

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Saskia Eisenhardt/Kathrin S. Kürzinger/Elissbeth Naurath/Uta Pohl-Patalong (eds.), *Religion unterrichten in Vielfalt*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Meyer, Karlo

Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionen

in: Saskia Eisenhardt/Kathrin S. Kürzinger/Elissbeth Naurath/Uta Pohl-Patalong (eds.), *Religion unterrichten in Vielfalt*. konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, pp. 102–113

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666770258.102>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Saskia Eisenhardt/Kathrin S. Kürzinger/Elissbeth Naurath/Uta Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Meyer, Karlo

Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionen

in: Saskia Eisenhardt/Kathrin S. Kürzinger/Elissbeth Naurath/Uta Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt*. konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, S. 102–113

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666770258.102>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionen

Karlo Meyer

Wie kann Unterricht mit Schüler*innen aus ganz verschiedenen Traditionen ausgerichtet werden? Welche Akzente sind weiterführend? Sind kleine Befragungen im Umfeld oder große gemeinsame weltanschauliche Diskussionen zu bevorzugen? Didaktische Klärungen dazu können ganz unterschiedliche Ebenen betreffen; vier Aspekte werden hier exemplarisch aufgenommen. Wir beginnen mit diesen vier möglichen Ansätzen, verbundenen Zielebenen und Bezugswissenschaften (1), nehmen dann auf Seiten der Schüler*innenentwicklung den Perspektivenwechsel auf (2), um mit Überlegungen zu methodischen Implikationen und Fragen zur Materialerstellung (3) abzuschließen.

Doch zuvor noch ein paar Worte zum Hintergrund: Der konfessionelle Religionsunterricht der meisten Bundesländer ist heute in vielen Lerngruppen religiös-weltanschaulich heterogen: Seit Jahrzehnten wird in Berufsschulen im Klassenverband Religion erteilt. Gleiches gilt seit einigen Jahren für viele Grundschulen, ohne dass dies immer von Behörden anerkannt wäre. Auch in der Sekundarstufe bei konfessioneller Trennung können Schüler*innen unterschiedlicher Glaubensüberzeugungen in einem evangelischen, seit kurzem auch einem katholischen Unterricht offiziell teilnehmen. Neben diesen fachgebundenen Varianten kommen Schüler*innen unterschiedlicher Religionen in Projektwochen zusammen. Jenseits dieses Geflechts von Realitäten und Etiketten schlage ich in diesem Artikel einige Grundsatzentscheidungen zur pädagogischen Klärung vor, die übergreifend über die institutionelle Verankerung zu verstehen sind.

1 Vier Ausrichtungen interreligiösen Lernens

Angesichts der Vielfalt religiöser Traditionen und einer Religionsgruppe mit sehr unterschiedlichen weltanschaulichen Hintergründen besteht Klärungsbedarf, welche von zahlreichen möglichen Zielen in einer Einheit fokussiert werden sollen: Geht es um eine Art Religionsdialog oder eher um religionswissenschaftliches Herangehen? Geht es darum, Wege guten, gemeinschaftlichen Auskommens zu finden oder weit mehr um gemeinsames Engagement in Sa-

chen Religion? Auch wenn dies alles sich verbinden kann, gehört es zur didaktischen Klärung, diese Stellschrauben genauer unter die Lupe zu nehmen.

1.1 Didaktische Grundsatzentscheidungen

Bei allen Varianten gehe ich von der grundlegenden didaktischen Entscheidung aus, dass die Schüler*innen möglichst aus einer rezipierenden Haltung heraus zu locken sind. Das bedeutet, dass sich die Lehrkraft nicht nur auf die mediale Darbietung von Wissen beschränken sollte, sondern Schüler*innen in interreligiösen Lernprozessen selbst aktiv werden lässt.

Grundsätzlich sollte dabei eine enge Verschränkung dieser Aktivierung mit lebensweltlichen Erfahrungen und gegebenenfalls auch mit Problemen erfolgen. Schüler*innen sollten nicht auf Sichtweisen „ihrer“ Tradition festgelegt werden, sondern individuelle Sichtweisen einbringen und ihre eigenen Lernwege einschlagen. Gleichzeitig soll Minderheitenmeinungen genug Raum gegeben und die Integrität der Kinder und Jugendlichen gewahrt werden. Dabei sollten Differenzen und Fremdheitserfahrungen bewusst aufgenommen werden, um einerseits den Umgang mit Fremdbleibendem zu lernen, aber andererseits auch Impulse über den eigenen religiösen Bezugsrahmen hinaus zu ermöglichen.

1.2 Vier Zielrichtungen

Unterhalb dieser allgemeinen Grundsätze können sich Zielakzentuierungen im Charakter erheblich unterscheiden. Zur Pointierung greife ich vier markante Ebenen heraus, auf denen Schüler*innen aktiviert werden können. Die Formulierungen sind dabei bewusst „professionell“ gewählt und haben in der Schule eher utopischen Charakter, können aber gewissermaßen als „Idealprofile“ die jeweilige Pointe fassen: Der Charakter des Unterrichts lässt sich deutlich unterscheiden je nachdem, ob es um Aktivierung der Schüler*innen (a) als Religionsforscher*innen, (b) als dialogische Theolog*innen bzw. Philosoph*innen, (c) als religionssensible Brückenmanager*innen oder als (d) globale Akteur*innen in Sachen Religion geht:

- a) *Gemeinsames, forschendes Erkunden – das Profil der Religionsforscher*in*
Schüler*innen können nicht nur Wissen zur Vielfalt der Traditionen rezipierend aufnehmen oder als Insider*in darstellen, sondern auch selbst kleine Forschungen in Sachen Religion durchführen. In der Unterrichtsvorbereitung ist entsprechend gemeinsam mit der Klasse, mit Freund*innen und Verwandten der Schüler*innen auszuloten, was durch diese selbst, aber auch in der Nachbarschaft, durch Eltern, Geistliche und weitere Expert*innen eruierbar ist. Dies kann beim Mitbringen von Artefakten in der

Grundschule beginnen, sollte aber später gerade im Sinne eines Forschungscharakters darüber hinausgehen und Interviews, eventuell kurze Filme von Ritualen etc. umfassen. Mit einem klaren Auftrag werden die Schüler*innen so selbst zu Akteur*innen erster Wissensaufbereitung.

Dabei ist es sinnvoll, das Vorgehen gemeinsam zu besprechen und abzustimmen und so erste Grundlagen angemessener, forschender Herangehensweisen zu lernen.

Da es als Religionsforscher*in jedoch *nicht nur* darum geht, Vorgehen abzustimmen und Wissen zu sammeln, besteht ein weiterer, eigener Akzent dieses Profils darin, *das Interpretieren* religiöser Phänomene anzubahnen (vgl. Jackson, 1993).

Als Beispiel können Schüler*innen zwei, drei einschlägige Fragen selbst entwickeln und zum Beispiel muslimische Mitschüler*innen nach dem Kopftuch befragen. Aus den voraussichtlich sehr unterschiedlichen Stellungnahmen wählen sie besondere Positionen aus. Das Arbeitsbuch von Jochen Bauer (2003) kann Hintergründe klären. Ergebnis wäre die Einsicht in die Vielfalt religiöser Traditionen, in diesem Fall einer aus dem Islam, die von den Medien oft einlinig dargestellt werden.

b) *Gemeinsames Managen von Begegnungen mit ihren Brücken und Gräben – als religionssensible Brückenmanager*in*

Begegnungen unter Schüler*innen verlaufen (z. B. auf dem Pausenhof) nicht immer harmonisch; dies betrifft auch religiöse Themen. Die Frage, wie unterschiedliche Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen miteinander auskommen, kann als Teilbereich des allgemeinen Sozialverhaltens gesehen werden, ist jedoch durch Sensibilitäten und die jeweiligen Verstehensgrenzen gegenüber religiösen Phänomenen ganz eigen geprägt und sollte daher auch (vor allem natürlich bei akuten Konflikten) im Religionsunterricht thematisiert werden. Dabei ist nicht nur das Repetieren von Regeln angemessener Umgangsweisen gefragt. Weiterführend ist die Frage, wie sich unterschiedliche Interessen auch von den Schüler*innen selbst „managen“ lassen und wieweit es möglich ist, Fremdes, Widersprüchliches und Unverständliches in Sachen Religion stehen zu lassen. Jenseits akuter Konflikte haben konstruktive Projekte wie die Einrichtung eines Raumes der Stille auf dieser Ebene das Potenzial, Lernprozesse im Umgang mit Religiosität und Religiösem zu stimulieren, in denen Brücken und Gräben je vor Ort erst noch zu sondieren sind. Und auch die schlichte Frage, wie ich angemessen mit einem Gegenstand, einem Musik- oder Textstück aus einer anderen Religionsgemeinschaft angesichts von deren Anhänger*innen umgehe, gehört in diesen Bereich, der schon in der Primarstufe diskutiert werden kann. Ziel ist es, in all diesen unterschiedlichen Varianten sowohl sen-

sibel wie konstruktiv für die Gemeinschaft der Lerngruppe und der Schule wie gegenüber den Religionsgruppen zu agieren und dabei auch Anderssein und Unterschiedenheit bestehen lassen zu können.

Als Beispiel lässt sich die Vorbesprechung zum Besuch eines Hindutempels anführen: Schüler*innen können diskutieren, wie sie sich als Gäste verhalten, wenn ihnen angeboten wird, am Ende ein Zeichen („Punkt“) auf die Stirn zu erhalten; das Zeichen lässt sich mit Segen, aber auch mit einer Verbindung zur Gottheit deuten. Die meisten Schüler*innen fühlen sich der Gottheit jedoch vermutlich nicht verbunden. Was spricht dafür, das Angebot anzunehmen, was dagegen? Wie könnte man eine abschlägige Entscheidung angemessen dem Pudschari (Priester) vermitteln? Auch für Synagoge und Moschee lässt sich diskutieren, welche Verhaltensweisen unabdingbar sind (Kippa, Schuhe ausziehen), welche Interaktionen angemessen sein können und wie ich meiner Rolle als Gast angemessen Ausdruck verleihe?

c) *Gemeinsame philosophische und theologische Diskussionen – als dialogische Theolog*in/ Philosoph*in*

Charakteristisch für einen Religionsunterricht gegenüber bloßer Religionskunde ist es, sich nicht nur mit den ersten beiden Idealprofilen zufrieden zu geben, sondern auch Schüler*innen in theologische und philosophische Gespräche zu verwickeln, die sich aus Impulsen der unterschiedlichen Traditionen ergeben. Entsprechende Diskussionen können durchaus kontrovers sein und müssen nicht nur verbal geführt werden, sondern können auch andere gestalterische Formen umfassen. Im Sinne der Kinder- und Jugendtheologie (siehe Kammeyer und Eisenhardt in diesem Band) werden nicht nur Sachverhalte und Vergleichsmöglichkeiten wahrgenommen, sondern in der Religionsgruppe selbst unterschiedliche Sichtweisen ausgetauscht und diskutiert – aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln und Traditionen heraus.

Die Frage nach Tod, Sterben und dem, was danach kommt, spielt in allen drei abrahamischen Religionen eine große Rolle, die in Ritualen, Symbolen, Gegenständen wie ein Kreuzifix und Heiligen Schriften Ausdruck findet. Schüler*innen können nach einer Erarbeitung damit in ein kreatives Gespräch treten, indem sie eine Skulptur oder Stele für einen Friedhof entwerfen, Elemente der verschiedenen Traditionen aufnehmen, aber sie vor allem auch in ein Gesamtkonzept integrieren, das ihrer eigenen Sichtweise entspricht und diese zum Ausdruck bringt.

d) *Gemeinsames Engagement entdecken - Globale Akteur*in in Sachen Religion*

Schließlich steht die Schule nicht für sich, sondern in einem Kontext, der die unmittelbare Nachbarschaft, aber durchaus auch weitere Kontexte betreffen kann. Beispiele von Begegnungen aus dem Umfeld können dargestellt werden und deutlich machen, wie ein aktives Engagement aussehen kann; eventuell können die Schüler*innen im Rahmen von Schulandachten oder bei ähnlichen Veranstaltungen auch selbst aktiv die Nachbarschaft einbeziehen. In lokalen Aktivitäten wie die zu Stolpersteinen (siehe zum Beispiel ein Schülerprojekt in Aachen unter www.aachen.de), in Dialogrunden oder bei der Initiierung von Schulandachten können Schüler*innen über den Dunstkreis schulischen Lernens hinaus in Beziehung mit außerschulischen Kontexten gebracht werden. Umgekehrt kann durch die Einladung von dialogischen Expert*innen nicht nur lokales, sondern auch globales Engagement von Initiativgruppen ersichtlich und als Möglichkeit eigenen Engagements einsichtig werden.

Bei der Einrichtung eines neuen Religionsraums in der Schule können Schüler*innen in Kontakt mit verschiedenen Vertreter*innen der Religionsgemeinschaft in der Nachbarschaft und örtlichen Dialoginitiativen treten, um sich nach Möglichkeiten der Ausstattung zu erkundigen. Sie binden dabei auch Partnerschaftsprojekte nach Übersee ein, so dass am Ende lokale wie globale Elemente im Raum präsent sind.

Es dürfte deutlich sein, dass mit diesen vier Profilen jeweils deutlich andere Ansätze vorliegen, die eine je eigene Lernstruktur, Zielausrichtung und auch eigene Methoden mit sich bringen – je nachdem, ob das gemeinsame Forschen im Vordergrund steht, das Philosophieren, das religionssensible Lernen an Begegnungen oder das eigene Engagement in der Nachbarschaft. Erst innerhalb dieser Profile ist es dann sinnvoll, prozess- und inhaltsorientierte Kompetenzen zu unterscheiden. Die Differenz lässt sich allein schon an der Wahrnehmungskompetenz deutlich machen: als Wahrnehmung im Modus wissenschaftlichen Herangehens, als Sensibilität für existenzielle Fragen in einem fremden Kontext, als Gespür für Brücken und Gräben und damit verbundenen Ängsten oder stärker als Aufmerksamkeit und Ansprechbarkeit für ein mögliches globales Engagement.

1.3 Verbundene Bezugswissenschaften

Entsprechend diesen Ausrichtungen sind auch die Bezugswissenschaften als Grundlage der jeweiligen Unterrichtsplanung zu unterscheiden. Im Sinne eines

gemeinsamen Forschens sind Herangehensweisen des Beobachtens und Deutens aufzunehmen, wie sie in der Religionswissenschaft üblich sind. Dabei geht es sinnvollerweise, wie beschrieben, nicht nur um deren Ergebnisse, sondern darum, dass die Schüler*innen auch einführende Methoden (Interviews führen, Sichtweisen auch innerhalb einer Tradition vergleichen etc.), aber auch das Interpretieren von Material erlernen. Beim Managen von Brücken und Gräben unterschiedlicher Traditionen sind einerseits auch aus der Religionswissenschaft Ergebnisse über Sensibilitäten, andererseits auch konkrete psychologische und soziale Hintergründe heranzuziehen (z. B. sind Ängste zu berücksichtigen, aber auch das Selbstverständnis als Minderheit), um gegenseitiges Verständnis anzubahnen und zum Beispiel Verhaltensmuster sachgerecht begleiten zu können. Theologie und Philosophie helfen in dem dritten Profil, auch hier nicht zuerst mit Satzwahrheiten, sondern strukturell mit einem Sinn dafür, existenzielle Fragen anzuvisieren und sensibel zu werden, etwa für den Umgang mit den großen Fragen nach dem Tod, dem Sinn und so weiter. In Belangen lokaler wie auch globaler („glokaler“) Kontexte können schließlich gesellschaftliche und auch politische Erkenntnisse herangezogen werden, wozu auch ein sozialpolitischer Blick in die Nachbarschaft der Schule gehört. In allen Fällen wird deutlich, dass es auf der pädagogischen Ebene jeweils nicht nur um Materiales, sondern auch um das Wie des Zugangs gehen sollte.

2 Entwicklungen der Schüler*innen am Beispiel des sozialen Perspektivenwechsels

Auf Seiten der Schüler*innen und ihrer Entwicklung im Zuge interreligiösen Lernens (siehe zu allgemeinen Entwicklungsschritten Büttner in diesem Band) sei exemplarisch die Fähigkeit zum sozialen Perspektivenwechsel aufgenommen, also das Nachvollziehen und mit höherem Alter zunehmende Koordinieren verschiedener Sichtweisen. Sie spielt sicher in besonderer Weise beim „Managen von Brücken und Gräben“ eine Rolle, doch auch für eine methodisch-religionswissenschaftliche Annäherung, sachgerechtes Theologisieren und ein tieferes Verständnis weiterer Zusammenhänge bedarf es des Hineindenkens und ins Verhältnissetzens unterschiedlicher religiöser Blickwinkel.

In den 1980er Jahren hatte Robert L. Selman (1984) erhoben, wieweit in welchem Alter soziale Perspektivenwechsel möglich sind. Er unterschied vier Niveaustufen, die sich ungefähr über die ersten sieben Schuljahre entwickeln und jeweils eine höhere Komplexität mit sich bringen. Während auf der ersten Niveaustufe (ab fünf Jahren) der Blickwinkel einer anderen Person eingenommen werden kann und die Einsicht reift, dass andere Menschen Erfahrungen anders verarbeiten, als man selbst es tun würde, wird es frühestens ab einem Alter von sieben Jahren möglich, auch rückbezügliche Schlussfolgerungen zu ziehen, also sich selbst im Blick des anderen zu sehen und daraus Konsequenzen

zen auch für die Gefühlswelt beider Seiten zu ziehen. Während dieses Niveau noch von einem zweiseitigen Verhältnis ausgeht, wird es ab Niveaustufe 3 (frühestens zehn Jahre) auch möglich, aus der Sicht eines dritten das eigene Verhältnis zu einem anderen gewissermaßen von Außen und mit seinen Außenwirkungen wahrzunehmen. Auf Niveaustufe 4 (ab zwölf Jahren) wird darüber hinaus das weitere Umfeld mitberücksichtigt und dieses als Netzwerk von Perspektiven entschlüsselt (Stettberger u. Bernlochner, 2013; Meyer, 2019).

Dies lässt sich auf interreligiöse Fragen übertragen: Grundsätzlich kann schon im Elementarbereich ein Gespräch mit Menschen anderer religiöser Traditionen stattfinden (Hoffmann, 2009) und so auch ein erster Umgang mit Fremdem und Fremdsein zum Beispiel in Bezug auf religiöse Praktiken geübt werden. Ab Niveau 2 (ab sieben Jahren) ist das Führen eines interreligiösen Dialogs insofern möglich, als „die daran Beteiligten sich über konfessionelle und religiöse Grenzen hinweg dergestalt ineinander hineinversetzen, dass sie ihre eigene Religion gleichsam mit den Augen des/der anderen betrachten können“ (Bucher, 2006, S. 207) oder vorsichtiger formuliert zunächst: dass sie diese mit der Zeit zunehmend konturierter versuchen zu betrachten. Ab Niveau 3 kann das Gespräch miteinander selbst thematisch werden. Ab Niveau 4 können sich die Jugendlichen bei einem interreligiösen Dialog über die Einflüsse des Umfeldes auf Selbst- und Fremdbild bewusstwerden und darüber, „dass mögliche Schwierigkeiten oder Missverständnisse durch die bisherige Geschichte der Intoleranz und Ausschließlichkeit bedingt sind“ (S. 207). Letzteres ist für alle oben genannten vier Idealprofile von Belang.

Über diese Stufenfolge hinaus gilt aber auch, dass es beim Perspektivenwechsel im interreligiösen Dialog nicht nötig ist, zu jeder Zeit das Niveau möglichst hochzuhalten. Es kann auch in höheren Klassen zunächst durchaus angemessen sein, sich auf der Ebene des ersten Niveaus zu bewegen und sich „in einen evangelischen Mitschüler, eine Buddhistin hineinzuversetzen, ohne dass es dabei notwendig ist, sich selbst gleichsam mit den Augen des/der anderen wahrzunehmen“ (S. 207). Im Sinne der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sind gleichwohl auch Impulse sinnvoll, die auf ein jeweils höheres Niveau zielen, das heißt auf Niveau 1 schon auf Gegenseitigkeit hinzuweisen und auf Niveau 2 durch eine Außenperspektive Anstöße zu geben und so weiter.

Jochen Bauer (2003) schlägt zum Thema Kopftuch ein Rollenspiel vor. In einer fiktiven Schulkonferenz sollen unterschiedliche Interessenvertreter*innen einer Schule diskutieren, ob eine hochqualifizierte muslimische Lehrkraft eingestellt werden soll, die auf das Tragen eines Kopftuches besteht. In den zugeteilten Rollen bekommen Ängste, Sorgen und Hoffnungen eine Stimme. Je nach den Niveaus kann das Nachgespräch vom einfachen Wechsel der Blickrichtung bis zur Frage nach Nachbarschaft, Gesellschaft, Selbst- und Fremdbildern sowie ihrer Vernetzung gehen (Niveau 4). Sinnvoll ist es über Bauer hinaus auch die Rolle der Lehrkraft (eventuell in einem

zweiten Akt des Rollenspiels) zu besetzen, um nicht nur über sie, sondern auch mit ihr zu sprechen.

3 Lebendige Religion als Lernstoff – eine besondere Aufgabe

Von Fragen der didaktischen Ausrichtung über die sich entwickelnden Fähigkeiten der Schüler*innen ist nun als drittes eine Konstellation zu fokussieren, die in einer besonderen Weise *religiöse Themen* betrifft: Entsprechende Themen sind gerade in einer interreligiösen Lerngruppe mit Sensibilitäten verbunden, die eng mit ihrer „Heiligkeit“ oder neutraler formuliert ihrem jeweiligen religiösen „Verweisungscharakter“ verknüpft sind.

3.1 Der didaktische Begriff „Zeug-nis“

Wenn Schüler*innen in interreligiöse Lernprozesse verwickelt werden, bildet sinnvollerweise ein konkretes Thema oder Phänomen einen ersten Fokus. Dies kann ein religiöser Text sein, ein religiöses Statement, ein Musikstück, ein Bild, Dogma, Gedicht, Ritual oder Gebäude oder eine Verbindung von all dem. Im originären Zusammenhang sind diese in einen spezifischen Kontext eingebettet, der sich wiederum mit einem Transzendenten, Heiligen oder ähnlichem verbindet. Das konkrete Phänomen kann dabei dem Verständnis dieses Transzendenten oder der Verehrung, der Alltagsbewältigung mit Transzendenzbezug etc. dienen. Ohne dies im Einzelnen auszuführen, wird dieses Phänomen nun aus seinem religiösen Kontext in den der Schule transferiert: Es wird zum „Thema“ einer Diskussion, zum schulischen „Lernstoff“ und dient nunmehr einem pädagogischen (sekundären) Ziel als Lernmittel (als Beispiel: Suren des Korans werden zu einem stummen Impuls an der Tafel).

Dies ist insofern didaktisch relevant, als Aspekte, um die es im religiösen Kontext bei dem Phänomen geht (z. B. Gottes Größe bewundern), und Varianten der originalen Rezeption (den Klang von Gottes Wort in sich aufnehmen), schulisch aus dem Blickfeld zu geraten drohen. Um dies bewusst zu halten, habe ich den Begriff des „Zeug-nisses“ eingeführt (Meyer, 1999). Dieser stellt klar, dass das Phänomen in der Schule einem anderen Gebrauch unterliegt und dennoch auf den religiösen Kontext und dessen Gebrauch verweisen sollte, in dem es z. B. „Werkzeug“ im Erleben eines Transzendenten oder ähnlichem sein kann, während es in der Schule lediglich Zeuge davon ist.

Es ist daher ratsam, mit dem jeweiligen Phänomen so umzugehen, dass auch den Schüler*innen bewusst bleibt, dass es neben dem schulischen Gebrauch einen originären, religiösen Kontext gibt, in dem zum Beispiel die Verehrung einer Gottheit auch *ausgeübt wird*; in diesem anderen Kontext werden Worte

einer Heiligen Schrift nicht nur als Analyseobjekt auf einem Arbeitsblatt dargeboten, sondern rituell in Gebrauch genommen. Damit wird der Lernprozess auch den Kindern und Jugendlichen gerecht, für die diese zweite Seite auch in besonderer Weise präsent ist. Der religiöse Gebrauchszusammenhang mit einem den Schüler*innen mehrheitlich fremden Bezugspunkt kann z. B. medial inszeniert werden (als kontextklärende Geschichte, als Bilderfolge, die einen Verehrungszusammenhang darstellt, usw., oder auch als eine musikalische Präsentation, die rituelle Zusammenhänge implizieren lässt). Gleichzeitig kann durch methodische Hinweise die Sensibilität gegenüber diesem fremden Bezug aufrechterhalten werden. Der Charakter als *Zeug-nis* eines anderen Kontextes bleibt so ersichtlich.

Zwei methodische Hilfen sollen hier exemplarisch aufgenommen werden, die sich teilweise auch überschneiden und einige der vorangehend genannten Punkte vertiefen können; mit ihnen verbinden sich zwei verschiedene Ebenen: auf der methodischen Ebene sind „Fremdheitsmarker“ eine Hilfe (3.2) und auf der Ebene der Erstellung von Material kann eine Herangehensweise stützend sein, die ich als Individuen- und Kontext-Orientierung bezeichne (3.3).

3.2 Fremdheitsmarker

Fremdheitsmarker halten auf methodischer Ebene präsent, dass wir es im obigen Sinne mit einem *Zeug-nis* als einem religiösen Fremden zu tun haben und können schlicht darin bestehen, den Lese-, Seh- oder Hörfluss für einen Moment zu unterbrechen. Ein prägnantes Beispiel für Texte besteht darin, das Wort „Gott“ nicht voll aus- oder anders zu schreiben. In jüdischer Literatur findet sich die Schreibweise „G'tt“, in islamischer zum Beispiel „GOTT“, „ER“ usw. Darüber hinaus wird zum Teil in muslimischer Literatur der Prophet Mohammed mit den arabischen Buchstaben für „Friede sei auf ihm“ versehen. Indem diese Verfremdungen auch in Unterrichtsmaterialien mit übernommen oder bewusst eingefügt werden, wird einerseits eine gewisse Schwelle für das jeweilige Wort geschaffen, die mindestens die Erstleser*innen kurz stocken lässt. Damit verbunden wird aber auch kenntlich gemacht, dass der Begriff „Gott“ einen Verweisungszusammenhang mit sich bringt, der Menschen verschiedener Traditionen innehalten lässt. Die Erstbegegnung mit diesem Marker lässt Schüler*innen nachfragen und ermöglicht Klärungen, aber auch anschließende Diskussionen zu den entsprechenden religiösen Implikationen. Deutlich kann durch diese Unterbrechung auch die in den meisten großen Traditionen charakteristische Zurückhaltung, ja Fremdheitserfahrung gegenüber einem wie auch immer ausgedrückten Transzendenten werden.

In derselben Linie kann es durchaus sinnvoll sein, mit den Schüler*innen über eigene Fremdheitsmarker ins Gespräch zu kommen, die sich an Ritualen des originalen Zusammenhangs orientieren (z. B. Händewaschen vor der Be-

rührung des Koran), um *nicht genau wie*, aber *ähnlich* wie hier Muslim*innen ein Bewusstsein für die rituelle Würde einer Heiligen Schrift zu schaffen, aber auch den Verweisungszusammenhang als Zeugnis eines Transzendenten bewusst zu halten. Auf diese Weise erfahren die Schüler*innen dieser Tradition, dass der originäre Gebrauchs- und Transzendenzzusammenhang und damit auch sie selbst als dessen Bezugspersonen gewürdigt werden.

All dies kann in der Klasse gemeinsam mit Schüler*innen der entsprechenden Tradition entwickelt werden und schafft so ein Bewusstsein für die Bedeutung, die über den Gebrauch als Unterrichtsmaterial hinausweist (Meyer, 2013, S. 164–167).

3.3 Individuen- und Kontext-Orientierung

Über die Marker hinaus ist es sinnvoll, die Kontexte inhaltlich transparent zu machen. Dies ist leider durchaus nicht immer der Fall: Objekte aus unterschiedlichen Religionen werden zum Teil in Koffern zusammengewürfelt, Bilder von religiösen Stätten zeigen menschenleere Räume, Worte Heiliger Schriften beschränken sich auf Arbeitsblatttexte. Die jeweiligen Kontexte und ihr Gebrauchs- und Verweisungszusammenhang geraten oft ins Hintertreffen – es entsteht der Eindruck musealer Kuriositätenkabinette, architektonischer Broschüren oder einer altertümlichen Gedichtsammlung.

Die Chance von Lerngruppen mit unterschiedlichen Traditionen besteht darin, diesen Zusammenhang immer wieder personal herstellen zu können. Das heißt, dass Rifka in der Klasse jüdische Artefakte vorstellt, Aischa ihre Moschee, während eine Sure auch als Gebetstext von Ali deutlich wird. Doch auch in diesen Gruppen spricht einiges dafür, Rifka, Aischa und Ali von einem allzu großen Repräsentationsdruck zu *entlasten*. Dazu kann auf individualisiertes Unterrichtsmaterial zurückgegriffen werden, das diesen Gebrauchszusammenhang narrativ (Zimmermann, 2015) oder fotobasiert im Gebrauch eines anderen Kindes darbietet (Meyer, 2006, 2008). Der originäre Kontext wird dann nicht abstrakt konstatiert, sondern in einer individuellen Variante transparent; zugleich bleibt für die anwesenden Schüler*innen dieser Tradition aufgrund der Individualität der dargestellten Kinder (statt lexikalischer Pauschalen) noch der Freiraum, eigene, andere Varianten eines Gebrauchs vorzustellen.

Die Individuen- und Kontext-Orientierung schafft so den Zusammenhang zu einer präsenten Lebenswirklichkeit und lässt dem anwesenden Kind oder Jugendlichen die Freiheit, sich abgrenzend, übereinstimmend oder auch gar nicht unmittelbar zu verhalten.

Schüler*innen können Lea und Kazim durch Fotomaterial (Meyer, 2006) auf ihrem Weg in eine Moschee und eine Kirche Hildesheims begleiten. Sie lernen Kazims Moschee und seine Variante des Pflichtgebets sowie Leas Variante eines Abendgebets kennen. Kazims Gebet ist nicht identisch mit Alis Gebet: bei Kazim tritt noch ein Handschlag am Ende hinzu; Ali kann erzählen, wie er es anders macht. Lea gibt mit ihrer individuellen Variante Schüler*innen Raum, über eigene Einschlafrituale zu berichten, die auch bei christlichen Kindern nicht immer religiös ausgerichtet sein müssen. Lea und Kazim stellen sich gegenseitig ihre Praxis vor und ermutigen so auch Schüler*innen, sich über religiöse, wie auch säkulare Traditionen in ihrer Vielfalt auszutauschen.

3.4 Materialerstellung im Dialog

Damit dies gelingt, ist es sinnvoll, bei der Materialerstellung mit lokalen Gruppen vor Ort zusammenzuarbeiten. Auf diese Weise fließt nicht nur eine einzige Perspektive ein, sondern es werden im Idealfall mehrere Perspektiven in Materialien einbezogen. Die spezifische Verstehenskultur der Lehrkraft wird so nicht allzu schnell verabsolutiert. Gleichzeitig wird im Sinne des Idealprofils des „Glokalen Akteurs“ oder der „Glokalen Akteurin“ auch den Schüler*innen bewusst, dass vor Ort Menschen verschiedener Traditionen schon zusammen Projekte angehen.

Im Idealfall einer Projektwoche kann auch mit Schüler*innen unterschiedlicher Traditionen Material durch Fotos, Interviews, eventuell Video- und Musikaufnahmen, aber auch Erfahrungsberichte erstellt werden, das für spätere Lerngruppen die lokale Anbindung, individuelle Varianten und eben auch den Bezug zum Gebrauch im Blick auf ein Transzendentes deutlich macht.

Literatur

- Bauer, Jochen (2001): *Konfliktstoff Kopftuch. Eine thematische Einführung in den Islam. Ein Arbeitsbuch für die Sekundarstufe*, Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Bucher, A. (2006): „Die beten auch“. Zur Entwicklung der Perspektivenübernahme. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 49 (4), S. 203–210.
- Hoffmann, E. (2009): *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*. Münster: Lit.
- Jackson, R. (1993): *Religious Education and the Arts of Interpretation*. In D. Starkings (Hg.): *Religion and the Arts in Education. Dimensions of Spirituality* (S. 148–158). London: Hodder & Stoughton.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.

- Meyer, K. (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. "Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchen: Neukirchener Verlag.
- Meyer, K. (2006): Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2008): Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5–7. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2013): Methodische Überlegungen zur Einfühlung in fremde religiöse Traditionen – Chancen, Probleme und angemessene Wege. In H. Stettberger/ M. Bernlochner (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht (Religionspädagogik und Empathie, Bd. 1) (S. 155–173). Münster: Lit-Verlag.
- Meyer, K. (2019, in Vorbereitung): Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sajak, C. P. (2017): Ist der „Religionsunterricht für alle“ die Lösung? Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger. Religionspädagogische Beiträge, 77, S. 25–34.
- Stettberger, H./ Bernlochner, M. (Hg.) (2013): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht (Religionspädagogik und Empathie, Bd. 1). Münster: Lit-Verlag.
- Zimmermann, M. (2015): Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- http://www.aachen.de/de/kultur_freizeit/kultur/geschichte/nationalsozialismus/stolpersteine.html, letzter Abruf: 12.1.2018.