenschaftsstudentin Christa SCHERRER häufig verwendete Erzählvarianten der Mosegeschichte in der christlichen (BOLLIGER, *Ravensburger Buch* (wie Anm. 10) und der jüdischen (Abrasha STUTSCHINSKY, *Die Bibel für Kinder erzählt*, Köln 1984) Religionspädagogik untersucht und ist dabei auf markante Unterschiede gestoßen: Während Bolliger einen sehr persönlichen Mose zeichnet, mit dem sich Kinder und Jugendliche individuell identifizieren können, stellt Stutschinsky Mose als Helden des israelitischen Volkes dar. Die jüdische Version strebt, im Gegensatz zur christlichen, eine Identifikation der jungen Leserinnen und Leser mit der »kollektiven Erinnerung« an, die ihren Ausdruck zusätzlich in diversen jüdischen Festen findet.

<sup>21</sup> In der Religionsunterrichtsstunde eines anderen Lehrers bspw. wurden die Schüler – von der griechischen Götterwelt ausgehend – aufgefordert, einen eigenen persönlichen Gott bildnerisch zu gestalten, zu benennen und sein Wesen zu beschreiben. Das ist wohl eher die Ausnahme. In den meisten Fällen, die ich beobachten konnte, wurde ein solcher Religionsunterricht von christlichen Phänomenen ausgehend gestaltet.

<sup>22</sup> In der vorliegenden ersten Unterrichtssequenz zeigte sich die Lehrerin über das von der mazedonischen Schülerin präsentierte Bild zur Situation Mose einen Moment lang überrascht. Man könnte ihre Äußerung »Ist es das, was sie sich wünschen?« in diese Richtung interpretieren; zumindest scheint die Lehrerin erstaunt zu sein, dass Mose für sein Glück resp. die Schülerin für den Ausdruck von Glück Diamanten »braucht«. Die Mitschüler lachen; auch das könnte von Seiten der mazedonischen Schülerin als negative Reaktion auf ihr persönliches Glücksbild interpretiert werden.



M.E. ist auch zu bedenken, dass sich Schülerinnen und Schüler durch einen solchen Religionsunterricht, bei dem sie persönliche Einstellungen, Gefühle und Motivationen vor der ganzen Klasse äußern müssen, in ihrer Intimsphäre tangiert fühlen können.

Bei einer interkulturellen Religionsdidaktik im Sinne eines komparativ-analytischen Lehrens/Lernens liegen die Probleme wiederum anders: Das präsentierte Beispiel hat gezeigt, dass es viel Zeit und Wissen bräuchte, um Religionen und Kulturen vergleichend zu bearbeiten. Weil die Lehrerinnen und Lehrer selbst zumeist christlich sozialisiert und ausgebildet sind, passiert es oft, dass Phänomene zwecks Vergleich nur aus dem christlichen Kulturkreis herangezogen werden, was der religiös und weltanschaulich heterogenen Schülerschaft nicht entspricht.<sup>23</sup>

Durch das Vergleichen zweier kultureller Elemente geschieht eine Distanzierung zum Gegenstand, der anfänglich im Zentrum der Religionsstunde stand. Für Schülerinnen und Schüler, die sich außerordentlich stark mit ihrer religiösen Orientierung identifizieren, könnte eine solche Sichtweise irritieren, da in diesem Ansatz religiöse Phänomene nur über einen bestimmten Aspekt erfasst und dadurch unter Umständen relativiert werden. Zwar ist ein Vergleich religiöser Phänomene in einer multikulturellen Gesellschaft nahe liegend, eine Distanznahme zum eigenen Standpunkt kann in einer multikulturellen Klasse aus Sicht der Schule wünschenswert sein, dennoch ist es m.E. wichtig zu bedenken, dass ein solcher Zugang zu Religionen nur zum Teil das Selbstverständnis der Religionspraktizierenden erfassen kann.

## 6. Praktische Relevanz der Ergebnisse

Im vorliegenden Beitrag wurden zwei Varianten »interreligiösen Lernens« bzw. »interkultureller Religionsdidaktik« vorgestellt. Dabei konnten Gemeinsamkeiten, aber auch Verschiedenartigkeiten aufgezeigt werden. Die beiden interkulturellen Religionsunterrichtsformen zu unterscheiden ist sowohl aus analytischer wie auch aus programmatischer Sicht sinnvoll: Wenn verschiedene Sozialisationsinstanzen (Schulen, Religionsgemeinschaften, Eltern usw.) den Anspruch erheben, Religionskompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen durch ihre Erziehung zu fördern, so kommt man nicht darum herum zu diskutieren, welche konkreten Kompetenzen angestrebt werden sollen und welche der möglichen Religionsdidaktiken hierfür geeignet ist. Zudem geht es auch um die Frage, welcher Religionsunterricht in welche demographischen, bildungspolitischen, institutionellen und

<sup>23</sup> Bspw. hat dieselbe Lehrerin in einer anderen Unterrichtssequenz über den indianischen Weltentstehungsmythos gesprochen. Ein muslimischer Junge hat dann plötzlich »von einem Mann und dessen Rippe« erzählt. Die Lehrerin rezipierte diese Bemerkung, die ja inhaltlich nichts mit dem indianischen Mythos gemein hat. Sie verstand die Intervention aber – obschon von einem muslimischen Schüler geäußert – als christlichen Schöpfungsmythos. Die Geschichte kennt jedoch auch die islamische Überlieferung. Das zeigt, dass die Lehrperson über ein großes religionsgeschichtliches Repertoire verfügen oder zumindest so sehr sensibilisiert sein müsste für anderskulturelle Orientierungen, dass sie bei einer derartigen Intervention auf die Idee kommt, eine Rückfrage an den muslimischen Schüler zu stellen.



rechtlichen Rahmenbedingungen passt und welcher nicht.<sup>24</sup> Ein Diskurs darüber ist nicht zuletzt auch deshalb wichtig, weil jede Form von interkultureller Religionsdidaktik auch problematische Seiten birgt und weil die verschiedenen Religionsunterrichtsformen eine jeweils anders gartete Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer erfordern.

*Zusammenfassung:* Der vorliegende Beitrag reflektiert aus einer religionswissenschaftlichen Sicht den Begriff des »interreligiösen Lernens«, indem er die programmatisch entwickelte Kategorie an empirisches Material anlegt und nach deren Leistung fragt. Anhand zweier Unterrichtssequenzen wird erörtert, weshalb die Kategorie problematisch ist. Als Alternative wird – in Analogie zu anderen schulischen Fächern – vorgeschlagen, von »interkultureller Religionsdidaktik« zu sprechen und eine Differenzierung einzuführen: Eine interkulturelle Religionsdidaktik im Sinne eines individuell-lebensorientierenden Lehrens/Lernens und eine interkulturelle Religionsdidaktik im Sinne eines komparativ-analytischen Lehrens/Lernens stellen zwei völlig verschiedene Formen von Religionsunterricht dar, die – gerade auch wegen ihrer möglichen problematischen Aspekte – unterschiedliche Rahmenbedingungen und unterschiedliche Ausbildungen der Lehrkräfte erfordern.

*Summary:* By correlating a programmatically developed category with empirical material and by questioning its efficiency, this project reflects the concept of »interreligious learning«. This is done from the viewpoint of the science of religions. Based on two lessons the problematic nature of the category is analysed and discussed. Analogous to other subjects, an alternative is suggested by focussing on intercultural didactics of religious education and by introducing the following distinction: Intercultural methodology of religious education in the sense of an individually, life-orientated teaching/learning represents a completely different way of religious education than intercultural didactics aimed at a comparative-analytical process of teaching or learning. Thus – and because of their inherent potential of problematic aspects – these two models require different conditions and a different teachers' training.

*Sumario:* El artículo se ocupa del »aprendizaje interreligioso« desde el punto de vista de las ciencias de la religión. Para ello confronta las categorías programáticas con el material empírico y pregunta por sus logros. Partiendo de dos secuencias de clases prácticas se discuten los problemas que presentan las categorías programáticas. En analogía con otras materias escolares se propone como alternativa el hablar de »didáctica intercultural«, introduciendo una diferenciación: una didáctica religiosa intercultural en el sentido de un aprendizaje y de una enseñanza individuales y orientados a la vida real; y una didáctica religiosa en el sentido de dos formas completamente diferentes de la enseñanza de la religión, que – justamente a causa de sus posibles aspectos problemáticos – requieren diferentes condiciones de trabajo y una diferente formación de los profesores.

---

<sup>24</sup> Überlegungen dazu finden sich in etlichen Aufsätzen des Sammelbandes von Helga KOHLER-SPIEGEL / Adrian LORETAN (Hg.), *Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht*, Zürich 2000.