Mirjam Zimmermann

Interreligiöses Lernen narrativ

Feste in den Weltreligionen

VORSCHAU

V&R
netzwerk lernen

zur Vollversion

V&R

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &

ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &

ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Mirjam Zimmermann

Interreligiöses Lernen narrativ

Feste in den Weltreligionen

VORSCHAU

Vandenhoeck & Ruprecht

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &

ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

VORSCHAU

Mit 5 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-647-70209-4

Umschlagabbildung: © maglara – fotolia.com

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Umschlag: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &

ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Inhalt

Einleitung 9

1 Interreligiöses Lernen

1.1 Begrifflichkeiten: interkulturelles Lernen – interreligiöses Lernen – interreligiöse Kompetenz 11
1.2 Zur Situation interreligiösen Lernens in der Schule . . . 17
1.2.1 Alltäglicher Religionsplural 17
1.2.2 Einstellungen Jugendlicher 22
1.2.3 Curriculare Vorgaben 24
1.2.4 Entwicklungspsychologische Aspekte 25
1.3 Zur Frage nach der Wahrheit der Religion: Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus 30
1.4 Konzepte interreligiösen Lernens in der Religionsdidaktik 32
1.5 Didaktische Strukturierungen des Unterrichts 40

2 Interreligiöse Kompetenz narrativ fördern

2.1 Zur Problematik des »interreligiösen Dialogs« im Klassenzimmer 43
2.2 Begegnung in der Narration – Zur Chance des Narrativen 45
2.2.1 Der Mensch als erzählendes Wesen 46
2.2.2 Narrative Identität und Begegnung mit dem anderen (Ricœur) 48
2.2.3 Die Bedeutung von Erzählungen in den Religionen 52
2.2.4 Erzählungen und ihre didaktischen Implikationen 53

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

2.3 Geeignete Kinder- und Jugendbücher 57
2.3.1 Shafique Keshavjee: Der König, der Weise und der Narr (1998) 57
2.3.2 Michael Landgraf: Schalom Martin. Eine Begegnung mit dem Judentum (2006) 59
2.3.3 Karlo Meyer/Barbara Janocha: Wie ist das mit … den Religionen (2007) 61
2.3.4 Michael Landgraf: Salam Mirjam. Eine Begegnung mit dem Islam (2008) 62
2.3.5 Mirjam Pressler: Nathan und seine Kinder (2008) 64
2.3.6 Christiane Thiel: Mein Gott und ich (2009) 66

3 Praktische Umsetzung am Beispiel »Feste in den Weltreligionen«

3.1 Kompetenzen der Einheit 69
3.2 Überblick über die Feste 71
3.3.1 Erster Zugang: Angekommen – Fremdsein 77
3.3.1.1 Die Geschichte – Kapitel 1: »Der Umzug« 77
3.3.1.2 Didaktischer Kommentar 81
3.3.2. Zweiter Zugang: Dem Fremden begegnen 84
3.3.2.1 Die Geschichte – Kapitel 2: »Muslimische Nachbarn« 84
3.3.2.2 Didaktischer Kommentar 88
3.3.3 Dritter Zugang: Purimfest und Beschneidungsfeier 90
3.3.3.1 Die Geschichte – Kapitel 3: »Familie Goldberg und die unbekannten Feste« 90
3.3.3.2 Didaktischer Kommentar 94
3.3.4 Vierter Zugang: Ramadan und Fastenbrechen . . . 95
3.3.4.1 Die Geschichte – Kapitel 4: »Der erste Schultag« 95
3.3.4.2 Didaktischer Kommentar 100

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

3.3.5 Fünfter Zugang: Chanukka 101
3.3.5.1 Die Geschichte – Kapitel 5: »Der neunarmige Adventskranz« 101
3.3.5.2 Didaktischer Kommentar 106
3.3.6 Sechster Zugang: Die Bilderfrage in den verschiedenen Religionen 108
3.3.6.1 Die Geschichte – Kapitel 6: »Ganz neue Begegnungen« 108
3.3.6.2 Didaktischer Kommentar 114
3.3.7 Siebter Zugang: Das Pessach-Fest 116
3.3.7.1 Die Geschichte – Kapitel 7: »Eine Reise in die Vergangenheit« 116
3.3.7.2 Didaktischer Kommentar 119
3.3.8 Achter Zugang: Rosch ha-Schana, Jom Kippur . . . 120
3.3.8.1 Die Geschichte – Kapitel 8: »Ein schlechter Tag« 120
3.3.8.2 Didaktischer Kommentar 125
3.3.9 Neunter Zugang: Ostern und das hinduistische Holi-Fest 126
3.3.9.1 Die Geschichte – Kapitel 9: »Alvida« . . . 126
3.3.9.2 Didaktischer Kommentar 131
3.3.10 Zehnter Zugang: Gastfreundschaft in den Religionen 132
3.3.10.1 Die Geschichte – Kapitel 10: »Rana kommt« 132
3.3.10.2 Didaktischer Kommentar 136

Literatur 138

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &

ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &

ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Einleitung

Das Fest ist der »eigentliche Ort, den Fremden kennenzulernen wie es umgekehrt für den Fremden die beste Möglichkeit bietet, uns wahrzunehmen und uns in unserer Identität kennenzulernen.«[1]

Eine Vielfalt von Religionen gehört zum Alltag in deutschen Klassenzimmern. Die Kinder, seien sie christlich, muslimisch, jüdisch oder einer anderen Religion zugehörig, sind aber kaum fundiert auskunftsfähig über ihre Glaubenstradition. Ein interreligiöser Austausch kommt selten in Gang. Oft fehlen Kenntnisse, Differenzbewusstsein und eigene Erfahrungen religiöser Rituale. Selbst einfaches Grundlagenwissen sowie die dazugehörige Basiserfahrung wiederholter Teilnahme, z. B. warum Ostern gefeiert wird und wie neben der Ostereiersuche ein solcher Festgottesdienst aussehen kann, sind nicht mehr vorhanden.

Sich über Religionen auszutauschen, dem anders religiösen Gegenüber Rede und Antwort zu stehen, ist so nicht oder nur in unbefriedigender Art und Weise möglich. Die direkte Begegnung zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Religionen kann deshalb nicht unbedingt alleiniges Leitprinzip interreligiösen Lernens sein und so zumindest nicht (nur) am Anfang interreligiöser Lernprozesse in der Schule stehen.

Deshalb sollen in diesem Buch narrative Formen interreligiösen Lernens vorgestellt werden. Hier steht auch die Begegnung im Leben als zentrales Prinzip des Erwerbs religiöser Kompetenz im Vordergrund. Die Begegnung ist aber eine indirekte, mittelbare, was nicht unbedingt eine weniger intensive Erfahrung sein muss. Für Kinder im Alter von 9–12 wird neben der Vorstellung geeigneter Kinder- und Jugendbücher eine fortlaufende Erzählung von drei Freundinnen als Leitmedium angeboten, um interreligiöse Kom-

1 Sundermeier (1999), 24.

VORSCHAU

netzwerk lernen
zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

petenz in sachlicher, kommunikativer und gestalterischer Hinsicht durch dieses Leitmedium narrativ zu unterstützen. Hier steht auch die menschliche Begegnung zwischen Peers im Zentrum der Darstellung, diese wird jedoch narrativ vermittelt und lädt auf unterschiedlichen Ebenen zur Identifikation ein. Anforderungssituationen und Handlungsimpulse entstehen so jeweils altersspezifisch aus der Situation heraus.

Dieser Ansatz wird im ersten und zweiten Kapitel knapp in der Theorie entfaltet, indem er vergleichend neben unterschiedliche Ansätze interreligiösen Lernens gestellt wird, um Vorteile, aber auch Schwierigkeiten entsprechend herauszuarbeiten. Dann wird er praktisch in einer Unterrichtseinheit für 10–15 Stunden ausgeführt, zu der jeweils eine ca. 10-minütige Erzählung mit fortlaufender Handlung und ein Vorschlag für den Stundenverlauf angeboten werden.

Die Erzählung und die praktischen Umsetzungen sind mit großem Engagement im Sommersemester 2013 im Fachpraktikum am evangelischen Gymnasium in Siegen entstanden. Die umfangreichen Materialien werden als Kopiervorlagen in meiner Publikation *Feste in den Weltreligionen. Narratives Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I* veröffentlicht.

Ich danke den Fachpraktikantinnen und Fachpraktikanten Alina Wagner, Kim Larissa Dorr, Constantin Pantel, Kerstin Scheler, Lisa Unruh und Alfred Wiens für ihre kreativen Ideen, der damaligen Klasse 5c für die begeisterte Umsetzung und dem Seminar »Interreligiöses Lernen« im Wintersemester 2013/14 für die Erprobung, Korrekturen, Ausarbeitungen und Fortschreibungen. Außerdem bin ich Havva Alpaslan (Siegen) für Kritik und Anregungen von islamischer Seite und Chana Kalimi (Mainz) für die Durchsicht des jüdischen Teils in Dankbarkeit verbunden, ebenso meinen Mitarbeitern Saskia Flake, die das Format eingerichtet, und Julian Enners, der Korrektur gelesen hat. Meinen lieben Kollegen Michael Landgraf (Neustadt), Prof. Dr. Thomas Naumann (Siegen) und Prof. Dr. Karlo Meyer (Saarbrücken) bin ich für ihre konstruktiven Anmerkungen ebenfalls zu großem Dank verpflichtet.

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

1 Interreligiöses Lernen

1.1 Begrifflichkeiten: interkulturelles Lernen – interreligiöses Lernen – interreligiöse Kompetenz[2]

Die Begriffe »interkulturelles Lernen«, »interreligiöses Lernen« und »Förderung interreligiöser Kompetenz« werden teilweise synonym verwendet, obwohl sie durchaus differenziert zu gebrauchen sind. Differenziert werden muss hinsichtlich des Verhältnisses von Kultur und Religion und hinsichtlich der Begriffe »Lernen« und »Kompetenz«.

Mit dem Bild eines Eisbergs lässt sich das, was Kultur ausmacht, gut veranschaulichen. Will man die »Kultur« eines Menschen erschließen, gibt es viele Aspekte wie Kleidung, Sprache, Aussehen u. a., die auf den ersten Blick sichtbar sind. Kultur geht aber weit über das Sichtbare hinaus, denn, um im Bild des Eisbergs zu bleiben, der größere Teil ist unsichtbar und bleibt unter der Oberfläche verborgen. Auch hinsichtlich religiöser Aspekte, die ja einen Teil der Kultur mitbestimmen,[3] gibt es sichtbare und unsichtbare Elemente. Viele Ordensleute tragen z. B. Kleidung, die sofort deutlich macht, dass der- bzw. diejenige zu einer (bestimmten) Ordensgemeinschaft

2 Bernlochner (2013) verwendet bewusst den Doppelbegriff, um deutlich zu machen, dass es bei der interkulturell-interreligiösen Begegnung von Christen und Muslimen gilt, verschiedene Lebenswelten, Glaubensüberzeugungen und ethische Lebenskonzepte gleichermaßen miteinander ins Gespräch zu bringen.

3 Schambeck (2013) urteilt hier hinsichtlich des Verhältnisses von Religion und Kultur anders: »Religion wird als eigenständige, von der Kultur untrennbare, aber nicht in ihr aufgehende, sondern komplementäre Wirklichkeit aufgefasst, vergleichbar den beiden Seiten einer Medaille. Von daher gilt interreligiöses Lernen nicht als Teilbereich interkulturellen Lernens, sondern als eigenständige, gegenüber dem interkulturellen Lernen komplementäre Perspektive.«, 29. Vgl. umfassender Scheunpflug (2005); Hellmann (2000); Eckhold (2002).

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

gehört. Bei hinduistischen Frauen kann der »Bindi«[4], ein roter Punkt etwas oberhalb der Nase zwischen den Augenbrauen, auf ihre Religion verweisen. Ebenso kennt der Hinduismus spezifische Zeichen (Tika), die bei einer Andacht getragen werden, wie z. B. drei waagerechte Striche bei Menschen, die Shiva verehren. Das sind sichtbare Dinge. Wie allerdings der Glaube dieser Personen konkret aussieht, wie er ethisch Gestalt annimmt, welche Auswirkungen er z. B. auf die Erziehung hat, das kann man von außen nicht sehen, ist aber trotzdem ein Teil der Kultur dieser Menschen.

Interkulturelle Begegnung ereignet sich in vielen Kontexten und Lebensfeldern. Ein besonderes Lernfeld stellen Migrationsbewegungen dar. Wenn Menschen aus ihrer eigenen Kultur in ein fremdes Land wechseln, um dort zu leben, treffen unterschiedliche kulturelle Prägungen aufeinander und die Betroffenen sind genötigt, miteinander zu interagieren. Wie mit der Sprache und Kultur von Menschen aus anderen Ländern, die nun in Deutschland leben, umgegangen werden soll, zeigt sich auch in der Wahl der Begrifflichkeiten, die von den jeweiligen Bezugswissenschaften (Pädagogik, Soziologie, später auch Theologie) dafür verwendet wurden.

Als in den 1960er Jahren die erste Migrantengeneration – man dachte an vorübergehend anwesende »Gastarbeiter« – in Deutschland war, ging es im Rahmen einer sogenannten *Ausländerpädagogik* darum, grundlegende Sprachkenntnisse und Kulturtechniken zu vermitteln, quasi Defizite bei der Lebensbewältigung in einem fremden Land zu bearbeiten. Besonders die »Zweitsprachendidaktik« stand hier im Fokus. Im Blick war also nur ein sichtbarer Teil des Eisbergs, die Sprache(n) und das Verhalten z. B. beim Einkaufen, bei Gesprächen, im Amt u. a.

Auch bei der zweiten Generation sollte im Sinne einer *Assimilationspädagogik* eine Angleichung an die Kultur der Gastgeber erfolgen, um vorhandene Schwierigkeiten der kulturellen Differenz zwischen den Menschen der Herkunfts- und der Gastgeberländer aufzuarbeiten.

4 Normalerweise haben nur verheiratete Frauen einen roten Punkt, unverheiratete können einen schwarzen Punkt verwenden. Der Punkt wird aus einem besonderen Puder, dem Kumkum-Puder gemacht.

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

In der Pädagogik wuchs dann aber die Einsicht, dass Integration mehr war als die deutsche Sprache zu lernen und sich »deutsch« zu verhalten und zu kleiden – der unsichtbare Teil des Eisbergs wurde erschlossen: Die *interkulturelle Pädagogik* der 1980er und 1990er Jahre verstand nun auch, dass Integration wechselseitig erfolgen und »unter die Oberfläche« gehen musste.[5] Statt Defizitbearbeitung sollten Differenzen deutlich werden, um einen Perspektivenwechsel anzuleiten. Das kann immer nur von zwei Seiten erfolgen. So entstand der Begriff *Interkulturelles Lernen,* womit ein »wechselseitiger, ganzheitlicher, reflexiver Prozess zwischen den Angehörigen mindestens zweier verschiedener Kulturen«[6] verstanden werden sollte. »Beide Seiten versuchen, die andere und ihre eigene Kultur (ihre Sprache, Symbole, Gebräuche, Gewohnheiten, Erziehungsstile, ihre Gesetze und Religionen) zu verstehen.«[7] Diese Wechselseitigkeit einerseits und der Blick über das Sichtbare hinaus kennzeichnen den Perspektivenwechsel. Besonders schwierig sind diese Lernprozesse für (junge) Menschen, die zwei Kulturen angehören: der Kultur, aus der ihre Familiengeschichte gespeist wird, und der Kultur, in der sie sich aufhalten und in der sie leben.

Innerhalb des interkulturellen Lernens kommt nun auch das »interreligiöse Lernen« in den Blick, denn die Religion eines Menschen oder eines Volkes ist zweifellos Teil seiner Kultur. Für das Lernen über Religionen firmierte als älterer Begriff auch *Didaktik der Weltreligionen.* Hier war das Ziel, andere Religionen anhand ihrer Lehren, Traditionen und Rituale zum Gegenstand von Unterricht zu machen.

Kropač und Leimgruber (und Ziebertz) unterscheiden *ein interreligiöses Lernen im weiteren und im engeren Sinn.* Ersteres geschehe durch Medien, Lektüre, Erzählungen, letzteres nur durch die »direkte Begegnung von Angehörigen verschiedener Religio-

5 Vgl. Grethlein (2012), 403 f., zeigt auf, dass z. B. der Vorschlag von Klafki bei der didaktischen Frage nach den Inhalten, die durch das Obsoletwerden eines Bildungskanons entstanden war, zwar auf »epochale Schlüsselprobleme« verweise, den religiösen Bereich jedoch vollständig ausgespart habe. Erst Ende der 1990er Jahre habe er die religiöse Dimension ergänzt.

6 Leimgruber/Ziebertz (2010), 463.

7 Ebd.

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

nen«,[8] in deren Zentrum der Dialog stehe. Dies nennen sie den »Königsweg«[9] interreligiösen Lernens. Dabei wird allerdings nicht bedacht, dass eine solche Begegnung im Raum Schule durchaus auch Probleme aufwirft (siehe unten).

Durch die *Kompetenzdebatte*[10] wurde ein neuer Begriff eingeführt, die *interreligiöse Kompetenz,* mit der das Ergebnis interreligiösen Lernens beschrieben werden soll. Dieser wird je nach Konzept unterschiedlich gefüllt.

Willems ist einer der ersten, der den Begriff verwendet und inhaltlich gefüllt hat. Er unterscheidet:

1. Interreligiöse Deutungs- und Urteilskompetenz
2. Interreligiöse Partizipations- und Handlungskompetenz
3. Interreligiös relevante Kenntnisse[11]

Die *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht* in der Sekundarstufe I profilieren ihn allerdings schon 2010 in Bezug auf die unterrichtliche Umsetzung im kompetenzorientierten Religionsunterricht besonders in der 6. und 7. Kompetenz als »interreligiöse Kompetenz«:

6. Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen (…) begründet auseinandersetzen (…)

> Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Blick auf Kirchen und Konfessionen, das Verhältnis zwischen Christentum, Judentum und Islam sowie, nach Möglichkeit, hinsichtlich weiterer Religionen benennen und ihre Bedeutung einschätzen. (…)

7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren.

8 Kropač (2006), 483; Leimgruber/Ziebertz (2010), 463.
9 Ebd.
10 Vgl. zur historischen Entwicklung und zu grundlegenden Begriffen: Zimmermann (2012a); Obst (2010).
11 Willems (2011), 168 f.

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Die Schülerinnen und Schüler können sich bei Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen oder mit anderen weltanschaulichen Überzeugungen tolerant, respektvoll sowie dialogisch verhalten.

Die Schülerinnen und Schüler können die Forderung nach religiöser Toleranz als Folge des christlichen Glaubens begründen.[12]

Während hier schon dezidiert »interreligiöse Kompetenz« aufgegriffen wird, findet eine Applikation der grundlegenden *Kompetenzen der EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur)*, Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Dialogfähigkeit, auf ein spezifisch interreligiöses Thema im Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe[13] beim thematischen Schwerpunkt 4 »Gott ist einer – Glauben Juden, Christen und Muslime an denselben Gott?«[14] statt.

Schon bei der Erklärung der »Urteilsfähigkeit« wird auf interreligiöse Kompetenz Bezug genommen, wenn es heißt »Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede erklären und kriteriengeleitet bewerten.«[15]

Bei der »Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen« heißt es dann:

Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen.

Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren.

Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen.

12 EKD (Hg.) (2011), 21 f.
13 Vgl. EKD (Hg.) (2010), 19 f.
14 A. a. O., 45–47.
15 A. a. O., 20.

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen.[16]

Schambeck unterscheidet ausgehend von ihrem empirischen Material aus Interviewanalysen als Aspekte religiöser Kompetenz zwischen »Unterscheidungs- und In-Beziehung-Setzungsfähigkeit«[17] und differenziert zwischen drei Kompetenzbereichen: dem ästhetischen, dem hermeneutisch-reflexiven und dem hermeneutisch-kommunikativen.[18]

Die Kompetenzbereiche explizieren sich jeweils als Fähigkeiten und Fertigkeiten, als Haltungen und Einstellungen.

Zum ästhetischen Kompetenzbereich gehört, Unterschiede der Religionen in ihrer Ambivalenz (Bereicherung und Bedrohung) wahrzunehmen und eine Sensibilität für die Differenz zwischen Minderheits- und Mehrheitsperspektive auszubilden.

Zum hermeneutisch-reflexiven und hermeneutisch-kommunikativen Kompetenzbereich gehört, Traditionen der eigenen Religion zu kommunizieren. Das integriert die Erfahrungsdimension, die metaphysische, die ideologische, die rituelle und die kulturelle Dimension und die Fähigkeit, »die Hoffnungsbilder anderer Religionen in die eigene Sprachwelt übersetzen [zu] können und um die Unabgleichbarkeit dieser Übersetzung [zu] wissen.«[19]

Der zuletzt genannte, aber eigentlich am Anfang stehende »praktische Kompetenzbereich« umfasst wie selbstverständlich, sich auf das Fremde einzulassen, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, Funktionalisierungen zu beachten.

Zusammenfassend hält Schambeck als »interreligiöse Kompetenz« fest:

»die unterschiedlichen Dimensionen von eigener Religion im Angesicht der fremden Religion wahrnehmen zu lernen (ästhetische Kompetenz),

16 Ebd.
17 Vgl. Schambeck (2013), 176.
18 Vgl. a. a. O., 177.
19 A. a. O., 178.

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

diskursiv mit ihnen umgehen zu können und auskunftsfähig zu sein (hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz) sowie Konsequenzen für das praktische Handeln und Verhalten zu ziehen (praktische Kompetenz).«[20]

Darüber hinaus werden im Rahmen dieser Differenzierung Niveaus interreligiöser Kompetenz bestimmt, bei denen zwischen unterschiedlichen Levels der Aneignung unterschieden wird:
1. Niveau: Differenz wahrnehmen,
2. Niveau: kognitive Konfigurationen aufbauen,
3. Niveau: Transformationen vollziehen.

Während auf Niveau 1 und 2 über Fähigkeiten verfügt wird und diese begründet werden können, werden auf Niveau 3 Einstellungen, Handlungen, Fertigkeiten verändert und Handlungen vollzogen.

Die kurze Darstellung hat gezeigt, dass es verschiedene Begrifflichkeiten für die Unterstützung interreligiöser Lernprozesse gibt, in denen jeweils auch die spezifisch didaktische Art des Zugriffs auf den Umgang mit anderen und ihren Religionen deutlich wird.

Im Folgenden soll die Situation in der Schule in Bezug auf interreligiöses Lernen dargestellt werden, um anschließend darüber nachzudenken, welche Chancen in dieser Situation ein didaktisch-methodischer Zugriff impliziert, der versucht, narrativ interreligiöse Kompetenz anzuleiten und zu fördern.

VORSCHAU

1.2 Zur Situation interreligiösen Lernens in der Schule

1.2.1 Alltäglicher Religionsplural

Im Schuljahr 2007/08 bekam ich eine 5. Klasse als Klassenlehrerin in den Fächern Deutsch und Religion zugeteilt.[21] Im Religionsunterricht fand sich eine Mehrheit von evangelischen Schülerinnen und

20 Ebd.

21 An dieser Schule wurde in Klasse 5 und 6 quasi »Religion für alle« interreligiös und ökumenisch unterrichtet, indem der jeweils ausgewählte Religionsfachlehrer bzw. die Religionsfachlehrerin, war dieser bzw. diese nun evangelisch oder katholisch, die gesamte Lerngruppe unterrichtete. Das ist eine durchaus nicht seltene Praxis.

netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Schülern, einige wenige Katholiken, drei muslimische Mädchen, je ein jesidischer und ein hinduistischer Junge, etwa fünf Konfessionslose und dazu zwei Kinder, die nicht wussten, welcher Religion sie eigentlich angehörten. Die Nationalitäten habe ich nicht gezählt, aber es waren mehr als die Anzahl an vorhandenen Religionen/Konfessionen.

Die religiöse Vielfalt bei Schülerinnen und Schülern in deutschen Klassenzimmern ist ein Phänomen, das nicht nur die Großstädte betrifft. Dennoch gibt es auch Klassen, in denen sich gar keine oder kaum Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund befinden. Blickt man auf Gesamtdeutschland und betrachtet die durchschnittlichen Zahlen, haben ein knappes Drittel[22] aller Schülerinnen und Schüler, die eine deutsche Schule besuchen, einen Migrationshintergrund und sind deshalb oft in einer anderen religiösen Tradition beheimatet, selbst wenn sie Christen sind. Der Unterschied z. B. zwischen orthodoxen Thomaschristen aus Indien und denen aus einer freikirchlichen Kirche in Brasilien ist immens, vielleicht sogar manchmal größer als der zwischen verschiedenen Religionen.

Die eingangs beschriebene Situation, aber auch die zitierten aktuellen Zahlen zeigen, dass Schule in der Konzeption interreligiösen

22 Vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg. u. a.), Datenreport (2011) online unter: https://www.destatis.de (Zugriff am 12.06.2014). 2011 hatten 15,96 Mio. der insgesamt 81,75 Mio. Einwohner in Deutschland einen Migrationshintergrund. Der Anteil der Personen mit engerem Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung lag im Jahr 2011 bei 19,5 %, 2005 betrug er noch 17,9 % (9,5 % davon waren Ausländer). Zu dieser Bevölkerungsgruppe zählen im Mikrozensus alle seit 1950 nach Deutschland Zugewanderten und alle im Inland mit fremder Staatsangehörigkeit Geborenen sowie die hier geborenen Deutschen, die mit zumindest einem Elternteil im selben Haushalt leben, der zugewandert ist oder als Ausländer in Deutschland geboren wurde. Dieser Anstieg speist sich aus zwei Quellen: Von 2005 bis 2011 ist die Bevölkerung mit Migrationshintergrund durch Zuzug und Geburten um 1,18 Mio. angewachsen, der Anteil der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und damit oft mit anderen Religionen wird in Schulen somit weiterhin zunehmen. Zahlen des Statistischen Bundesamtes, die sich auf den Mikrozensus 2011 beziehen, belegen, dass von 11.326.000 Schülerinnen und Schülern 3.244.000 einen Migrationshintergrund als Ausländer oder eingebürgerte Deutsche haben, das sind ca. 29 % der Bevölkerung. Davon haben die meisten einen islamischen Hintergrund.

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Lernens diese Multireligiosität berücksichtigen muss. Selbst wenn in vielen Bundesländern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am evangelischen Religionsunterricht vielfach noch mehrheitlich evangelisch sein mögen, ändert sich das in den der Religionsstunde folgenden Unterrichtsstunden automatisch. Schule hat einen Sozialisations-, Enkulturations- und Personifikationsauftrag, dafür muss die kulturelle und religiöse Differenz der Schülerinnen und Schüler auch und gerade im Religionsunterricht beachtet werden.

Wenn man in den Schulen beobachtet, wie türkische Schülerinnen und Schüler ihre Cliquen bilden, wie sich russische Gruppen zusammentun und wie viele griechische Kinder immer noch auf spezielle griechische Schulen gehen, in denen es dann auch orthodoxen Religionsunterricht gibt, zeigt sich, dass ein Teil der Kultur durch Religion geprägt wird.

Im Datenreport 2013 wurde die Einstellung Deutscher gegenüber in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländern z. B. durch folgendes Statement abgefragt, dem die Befragten zustimmen bzw. es ablehnen sollten: »Die in Deutschland lebenden Ausländer sollten ihren Lebensstil ein bisschen besser an den der Deutschen anpassen.« 73 % der West- bzw. 79 % der Ostdeutschen stimmten zu, 15 % bzw. 13 % waren unentschieden und 12 % bzw. 8 % lehnten dies ab. In der Gruppe der 18–39-Jährigen waren es 64 % bzw. 72 %, bei der über 60 Jahre 84 % bzw. 86 %. Bei den Fragen, ob Ausländerinnen und Ausländer in ihre Heimat geschickt werden sollten, wenn die Arbeit knapp wird, oder ob sie unter sich heiraten sollten, zeigte sich mit 13 % bzw. 22 % und 8 % bzw. 16 % glücklicherweise wenig Zustimmung.[23]

Ebenfalls wurden 2012 einige Fragen zu den Einstellungen der Deutschen gegenüber dem Islam beziehungsweise den Muslimen als der größten nicht-christlichen Gruppe in Deutschland erhoben: Lediglich 16 % der West- bzw. 11 % der Ostdeutschen bejahen, dass der Islam in die Deutsche Gesellschaft passt, 44 % bzw. 56 % sind der Meinung, dass die Anwesenheit von Muslimen in Deutschland

23 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg. u. a.), Datenreport (2013), 206 f. Online unter: https://www.destatis.de (Zugriff am 12.06.2014).

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

zu Konflikten führt.[24] Zahlen, die hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Sprengstoffs gerade Pädagoginnen und Pädagogen an Schulen wachrütteln sollten.

Den Bau von Moscheen befürwortet fast die Hälfte der Westdeutschen (46 %), aber nur ein gutes Viertel (27 %) der Ostdeutschen.[25]

Interessant ist auch die folgende Tabelle, die die Einstellung der Deutschen zu Islam- bzw. Religionsunterricht zeigt. Hier gibt es deutliche Unterschiede zwischen der Zustimmung zum Religions- bzw. Islamunterricht in Ost- (23 % bzw. 16 %) und Westdeutschland (28 % bzw. 46 %), der aber auch dadurch zu erklären ist, dass 62 % der Ostdeutschen grundsätzlich dafür plädierten, keinen (konfessionellen) Religionsunterricht an Schulen anzubieten.[26]

Vergleicht man die Zahlen der Jahre 1996, 2002 und 2012 ist der Rückhalt der Bevölkerung für Islamunterricht nach einem Anstieg bis 2002 wieder leicht gesunken, der Prozentsatz der grundsätzlichen Gegnerinnen und Gegner ist in etwa gleich geblieben (Westdeutschland) bzw. hat sogar abgenommen (Ostdeutschland).

An staatlichen Schulen in Deutschland sollte es geben	**1996**		**2002**		**2012**	
	West-deutsch-land	Ost-deutsch-land	West-deutsch-land	Ost-deutsch-land	West-deutsch-land	Ost-deutsch-land
Auch Islam-unterricht	39	12	48	21	46	16
Nur christlichen Religions-unterricht	35	22	28	23	28	23
Überhaupt keinen Religions-unterricht	27	67	24	56	26	62

Abb. 1: Einstellung zum Religions- bzw. Islamunterricht 1996, 2002 und 2012 (in %)

24 Vgl. a. a. O., 207 f.
25 Vgl. a. a. O., 208.
26 Vgl. a. a. O., 209.

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Die soziale Distanz zu Angehörigen verschiedener Konfessionen und Religionen wurde ebenfalls erhoben. Hierzu wurden die Befragten gebeten, auf einer Skala von –3 (sehr unangenehm) bis + 3 (sehr angenehm) anzugeben, wie sie es empfinden würden, wenn ein Angehöriger aus der evangelischen, der katholischen Kirche, ein Muslim, ein Jude oder ein Atheist in die Familie einheiraten würde. Hier zeigte sich, dass eine Tendenz zu einer islam- bzw. muslimfeindlichen Haltung vorzufinden ist, denn 54 % der Ostdeutschen (41 % der Westdeutschen) gaben an, dass es ihnen (sehr) unangenehm wäre, wenn ein Muslim in die eigene Familie einheiraten würde (bei Katholiken 10 % bzw. 4 %; Protestanten 10 % bzw. 5 %; Juden 28 % bzw. 25 %; Atheist 9 % bzw. 18 %).[27]

Auch im Schulalltag, wenn im Zusammenhang mit kulturellen Abgrenzungsbemühungen Differenz gesucht wird, werden oft religiöse Aspekte herangezogen. Wollen wir nicht in dem von Huntington[28] als Schreckensbild skizzierten »clash of civilization« enden, der die Begegnung der Religionen und Kulturen (vor allem mit dem Islam) als konfliktträchtige und gefährliche Zukunft an die Wand malt, müssen wir die Rolle der Religionen etwa im Sinne von Küngs Projekt »Weltethos« im Religionsunterricht fruchtbar machen. Seine Maxime »kein Friede unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen« und »kein Friede unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen«[29] gibt hier die Richtung vor. So soll nach Küng im Bereich der Religionen aus unterschiedlichen Weltanschauungen ein gemeinsames Konzept ethischen Handelns entstehen, das verbindliche ethische Leitlinien erarbeitet und umsetzt. Ausgehend von der goldenen Regel geht es um eine »Kultur der Gewaltlosigkeit«, dem Prinzip einer »Ehrfurcht vor allem Leben« zu folgen, in »Wahrhaftigkeit« und Anerkennung der »Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau« eine »Kultur der Solidarität und Toleranz«[30] zu leben und auch für eine »gerechte Wirtschaftsordnung« einzu-

27 Ebd, die erste Prozentangabe steht für West, die zweite für Ostdeutschland.
28 Vgl. Huntington (2002).
29 Küng (2002), 9.
30 Ebd., kritisiert wurde bei Küng, dass er das Spezifische der Religionen zu Gunsten der Suche nach dem übergreifend Gültigen vernachlässigt habe.

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

treten. So sollen Menschen aus verschiedenen Religionen und Kulturen in einem gemeinsamen Ethos gut und friedlich miteinander auskommen.

Die Idee, durch eine Basiserzählung eine solche intentionale, friedliche Beziehung zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Religionen im Sinne Küngs zumindest in Ansätzen darzustellen und damit zu arbeiten, nimmt dieses Ideal auf. Angesichts eines leider oft zu findenden Desinteresses an dem anderen, an dessen Kultur und Religion, wird in der dargestellten Leiterzählung ein solches positives Gegenbild entworfen: Die Situation einer multikulturellen und multireligiösen Klasse wird aufgegriffen, es entsteht aber gerade eine Freundschaft über die Kultur- und Religionsgrenzen hinweg, die auftauchende Probleme nicht verschweigt, sondern konstruktiv bearbeitet.

1.2.2 Einstellungen Jugendlicher

Obwohl dem Thema »Weltreligionen« in den letzten zehn Jahren oberste Priorität in der religionspädagogischen Bearbeitung eingeräumt wird,[31] zielen wenige Studien auf die Wahrnehmung anderer Religionen durch Jugendliche. Weder die Shell-Jugendstudien (2000, 2002, 2006, 2010) noch der Religionsmonitor oder die Sinus-Milieustudien bearbeiten das Thema zentral fokussiert. Nur wenige Fragen zielen auf die interreligiöse Wahrnehmung. Die Jugendlichen, die in der Mehrheit eine positive Einschätzung gesellschaftlicher Pluralität zeigen, erklären auch zur Vielfalt der Religionen, dass der Religionsplural in ihrer Umgebung etwas Selbstverständliches geworden sei. Sie sind größtenteils der Meinung, dass alle Religionen gleichwertig sind und gestehen der christlichen Religion nicht die höchste Autorität zu.[32]

Schon in einer Untersuchung von Bucher[33] aus dem Jahr 2000 geben 44 % der Schülerinnen und Schüler an, dass »andere Religionen« ein wichtiges Thema (im Religionsunterricht) sein sollten.

31 Vgl. auch die Kompetenzen der EKD (Hg.) Sek I (2011) und Sek II (2010), bei denen interreligiöse Kompetenz immer eine wichtige Rolle spielt.
32 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel (2003), 98.
33 Vgl. Bucher (2000).

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Schambeck zitiert verschiedene weitere Untersuchungen vor allem bei Berufsschülern, die »eine deutliche Neigung Jugendlicher zum Thema Weltreligionen«[34] zeigen. Aus einer eigenen qualitativen Studie folgert sie, was für das Konzept einer narrativen Förderung interreligiöser Kompetenz zentral ist: »Gerade das Desinteresse an inhaltlichen Fragen und konsistenten, systematischen Lehrgebäuden, aber auch der hohe Stellenwert, der authentischen religiösen Persönlichkeiten zuerkannt wird, verdeutlicht, dass den biographisch ansetzenden und narrativ verfahrenden Ansätzen große Bedeutung zukommt.«[35]

Aus meiner persönlichen Erfahrung ist die direkte Begegnung einer positiven Beziehung nicht immer nur zuträglich: Da erfüllt z. B. ein konservativer Imam, der seine Moschee zeigt, alle Vorurteile der eifernden Selbstgerechtigkeit, da bestimmen drei muslimische Schülerinnen, die nicht am Schwimmunterricht und auch an keiner Klassenfahrt teilnehmen dürfen, und die zwei völlig zurückgezogenen und devoten hinduistischen Mütter den »heimlichen Lehrplan« *Islam bzw. Hinduismus und die Frauen,* da erklären sich zwei Väter bereit, über ihren Islam Auskunft zu geben, dieser stimmt aber in manchen Teilen überhaupt nicht mit Lehrbuchwissen überein und die Drohung mit Hölle und Verdammnis bestätigt hier viele Vorbehalte.

Dieser Erfahrung kann zwar reflexiv entgegnet werden, die Erfahrungsebene wirkt allerdings meist stärker, so dass der Versuch unternommen werden soll, der mitunter »gefährlichen« und irritierenden Realerfahrung eine narrative Erfahrung entgegenzusetzen.

Warum sich m. E. gerade das Thema »Feste« für die Förderung interreligiöser Kompetenz anbietet, wurde schon der Einleitung vorangestellt:

Das Fest ist der »eigentliche Ort, den Fremden kennenzulernen wie es umgekehrt für den Fremden die beste Möglichkeit bietet, uns wahrzunehmen und uns in unserer Identität kennenzulernen.«[36]

Natürlich ist hier das reale Fest gemeint, zu dem ich als Besucher oder Besucherin eingeladen bin, an dem ich teilnehmen darf,

34 Schambeck (2013), 48 f.
35 Schambeck (2011); zitiert nach Schambeck (2013), 52.
36 Sundermeier (1999), 24.

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

bei dem es Farben, Formen, Gerüche, Rituale zu erleben gilt. Aber vieles davon kann auch narrativ angeleitet und erfahrungsorientiert unterrichtlich aufbereitet werden.

1.2.3 Curriculare Vorgaben

In kaum einem Lehrplan der Sekundarstufe I aller Schulformen finden sich keine Bezüge zum Thema christliche, muslimische oder jüdische Feste. So heißt es im Lehrplan NRW für die Klassen 5/6 zum Lernbereich »Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur«:

Die Schülerinnen und Schüler
identifizieren und unterscheiden innerhalb des Jahreskreises christliche, jüdische und muslimische Feiertage,
beschreiben und unterscheiden die jeweiligen Gotteshäuser der abrahamitischen Religionen,
identifizieren religiöse Rituale im Lebenslauf eines Christen bzw. einer Christin als Lebensbegleitung und Lebenshilfe und vergleichen sie mit denen anderer Religionen.[37]

In den Bildungsstandards Baden-Württemberg wird für die gleiche Klassenstufe unter der Dimension »Religionen und Weltanschauungen« Folgendes verbindlich als »outcome« festgelegt, dort heißt es:

Die Schülerinnen und Schüler können Feste, Rituale und Symbole jüdischen Glaubens und Lebens beschreiben.[38]

Zuletzt sei exemplarisch der Lehrplan Niedersachsen angeführt, in dem in den Kompetenzbereichen »Kirche und Kirchen«, »Das Judentum entdecken«, »Den Islam kennenlernen« jeweils auf »Feste« verwiesen wird:

37 Lehrplan Gesamtschule NRW, 24.
38 Lehrplan Gymnasium SekI/SekII BW, 28.

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094

Die Schülerinnen und Schüler
»Beschreiben kirchliche Feste im Lebenslauf«,[39]
»Erläutern die Bedeutung jüdischer Feste«,[40]
kennen »zentrale Inhalte des islamischen Glaubens und Lebens«.[41]

Auch im Lernort Schulleben wird auf die Chance von Festen verwiesen,[42] wobei dann im Blick sein muss, dass jedes Fest auf die unmittelbare Lebensführung (Essen, Kommunizieren, Tanzen, Rituale u. a.) und damit auch auf religiöse Aspekte bezogen ist. In einem solchen »Lernort« zeigt sich das Fest als ein sehr geeigneter Ort, die fremde Religion über Musik, Wort, Essen u. a. zu erfahren.

1.2.4 Entwicklungspsychologische Aspekte

Streib beschreibt im Gefolge von Fowlers[43] *faith development theory* und den Arbeiten von Selman[44] und seines eigenen Modells religiöser *Styles*[45], Stadien oder, korrekter ausgedrückt, Stile unterschiedlicher Verhandlungen zu interreligiösen Themen, die auch Stile von Fremdheit und Vertrautheit inkludieren. Diese in der Tabelle dargestellte Abfolge will er jedoch nicht als Stufenfolge im Sinne einer strukturgenetischen Entwicklungsabfolge verstanden wissen, sondern als »stets verfügbare Stile, für deren Aktualisierung Faktoren wie funktionale Erwartungen und Bedürfnisse und situative Bedingungen eine entscheidende Rolle spielen.«[46] Dennoch implizieren die Stile interreligiöser Verhandlung auch präskriptive Aspekte interreligiösen Lernens. »Der jeweils höhere Stil zeigt eine Entwicklungsmöglichkeit auf, ein Fortschreiten zu einem je angemesseneren Stil interreligiöser Verhandlungen, der situativ erfolgen kann.«[47]

39 Lehrplan Gymnasium Sek I NI, 29.
40 A. a. O., 32.
41 A. a. O., 33.
42 Vgl. Grethlein (2012), 412–414.
43 Vgl. Fowler (1981).
44 Vgl. Selman (1980).
45 Vgl. Streib (2005a).
46 Streib (2005b), 236.
47 Vgl. ebd.

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH &
ISBN Print: 9783525702093 — ISBN E-Book: 9783647702094