

Pädagogische Horizonte

THEMENHEFT

*»Die gesellschaftliche Erzeugung
von religiös-weltanschaulicher Vielfalt«*

Anne Koch & Karsten Lehmann (Hrsg.)

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria



Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria



Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut für Forschung und Entwicklung
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
www.paedagogische-horizonte.at

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Schriftleitung

Anne Koch, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Karsten Lehmann, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Typeset in Cronos® Pro
Titelfoto: Anne Koch
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Editorial <i>Anne Koch, Karsten Lehmann</i> | vii |
| Zur Einführung: Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt <i>Karsten Lehmann, Anne Koch</i> | 1 |
| MIKRO- UND MESOEBENE RELIGIÖS-WELTANSCHAULICHER VIELFALT Die Konstruktion des religiösen Gedächtnisses zwischen Kollektivität und Authentizität. Ein Fallbeispiel zweier muslimischer Frauen <i>Evrin Erşan Akkılıç</i> | 13 |
| Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften <i>Bettina Brandstetter, Oliver Reis, Eva Wenig, Senol Yagdi</i> | 23 |
| Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerymatik in der Religionsdidaktik <i>Bettina Brandstetter, Oliver Reis, Eva Wenig, Senol Yagdi</i> | 39 |
| MAKROEBENE RELIGIÖS-WELTANSCHAULICHER VIELFALT Vom Umgang mit religiöser Vielfalt in Kinderbüchern zu 'Weltreligionen'. Gründe für die Verharrungskraft einer überholten Kategorie <i>Anne Koch</i> | 55 |
| Erfolglose Informationsvermittlung über Kirche. Eine Analyse von aktuellen Cartoons über religiöse Vielfalt an Schule <i>Karsten Lehmann</i> | 69 |
| Das holistische Milieu – ein Gegenstand der künftigen Religionsbildung? <i>Dominic Zoehrer</i> | 85 |

BEGRIFFLICHE KLÄRUNGEN ZU RELIGIÖS-WELTANSCHAULICHER VIELFALT

Voraussetzungen und Regeln für gelingende interreligiöse Gespräche.

Ein sprechwissenschaftlicher Beitrag mit sieben Thesen

Susanne Heine

101

Scham im Kontext religiöser Diversität und interreligiöser Bildung

Edda Strutzenberger-Reiter

113

Kritisches Kulturverständnis und postkoloniales Problembewusstsein.

Bildungsethische Perspektiven

Elisabeth Zissler

127

Folgerungen aus der Vorurteilsforschung für interreligiöse Bildungsprozesse

Helena Stockinger

141

GESTATTEN: KEINE*R! EIN BILDERBUCH DER PHDL GEGEN STEREOTYPENBILDUNG UND ZUR STÄRKUNG VON ZIVILGESELLSCHAFT

Gestatten: Keine*r!

Begleitheft zu einem Bilderbuch rund um Vielfalt und die Wahrnehmung anderer

Thomas Schlager-Weidinger, Anne Koch, Amin Elfeshawi,

Karin Willinger-Rypar, Dijana Gnasmüller

155



Editorial

Anne Koch, Karsten Lehmann

Die aktuelle Forschung macht deutlich, dass die religiöse Landschaft Österreichs nur in ihrer religiösen und weltanschaulichen Vielfalt zu verstehen ist. So betonen Regina Polak und Lena Seewann (2019) auf der Basis der jüngsten Erhebung der Europäischen Wertestudie:

Statt von „Wiederkehr der Religion“ zu sprechen, wäre es daher wohl angemessener, von einer erhöhten und polarisierten Aufmerksamkeit für Religion zu sprechen. Diese muss mit einer Intensivierung individueller Religiosität nur wenig zu tun haben, wohl aber mit dynamischen Pluralisierungsprozessen im religiösen Feld. (Polak & Seewann, 2019, S. 93)

In anderen Worten: Pluralismus von Religionen, Weltanschauungen und Lifestyles sind der Normalfall unserer Gesellschaft und in vielen Lebenswelten regelmäßig erlebbar. Somit kommt Handlungsgewohnheiten und ausdrücklichen Handlungsmöglichkeiten, die in der Lage sind mit anderen Überzeugungen umzugehen, eine hohe Bedeutung für Frieden, Aushandlungen und Einigungen in Zivilgesellschaften zu. Dies gilt unabhängig davon, ob diese Überzeugungen sich ähneln, überlagern, voneinander abweichen oder gar einander explizit entgegenstehen.

Die Erforschung solcher Komplexe des impliziten bzw. expliziten Umgangs mit Vielfalt findet quer durch die Ebenen der Gesellschaft statt – von privatem Umfeld, über Schule und andere professionelle Tätigkeitsorte bis hin zu regionalen und gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Sie wird besonders dann zu einem essentiellen Wissensvorsprung, wenn Vielfalt gesteuert und moderiert werden muss.

Workshop: Die Gesellschaftliche Erzeugung religiös-weltanschaulicher Vielfalt

In diesem Sinne wurde Ende 2018 die religionswissenschaftliche Forschungskoope-
ration „Religion_Pluralität“ eingerichtet, die aus jeweils einer Forschungsprofessur
zu Interreligiosität an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL)
und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) besteht. Im
Jahr 2020 haben die beiden Forschungsprofessuren einen Workshop initiiert, um
aktuelle Forschungen zu religiöser Vielfalt an Pädagogischen Hochschulen und
Universitäten in Österreich zu vernetzen.

Aus ganz unterschiedlichen disziplinären Kontexten fokussieren die Beiträge be-
sonders auf zwei Dimensionen der systematischen Diskussionen um religiös-welt-
anschauliche Vielfalt:

- Zum einen fokussieren sie darauf, wie sich religiöse Vielfalt auf unter-
schiedlichen Ebenen von Gesellschaft manifestiert und wie damit umge-
gangen wird.
- Zum anderen beschäftigen sie sich damit, welchen Beitrag interreligiöse
Initiativen und Debatten im Umgang mit religiöser Vielfalt leisten kön-
nen und – je nach Perspektive – leisten sollten.

Themenheft der Pädagogischen Horizonte

Das vorliegende Themenheft der Pädagogischen Horizonte zur ‚gesellschaftli-
chen Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt‘ versammelt Fachartikel
und kürzere Werkstattberichte zur religiösen Vielfalt in Österreich, die im Rah-
men dieses Workshops von 2021 entstanden sind. Die konkreten Beiträge dieses
Themenheftes gliedern sich – gemäß der in der Einführung dargelegten Heuristik
eines Mehr-Ebenen-Modells von Religion – folgendermaßen:

- Mikro- und Meso-Ebene religiös-weltanschaulicher Vielfalt
- Makro-Ebene religiös-weltanschaulicher Vielfalt
- Begriffliche Klärungen zu religiös-weltanschaulicher Vielfalt
- Gestatten: Keine*! Ein Bilderbuch der PHDL gegen Stereotypenbildung
und zur Stärkung von Zivilgesellschaft

Das Themenheft ist über zwei Jahre mit einschlägigen Beiträgen angewachsen, die
über die Homepage der Zeitschrift einzureichen waren und nach erfolgreichem
peer review in die angeführte Systematik eingestellt wurden.

Literatur

Polak, R., & Seewann, L. (2019). Religion als Distinktion. Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamiken in Österreich. In J. Aichholzer, C. Friesl, S. Hajdinjak & S. Kritzingler (Hrsg.), *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 89–134). Wien: Czernin.



Zur Einführung: Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt

Karsten Lehmann^a, Anne Koch^b

^aKirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, ^bPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
karsten.lehmann@kphvie.ac.at

In der vergangenen Dekade ist ein langsam aber stetig wachsender Korpus an Literatur entstanden, welcher die religiös-weltanschauliche Vielfalt in den Mittelpunkt der akademischen Debatten gerückt hat. Aktuelle Publikationen zur österreichischen Religionsgeschichte betonen die lange institutionelle Präsenz unterschiedlicher religiöser Traditionen in Österreich (Hödl & Pokorny, 2012ff; Vocelka, 2013). Außerdem spricht etwa Paul M. Zulehner (2011) von einer grundsätzlichen ‚Verbuntung‘ der Religiosität und verweist damit auf die Vielfalt individueller Glaubensvorstellungen in Österreich.

Diese Forschungsergebnisse haben in ganz unterschiedliche Arbeitsfelder hineingewirkt. In den vergangenen Jahren sind etwa Studien über Religion in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (wie Kindergarten, Schule, Hochschule) entstanden (Krobath et al. 2019; Krobath et al. 2013; Oberlechner, Gmainer-Pranzl, & Koch, 2019). Auch die Literatur um Religion und Jugend sowie Religion im öffentlichen Raum nimmt immer stärker auf religiöse Vielfalt Bezug (Nautz et al., 2013; Schweitzer et al., 2018; Arweck & Shipley, 2019). Und schließlich findet das Konzept der ‚Interreligiosität‘ in Österreich eine immer stärkere Verbreitung (Lehmann, 2018). Auch hier stehen zumeist Vorstellungen einer zunehmend religiösen Vielfalt im Hintergrund.

1. Forschungsstand zu religiöser Vielfalt

Die Forschung der letzten Dekade hat gezeigt, dass religiöse Vielfalt ein hoch komplexes Phänomen darstellt. Religiöse Vielfalt ist nicht einfach die Präsenz mehrerer religiöser Traditionen in einem sozio-kulturellen Kontext. In der Einleitung zu ihrem Sammelband ‚Religiöser Pluralismus‘ haben beispielsweise Martin Baumann und Samuel M. Behloul (2005, S. 8) hervorgehoben:

“Es geht weder nur um die Frage einer (Ko-)Existenz mehrerer Religionstraditionen an einem bestimmten Ort unter den Bedingungen der Pluralität und rechtlichen Säkularität, noch nur um die religionsinternen Polarisierungs- und Spaltungsabläufe entlang der Frage nach einem traditions- bzw. zeitgerechten Umgang mit

religiösen Wahrheiten der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Innerhalb ein und derselben Religionstradition sind neuerdings parallel verlaufende Entwicklungstendenzen zu beobachten, die über das klassische Konservativ/Progressiv-Schema hinausgehen. Zum neuen Träger und Multiplikator des ‚Nicht-Zusammengehörens‘ ist das Individuum selbst geworden.“ (Baumann & Behloul, 2005, S. 8)

Baumann und Behloul verweisen in diesem Zitat zum einen bereits auf die unterschiedlichen Ebenen religiöser Vielfalt (Religionstraditionen und individuelle Religiosität), auf die im Weiteren noch eingegangen werden wird. Zum anderen fordern sie dazu auf, religiöse Vielfalt‘ im Rahmen neuer Kategoriensystemen zu greifen, welche traditionelle Zugriffe auf Religion in Frage stellen und damit weiterführende Perspektiven eröffnen. Die Erforschung religiöser Vielfalt wird damit zu einer Forschungsperspektive, welche vielfältige Forschungsfelder verbinden kann. Am Zentrum für interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit (ZIMT) der PHDL wird dies als großer Gewinn erlebt.¹

Worauf Baumann und Behloul nicht (oder: nur am Rande) eingehen ist die Tatsache, dass das Konzept der religiösen Vielfalt gegenwärtig in ganz unterschiedlichen Kontexten auf ganz unterschiedliche Art und Weise Verwendung findet. Nationale Forschungstraditionen spielen hier interessanterweise nur eine nachgeordnete Bedeutung. So sind Österreichische und internationale Debatten hier beispielsweise durchaus eng miteinander verwoben (Jödicke, 2013; Geaman & Aragon, 2015; Arweck & Jackson, 2014; Woodhead, 2017). Sehr viel bedeutsamer sind die unterschiedlichen disziplinären Kontexte, in denen religiöse Vielfalt thematisiert wird. Hier sind nachhaltige Unterschiede entstanden, die das Augenmerk auf je spezifische Aspekte religiöser Vielfalt lenken. Fünf dieser Diskussionsstränge scheinen uns von besonderer Bedeutung:

Die deutschsprachige Religionswissenschaft hebt spätestens seit Burkhard Gladigows Aufsatz zur Europäischen Religionsgeschichte (1995) die langen Traditionen religiöser Vielfalt in Europa hervor (Zander, 2016). Autorinnen und Autoren wie Hans G. Kippenberg (Kippenberg et al., 2009), Christoph Auffarth (Auffarth et al., 2006) oder Ilinca Tanaseanu-Döbler (2013) haben in vielfältigen historischen Studien deutlich gemacht, wie unterschiedliche Komponenten zu religiösen Symbolsystemen in Europa miteinander in Beziehung stehen – etwa theologische und philosophische Reflektionen oder Referenzen zu Menschenrechten und Wissenschaft. Sie sind so in der Lage die Europäische Religionsgeschichte als einen Prozess zu begreifen, in dem plurale religiöse und weltanschauliche Traditionsstränge entstanden sind. Religiöser Pluralismus ist als „Organisation von Differenz“ ein „Strukturelement europäischer Kulturgeschichte“ ist (von Stuckrad, 2004, S. 19).

¹ Zum Beispiel in gemeinsamer Beratung zur postkolonialen Korrektheit des mehrsprachigen Bilderbuches *Wertvolle Wimmelgeschichten* (herausgegeben von der Education Group GmbH, print und interaktives eBook für Kindergärten und Grundschule, Illustration Conny Wolf), Linz: 2020.

Im Rahmen der Religionssoziologie waren die Debatten um religiöse Vielfalt lange Zeit eng mit der Säkularisierungstheorie verbunden. Lange galt die Pluralisierungstheorie (zusammen mit der Individualisierungstheorie) als Gegenentwurf zu einem klassischen Modell von Säkularisierung als dem Bedeutungsverlust von Religion in der Moderne (Pickel, 2011; Pollack, 2003). Inzwischen ist die Säkularisierungstheorie aus unterschiedlichen Perspektiven kritisiert und modifiziert worden. Dabei werden die großen zeitdiagnostischen Konzepte (wie Säkularisierung und Pluralisierung) inzwischen häufig nicht mehr als Gegensätze gelesen, sondern vielmehr als komplementäre Erklärungsansätze genutzt (Polak, 2002).

Ganz besondere Bedeutung kommt außerdem den Debatten zu, die man im weiteren Sinne im Rahmen der Migrationsforschung verorten könnte (Polak, 2017; Kazzazi et al., 2016). Hier sind in den vergangenen Jahren vielfältige Studien entstanden, die sich u.a. auch mit Fragen religiöser Vielfalt beschäftigen und dabei u.a. auf die besonderen Dynamiken von Mehrheiten und Minderheiten verweisen und außerdem die transnationale Vernetzung in diesem Bereich besonders hervorheben.

Eng damit verbunden ist ein weiterer bedeutsamer Diskussionsstrang, der sich im Rahmen der Rechts- und Politikwissenschaften verorten lässt (Arens et al., 2014; Lehmann, 2005; Nagel, 2012). Hier wird die Frage nach religiöser Vielfalt über die normative Dimension des rechtlichen und politischen Umgangs mit Religion gerahmt. Religiöse Vielfalt wird zu einer Herausforderung rechtlicher Normensetzungsverfahren, sobald die traditionellen Formen des Staats- Kirchenrechts an ihre Grenzen kommen. Und dies scheint gegenwärtig der Fall zu sein (vgl. die Diskussion um Minderheitenschutz im Kontext politischer Liberalismustheorien: Borchers, 2019).

Schließlich tragen religionspädagogische Debatten maßgeblich zur Auseinandersetzung mit den Konsequenzen religiöser Vielfalt bei. Vor allem im Bereich von Schule, Kinder- und Jugendarbeit ist der zunehmende Einfluss religiöser Vielfalt mit Händen zu greifen (Jäggle et al., 2009; Sturtzenberger-Reiter, 2016). Im Kontext der (Religions-)Pädagogik hat sich religiöse Vielfalt zu einem paradigmatischen Referenzpunkt für die Diskussionen um Religion an Schule (Bleisch, 2017, Schambeck, 2017) sowie Religion und Jugend etabliert (Englert et al., 2012). Die kontroversen Debatten um Konzepte wie ‚interreligiöses Lernen‘ und ‚interreligiöse Kompetenz‘ dokumentieren die Dynamik in diesem Feld (Lehmann & Schlager-Weidinger, 2019).

Angesichts dieser vielfältigen disziplinären Zugänge ist es nicht weiter verwunderlich, dass die zugrundeliegende Begrifflichkeit immer stärker ausdifferenziert wird. Für die übersichtliche Aufarbeitung ist hier deshalb ein Mehr-Ebenen-Modell von Religion gewählt, welches eine Heuristik bereitstellt, um diese Diskussionen zu strukturieren.

2. Ein heuristisches Mehr-Ebenen-Modell von Religion

Die Definition von Religion zählt zu den wiederkehrenden Diskussionspunkten der Religionsforschung. Die entsprechenden Debatten tragen dazu bei sich des eigenen Gegenstandsbereiches im Kontext wandelnder Theoriebildungen neu zu versichern (Daniel, 2016; Hughes & McCutcheon, 2021). Dabei werden die Auseinandersetzungen um das Für und Wider funktionaler, diskurshistorischer, systemischer, arbeitspragmatischer bzw. substantieller Religionsdefinitionen häufig durch Dimensionen- bzw. Ebenen-Modelle weiter differenziert (Bochinger & Frank, 2015). An dieser Stelle soll in diesem Rahmen ein heuristisches Mehr-Ebenen-Modell von Religion in die Diskussion angedeutet werden, welches in den vergangenen Jahren mehrfach diskutiert wurde (Lehmann & Jödicke, 2016) und sich folgendermaßen darstellen lässt:

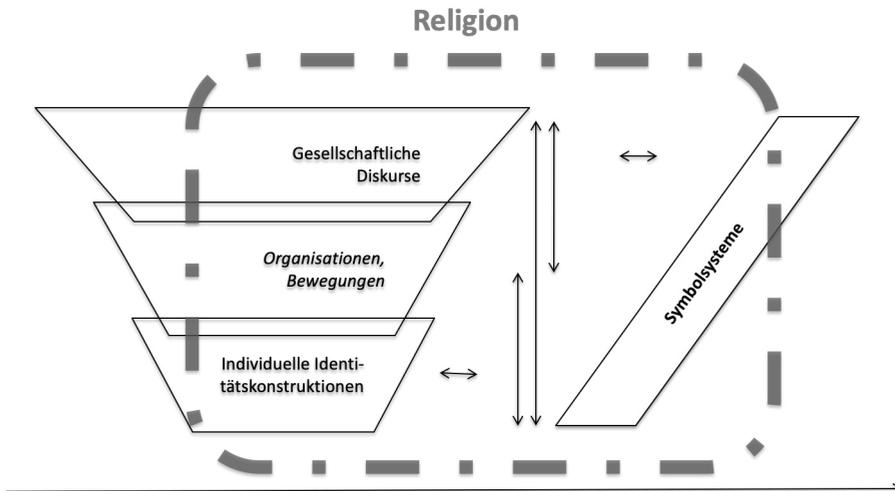


ABB. 1. Das Mehr-Ebenen-Modell von Religion (nach Lehmann, 2019, S. 188).

Dieses Modell versteht sich insofern dezidiert als Heuristik, als es keine Religionsdefinition vorzuschlagen versucht, sondern vielmehr die weit verbreitete Differenzierung zwischen Mikro-, Meso- und Makroebenen für empirische Analysen und systematische Debatten nutzbar machen möchte (Stolz et al., 2014; Monnot & Stolz, 2018; Liedhegener & Odermatt, 2018). Dabei schließt es zunächst an die in der deutschsprachigen Religionswissenschaft weit verbreitete Konzeption von Religion an, welche Religionen im Anschluss an Gladigow ganz allgemein als Symbolsysteme versteht, welche von ihren Produzentinnen und Produzenten und/oder Nutzerinnen und Nutzern als unbezweifelbare, kollektiv verbindliche und autoritativ vorgegebene Prinzipien verstanden werden (Gladigow, 1988, S. 34).

Auf dieser Basis betont das Modell die soziale Konstruktion von Symbolsystemen. Während Gladigow diese primär im allgemeinen Rekurs auf Berger und Luckmann thematisiert, schlägt das Mehr-Ebenen-Modell vor, konkreter die Ebene individueller Identitätskonstruktionen (Mikro), die Ebene von Organisationen und Bewegungen (Meso) sowie die Ebene von gesellschaftlichen Diskursen (Makro) zu unterscheiden. Folgt man einem solchen ersten Zugriff auf Religion, lassen sich mit Blick auf die folgenden Diskussionen drei Aspekte weiter hervorheben:

(a) Der erste dieser Aspekte ist bereits genannt und stellt quasi das Spezifikum des Modells dar. Bei der Konstruktion religiöser Symbolsysteme sind unterschiedliche Ebenen zu unterscheiden, die analytisch distinkt (wenn auch empirisch eng miteinander) verbunden sind. Das Modell ermöglicht es, diese Ebenen zu identifizieren und somit auch die Interdependenzen zwischen den Ebenen und / oder den Symbolsystemen klar zu greifen.

(b) Zweitens unterstreicht das Modell die integrale Bedeutung von nicht-religiösen Symbolsystemen (und ihren unterschiedlichen Konstruktionen) für die Analyse von Religion: In der vorangegangenen Grafik ist dies durch die gebrochene Linie repräsentiert. Damit soll vor allem vorschnellen Essentialisierungen entgegengewirkt werden. Die Konstruktion von religiösen Symbolsystemen ist immer auch von Diskursen, Organisationen/Bewegungen und Identitätskonstruktionen geprägt, die nicht religiös gerahmt oder affiliert sind – und *vice-versa*.

(c) Schließlich soll der Rückgriff auf das Mehr-Ebenen-Modell dazu befähigen, dass alle diese Prozesse historisch kontingent gedacht werden können. Konstruktionen von Religion verändern sich mit der Zeit und im Kontakt unterschiedlicher sozio-kultureller Kontexte. Die so entstehenden Dynamiken gilt es im Blick zu behalten.

Aus diesen Überlegungen lassen sich eine Reihe von allgemeinen Impulsen für die Debatten um religiös-weltanschauliche Vielfalt ableiten.

3. Schlussfolgerungen für die Begrifflichkeit

Zunächst lassen sich im Rekurs auf das Mehr-Ebenen-Modell Beziehungen zwischen unterschiedlichen konzeptionellen Debatten herstellen, welche bislang häufig weitgehend nebeneinanderstehen – etwa die Debatten um Pluralismus, Pluralität und Pluralisierung ebenso wie um Vielfalt, Diversität, Heterogenität, Marginalität etc. Diese ganz unterschiedlichen Begriffe werden in den aktuellen Debatten meist kontextabhängig verwendet. Es liegt nahe, dass ‚Pluralisierung‘ einen historischen Prozess beschreibt wohingegen ‚Pluralismus‘ stärker auf ein Konzept verweist, welches zu ideologischer Verfestigung tendiert (Stolz & Baumann, 2007). Die Begriffe Pluralität, Vielfalt und Diversität werden dagegen häufig synonym (oder nur mit geringen Nuancierungen) verwendet und verweisen zumeist auf ein Nebeneinander religiöser Traditionen oder Überzeugungen.

Das Mehr-Ebenen-Modell legt vor diesem Hintergrund nahe, bei der Diskussion der religiös-weltanschaulichen Vielfalt, die drei im vorangegangenen Abschnitt genannten Aspekte als Referenzpunkte zu nutzen, um so zu einer begrifflichen Schärfung zu kommen:

(a) Der Rekurs auf das Mehr-Ebenen-Modell lädt zunächst dazu ein, bei der Analyse religiös-weltanschaulicher Vielfalt die **Differenz zwischen der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene** zu berücksichtigen. Begrifflich scheint diese Unterscheidungen in den aktuellen Debatten bislang kaum getroffen (eine Ausnahme ist Bleisch, 2017). Vielmehr liegt der Schwerpunkt der empirischen Forschung in aktuellen europäischen Studien (häufig im Rückgriff auf ein Modell der Governance, also der politischen Steuerung) weitgehend auf der Meso-Ebene von religiöser Vielfalt. Die These lautet, dass Staaten über Formate wie ‚interreligiösen Dialog‘ weltanschauliche Diversität zu regulieren versuchen. Staaten geben also in gewisser Weise das Zusammenleben in die Hand religiösen Institutionen. Gleichzeitig steuern sie über das Religionsrecht und über Subventionspolitik diese Diversität weiterhin (Lehmann, 2020).

Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor, vier Aspekte analytisch voneinander zu unterscheiden und ihre gegenseitigen Beziehungen genauer zu untersuchen:

- Religiöse Vielfalt auf der Mikro-Ebene: etwa die Ko-Existenz unterschiedlicher religiöser Vorstellungen von Individuen,
- Religiöse Vielfalt auf der Meso-Ebene: etwa die institutionelle Präsenz unterschiedlicher religiöser Traditionen,
- Religiöse Vielfalt auf der Makro-Ebene: etwa die Formulierung von Religiöser Vielfalt und/oder Pluralität im Sinne eines Ideals oder eines Gegenmodells und
- Religiöse Vielfalt auf der Ebene von Symbolsystemen: etwa die Integration der Idee von religiöser Vielfalt in religiöse und weltanschauliche Überzeugungen.

(b) Die analytische Differenz (und gleichzeitig empirische Verwobenheit) religiöser und nicht-religiöser Aspekte dieses Modells ist bereits im Titel des Workshops durch die Differenz zwischen **religiöser und weltanschaulicher Vielfalt** markiert. Damit soll deutlich gemacht werden, dass die Analyse von religiös-weltanschaulicher Vielfalt ohne den Rekurs etwa auf politische und ökonomische Diskurse; organisatorische Strukturen (von Schulen oder Moscheen) und berufsbiographische und familiäre Identitätskonstruktionen kaum vorstellbar ist. In jedem Fall schlagen wir vor, die Grenze zwischen ‚dem Religiösen‘ und ‚dem Säkularen‘ immer als eine komplexe und dynamische in den Analysen zu berücksichtigen (Lehmann, 2020). Das ist ein Punkt, den auch José Casanova (2019, S.17) stark macht, wenn er die globale Veränderung hervorhebt, die sich darin abzeichnet:

“religious pluralism, that is, for the emergence of a global system of religions which I call global denominationalism. But we also need to account, additionally, for secular-religious pluralism, that is, for the emergence of differentiated but co-existing religious and secular spheres, both in social space and in the minds of individuals differentiate analytically our theories of globalization from our theories of Western modernity.” (2019, S. 17)

(c) Der Begriff der **Pluralisierung** betont schließlich die historischen Tiefenstrukturen, welche den Gegenwartsanalysen religiöser und weltanschaulicher Vielfalt immer zugrunde liegen. Damit wird bspw. auf die Traditionen religiös-weltanschaulicher Vielfalt in Österreich verwiesen – ebenso wie auch die Brüche, welche diese Traditionen (etwa im Gefolge der Shoah, der Gegenreformation oder der Etablierung von Neuen Religiösen Bewegungen, Jugendkulturen (Limacher et al., 2019) und den religiösen Traditionen von Migrantinnen und Migranten) auf ganz unterschiedliche Art und Weise geprägt haben. Gegnerschaft erwächst der Pluralisierung von ganz unterschiedlichen Seiten: Ein Beispiel wäre, wenn unter „kulturellem Pluralismus“ der Einzug von Beliebigkeit bezüglich von Werten verstanden wird (Kongregation, 2002). Gesellschaft brauche – so das Argument – einen minimalen Konsens von Werten, zu dem schöpfungstheologische Lehren zählen, zum Beispiel zum Verhältnis von Mann und Frau, Ehe und Familie.

Dem gegenüber schlägt das hier angedeutete Mehr-Ebenen Modell von religiöser Vielfalt vor, ein plurales religiöses Feld zunächst nüchtern über soziometrische Parameter zu erheben wie etwa die Länge der Präsenz einer Religion in einer Region, den Grad der Multireligiosität, den Anteil religiöser Individuen an der Gesamtbevölkerung, die spezifische Geburtenrate einzelner religiöser Gruppen, die spezifische Altersverteilung oder das Verhältnis der Religion zu staatlicher Macht.

Literatur

- Arens, E., Baumann, M., Liedhegener, A., Müller, W.W., & Ries, M. (Hrsg.) (2014). *Integration durch Religion? Geschichtliche Befunde, gesellschaftliche Analysen, rechtliche Perspektiven*. Baden-Baden: Springer.
- Arweck, E., & Jackson, R. (Hrsg.) (2014). *Religion, Education and Society*. Abingdon, New York: Brill.
- Arweck, E., & Shipley, H. (Hrsg.) (2019). *Young People and the Diversity of (Non) Religious Identities in international Perspective*. Cham: Springer (Boundaries of Religious Freedom).
- Auffarth, C., Kippenberg, H.G., & Michaels, A. (Hrsg.) (2006). *Wörterbuch der Religionen*. Stuttgart: Kröner.

- Baumann, M., & Behloul, S.M. (2005). Einleitung. In dies (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven* (S. 7–17). Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis).
- Beaman, L.G., & Arragon, L. van (Hrsg.) (2015). *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* Leiden, Boston: Brill (International Studies in Religion and Society).
- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In Büttgen, P., Roggenkamp, A. & T. Schlag (Hrsg.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 179–197). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (Studien zur religiösen Bildung).
- Bochinger, C., & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integralen Religionskonzepts. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23(2), 343–370.
- Borchers, D. (2019). *Freiheit trotz Zugehörigkeit. Über den Ausstieg aus kulturellen und religiösen Gruppen*. Paderborn: Mentis.
- Casanova, J. (2019). Global religious and secular dynamics. The modern system of classification. *Religion and Politics*, 1(1), 1–74.
- Daniel, A. (2016). *Die Grenzen des Religionsbegriffs. Eine postkoloniale Konfrontation des religionssoziologischen Diskurses*. Bielefeldt: transcript (Religionswissenschaft).
- Englert, R., Schwab, U., Schweitzer, F., & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*. Freiburg im Breisgau: Herder 2012 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft).
- Gladigow, B. (1995). Europäische Religionsgeschichte. In Kippenberg, H.G. & B. Luchesi (Hrsg.), *Lokale Religionsgeschichte* (S. 21–42), Marburg: Diagonal.
- Gladigow, B. (1988). Gegenstände und wissenschaftlicher Kontext von Religionswissenschaft. In H. Cancik, B. Gladigow, & M. Laubscher (Hrsg.), *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe I* (S. 26–40). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Hödl, G., & Pokorny, L. (Hrsg.) (2012ff). *Religion in Austria-Serie*. Wien: Praesens.
- Hughes, A.W., McCutcheon, R.T. (Hrsg.) (2021). *“Religion is...”: Debating the Academic Study of Religion*. Oxford: Oxford University Press.
- Jäggle, M., Krobath, T., & Schelander, R. (Hrsg.) (2009). *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Münster: LIT (Austria: Forschung und Wissenschaft).
- Jähnichen, T., Nagel, A.-K., & Schneider, K. (Hrsg.) (2016). *Religiöse Pluralisierung. Herausforderung für konfessioneller Wohlfahrtsverbände*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jödicke, A. (Hrsg.) (2013). *Religious Education, Politics, the State and Society*. Würzburg: Ergon (Religion in der Gesellschaft).

- Kazzazi, K., Treiber, A., & Wätzold, T. (Hrsg.) (2016). *Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse*. Wiesbaden: Springer.
- Kippenberg, H.G., Rüpke, J., & Stuckrad, K. von (Hrsg.) (2009). *Europäische Religionsgeschichte Bd. I, II*. Göttingen: UTB.
- Kongregation für die Glaubenslehre (24.11.2002): *Lehrmäßige Note zu einigen Fragen über den Einsatz und das Verhalten der Katholiken im politischen Leben*. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20021124_politica_ge.html
- Krobath, T., Lindner, D., & Petschnigg, E. (Hrsg.) (2019). *Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit*. Wien: LIT.
- Krobath, T., Lehner-Hartmann, A., & Polak, R. (Hrsg.) (2013). *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V&R (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft).
- Lehmann, K. (2005). Institutionen christlicher Migranten in Deutschland. Eine Sekundäranalyse am Beispiel von Frankfurt am Main. In M. Baumann & S.M. Behloul (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektive* (S. 93–121). Bielefeldt: transcript (Kultur und soziale Praxis).
- Lehmann, K., & Jödicke, A. (Hrsg.) (2016). *Einheit und Differenz in der Religionswissenschaft. Standortbestimmungen mit Hilfe eines Mehr-Ebenen-Modells von Religion*. Würzburg: Ergon (Diskurs Religion).
- Lehmann, K. (2018). *Religiöse Vielfalt in Österreich erforschen. Religionswissenschaftliche Anregungen zum Begriff der Interreligiosität*. Wien: KPH Verlag (Antrittsvorlesung an der KPH Wien/Krems), https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/SFIR/PDF/av-lehmann-komplett-online.pdf
- Lehmann, K., & Schlager-Weidinger, T. (2019). Zu den Ebenen der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik. Überlegungen im Anschluss an die Einführung des Konzepts der ‚interreligiösen Kompetenz‘ in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. *Zeitschrift des Österreichischen Religionspädagogischen Forums*, 27(1), 128–144. <http://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/22/94>
- Lehmann, K. (2019). Globale Trends politischen Einflusses auf Religionen? Analysen der Web-Präsenzen von RNROen im Kontext der Vereinten Nationen. In I. Bultmann & K.O. Eberhardt (Hrsg.), *Das Spannungsfeld von Religion und Politik. Deutung und Gestaltung im kulturellen Kontext* (S. 185–208). Baden-Baden: Nomos.
- Lehmann, K. (2020). Phänomene an den Grenzen des religiösen Feldes. Eine Einladung zur Diskussion im Anschluss an Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 28(1), 165–185.
- Lehmann, K. (2020). Interreligious Dialogue in Context (special issue). *Interdisciplinary Journal of Religion and Transformation in Contemporary Society*, 6(2).

- Liedhegener, A., & Odermatt, A. (2018). *Religious Affiliation as a Baseline for Religious Diversity in Contemporary Europe. Making Sense of Numbers, Wordings, and Cultural Meanings*. Luzern (SMRE Working Paper).
- Limacher, K., Mattes, A., & Novak, C. (Hrsg.) (2019). *Prayer, Pop and Politics. Researching Religious Youth in Migration Society*. Göttingen/Vienna: Vienna UP at V&R unipress (Religion and Transformation in Contemporary European Society 15).
- Monnot, C. & Stolz, J. (Hrsg.). (2018). *Congregations in Context*. Cham: Springer.
- Nagel, A.-K. (Hrsg.) (2012). *Diesseits der Parallelgesellschaft. Neue Studien zu religiösen Migrantengemeinden in Deutschland*. Bielefeldt: transcript (Kultur und soziale Praxis).
- Nautz, J., Stöckl, K., & Siebenrock, R. (Hrsg.). (2013). *Öffentliche Religionen in Österreich. Politikverständnis und zivilgesellschaftliches Engagement*. Innsbruck: Innsbruck University Press (Weltordnung, Religion, Gewalt).
- Oberlechner, M., Gmainer-Pranzl, F., & Koch, A. (Hrsg.). (2019). *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Pickel, G. (2011). *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*. Wiesbaden: Springer.
- Polak, R. (Hrsg.). (2002). *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Polak, R. (2017). *Migration, Flucht und Religion: Praktisch-theologische Beiträge, Band 1: Grundlagen*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Pollack, D. (2003). *Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schambeck, M. (2017). Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander. Theo web. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(1), 121–138.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M., & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Smart, N. (1997). *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. Berkeley / Los Angeles: University of California Press.
- Stolz, J., & Baumann, M. (2007). Religiöse Vielfalt: Kulturelle, soziale und individuelle Formen. In M. Baumann & J. Stolz (Hrsg.), *Eine Schweiz. Viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens* (S. 21–38). Bielefeldt: transcript.
- Stolz, J., Könemann, J., Schneuwly-Purdie, M., Engelberger, T., & Krüggeler, M. (2014). *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-) Glaubens*. Zürich: Routledge (SPI-Reihe).
- Strutzenberger-Reiter, E. (2016). *Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie*. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute).
- Stuckrad, K. von (2004). *Was ist Esoterik? Kleine Geschichte des geheimen Wissens*. München: C.H. Beck.

- Tanaseanu-Döbler, I. (2013). *Theurgy in Late Antiquity. The Invention of a Ritual Tradition*. Göttingen / Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht (Beiträge zur Europäischen Religionsgeschichte).
- Vocelka, K. (2013). *Multikonfessionelles Österreich. Religionen in Geschichte und Gegenwart*. Wien, Graz, Klagenfurt: Styria.
- Willems, U., Reuter, A., & Gerster, D. (Hrsg.) (2016). *Ordnungen religiöser Pluralität. Wirklichkeit, Wahrnehmung, Gestaltung*. Frankfurt am Main (Religion und Moderne).
- Woodhead, L. (2017). Foreword. In M. Castelli & M. Chater (Hrsg.), *We need to talk about religious Education. Manifestos for the Future of RE* (S. 7–10). London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Zander, H. (2016). *„Europäische“ Religionsgeschichte. Religiöse Zugehörigkeit durch Entscheidung–Konsequenzen im interkulturellen Vergleich*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Zulehner, P.M. (2011). *Verbuntung. Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus Religion im Leben der Menschen 1970–2020*. Stuttgart: Schwabenverlag.



Die Konstruktion des religiösen Gedächtnisses zwischen Kollektivität und Authentizität

Ein Fallbeispiel zweier muslimischer junger Frauen

Evrım Erşan Akkılıç

Universität Wien
evrim.ersan@univie.ac.at

EINGEREICHT 27 OKT 2021

ÜBERARBEITET 20 NOV 2021

ANGENOMMEN 24 NOV 2021

Allgemein erleben die interdisziplinären und transnationalen Memory Studies zur Zeit große Aufmerksamkeit. Allerdings sind Forschungen zu Migration und Erinnerung in der Memory-Forschung relativ neu. Dieser Beitrag behandelt die Konstruktion des religiösen und kollektiven Gedächtnisses in ihrer wechselseitigen Interaktion miteinander und richtet den Blick besonders auf die Rolle der Religion im Alltag muslimischer Jugendlichen. Die zentrale Fragestellung, wie sich das religiöse Gedächtnis der muslimischen Jugendlichen in einem nicht-muslimischen Kontext/einer nicht-muslimischen Gesellschaft entwickelt, wird anhand einer Gruppendiskussion, die mit zwei jungen muslimischen Frauen in Wien durchgeführt wurde, analysiert. Die Analyse der Gruppendiskussion legt die Schlussfolgerung nahe, dass sich die Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen in der Kreuzung der hegemonialen Praktiken der sogenannten Mehrheitsgesellschaft, der kollektiven Vorstellungen der religiösen Gruppen sowie der eigenen Lebensentwürfe bilden, die wiederum bei der Konstruktion des religiösen Gedächtnisses sichtbar sind.

SCHLÜSSELWÖRTER: kollektives Gedächtnis, religiöses Gedächtnis, Migration, dokumentarische Methode, muslimische Jugendliche

1. Einleitung

Die vorliegende Vignette, die im Rahmen des kick-off-Workshops „Die gesellschaftliche Erzeugung religiös-weltanschaulicher Vielfalt“ diskutiert wurde, behandelt die Bildung des religiösen Gedächtnisses als eine Art kollektiven Gedächtnisses (Hervieu-Léger, 2000) mit Blick auf die Rolle des Islams bei muslimischen Jugendlichen. Die Beschäftigung mit dem kollektiven, religiösen Gedächtnis von jungen Muslim*innen in einem migrantischen Kontext stellt eine besondere Herausforderung in Bezug auf Erinnerungspraktiken bzw. Erinnerungsräume dar, da sie sowohl einen lokalen als auch einen transnationalen Bezug hat. Hier wird davon ausgegan-

gen, dass sich die Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen in der Kreuzung der hegemonialen Praktiken der Mehrheitsgesellschaft und der transnationalen Zugehörigkeiten bilden, die wiederum bei der Konstruktion des Gedächtnisses spürbar sind.

Obwohl das kollektive Gedächtnis der Mehrheitsgesellschaft institutionalisiert ist und in Gedächtnisinstitutionen, wie Museen und Archiven, bewahrt wird, ist solch eine Institutionalisierung des Gedächtnisses bezüglich des Islams und auch der Migrationsgeschichte entweder nicht vorhanden oder findet zu diesen Institutionen nur als Randphänomen Zugang. Wie der Historiker Dirk Rupnow formuliert: „Die Geschichte von Migration und Migrant*innen ist eine Leerstelle im hegemonialen Gedächtnis – und das gilt in unterschiedlichen Abstufungen für alle europäischen Einwanderungsländer“ (Rupnow, 2019, S. 19).

2. Über das Subjekt der Forschung

Junge Muslim*innen tauchen vermehrt als Forschungsobjekte in den sozialwissenschaftlichen Arbeiten, zwar in unterschiedlichen Forschungssettings, aber oft in ähnlichen problembeladenen Thematisierungen auf, wie Radikalisierungs- und Extremismus-Forschung oder Integrationsdebatten (Franz, 2018). Zudem läuft im gesellschaftlichen Diskurs und in der Wahrnehmung von migrantischen Identitäten nach 9/11 eine Verschiebung der Zuschreibung der Migrant*innen von ethnischen Identitäten hin zu muslimischen Identitäten und einer *Fabrikation des muslimischen Subjekts* (Tezcan, 2012). Der Konstruktion der migrantischen Identitäten am Anfang der 1960er-Jahre und der Konstruktion der muslimischen Identität ist gemeinsam, dass sie auf stereotypisierten Bildern beruhen.

In diesem Zusammenhang ist die Verwendung des Begriffes muslimische Jugend im akademischen Diskurs reflektiert anzuwenden, weil die Kategorie der ‚muslimischen Jugend‘ einerseits in gesellschaftspolitischen, hegemonialen Praxen hergestellt wird, andererseits als ein Differenzierungselement fungiert. Zudem wird die Kategorie als Kollektiv, als ein homogenes Gebilde betrachtet, das der sozialen Wirklichkeit nicht entspricht. Nichtsdestotrotz wird in dieser Arbeit die Kategorie *muslimische Jugendliche* beibehalten, da die Interviewpartner*innen sich selbst als muslimisch erachten.

Für die Benennung der diversen, kollektiven Identitäten in der Forschung macht es einen großen Unterschied, ob sich eine Gruppe bzw. ein Individuum selbst als religiös erachten, oder ob dies eine gesellschaftlich auferlegte Identität ist (Nohl & Offner, 2010). Nichtsdestotrotz sollten die Selbstbenennungspraktiken der Gruppenmitglieder den Forscher*innen die Verantwortung nicht entziehen, auf die gesellschaftlich diskursiven Praxen hinzuweisen und das eigene Forschungsinteresse an der jeweiligen Gruppe stets reflektierend in der Forschungspraxis zu thematisieren, da die Wissenschaft sich selbst als Akteurin in den jeweiligen diskursiven Praxen verorten muss.

In dieser Hinsicht erlangt die Intersektionalität eine besondere Gewichtung, indem das Subjekt nicht auf eine starre Identität reduziert wird, sondern gesehen wird als „...gesellschaftliches Wesen, das als solches nur im Rahmen der vorgefundenen sozialen Bedingungen handeln kann, ohne jedoch in diesem Handeln determiniert zu sein“ (Ganz & Hausotter, 2020, S. 39). Damit wird sowohl die Heterogenität als auch die Handlungsfähigkeit der Subjekte – in diesem Fall die der muslimischen Jugendlichen – ins Zentrum der Analyse gerückt.

Hier wird die Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren angewendet und anhand der dokumentarischen Methode und insbesondere der formalen und reflektierenden Auswertungsschritte ausgewertet (Bohnsack, 2008; Loos & Schäffer, 2001; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Entscheidung für die dokumentarische Methode liegt darin begründet, dass sie sowohl die milieuspezifischen, gesellschaftlichen als auch die individuellen Ebenen in ihren Verstrickungen zu analysieren ermöglicht. Des Weiteren weist das für die dokumentarische Methode ausschlaggebende und von Karl Mannheim ausgeprägte Konzept des konjunktiven Erfahrungsraumes (Mannheim, 1980) große Parallelitäten zum von Maurice Halbwachs entwickelten Begriff des kollektiven Gedächtnisses (Halbwachs, 1985) auf. Mannheims Wissenssoziologie liegt die Annahme zugrunde, dass es zwei unterschiedliche Modi des Wissens gibt. Während das konjunktive Wissen auf milieuspezifischen Erfahrungen basiert, ist das kommunikative Wissen jenes, das in der Gesellschaft allgemein verständlich ist (Bohnsack, 2017, S. 103). Diese zwei Arten des Wissens stehen in Interaktion miteinander und dies kann auch Spannungsverhältnisse implizieren. Mannheim zufolge operiert jedes Individuum mit diesen beiden Wissensarten. Ähnlich weist Halbwachs (1985) darauf hin, dass das kollektive Gedächtnis innerhalb von sozialen Gruppen entsteht. In seiner Konzeption ist das kollektive Gedächtnis nicht metaphorisch zu verstehen – obwohl die Gruppe oder Gesellschaft kein Gedächtnis hat, haben deren Mitglieder in Bezug auf die jeweilige Gruppe ein Gedächtnis. Kollektives Gedächtnis kann erst in den individuellen Gedächtnissen aufgespürt werden und entsteht wiederum in der Kommunikation mit der Gruppe. Beide Ansätze sind für die Arbeit wichtig, weil sie ermöglichen, den kollektiven Wissenszusammenhang des Handelns spürbar zu machen. Sie ermöglichen ebenso, milieuspezifische Bindungen und identifikatorische Zugehörigkeiten im Spannungsfeld mit den gesellschaftlichen Erwartungen bzw. Normen zu analysieren. Eine besondere Rolle spielt der vorhin erwähnte intersektionale Mehrebenenansatz bei der Wahl der Methode, die eine praxeologische Herangehensweise erfordert.

Ralf Bohnsack bearbeitet in seinem Buch *Praxeologische Wissenssoziologie* (Bohnsack, 2017) die Parallelitäten zwischen dem konjunktiven Erfahrungsraum und dem kollektiven Gedächtnis und stellt fest, dass die Gruppendiskussionen zu deren Analyse geeignete Daten liefern. Dies geschieht insbesondere in den Passagen, die Bohnsack als Fokussierungsmetapher benannt hat. Fokussierungsmeta-

phern sind Passagen, bei denen es im Vergleich zu anderen Stellen zu einer interaktiven und metaphorischen Dichte kommt. Diese dienen „der schnellen und validen Rekonstruktion von kollektiven Erlebniszentren, das heißt Zentren des kollektiven Gedächtnisses und des konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack, 2017, S. 112).

3. Analyse der Gruppendiskussion: Gruppe Herz

Die Gruppe Herz¹ besteht aus zwei jungen muslimischen Frauen, die ich auch persönlich kannte. Anje (Af) ist 20 Jahre alt. Ihre Eltern stammen aus Tschetschenien. Als Anje drei Jahre alt war, flüchteten sie nach Österreich. Sie wohnt mit ihren Eltern und Geschwistern zusammen. Berrin (Bf) ist 22 Jahre alt und verheiratet. Ihre Eltern stammen aus der Türkei. Berrin ist in Wien geboren. Beide besuchten in Wien die Schule. Die zwei jungen Frauen sind Freundinnen, sie studieren und arbeiteten auch gemeinsam. Es handelte sich um eine sogenannte reale Gruppe (Loos & Schäffer, 2001, S. 13).

Die Eingangsfrage lautete: „Wie erlebt ihr als muslimische Frauen den Alltag in Österreich?“ Nach dieser Eröffnungsfrage sprachen Berrin und Anje ohne meine Intervention 1 Stunde und 38 Minuten lang. Danach folgten der immanente Nachfragenteil und schließlich die externen Fragen, die für die Forschungsfragen des Projekts von Relevanz waren. Allgemein war die Diskussion sehr lebendig. Sie hörten sich zu, ergänzten, scherzten zusammen und artikulierten die gemeinsamen Orientierungen und die ähnlichen Erfahrungen in einer lebhaften Weise, bei der sie öfters gleichzeitig sprachen.

Ich werde jetzt eine lange Passage zusammenfassend darstellen. Die Sequenz stammt aus der Eingangsphase der Diskussion. Das bedeutet, dass das Thema nicht von mir mit einer Frage eingeführt wurde, sondern dass die Gruppenmitglieder es während der Diskussion selbst aufgegriffen haben. Die Passage beginnt mit der Thematisierung der westlichen Frauenbilder und den Erwartungen der westlichen Gesellschaft an Frauen. Das Thema wurde von Anje eröffnet, eingebettet in eine biographische Phase. Die Erwartungen der westlichen Gesellschaft, wie der Fokus auf Karriere anstatt auf Familie und das Starksein, wurden als „extrem Feminismus“ bezeichnet und abgewertet. Darauf folgt das Beispiel, dass der Wunsch nach einem Leben als Hausfrau in der Gesellschaft verpönt ist.

Af: auch wenn eine Frau öffentlich sagt ich bin gerne Hausfrau bist du auch abgestoßen warum:: ich darf doch sein was ich will das ist doch Feminismus (.)
ich bin doch was ich sein möchte

Bf:

das ist doch die Freiheit

Af:

Ja:

¹ Herz ist der Codename der Gruppe und stammt von mir.

Bf: über ihr die ganze Zeit redet
 Af: genau
 Bf: Es ist so irgendwo Freiheit aber irgendwo auch nicht ich weiß nicht
 Af: Für mich war das genauso ein Zwang denn ich muss so sein wie eine westlich emanzipierte Frau sein °Dreck muss ich° weil denk mir nö: Emanzipation ist was auch immer sich in meinem Herzen gut anfühlt²

Anje thematisiert einen Aspekt, den sie mit der Idee des Feminismus für nicht vereinbar hält. Feminismus sollte das Selbstbestimmungsrecht fördern und nicht ausgrenzen. Berrin bestätigt, was Anje sagt und fängt damit auch an, die Freiheitsidee des Westens zu problematisieren. In dem Ausdruck „über ihr die ganze Zeit redet“, wird „mit ihr“ auf den „Westen“ hingewiesen. Berrin relativiert ihre Aussage und weist darauf hin, dass dieses Freiheitsverständnis widersprüchliche Dimensionen hat. Anje geht nicht darauf ein und bezeichnet es definitiv als Zwang. Mit dem Ausdruck „genauso ein Zwang“ wird verständlich, dass Anje einen Vergleich mit einer anderen Art von Zwang macht.

Der Zwang, sich dem Ideal des westlichen Frauenbilds anzupassen, um in der Gesellschaft Akzeptanz zu finden, stellt sich für die Gruppe als ein negativer Gegenhorizont dar. Und die Möglichkeit, die eigenen Entscheidungen treffen zu können, auch wenn diese Entscheidungen nicht die Erwartungen der Gesellschaft erfüllen, stellt sich als ein positiver Horizont dar. Dies kristallisierte sich in anderen Passagen mit anderen Themen sehr stark als Orientierungsmuster (Bohnsack, 2010, S. 132–133) der Gruppe heraus.

Anschließend verlagert Anje das Thema auf frauenfeindliche Hadithe³ und darauf aufbauende Interpretationen. Das Thema wird anhand eines Hadith behandelt, der besagt, dass Ehefrauen von Engeln verflucht werden, wenn sie Geschlechtsverkehr mit ihren Ehemännern verweigern⁴. Dies bewertet die Gruppe als Vergewaltigung. Hier wird der Aspekt ‚Geschlechter im religiösen Rahmen‘ behandelt und mit dem oben dargestellten Zwang verglichen.

2 Für die Transkriptionsregeln siehe „Richtlinien der Transkription“ in *Die Dokumentarische Methode und ihre Praxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 399).

3 „Hadith: wörtl. „Erzählung“, mit dem bestimmten Artikel (al-hadith) für „Tradition“ verwendet, das heißt in diesem Zusammenhang alles, was Prophet Muhammed sagte oder tat oder was durch seine stillschweigende Zustimmung gebilligt wurde.“ (Aslan, Akkılıç & Kolb, 2015, S. 328)

4 Das methodische Prinzip „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Asbrand, 2009, S. 67) ist für meine Forschung zentral, weil es u. a. in den Gruppendiskussionen um die normativen, religiösen Inhalte geht. Konkret bedeutet dies, dass es in dieser Studie nicht um die Prüfung von religiösen Inhalten bzw. nicht um die Frage geht, ob die Akteur*innen die Inhalte wahrheitsgemäß dargestellt haben. Beispielsweise thematisieren die beiden jungen Frauen in dem Abschnitt, den ich analysieren werde, einen Hadith, interpretieren den Inhalt des Hadiths und positionieren sich ausgehend von ihren eigenen Interpretationen und Erfahrungen gegenüber dem Hadith. Hier ist es nicht mein Ziel, zu prüfen, ob die Informationen über den Hadith richtig sind oder ob sie den Hadith beispielsweise kontextgerecht interpretiert haben. Das heißt, dies spielt für meine Interpretationen auch keine Rolle.

Für Anje und Berrin ist klar: Sie können an eine Religion, die frauenfeindliche Züge hat, nicht glauben und diese Inhalte mit dem eigenen Lebensentwurf nicht vereinbaren. Berrin sagt, dass dieser Hadith nicht authentisch sei und erzählt von einer Diskussion mit ihrem Vater, in der sie ihm sagte, dass dieser Hadith nicht authentisch sei. Der Vater verteidigte den Hadith damit, dass der Mann ansonsten fremdgehen würde. Daraufhin wird für die Gruppe deutlicher, dass es um patriarchale Strukturen geht und dass die Religion von Männern in diese Richtung interpretiert wird. Dazu kommen auch Beispiele aus der Politik in den muslimischen Ländern. Die Gruppe argumentiert, dass die muslimischen Regierungen ihre ungeschickten Regierungsführungen kompensieren, indem sie mittels patriarchalischer Auslegung der Religion Männern das Gefühl geben, dass sie Herrscher in ihren eigenen Familien sind.

Hier stellt die Gruppe eine Dominanz der Männer bei der Interpretation der religiösen Inhalte fest. Berrin fasst es wie folgt zusammen: „ich find nicht nur die Religion, sondern die ganze Welt ist Männer dominiert also @das ist@ jetzt nicht nur den Islam.“

Die Suche nach alternativen Lesarten wird am Ende der Passage wie folgt dargestellt:

Af: Was mir auch geholfen hat der Koran spricht nicht (.) wir sprechen für ihn. (.) und dass kei::ne Interpretation von Koran heilig oder endgültig ist keine einzige (.) das bedeutet wenn ich das Gefühl habe mein Herz sagt mir das kann so nicht stimmen l'm sorry

Bf: L oder nicht zeitgemäß

Af: L so wie ich Gott sehe, das kann nicht sein aber wie gesagt es ist dann legitim früher Gelehrten haben ihren Job gemacht (.) haben gesagt das ist Schlagen und das war der Zeit normal aber da müssen heutige-Gelehrte ihren Job machen (.) und sagen nö:: heute weil unsere Gehirn, entwickelt sich weiter und Koran hat immer das Potential aber wir können es ja nur von unseren jetzigen Gehirn aus mitnehmen (.) wir müssen aus jeder Zeit aus dem Koran Potential für uns machen etwas uns positiv mitwirkt(.) das uns hilft (.) und nie:: etwas das uns einschränkt oder uns verletzt irgendwo (.) ich find das schaut jederzeit anders aus vielleicht hat man früher umgebracht man hat es (unv.) verhindert aber heute muss man sagen nö:: sorry aus unser heutigen psychologischen wo wir sind können wir sagen Schlagen ist Blödsinn

Anje bringt das Thema Interpretation des Korans in die Diskussion ein und unterscheidet dabei zwischen den textuellen und den menschlichen Ebenen. Es gibt einerseits den Koran als Text und andererseits ein menschliches Unternehmen, das den Text zur Sprache bringt. Berrin bringt den Aspekt „zeitgemäße Interpretation“

in die Diskussion ein, worauf Anje eingeht und mit der Funktion der Gelehrten elaboriert. Ein Mittel, den Koran zur Sprache zu bringen, wird hier als Interpretation beschrieben. Weil diese Interpretation durch Menschen gemacht wird, spricht Anje diesen Interpretationen die Heiligkeit ab. Dass die Interpretation des Korans nicht heilig ist und dass man*frau als Laie den Sinngehalt mit den eigenen Bedürfnissen und Gefühlen passend interpretieren kann, stellt sich als ein positiver Horizont dar.

4. Fazit

In ihrem Artikel „Religion and the Study of Social Memory“ schreibt Tuula Sakaranaho, dass es nicht zu weit hergeholt ist, wenn “the process of recollection as a hermeneutic circle of memory” (Sakarnaho, 2011, S. 140) bezeichnet wird. Bestimmte Schlüsselereignisse einer religiösen Tradition werden ständig neu interpretiert und umgestaltet, eine Reihe von religiösen Akteur*innen fungieren als “Zeug*innen” der Vergangenheit und der Gegenwart (Sakaranaho, 2011). Auch die Gruppe Herz stellt diesen Mechanismus dar, indem sie manche Interpretationen als nicht zeitgemäß sieht und aussortiert. In dieser Weise akzeptiert die Gruppe Herz die Interpretationen, die für den eigenen Lebensentwurf geeignet erscheinen und lehnt die anderen ab. Für einzelne sind das Erinnerungsvermögen und der daraus folgende Prozess des Erinnerns grundlegend für die Fähigkeit, die Welt zu begreifen und Identität zu konstituieren. Darüber hinaus ist der Prozess des Erinnerns nicht nur ein persönlicher Akt, sondern findet immer innerhalb eines bestimmten sozialen Kontextes statt, in dem er sozial vermittelt ist.

Wie Elisabeth Pine in ihrer Arbeit über Irland formuliert: „Remembrance culture has a dual function as both a mode of knowing the past and as a way of reflecting the needs of the present. To remember is not a straightforward injunction: culture frames the past in political ways” (Pine, 2010, S. 3). Erinnerungsakte der Subjekte treten vor einem kulturellen und kollektiven Hintergrund auf. Die Konstruktion des religiösen Gedächtnisses der Teilnehmer*innen in der Gruppendiskussion kann als politischer Akt, eine Art von Aktionismus bezeichnet werden, der die herrschenden, patriarchalischen Interpretationen der Religion zunächst entlarvt, danach die adäquaten Ereignisse und Interpretationen sucht, um die eigene Position sowohl zu legitimieren als auch zu kräftigen. In diesem Sinne ist die Selektivität ein bewusster Akt, dessen Wirkungen sich unmittelbar in der Handlungspraxis widerspiegeln.

In der Gruppendiskussion wird die mangelnde Reflexivität der Muslim*innen, die ausdrücklich als Kollektiv bezeichnet werden, stark thematisiert und stellt sich als ein negativer Gegenhorizont für die Gruppe dar. Die Gruppe distanziert sich von einem unreflektierten Religionsverständnis, das besonders gegenüber Frauen als ein Kontrollapparat wirkt. Die Kollektivität, die ein Ideal vorlegt, sei es als westlich emanzipierte Frau, sei es als traditionell religiöse Frau, wird der Authentizität des Individuums gegenübergestellt und abgelehnt. Sich von kollektiven Zwängen

aus jeder Richtung zu befreien ist das Orientierungsmuster, das sich herausstellte. Hierzu kommt das religiöse Gedächtnis für die Gruppenmitglieder ins Spiel.

Die strukturidentischen Erfahrungen, die sich in der Gruppendiskussion herausstellten, sind auf der Migrationsebene und auf der Community-Ebene gelagert. Die eigene Positionierung der Gruppe in diesen beiden Sphären wird durch eine Distanzierung und eine Nicht-Zugehörigkeit markiert, deren Grad und Komplexität sich unterschiedlich darstellen. Trotz der Distanzierung von der muslimischen Community wird die Nicht-Zugehörigkeit zu dieser nicht über eine Fremdheit definiert, die durch Ausgrenzung und Diskriminierungserfahrungen gekennzeichnet ist, sondern mehr über Entfremdung im Sinne der während des biographischen Werdegangs sich immer mehr gebildeten Differenzenerfahrungen. Die Gruppe unterstellt dennoch den zwei Kollektiven (dem westlichen und muslimisch-patriarchalen) einen Mechanismus, der in ähnlicher Weise operiert, nämlich indem die Entfaltung des Subjekts eingeschränkt wird.

Allgemein kann gesagt werden, dass das kollektive religiöse Gedächtnis und die Gruppe bzw. das Individuum sich in einem Interaktionsprozess befinden, in dem sie sich gegenseitig ändern. Das religiöse Gedächtnis bietet sich als eine Bühne an, die in der Gegenwart aus Interessen der jeweiligen Gruppen und Individuen gespielt wird. Ich bezeichne das religiöse Gedächtnis als Bühne, weil es für den performativen Akt der Identität eine Ressource liefert, die frau*man immer wieder zitieren kann. Dies geschieht, wie sich in diesem Fall auch zeigte, in unterschiedlichen Erfahrungsräumen von Geschlecht, Migration und religiöser Community. In Anlehnung an Judith Butlers *Doing Gender* könnte frau*man dies als *Doing Memory* bezeichnen. Durch diese Zitation wird einerseits die Identität gefestigt, andererseits werden die Authentizität und die Berechtigung der Identität beansprucht.

Literatur

- Asbrand, B. (2009). Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema Globalisierung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 75–91). Opladen: Barbara Budrich.
- Aslan, E., Erşan Akkılıç, E. & Kolb, J. (2015). *Imame und Integration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (1998). Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In D. Seifekes, H. Stach, P. Eulenhöfer & K. Städtler (Hrsg.), *Kulturelle Praktiken und Orientierungen Sozialgeschichte der Informatik* (S. 105–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2010). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 132–133) Opladen: Barbara Budrich.

- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Tokyo: Barbara Budrich.
- Franz, J. (2018). Ablehnung des Nichtauthentischen. Exemplarische Rekonstruktion von Milieuzugehörigkeit „muslimischer Jugendlicher“. In S. Müller & J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu-Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse* (S. 53–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Ganz, J. & Hausotter, J. (2020). *Intersektionale Sozialforschung*. Bielefeld: Transkript.
- Halbwachs, M. (1985). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hervieu-Léger, D. (2000). *Religion as a Chain of Memory*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Nohl, A. M. & Ofner, U. S. (2010). Migration and ethnicity in documentary interpretation: Perspectives from a project on highly qualified migrants. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Hrsg.), *Qualitative analysis and documentary method: An international educational research* (S. 237–264). Opladen: Barbara Budrich.
- Pine, E. (2010). *The politics of Irish memory: Performing remembrance in contemporary Irish culture*. Basingstoke: Palgrave.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Rupnow, D. (2019). Geschichte und Gedächtnis von Migration in Österreich. In Akkilic, G. S., Schober, M. & Wonisch, R. (Hrsg.), *Aspekte der österreichischen Migrationsgeschichte* (S. 18–59). Wien: Edition Atelier.
- Sakaranaho, T. (2011). Religion and the study of social memory. *Temenos – Nordic Journal of Comparative Religion*, 47(2), 135–158.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Tezcan, L. (2012). *Das muslimische Subjekt. Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz*. Konstanz: Konstanz University Press.



Nebeneinander ohne Konflikte

Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften

Bettina Brandstetter^a, Oliver Reis^b, Eva Wenig^c, Senol Yagdi^c

^a Universität Wien, ^b Universität Paderborn, ^c Universität Graz
bettina.brandstetter@univie.ac.at

EINGEREICHT 23 JAN 2021

ÜBERARBEITET 7 FEB 2021

ANGENOMMEN 12 FEB 2021

Dieser Beitrag untersucht die Erfahrungen und Wahrnehmungen zweier Religionslehrerinnen im Rahmen eines katholisch-islamischen interreligiösen Teamteachings an einer österreichischen Volksschule, das anschließend in einem Gruppengespräch mit einem ebenfalls interreligiös zusammengesetzten Forscher*innenteam der Universität Graz reflektiert wurde. Als Auswertungsmethode dient die rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die beiden Lehrerinnen ihre Kooperationserfahrungen und Rollenidentitäten rekonstruieren. Bei beiden zeigt sich die Prägung durch die Traditionen und Professionsverständnisse ihres jeweiligen Fachs und der dahinterstehenden Religionsgemeinschaft. Obwohl das Team auf eine professionelle Lehrgemeinschaft ausgerichtet ist, lässt sich eine binäre und exkludierende Interaktionslogik rekonstruieren. Dies führt dazu, dass die beiden in einem hierarchischen Interaktionsmuster agieren, wie es für multiprofessionelle Teams typisch ist. Die religiöse Differenz, die den Unterricht anreichern soll, ordnet die Professionen. Die Akteur*innen, die sich als professionell verstehen, setzen sich zu anderen Professionalitäten in Distanz, und zwar gerade dann, wenn die Verarbeitung der gesellschaftlichen Situation und der Institutionenlage konträr verläuft. Die Ausrichtung auf ein gemeinsames Handlungsziel, wie es Lehrgemeinschaft benötigt, ist nur dann möglich, wenn die religiöse Differenz unbeachtet bleibt; dann werden selbst konträre Professionsvorstellungen zueinander geführt.

SCHLÜSSELWÖRTER: christlich-islamisches Teamteaching, multiprofessionelles Team, Überzeugungen und Handlungsvorstellungen, rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack, Differenzierungs- und Subjektivierungspraktiken

1. Interreligiöses Teamteaching als Forschungsort für religionspädagogische Subjektivierungsvorgänge

Zwei Religionslehrkräfte (islamisch/katholisch) der Volksschule gehen für eine interreligiöse Unterrichtsreihe eine Kooperation ein. Gemeinsam mit einem interreligiös zusammengesetzten Forscher*innenteam der Universität Graz reflektieren

sie im Anschluss die durchgeführte Reihe. Die Frage ist, wie die beiden ihre Kooperationserfahrungen und Rollenidentitäten rekonstruieren. Sind interreligiöse Lehr- und Lerninteraktionen so selbstverständlich, dass die beiden zusammen mit dem Forscher*innenteam eine gemeinsame Sprache sprechen und sich an den gleichen Maßstäben orientieren? Oder ist das Interaktionsgefüge vielleicht fragiler und spiegelt damit auch komplexe gesellschaftliche Diskurse zum Verhältnis der Religionen wider? Der folgende Beitrag rekonstruiert relevante Oppositionen im professionellen Selbstverständnis, die ein Licht auf die gegenwärtige Situation der christlichen und muslimischen Religionspädagogik in Österreich werfen und so selbstkritische Einblicke gerade in den Umgang mit Differenzen in der christlichen Religionspädagogik gewähren.

1.1 Zum Forschungskontext

Das Forschungsprojekt „Integration durch religiöse Bildung“¹ an der Universität Graz bietet mit seinen Unterrichtsforschungen zu einem religiös-kooperativen Religionsunterrichtssetting im christlich-islamischen Teamteaching einen reichen Datenpool, um zum einen die veränderte religionsplurale Situation für den Religionsunterricht nachzuzeichnen und zum anderen die Wirkungen dieser religiösen Vielfalt auf unterrichtliche Prozesse in der Schule zu untersuchen. In einem multiperspektivischen Vorgehen wird der konkrete Unterricht mittels teilnehmender Beobachtung und Videografie erforscht. Im Anschluss an die religionsübergreifenden Einheiten erfolgt sowohl mit den Lehrpersonen als auch mit den Schüler*innen ein Gruppengespräch. Ziel ist es dadurch herauszufinden, welche spezifischen Chancen, aber auch welche Herausforderungen und Aporien mit einem religionskooperativen Lernsetting im christlich-islamischem Teamteaching verbunden sind.

Der Gegenstand des vorliegenden Artikels ist ein reflexives Gruppengespräch mit zwei Volksschullehrerinnen zum erlebten Unterricht. Dabei ist mit Blick auf das Mehrebenenmodell der Herausgeber*innen des vorliegenden Bandes gerade der Zusammenhang der Diskursebene mit der Organisation Schule bzw. Religionsunterricht und der Subjektivierung der Religionslehrkräfte von besonderem Interesse. Subjektivierungen nehmen wir mit Foucault als ein Wechselspiel von Unterwerfung und Selbstdisziplinierung wahr, das im Rahmen diskursiver Ordnungen stattfindet und Machtwirkungen impliziert (vgl. Foucault, 1994). Diese Ordnungen entfalten Mittel der Habitualisierung, insofern sie bestimmte Zugehörigkeiten und Identitätspositionen gegenüber anderen privilegieren und häufig mit einer exkludierenden Logik operieren, die Einzelnen auferlegt, sich in derselben darzustellen und zu verstehen (vgl. Mecheril, 2014, S. 16).

¹ Gefördert wird dieses Projekt durch das BM:EIA (später: Bundeskanzleramt), durch das Bildungsministerium, durch die Universität Graz sowie durch die Stadt Graz und das Land Steiermark. Nähere Informationen: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/>

Dieser Beitrag untersucht, wie zwei Religionslehrkräfte als Akteurinnen bestimmter Institutionen (Religionsgemeinschaften und Schule) an Diskursen (Professionalität von Lehrkräften, Religionszugehörigkeit, religiöser Glaube in einer pluralen Gesellschaft) teilnehmen und in der Reflexion des gemeinsamen Unterrichts ihre Subjektivierung ausagieren. Die beiden Religionslehrkräfte werden im Unterricht und im Gespräch zu „Trägerinnen und Multiplikatorinnen des ‚Nicht-Zusammengehörens‘“ (Baumann & Behloul, 2005, S. 8), sie müssen dieses aber vor dem Anspruch des Teamteachings in einem Modus der Kooperation vollziehen und sich dafür mit ihren Tätigkeitssystemen synchronisieren (Hollenweger, 2016). Zusätzlich sind die interviewenden Forscher*innen als Repräsentant*innen von Institutionen und Diskursen zum Religionsunterricht selbst in den gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Diskursen subjektiviert, vor deren Hintergrund sie mittels diskursiver Erwartungen im Interview zur Subjektivierung auffordern, sodass auch das Forschungsteam selbst zum Gegenstand der Analyse wird.

Der Kontext ist deshalb sehr geeignet, um der Frage nachzugehen, wie sich die kooperative Lehrsituation im Angesicht der Vertreter*innen der anderen Religion auf die Überzeugungen und Handlungsvorstellungen der Lehrkräfte und Forscher*innen auswirkt. An welchen Rahmungen orientieren sie sich dabei, welche Resonanz erwarten sie von wem? Wie ist die deutschsprachige religionspädagogische Diskussion selbst in ihren eigenen Diskursen auf die interreligiöse Situation in konkreten Handlungsfeldern eingestellt, in denen einerseits bewusst bestimmte Differenzen wie islamisch-katholisch eingezogen werden – sonst wären diese Stunden nicht untersucht worden – und zugleich in der kooperativen Praxis bearbeitet werden sollen?

Diesen Fragen wollen wir im Rahmen von zwei Beiträgen nachgehen, die aufeinander aufbauen, wobei sich der erste Teil den Subjektivierungsvorgängen sowie der Form der Teamarbeit widmet, während im zweiten Teil die Aufmerksamkeit den Professionstypen, die im Gruppengespräch ausgehandelt werden, gilt (siehe den zweiten Beitrag in diesem Heft). Jeder Beitrag formuliert aus seiner Perspektive Impulse für die religionspädagogische Diskussion. Zuletzt werden wir offene Fragen und Anregungen insbesondere für die religionsdidaktische Forschung und die Lehrer*innenbildung benennen.

Das von uns ausgewählte Interviewmaterial² zeigt nur eine mögliche Form der Bewältigung interreligiöser Zusammenarbeit. Es geht also nicht darum, eine repräsentative Form von Teamteaching zu zeigen. Durch den Einzelfall werden aber die Komplexität der Aufgabe und das Bedingungsgefüge deutlich, in dem sich die multireligiösen Teams bewegen. Dieser Fall erscheint uns auch deshalb besonders gut geeignet zu zeigen, wie sich die religiöse Differenz unter diesen Ausgangsbedin-

2 Das transkribierte Interviewmaterial kann unter folgendem Link eingesehen werden: [Interviewtranskript_interreligioese_Unterrichtseinheiten_im_Teamteaching.pdf \(uni-graz.at\)](#)

gungen auswirkt, weil die beiden Lehrkräfte und die Interviewer*innen einander mit großem Respekt und Offenheit für die jeweiligen Überzeugungen begegnen.

Nun zum Hintergrund des ausgewählten Materials: Die Religionslehrkräfte wurden im Anschluss an drei gemeinsame Unterrichtseinheiten im christlich-islamischen Teamteaching vom Forschungsteam befragt, das interreligiös (islamisch/katholisch) zusammengesetzt war und den Unterricht ebenfalls beobachtet hatte. Insgesamt haben fünf Personen, zwei Lehrpersonen und drei Forscher*innen, am Gruppengespräch teilgenommen. Die beiden Lehrpersonen sind weiblich, unterrichten an einer österreichischen Volksschule und haben über zwanzig Jahre Berufserfahrung. Den religionsübergreifenden Unterricht im Teamteaching haben sie in einer vierten Klasse zum Thema ‚Religionsstifter‘ durchgeführt. Das Thema und die dazugehörige lehrplankonforme didaktische wie auch methodische Umsetzung konnten die Lehrpersonen frei wählen. Für beide war diese Form des Unterrichtens neu.

1.2 Leitthese: Interreligiöse Kooperation als multiprofessionelles Team

Da es sich bei den beiden Religionslehrkräften um regulär ausgebildete und mit Berufserfahrung ausgestattete Professionelle handelt, wäre es naheliegend, eine (inter-)professionelle Rollenbeziehung anzunehmen, die von einem geteilten Professionsverständnis sowie Teamarbeit auf Augenhöhe ausgeht (Dizinger, 2014; Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz & Wiezorek, 2011). Entgegen dieser Erwartung zeigt sich uns der vorliegende Fall als multiprofessionelles Team, also als eine Zusammenarbeit, die nach Trumpa, Franz und Greiten auf Asymmetrien basiert. Multiprofessionelle Teams in der Schule werden üblicherweise als Kooperationen zwischen Lehrkräften, Sonder- bzw. Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen oder der Assistenz für Kinder mit Förderbedarfen verstanden (Trumpa, Franz & Greiten, 2016). Sie sind vom Begriffsinhalt her solche Beziehungsformen, in denen deutlich

- heterogene Professionen zusammenarbeiten, die innerhalb und vor allem außerhalb der Schule eigenständig arbeiten könnten und deshalb autonome Tätigkeitssysteme und Zielvorstellungen ausgebildet haben,
- das Nebeneinanderplanen und -ausführen durch die unterschiedlichen Tätigkeitssysteme die Normalrealität darstellt,
- in der Zusammenführung in der Schule asymmetrische Rollenbeziehungen vorausgesetzt werden und
- durch die institutionell verankerte Rollenbeziehung entsprechend Autonomieverluste gegenüber (bisher) getrennten Praktiken vorausgesetzt werden (Hollenweger, 2016; Janz, 2006, S. 92; Jutzi, 2018, S. 65; Lenz, 2017, S. 19, 63; Speck et al., 2011).

In unserem Beitrag verfolgen wir die Leitthese, dass eine Kooperation auf Augenhöhe, gemeinsame Planungen bzw. eine ko-konstruktive Kooperationsform (Janz, 2006, S. 91) im vorliegenden Fall gerade aufgrund der *religiösen Differenz* sowie der damit einhergehenden Ordnungen nicht möglich ist. Durch die Differenzierungs-

vorgänge entlang religiöser Zugehörigkeit und religionspädagogischer Sozialisation, in die auch die interviewenden Forscher*innen involviert sind, werden Zugehörigkeitsordnungen und Adressierungen vorgenommen, die schon etablierte Subjektivierungen der beteiligten Personen aufrufen bzw. vor denen diese sich selbst als Subjekte hervorbringen. In der Analyse des ausgewählten Interviews wollen wir daher der latenten empirischen Sinnstruktur im interreligiösen Verhältnis nachgehen, durch welche die Unterrichtsorganisation offenbar in die Form eines multiprofessionellen Teams mündet. Im zweiten Beitrag werden wir damit einhergehende Professionstypen charakterisieren.

1.3 Methodisches Vorgehen

Um unsere Leitthese zu plausibilisieren, setzen wir bei der Analyse des Materials folgendermaßen an:

Methodologische Grundentscheidung: Wir gehen davon aus, dass sowohl die befragten Lehrkräfte als auch das interviewende Forscher*innenteam eine klare Vorstellung davon haben, wie das Fach Religion professionell unterrichtet wird. Zugleich nehmen wir an, dass sowohl das *Halten* als auch das *Beobachten* interreligiösen Religionsunterrichts im Angesicht der religiösen Differenz Neuland ist, für die keine standardisierten Verhaltensweisen vorliegen. Es liegt daher nahe, dass alle am Reflexionsgespräch beteiligten Akteur*innen versuchen werden, die überkomplexe Situation über ihre professionelle Vorstellung von der Aufgabe zu strukturieren. Denn Profession dient genau dazu, gesellschaftliche Erwartungen und biographische Handlungsmöglichkeiten in eine Handlungsstruktur zu übersetzen, die die Kontingenz der komplexen Situation bindet (Helsper, 2004, S. 303; Schütze, 2000, S. 50). Offen bleibt die Frage, ob die beiden Lehrkräfte sowie die interviewenden Forscher*innen dabei das gleiche Professionsverständnis als Rahmen verwenden.

Methodisch wollen wir diese Fragestellung im Rahmen der *rekonstruktiven Sozialforschung* nach Bohnsack aufnehmen. Der Professionsbezug wird dabei als Orientierungsrahmen interpretiert, der die reflektierende Kommunikation nach dem gemeinsamen Unterrichten strukturiert. Die Forschungsfrage lässt sich dann übersetzen als die Rekonstruktionsaufgabe gemeinsamer *konjunkter* oder verschiedener *disjunkter* Wissensräume mit interner Homologie oder Kontrastierung gegeneinander (Bohnsack, 2017; Martens & Asbrand, 2018).

1.4 Methodische Schritte

Der Analyseprozess folgte den Schritten Bohnsacks. In der Darstellung integrieren wir die formulierende Interpretation aus Platzgründen nicht in unseren Beitrag, sie bildete aber die Basis, um erstens die Sequenzstruktur aus derselben aufzunehmen und entlang der Charakteristika von multiprofessionellen Teams (Hollenweger,

2016; Janz, 2006; Lenz, 2017; Speck et al., 2011) die Sequenzanalyse durchzuführen. Dabei geht es darum, konjunkte und disjunkte Wissensräume im Professionsverständnis herauszuarbeiten, deren innere Struktur an der Kopplung von Fachlichkeit und (Fach-)Didaktik hängt. Um die Orientierungsrahmen in der sinngenetischen Analyse zu erkennen, werden wir *zweitens* die fachlichen und die didaktischen Orientierungsschemata differenziert ausarbeiten und *drittens* im Schritt der relationalen Analyse in der Kopplung der religiösen und der didaktischen Typen über eine Analyse der homologen und der kontrastierenden zwei Begründungstypen von Professionalität als Religionslehrkraft unterscheiden können. Im *vierten* Schritt gehen wir rückblickend darauf ein, wie in der Interviewsituation die beiden Professionalitäten selbst vom Diskurs der Religionspädagogik her bewertet werden und wo mit der Subjektivierung innerhalb eines bestimmten Professionsverständnisses Anerkennungsfragen verbunden sind. Im *fünften* Schritt fragen wir zum Abschluss danach, was diese Ergebnisse für das Projekt und die Lehrer*innenbildung, aber auch für den religionspädagogischen Diskurs bedeuten können.

Die Teilung in zwei Beiträge ergibt einerseits den vorliegenden Artikel zur Form des Teamteachings als multiprofessionelle Zusammenarbeit, der vor allem den Schritt der Sequenzanalyse fokussiert, worauf der zweite Artikel mit der Charakterisierung der Professionsverständnisse in den Schritten der sinngenetischen und der relationalen Analyse anschließt.

2. Differenzierungs- und Subjektivierungspraktiken im reflektierenden Gespräch über das interreligiöse Teamteaching

In der folgenden reflexiven Interpretation werden im Rahmen einer Sequenzanalyse die im Gruppengespräch vollzogenen Differenzierungs- und Subjektivierungspraktiken dargestellt. Bei der Analyse gehen wir so vor, dass wir zunächst den Aufbau der religiösen Leitdifferenz skizzieren und dann entlang der Merkmale des multiprofessionellen Teamteachings die Interaktionsstruktur freilegen.

2.1 Binäre Codierung: Wir und Ihr

Das reflektierende Gespräch im Anschluss an die gemeinsamen Unterrichtsstunden wird von Forscher₁ (F1) mit der Adressierung der beiden Lehrkräfte als ein Team eröffnet:

F1: „Also wie habt ihr überhaupt generell diese drei Stunden mit euren Schülerinnen und Schülern erfahren bzw. wahrgenommen?“ (2–3) Ob auch die Schülerinnen und Schüler den beiden Lehrkräften gemeinsam oder getrennt zugeordnet werden, bleibt in dieser Anrede zunächst offen, sie werden aber sehr rasch – bereits im ersten Abschnitt – von der katholischen Religionslehrerin (KL) als „islamische“ (24) versus „katholische“ (26) Kinder differenziert. Die damit eröffnete binäre Co-

dierung entlang der Religionszugehörigkeit wird im Verlauf des Gespräches sowohl von den beiden Lehrpersonen als auch von den interviewenden Forscher*innen aufgenommen. Die Lehrerinnen sprechen von „meine“ (101), unterscheiden damit implizit „deine“ Kinder und nehmen eine Selbstzuordnung zu einem „Wir“ (51) versus „Ihr“ (50) vor. Auch die Forscher*innen spielen diese Differenzierung in Form unterschiedlich zu erwartender Reaktionen in das Interview ein:

„Habt ihr beide so den Eindruck gehabt, dass es einen Unterschied gibt in den Reaktionen zwischen den muslimischen Kindern und den christlichen Kindern? Also, dass die unterschiedlich eingestiegen sind? Oder es sind einfach (...) Schüler?“ (578–581).

Interessant ist hier die geäußerte Unsicherheit darüber, ob diese Differenz tatsächlich praxisrelevant ist oder es sich doch um ein Kollektiv von Schüler*innen handelt, die hinsichtlich Reaktionen auf den gemeinsamen Unterricht nicht unterschieden werden können.

F2 nimmt die religiöse Differenzsetzung zunächst auf, indem sie fragt, wie es den Lehrpersonen jeweils „mit den Schülern der anderen Religion“ (887) gegangen ist, problematisiert diese dichotome Adressierung aber kurz darauf selbst:

„Ja, das, was mir halt aufgefallen ist, in dem Setting, war immer diese WIR-Form, also WIR, die Muslime und WIR Christliche. Also ich habe ganz oft diese Wir-Formulierungen gehört. War das eine bewusste Entscheidung oder passiert so etwas wahrscheinlich eher unbewusst?“ (912–914).

Abgesehen von dieser kurzen Reflexion wird die Unterscheidung in eine christliche (bzw. katholische) versus eine islamische Lern-/Gruppe von allen am Gespräch beteiligten Personen vom Beginn bis zur letzten Gesprächssequenz wiederholt *re-produziert*. Die Dominanz dieser religiösen Differenzsetzung wirft für uns die Frage auf, welchen Einfluss sie auf die Planung und den gemeinsamen Unterricht der beiden Religionslehrkräfte ausübt und inwiefern sie insgesamt die interreligiös zusammengesetzte Gesprächssituation prägt. Ist sie konstitutiv für das Teamteaching im multiprofessionellen Modus? Oder führt sie sogar unweigerlich zu einer koexistenten Form der Unterrichtsgestaltung und Interaktion?

2.2 Unterricht im Modus des multiprofessionellen Teamteachings

2.1.1 Heterogene Profession

Die gesetzte Dichotomie setzt sich in den Professionsbezügen der Lehrerinnen fort, mit denen sie ihr Unterrichten in einen Referenzrahmen des guten Unterrichts stellen. Sie werden im Reflexionsgespräch ausgehandelt und hervorgebracht. Der

Bezug auf einen solchen Referenzrahmen wird dann nötig, wenn eine Handlungssituation als offen erlebt wird und nun in der Kontingenz Handlungsgründe angegeben werden, warum Entscheidungen so getroffen worden sind. Da sich die Profession vor allem in der stellvertretenden Deutung zeigt, ist eine Äußerung wie „die Kinder [...] hätten gerne gehabt“ (5) eine solche Bezugnahme, die deren Wissenszuwachs, Aufmerksamkeit (118) oder ihre Motivation (25–26) als hinreichenden Grund für didaktische Entscheidungen anführt. Aber auch Bezugnahmen auf den Jahresplan (593), die Erwartungen von Eltern (509), auf das Wissen um Sozialisationsbedingungen (345), auf konfigurierte didaktisch-methodische Praktiken wie eine Bildpräsentation-Gruppenarbeit-Plakate (482–486) oder auch auf Phasierungsvorstellungen (493–501) machen die professionelle Rahmung deutlich. Lehrer*innenprofession muss die verschiedenen Erwartungen in routinisierte Muster überführen, die die Komplexität reduzieren. In unserem Fall bilden sich auf zwei Ebenen divergente und oppositionelle Bezugnahmen auf die Profession aus, wenn z. B. die eine Lehrkraft die Proposition zur Phasierung des Unterrichts mit einem eher konstruktionsorientierten Design eröffnet, während die zweite Lehrkraft das Thema divergent über ein instruktionsorientiertes Design elaboriert, eine der interviewenden Personen dies erneut divergent als didaktisch begründeten Lehrer*innenvortrag *fremdrahmt* (Martens & Asbrand, 2018, S. 59) und dann die zweite Lehrkraft darauf mit einer oppositionellen Konklusion und dem Verweis auf den Stoffdruck schließt (482–513). Der *exkludierende Interaktionsmodus* (ebd. S. 50) im Professionsbezug lässt sich als Orientierungsschema der Akteurinnen weiter programmatisch ausarbeiten und wird später für die Bildung der Orientierungsrahmen entscheidend sein.

2.1.2. Nebeneinander planen

Für die gemeinsame Vorbereitung der Unterrichtseinheiten setzten sich die beiden Lehrkräfte laut islamischer Religionslehrerin (IL) fast eine Stunde zusammen (158), um die Inhalte auszuwählen und den Unterrichtsablauf zu koordinieren (169). Ansonsten bereiteten sie sich gesondert auf die Einheiten vor und sandten der jeweils anderen Lehrerin die Unterlagen zu. Die Vorbereitung wird als „guter Austausch“ (170) bezeichnet.

„Es war gut, eigentlich, wir haben einmal gemeinsam miteinander gesprochen, dann hat sie mir auch das zuschicken lassen, was sie über Jesus, und ich habe ihr geschickt über Mohammed, über Kaaba auch. Und genauso wie ich sie, sie akzeptiert auch, was ich erzähle“ (429–431).

Analog zu ihren Planungen etablieren die beiden Lehrkräfte eine koexistente Unterrichtsform. Jede der beiden übernimmt Phasen des Unterrichts, wobei sie sich einerseits weder inhaltlich noch methodisch unterbrechen und andererseits versuchen, ihre Ziele unabhängig voneinander zu erreichen.

„Also es ist einmal mein Interesse da, wobei ich schon bei mir immer wieder merke, dass ich irgendwie bewusst nicht eingreife oder nicht/ Irgendwie denke ich mir, ok, wir haben das so ausgemacht, da möchte ich mich nicht einmischen [...] das ist irgendwie so ein bewusstes Zurücktreten, einfach, weil ich neugierig und gespannt bin, wie das einfach der andere macht und gestaltet“ (444–450).

2.1.3. Asymmetrische Rollenbeziehungen als Folge der binären Codierung

KL konstruiert sich von Beginn an als Anwältin der Kinder, die sie zugleich als Referenz für ihre eigenen Anliegen und Kritiken angibt. Mit der Wahl der Subjektorientierung, auf der sie durchgängig beharrt, setzt sie an den Anfang des reflektierenden Gesprächs eine starke Proposition. IL stellt hingegen zuerst das Gebet in den Mittelpunkt, mit dem sie auch den gemeinsamen Unterricht eröffnet hat (45). Sie betont, „wie wichtig es ist, dass wir den gleichen Gott anbeten“ (47–48), und plausibilisiert damit ihr Anliegen, die Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt zu rücken, „dass wir den Schultag gut überleben können. Es darf von der Religion her kein Konflikt sein. Dass die Kinder miteinander gut umgehen, dass die Kinder miteinander lernen.“ (56–58) Ihre Aussagen erfahren stets eine theologische Rückbindung: „wir werden auch vor Gott stehen und antworten“ (67–68).

Mit zunehmender didaktischer Kritik seitens ihrer katholischen Kollegin beginnt auch IL die Beziehung zu den Kindern (272f.) sowie deren Partizipation im Unterricht bzw. die Notwendigkeit von Methodenvielfalt in ihre Argumentation aufzunehmen (401, 496f.), wobei sie stets der religiösen Praxis sowie entsprechenden Inhalten den Vorrang einräumt. „Die Hälfte ist dann die Bittgebete und meine Erzählungen und der Rest ist, dass sie [die Kinder] auch ein bisschen arbeiten“ (500–501).

Die asymmetrische Rollenbeziehung wird über die Profession eröffnet, da offenbar hinter dem Professionsverständnis Diskurse und Institutionen stehen, die diese unterschiedlich bewerten. Auch die interviewenden Forscher*innen steigen in diese Dynamik ein, wodurch es zu Autonomieverlusten für IL kommt.

2.1.4. Autonomieverluste und Ringen um Autonomie

Im Verlauf des Interviews fällt auf, dass KL für ihre subjektorientierte Ausrichtung viel Zustimmung von den Interviewer*innen erfährt. Sie hat offensichtlich jenes Orientierungsschema gewählt, das auch beim Forscher*innen-Team im Fokus der Aufmerksamkeit steht, weil es offenbar in der gegenwärtig favorisierten religionspädagogischen Diskussion als angemessen gilt. IL wird hingegen mit Fragen konfrontiert, die eher verunsichernd als bestätigend anmuten:

„Also, Entschuldigung, das Bittgebet, also machst du das in jedem Unterricht oder nur vor der Schularbeit?“ IL: „Jede, ja, in jeder Stunde. Nein, nein, jede Stunde mache ich das.“ Ft: „Ach so, ok“ (650–655).

Eine subtile hegemoniale katholische Rahmung dokumentiert sich rein materiell im folgenden Abschnitt, in dem die islamische Seite gegenüber der katholischen Tradition marginalisiert wirkt:

„[...] jetzt kommt ihr beide, wenn ich das so sagen darf, natürlich aus einer eigenen, logischerweise, katholischen religionsdidaktischen Tradition mit der Geschichte katholischer Religionspädagogik des katholischen Religionsunterrichts bzw. das Gleiche auf der islamischen Seite mit eigenen Vorstellungen auch des Islam und der katholischen Kirche, was im Religionsunterricht passieren soll, inhaltlich, was so das Grundanliegen ist, mit jeweils dreißig Jahren eigener Religionsunterrichtsgeschichte und dann unterrichtet man plötzlich drei Wochen gemeinsam. Mich würde wirklich interessieren, wie geht das? Oder wie war das für euch? Weil da kommen ja jetzt doch auch noch einmal ein Stück weit unterschiedliche Konzepte, Traditionen, Art und Weise, den Unterricht zu gestalten – ich habe auch viele Gemeinsamkeiten, aber natürlich auch einmal kleine Unterschiede gehört – zusammen, wie ist das?“ (377–388).

Die Vorstellung von gutem Unterricht wird hier in der jeweiligen religiösen Organisation und deren Diskursen und Ordnungen, deren Religionsdidaktiken und -pädagogiken verortet, womit das Professionsverständnis der jeweiligen Lehrperson unmittelbar mit der religiösen Differenz in Bezug gesetzt wird. Ein gemeinsamer Orientierungsrahmen zwischen dem muslimischen Interviewer F1 und IL lässt sich allerdings lediglich an der Stelle vermuten, wo er das gewählte Thema des Unterrichts würdigt, sowie mit der Anfrage an beide Lehrpersonen, wie der jeweilige Unterricht ohne Anwesenheit der andersreligiösen Person „überhaupt inhaltlich und auch von der Art her [...] funktioniert“ (461–462) hätte, weil er neben der didaktischen Ebene auch die inhaltliche in den Fokus nimmt.

Die Bemessung guten Unterrichts an der Subjektorientierung und methodenreicher fachdidaktischer Umsetzung kann daher weitgehend als geteilter Orientierungsrahmen von KL und den interviewenden Forscher*innen bestimmt werden.

IL erfährt durch ihre abweichende Prioritätensetzung Autonomieverluste, die sie zunächst mit der Aufnahme der Subjektorientierung zu kompensieren sucht. Anschließend rechtfertigt sie ihre Praxis mit dem Argument des Zeitmangels und der Erwartungen seitens der Eltern, die sie um das Einüben von Suren und Gebeten mit den Kindern bitten (509–511). Als dies auch nicht gelingt, wendet sie sich direkt an die Interviewer*innen und fragt jede*n persönlich: IL: „Was hat euch gepasst?“ (727–728) und „Was hat dir gut oder nicht gut gefallen?“ (753–754). Nachdem F2 und F3 auszuweichen versuchen, gelingt es F1 schließlich, mittels Anerkennung einen inkludierenden Interaktionsmodus herzustellen.

„Also ich würde jetzt nicht beurteilen, aber ich habe wirklich in jeder Stunde etwas gelernt, aus katholischer Perspektive, auch aus islamischer Perspektive, weil du ja eine erfahrene Person bist. [...] Also ich kann nur etwas Positives sagen“ (756–764).

Auch KL versucht nun die Autonomie ihrer Kollegin zu bestärken:

„Also ich finde es auch wichtig, dass nicht nur ich dann etwas erzähle von anderen Religionen, sondern das hat ganz, ganz viel gebracht, dass eben DU da bist und, dass DU etwas erzählst, das wirkt einfach ganz anders bei den Kindern“ (827–829).

Zuletzt folgt ein Autonomiezugeständnis durch F3, der mit einer neuen Proposition die Dynamik des Gesprächs in einen (vorübergehend) inkludierenden Interaktionsmodus überzuleiten sucht.

2.1.5. Teamteaching als gemeinsamer Erfolg

Mit der Anfrage, ob interreligiöses Teamteaching in der Volksschule überhaupt sinnvoll sei, spielt F3 eine spezifische Proposition ein, die beide in eine konjunkte Positionierung bringt und eine Subjektivierung als Kollektiv evoziert:

„Für uns war es von vornherein eine Frage, wollen wir mit diesem Projekt in die Volksschule gehen, [...] [w]eil zum Beispiel der Islam und im Christentum ist es ähnlich, also die Kinder kommen aus so vielen unterschiedlichen auch islamischen Traditionen, dass die einmal diesbezüglich gesprächsfähig werden müssen und erst dann kann man zwei Religionen miteinander irgendwie in eine Klasse setzen im Religionsunterricht“ (775–782).

Die beiden Lehrerinnen einigen sich, IL führt aus:

„man könnte in der dritten, vierten Klasse es machen, aber erste, zweite, das ist zu klein (unv.). Aber dritte, vierte Klasse ist gut. Die wissen von der eigenen Religion und die haben ein Interesse an anderen Religionen auch. Da ist es eher besser“ (795–797).

Auffallend ist hier eine distinkte, essentielle Vorstellung von Religion, die auch von den interviewenden Forscher*innen verwendet wird, obwohl die innerreligiösen Differenzen in Form der unterschiedlichen Traditionen, aus denen die Kinder kommen, Beachtung finden. Die binäre Codierung, die als eine dominante Ordnung das gesamte Interview sowohl von den Interviewenden als auch den Interviewten strukturiert, verläuft entlang der Trennlinie katholisch/islamisch bzw. christlich/islamisch, sie wird aber an dieser Stelle der Kooperationsbetonung überbrückt. Diese Spur, die Kooperationsfähigkeit zu betonen, findet sich an verschiedenen Stellen.

Sie wird oft von außen initiiert, dann aber auch intern stabilisiert. So werden die beiden Volksschullehrerinnen in einer einleitenden Proposition von F1 im Kollektiv angesprochen und über ihren gemeinsamen Unterricht befragt, worauf sie ihn als Erfolg darstellen. KL beschreibt ihn als „Entwicklung“ (12), als „so ein bisschen herantasten, wie funktioniert das“ (13) und letztlich als einen „schöne[n] Weg“ (42), dem auch IL beipflichtet. Sie wünscht sich eine Fortsetzung und könnte sich interreligiöses Lernen im Teamteaching „dreimal im Jahr oder viermal im Jahr, aber nicht hintereinander, sondern aufgeteilt in drei Einheiten, vielleicht einmal im Herbst, einmal im Winter, einmal im Frühling vielleicht“ (70–71) vorstellen. Der gemeinsame Erfolg wird an der Begeisterung der Kinder einerseits sowie an der Wissensvermittlung andererseits festgemacht und besonders in der gemeinsamen Prävention bzw. Bearbeitung von Konflikten im Schulalltag zu einer Konklusion zusammengeführt. Selbst die dichotomen Professionsverständnisse werden verbunden, wenn die religiöse Differenz außen vor bleibt. So stellt KL fest: „ich glaube, da haben wir schon ein bisschen an dem Thema arbeiten können.“ (228–229), worauf IL beipflichtet: „Ich hoffe, dass es beitragen wird“ (231). In dieser Selbsteinschätzung subjektiveren sich die beiden Religionslehrkräfte vor dem Hintergrund ihres gemeinsamen Erfahrungsraumes als erfolgreiches Team, was mit der Nachfrage nach möglichen weiteren gemeinsamen Unterrichtseinheiten von F2 bestätigt wird.

3. Auswertung und Ausblick

Die zuletzt analysierte Gesprächssequenz führt uns zu einem erstaunlichen Ergebnis: Wo die religiöse Differenz unbeachtet bleibt, kann Teamteaching als Erfolg diagnostiziert werden und konträre Professionsvorstellungen werden zueinander geführt. Diese Wahrnehmung zeigt sich allerdings nur in der Eröffnung des Gespräches. Sie wird von einer binären, religiösen Differenzsetzung abgelöst, die das weitere Interview bestimmt. Gerade auf Begegnung angelegte interreligiöse Projekte sind oftmals binär angelegt und tragen damit laut Lingen-Ali und Mecheril zur Reproduktion und Reifizierung von religiös konnotierten Differenzen bei (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 17).

Durch die exkludierende Interaktionslogik der kontrastierten Orientierungsrahmen handeln die Akteur*innen im Interview bereits im immanenten Sinn ihre Orientierungsschemata aus. Würden sich die beiden Lehrkräfte im gleichen Orientierungsrahmen der Situationswahrnehmung der Schüler*innen und der stellvertretenden Deutung befinden, dann müsste es möglich sein, das interreligiöse Teamteaching als (inter-)professionelle Kooperationsform zu verstehen, sowie die gleichen Ziele zu bearbeiten. In multiprofessionellen Teams ist genau das nicht gegeben. Deshalb setzen sich als professionell verstehende Akteur*innen zu anderen Professionalitäten in Distanz gerade auch dann, wenn die Verarbeitung der gesellschaftlichen Situation und der Institutionenlage über die Grundüberzeugungen konträr verläuft.

Aufschlussreich ist hinsichtlich unserer Analyse auch die Struktur des Professionsbezugs von Baumert und Kunter (2006) für das professionelle Lehrer*innenhandeln und dessen Erweiterung für kooperative Situationen bei Paseka, Schratz & Schrittmesser (2010, S. 24), weil es dabei zum Grundsetting gehört, dass Professionalität im Lehrberuf wesentlich durch das Zusammenspiel von fachlicher und fachdidaktischer Perspektive entsteht. Dass dieses Zusammenspiel z. B. an den verschiedenen Schulformen unterschiedliche Typen ausbildet, ist bekannt (Martens & Asbrand, 2018). Unsere Analyse zeigt im zweiten Beitrag, dass auch die religiöse Differenz dazu in der Lage ist, über unterschiedliche Kopplung von Fachlichkeit und Fachdidaktik zwei zueinander asymmetrische Typen von Professionalität als Orientierungsrahmen auszubilden und damit ein multiprofessionelles Interaktionsgefüge herzustellen. Der gemeinsame Rahmen der Profession als Lehrerin reicht nicht mehr, um die Situation zu strukturieren. Stattdessen binden sich soziale Kategorien, Institutionalisierungen und Diskursbildungen an die religiöse Differenz und subjektivieren die Akteur*innen in konjunkten und disjunkten Räumen. Das überrascht vielleicht für den Schulkontext, passt aber letztlich zu anderen Befunden (Reis, Hillebrand Miriam, Mauritz, Wittke & Kamcili-Yildiz, 2020; Wittke, Mauritz, Hillebrand Miriam, & Reis, 2019), die darauf hinweisen, dass die religiöse Differenz eben keine neutrale Verschiedenheit ist, sondern immer auch Träger von sozialer Ungleichheit (Lingen-Ali & Mecheril, 2016). Für eine wirklich professionelle Lehrgemeinschaft ist die dekategorisierende Bearbeitung – hier der religiösen – Differenz ein Gelingensfaktor der koordinierten Arbeit (Vgl. Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014, S. 10).

Wie der zweite Beitrag zeigen wird, ist dafür auch eine differenzsensible Arbeit an den religionspädagogischen Orientierungsrahmen nötig, die sich in diesem Fall auf die religiöse Differenz verteilen und sie noch weiter überhöhen. Nicht zu unterschätzen ist aber auch das Potenzial der Adressierung als professionell. Denn zur Professionalität gehört zweitens auch die Kooperationsfähigkeit. Um die komplexe Situation mehrperspektivisch zu bewältigen, sehen wir im Interview, dass die beiden Typen nicht einfach nur gegeneinander arbeiten, sondern auch konjunkte Wissensformen in der Kooperationsnotwendigkeit selbst finden können. Diese konjunkten Wissensräume sind zu pflegen, hier liegen auch gemeinsame Zielräume, die sich aus der Kooperationsbereitschaft ergeben. Bisher sind diese Räume noch in die disjunkten Orientierungsrahmen eingearbeitet.

Eine intuitive Zielvorstellung wäre vielleicht, dass das konjunkte Professionswissen einfach die anderen Differenzen managen müsste. So einfach ist es allerdings nicht, wie der nächste Beitrag zeigen wird, weil genau diese Subordination der religiösen Profilierung unter die Kooperation selbst schon wieder den Orientierungsrahmen betrifft.

Neben einer differenzsensiblen Arbeit wird es daher auch einer *Diskursensibilität* (Brandstetter, 2018, S. 7) bedürfen, also eines Bewusstseins dafür, dass sich in

die Institution Schule sowie in die jeweiligen religiösen Organisationen (Religionsgemeinschaft und deren etablierte Religionspädagogik und -didaktik) gesellschaftliche Diskurse und Ordnungen einschreiben und die individuellen Identitätskonstruktionen mittels Subjektivierungsprozessen prägen. Es sind also sowohl im Klassen- als auch im Gesprächsraum jeweils konkurrierende und hegemoniale Diskurse und Ordnungen präsent, die in den Interaktionen ausagiert werden. Diese Diskurs- und Machtebene in interreligiösen Initiativen nicht auszublenden, sondern sensibel wahrzunehmen und in religiösen Aushandlungsprozessen produktiv zu gestalten, ohne dabei binäre Codierungen fort- und festzuschreiben, könnte Aufgabe sowohl von Lehrer*innenbildung als auch religionsbezogener Forschung sein.

Literaturverzeichnis

- Baumann, M. & Behloul, S. M. (Eds.) (2005). *Kultur und soziale Praxis. Religiöser Pluralismus: Empirische Studien und analytische Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, R. (2017). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Brandstetter, B. (2018). Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. *ÖRF*, 26(1), 7–14. <https://doi.org/10.25364/10.26:2018.1.2>
- Dizinger, V. (2014). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung* (Dissertation). Universität Bielefeld, Bielefeld. Retrieved from https://pub.uni-bielefeld.de/download/2730533/2730536/Dissertation_Dizinger2015.pdf
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 303–308.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Eds.), *Netzwerke im Bildungsbereich: Band 9. Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–52). Münster, New York: Waxmann.
- Janz, F. (2006). *Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. Heidelberg University Library. <https://doi.org/10.11588/heidok.00006685>
- Jutzi, M. (2018). *Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie. Innovation und Qualität durch multiprofessionelle Kooperation („IQ-Koop“)* (Dissertation). Universität Zurich, Philosophische Fakultät.

- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Inklusion in Schule Und Unterricht*, 5(10), 1–13.
- Lenz, K. (2017). *Multiprofessionelle Teamarbeit. Spezifische Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen am Beispiel der Schulstadt Bremerhaven* (Dissertation). Technische Universität Dortmund, Dortmund.
- Lingen-Ali U., & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *ÖRF*, 24(2), 17–24. <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3>
- Martens, M. & Asbrand, B. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Eds.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 11–23). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_2
- Mecheril, P. (2014). Subjektbildung in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Eds.), *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft* (S. 12–26). Bielefeld: transcript.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2010). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Eds.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl.). Wien: facultas.wuv.
- Reis, O., Hillebrand, M., Mauritz, G., Wittke, A. & Kamcili-Yildiz, N. (2020). Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität. *THEO-WEB*, 19(1), 249–266.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Eds.) (2011). *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Retrieved from <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-2158-5>
- Trumpa, S., Franz, E. K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Wittke, A., Mauritz, G., Hillebrand Miriam & Reis, O. (2019). „Dann mache ich einfach mal weiter.“ Zur Lehrsteuerung der Studierenden in Indifferenz. *THEO-WEB*, 18(2), 267–281.



Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams

Die Wiederkehr der Materialkerymatik in der Religionsdidaktik

Bettina Brandstetter^a, Oliver Reis^b, Eva Wenig^c, Senol Yagdi^c

^a Universität Wien, ^b Universität Paderborn, ^c Universität Graz
bettina.brandstetter@univie.ac.at

EINGEREICHT 23 JAN 2021

ÜBERARBEITET 7 FEB 2021

ANGENOMMEN 12 FEB 2021

Auf der Basis des Beitrags „Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften“ rekonstruiert dieser Beitrag die sich im Interview zum christlich-islamischen Teamteaching manifestierenden religionspädagogischen Professionstypen. Im Gruppengespräch der katholischen und islamischen Religionslehrkraft mit dem Forscher*innenteam lassen sich divergente Orientierungsschemata auf der fachlichen und fachdidaktischen Ebene zum guten Religionsunterricht rekonstruieren, die auf konträre Orientierungsrahmen zur Aufgabe des Religionsunterrichts für Kinder, Gesellschaft und Religionsgemeinschaft hinweisen. Im Rahmen der relationalen Analyse werden die Orientierungsrahmen zu zwei oppositionellen Professionstypen – einem problemorientiert-emanzipatorischen und einem inhaltsorientierten – verdichtet, die eingebunden sind in die Diskurse über religiöses Lernen in der Moderne unter pluralen Bedingungen. Ersterer ist religionspädagogisch dem Grundgedanken der Korrelationsdidaktik, Letzterer dem katechetischen/materialkerymatischen Konzept zuzuordnen. Die Differenz in den Orientierungsrahmen erschwert die (inter-)professionelle Zusammenarbeit signifikant. Abschließend diskutiert der Beitrag die Konsequenzen dieser Erkenntnisse für den religionspädagogischen Diskurs und die Ausbildung zukünftiger Religionslehrer*innen.

SCHLÜSSELWÖRTER: rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack, religionspädagogische Professionstypen, christlich-islamisches Teamteaching, multiprofessionelle Kooperation, Religionslehrer*innenbildung

1. Professionstypen als Element in religionspädagogischen Subjektivierungen

Dieser Artikel befasst sich im Anschluss an den Beitrag „Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften“ (Brandstetter, Reis, Wenig & Yagdi, 2021) mit den unterschiedlichen religionspädagogischen Professionstypen, die im christlich-islamischen Teamteaching in dem dort beschriebenen Unterrichtssetting aufeinandergetroffen sind und die religiöse Differenz fokussiert haben. Aus dem Interview mit den beiden Religionslehrkräf-

ten, das im Zuge des Projekts „Integration durch interreligiöse Bildung“¹ durchgeführt wurde, lässt sich ableiten, dass die divergenten Orientierungsrahmen sowie -schemata hinsichtlich ihres persönlichen Professionsverständnisses ausschlaggebend für die Struktur der multiprofessionellen Zusammenarbeit sind. Die beiden Professionstypen stehen nicht für sich, sondern sind eingeflochten in die Diskurse über religiöses Lernen in der Moderne unter pluralen Bedingungen. Sie werden im ausgewählten Fall differenzverstärkend mit der religiösen Differenz verbunden, sodass Divergenzen in den Orientierungsrahmen eine (inter-)professionelle Zusammenarbeit deutlich erschweren. Die Professionstypen lassen sich aber theoretisch in anderen Fällen auch religionsintern bzw. mit überkreuzten Zuordnungen denken. Dies ist wichtig, weil es uns im Folgenden nicht um die essentielle Zuordnung einer Religion zu einem Professionstyp geht, sondern darum, erstens einen längst verdrängten Professionstyp der Materialkerymatik überhaupt als sozial wirksames Konzept zu rekonstruieren und zweitens nachzuzeichnen, wie mit diesem Professionstyp in Interaktion z. B. in exkludierenden Interaktionsgefügen funktional gearbeitet werden kann. Diese Beobachtungen werfen für die Religionspädagogiken und ihre normativen Leitideen für religiöse Bildung erhebliche Fragen auf. In der Rekonstruktion wird nachvollziehbar, dass Akteur*innen, die den materialkerymatischen Professionstyp nutzen, nicht einfach nur durch kognitive Infragestellung der propositionalen Anteile wirksam zum Wechsel des Typs aufgefordert werden können und dies auch an sich gar nicht das Ziel sein kann. Vielmehr sind die Typen in Subjektivierungsprozesse übergeordneter religionspädagogischer Diskurse integriert.

Der folgende zweite Beitrag ist methodisch schon im ersten Text eingeführt (siehe dort 1.3).² Wir nutzen für diesen Beitrag nun im Kern die Ergebnisse der komparativen Analyse im Rahmen der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (Bohnsack, 2014; Martens & Asbrand, 2018).

2. Rekonstruktion zweier oppositioneller Professionstypen

Im Rahmen der komparativen Analyse über die Sequenzen hinweg haben wir die homologen Strukturen gebündelt und – dem Professionsansatz von Baumert und Kunter (2006) entsprechend – auf der (fach-)didaktischen sowie der fachlichen Ebene jeweils zwei strukturierende Orientierungsrahmen ausgemacht, die in Form exkludierender Interaktionsmodi durch oppositionelle Orientierungsschemata gefasst sind.

1 Gefördert wird dieses Projekt durch das BM:EIA (später: Bundeskanzleramt), durch das Bildungsministerium, durch die Universität Graz sowie durch die Stadt Graz und das Land Steiermark. Nähere Informationen: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/>

2 Das transkribierte Interviewmaterial kann unter folgendem Link eingesehen werden: Interviewtranskript_interreligioese_Unterrichtseinheiten_im_Teamteaching.pdf (uni-graz.at)

2.1 Die fachliche Orientierung: individuelle Spiritualität vs. religionsgebundene Religiosität

Die fachliche Ebene betrifft im engeren Sinne das Verhältnis zu den Bezugswissenschaften und ihrer Rahmung des *Lerngegenstandes*. In diesem Fall geht es auf der fachlichen Seite um die christologische Bedeutung von Jesus Christus und das prophetische Wirken von Mohammed. Die Reihe scheint aber durch die interreligiöse Lernsituation über die beiden Akteurinnen im engeren Sinne hinaus überhaupt eine Einführung in die jeweils andere Religion gegeben zu haben, sodass auch die Fassung des interreligiösen Verhältnisses zu der fachlichen Seite gehört, die sich in den verschiedenen *Beziehungsmodellen* wie dem Exklusivismus, dem Inklusivismus, dem Inkommensurabilismus, der komparativen Theologie oder der religionspluralistischen Theologie beschreiben lässt (Reis & Potthast, 2017, S. 90–93). Weil in der interreligiösen Situation das Wissen der beiden Religionsvertreterinnen grundsätzlich angefragt wird, spielen auch Begründungsformen des Wissens durch *Referenznahme auf Normen* eine wesentliche Rolle, um Professionalität bei der Bewältigung der interreligiösen Situation zu zeigen. Diese Normen können unterschiedlicher Art sein, sie können direkt in dem axiomatischen dogmatischen Glaubenswissen der Religion liegen, sie können aber auch stärker sozial-kulturell tradiert sein oder persönlichen Glaubenserfahrungen und -überzeugungen entspringen, an die sich eine Person gebunden fühlt.

2.1.1 Lerngegenstand Jesus – Mohammed

Auf der Ebene des *Lerngegenstandes* fällt zunächst auf, dass die katholische Religionslehrerein (KL) von den Begriffen „Jesus/Jesus Christus“, „Mohammed“ oder „Prophet“ „Jesus“ und „Prophet“ nur jeweils einmal erwähnt, während die islamische Religionslehrerin (IL) aus ihrer Perspektive vor allem „Jesus“ fokussiert. Diese berichtet, dass sie neu gelernt habe, dass „Jesus Kinder gehabt hat, und dass er Zimmermann war“ (894). Sie erwähnt als gemeinsames Ziel, dass Jesus als Persönlichkeit das Leben der Christ*innen prägt (159). An diesen Äußerungen fällt eine Unbestimmtheit auf, die Jesus als bedeutende Persönlichkeit sehr offen lässt. Die genannten Merkmale wie Beruf und Familie weisen eher auf einen jesuologischen, denn auf einen christologischen Fokus hin.

Das Prophetentum Mohammeds wird dagegen klar benannt, aber nicht parallelisierend auf Jesus bezogen. Zwischen beiden besteht eine Differenz als Identitätsträger der Religionsgemeinschaft, allerdings bleibt auf dieser Ebene der negative Gegenhorizont undeutlich, eher besteht hier eine Anschlussfähigkeit zwischen Jesus und Mohammed als Persönlichkeiten. Als gemeinsamer Horizont funktioniert dies allerdings nicht, die jesuologische Bestimmung wird eben von IL eingebracht und KL elaboriert diese Problematisierung nicht weiter. Diese Distanz wird umso differenzstärker, wenn man die explizite Opposition von IL dagegenhält:

„Ich habe nichts gemerkt eigentlich. Obwohl ich gesagt habe: ‚Jesus ist für uns nicht Sohn Gottes‘, es war keine [Überraschung], das war für sie auch normal zu wissen für die Kinder. Und das habe ich eigentlich gut gefunden“ (97–99).

Aus der islamischen Tradition heraus versteht IL Jesus und Mohammed als Propheten, Mohammed aber als letzten Propheten, dessen Maßstab unhinterfragt ist (135–136). IL zeigt also als Orientierungsschema eine rechtgläubige Position zu Mohammed, die Jesus mitdenkt, aber die katholische Christologie als expliziten negativen Gegenhorizont voraussetzt. KL verzichtet darauf, einen expliziten christologischen Gegenhorizont zu setzen. Sie wählt stattdessen ein anderes, zweites Orientierungsschema, das niedrigschwellig als Teil des historischen Jesus durchaus auch ein Lerngegenstand der Volksschule ist und das gerade in seiner Offenheit für verschiedene Deutungen einen Gegenhorizont bildet.

2.1.2 Beziehungsmodell

Schaut man auf das Beziehungsmodell zwischen den Religionen, dann lassen sich bei IL zwei unterschiedliche Orientierungen rekonstruieren: Zum einen übernimmt sie auf der Ebene der Religion selbst vom Heiligen Text her ein inklusives Muster, das Jesus als Isa von der eigenen Tradition her bestimmt, nach der Jesus als Vorprophet in die Reihe der Propheten bis Mohammed eingeordnet wird:

„Das ist der Kern von beiden Religionen. Jesus und Mohammed, dass die Kinder wissen, was ist für uns Mohammed, und wie ist von Adam bis Isa, von Isa bis Mohammed, wie die Entwicklung stattgefunden hat, und warum der letzte Prophet gebraucht wurde, das wollte ich da ein bisschen betonen (...)“ (134–137).

Das ist auch die Basis, um sagen zu können, dass alle an den gleichen Gott glauben (48–50). Auf dieser Narrativebene kann Fremdheit geringgehalten werden, sodass sich christliches Jesus-Wissen in das Narrativ integrieren lässt (896). Diese Integrierbarkeit ist auch ein Heilsangebot an Christ*innen, Jesus so nach dem ‚rechten Glauben‘ zu verstehen. Das tun aber nicht alle Christ*innen – wofür sie sich vor Gottes Gericht verantworten müssen (67–68), während die Muslim*innen aus der Sicht von IL belohnt werden (419–420) –, sondern sie bestehen auf den falschen Lehren und das erzeugt ein Problem:

„Aber was ich von meinem Propheten gehört habe, von Mohammed, das ist mein Glaube und danach lebe ich. Aber deswegen spotte ich andere aber nicht aus. Das ist deine Freiheit, was du willst. Und die Qual ist die Freiheit. Wenn es gezwungen wäre, dann wären alle im Paradies (lacht)“ (325–328).

Diese Überzeugung elaboriert IL nicht als Exklusivismus weiter, sondern im Sinne des Inkommensurabilismus, der die Differenz so stark betont, dass zwei religiöse Systeme ohne Bezugspunkt entkoppelt für sich stehen und damit anderen die Freiheit des eigenen Glaubens gewährt wird:

„Aber, dass wir Unterschiede haben zu den Christen, wenn die Christen sagen: ‚Es ist der Sohn Gottes‘, sie haben gesagt: ‚Nein, es gibt nur einen einzigen Gott, nur er ist anbetungswürdig, ohne Sohn, ohne Vater‘. Gleichnis zwischen Jesus und Adam, das steht im Koran. Aber, wenn die anderen sowas glauben, das ist ihre Sache. Da soll man, man soll die anderen Menschen in Ruhe lassen“ (253–257).

KL wiederum betont das Eigene der jeweiligen Religion, wobei der Austausch zwischen den Religionen den Charakter des Zusehens hat:

„Weil ich habe so das Gefühl gehabt, eine Zeit lang sind wir relativ gedrängt worden, dass man möglichst viel interreligiös feiert und dass man ja schaut, wie das gemeinsam geht, und jetzt ist mir vorgekommen, es wird eher so betont, dass jede Religion auch das Eigene hat, aber, dass man überall eben Gast sein kann und die anderen dazu einladen kann, ja, vielleicht einfach einmal irgendwo zuzuhören oder zuzuschauen, das hat mir eigentlich auch ganz gut gefallen, aber es war für mich so ein bisschen was Neues auch“ (369–375).

Der/die andere ist der Gast, der das Zentrum der eigenen Religion nicht zu verstehen in der Lage ist und dem es auch nicht enthüllt werden soll, damit Konflikte vermieden werden. In Ruhe lassen, keine Konflikte schüren – so geht Koexistenz.

Damit die beiden Lehrerinnen überhaupt arbeiten können, ist die Wahl des Orientierungsschemas von KL geschickt, weil sie darauf verzichtet, einen fast schon unlösbaren Konflikt zu eröffnen. KL verzichtet überhaupt auf christliche Lehrpositionen. Der Gegenhorizont eröffnet sich vielmehr gerade in der *Unbestimmtheit* des christlichen Glaubens, sie lässt sich von diesem nicht als Trägerin des objektiven Systems subjektivieren, sondern sie zeigt eher individuelle, persönliche, inkonsistente Muster. Sie ist auf der Suche nach Gemeinsamkeiten hinter den Differenzen (181–182) und liest Jesus und Mohammed ineinander (105–106). Damit stellt sie eine Repräsentantin des liberalen, individualisierten Christentums dar, das zum Gegenhorizont kollektiver Religionsformationen wird.

2.1.3 Referenzierte Normen

IL benutzt passend zu den ersten beiden Ebenen klar markierte normative Referenzen, die eine fachliche Rahmung abgeben, wie der Unterricht zu denken ist. Die Basis ist die *Orientierung am Propheten* und seiner Weisung. So wie die Lehrkraft sich zu dieser Weisung verhält, so möchte sie auch, dass sich die Kinder verhalten.

„Also von Grund her, vom Prinzip her. Wie Prophet Mohammed hat einmal gesagt: ‚Beschimpfe eure Eltern, eure Mutter nicht!‘ Also in dem Sinn. Und da ist es für mich sehr wichtig, dass die Kinder auch ein bisschen Niveau haben, also Schimpfwörter, das (...) das habe ich gar nicht gern (lacht)“ (841–846).

Mit dieser Weisung verbunden, aber auch als explizite Referenz davon gelöst, werden die *Suren* als Quelle des rechten Lebens eingespielt:

„Viele Mamas kommen zu mir, bitte mach mit unseren Kindern Suren und Koran, weil das brauchen wir für das Gebet. Und dann lerne ich sehr viele Suren, Koran, vom Leben von Mohammed sehr viel (unv.), aber auch Bittgebete“ (509–511).

Damit sind zwei Dinge verbunden: Wie bei *Tuna* (Tuna, 2019) wird zum einen die individuelle Identität stark mit der Religionsidentität – repräsentiert in der Person Mohammeds bzw. im Koran – und diese mit der kollektiven Identität verbunden. Religiöses Wissen ist der Schlüssel zu diesem Konglomerat an diskursiven Erwartungen (506–513). Zum anderen entsteht ein *objektiver Raum sozialer religiöser Wirklichkeit*, in den individuelle Religiosität hineingestellt ist.

„Wir haben ja alles, wir brauchen das nicht, für was sollen wir Religion lernen? Dann habe ich heute erzählt: ‚Kinder, wenn man von zu Hause weggeht, wenn ich dieses Bittgebet mache, so wird es uns überliefert, dann treffe ich keine bösen Menschen, wenn ich dieses Bittgebet mache, dann habe ich keinen Unfall, wenn ich dieses Bittgebet mache, passiert/ begleiten mich 70.000 Engel unterwegs.‘ Und da, dann hören sie ein bisschen anders als (unv.) und da habe ich auch viel Erfolg“ (421–427).

Diese Wirklichkeit z. B. des Gebets findet ihren Raum entsprechend auch in jeder Stunde (607) und stellt damit die Wirklichkeit der Stunde unter alle drei religiöse Identitäten: die individuelle, die gelehrte und die kollektive. Religiöse Bildung entsteht nach diesem Orientierungsschema in der Einbindung der Schüler*innen-identität in die kollektive Identität der Religion. Und genau hier entsteht die professionelle Berufsidentität. IL hat auf der fachlichen Ebene keine Leerstelle in der berufsbezogenen Identität (vgl. Ebd., S. 275), sondern die eindeutige Orientierung auf diesen fachlichen Ebenen schafft den professionellen Rahmen, von dem aus Didaktik zu denken ist.

KL bemerkt die Differenz von religiöser Wirklichkeit:

„Ja. Nein, ich sage nur, da ist mir vorgekommen, ich merke schon ein bisschen einen Unterschied. Oder mir ist auch aufgefallen, nach der dritten Stunde hat ja die Klasse Schularbeit gehabt, und, dass die islamischen Kinder da am Schluss gefragt haben: ‚Ja, und können wir bitte ein Gebet machen?‘ Also das ist mir auch aufgefallen. Also

meine katholischen Kinder, glaube ich, würden jetzt nicht so einfach fragen vor der Schularbeit: „Können wir bitte noch gemeinsam was beten?“ (600–605).

Das Gebet, wenn es im Unterricht als Gegenstand, als Text vorkommt, hat dann für KL auch eine andere Bedeutung:

„[W]enn es den Kindern später im Leben einmal schlecht geht, egal, ob jetzt ein Todesfall ist, oder dass sie einfach wissen, sie haben irgendwie so einen gewissen Schatz, auf den sie zurückgreifen können, dass sie so ein paar Grundgebete können, oder, dass sie überhaupt wissen, wie kann ich anfangen, da zu beten, wenn es mir nicht gut geht. Also das weiß ich natürlich nicht, wie gut mir das gelingt, aber so ein bisschen an Spiritualität weiterzugeben, ist mir schon auch wichtig“ (358–363).

Der Schlüssel zum Gegenhorizont ist hier die *individuelle Spiritualität* und damit nur die individuelle Identität, die situativ auf die Ressource zugreifen können soll, wenn sie es möchte. Die anderen beiden Identitäten bleiben unbestimmt, damit diese Identität der Ausgangspunkt für didaktische Überlegungen sein kann. Bezüge auf die institutionelle Konfession oder biblische Texte fehlen hier. Der Dialog ist notwendig und das geht am besten bei Themen, die weniger dogmatisch aufgeladen sind, etwa die goldene Regel. Von hier her – so hofft KL – müsste sich doch interreligiöses Lernen von den Kindern als der einzigen legitimen normativen Quelle entfalten lassen (711–716). IL elaboriert diesen Gedanken nicht weiter.

Als eine *gemeinsame Orientierung* erscheinen Normen wie Toleranz, Aushalten von Pluralität, Neugier am Anderen usw., aber diese wird jeweils anders von den beiden rekonstruierten Orientierungsschemata überformt. So kann IL z. B. den Verzehr von Schweinefleisch von Andersgläubigen tolerieren, weil sie deren inklusivistisch gedachte Selbstschädigung als Folgen der Tat akzeptiert (217–221).

Nur solange das Zentrum der Religion, *derselbe Gott*, an den Muslim*innen und Christ*innen IL zufolge glauben (47), *nicht* differenziert wird, kann die Vorstellung einer gemeinsamen Überzeugung als geteilter Orientierungsrahmen aufrechterhalten werden. Insofern scheint die Suche nach einem (theologisch begründeten) Orientierungsrahmen in eine *Paradoxie* zu münden: Ein gemeinsames, implizites Überzeugungssystem existiert nur, solange es nicht inhaltlich bestimmt wird. Sobald es aber zum Thema gemacht wird, gelangen die Differenzen ins Bewusstsein bzw. an die Oberfläche des Diskurses. Am Ende stehen auf der fachlichen Ebene jenseits der Grenzen zwei Orientierungsrahmen, die man mit *humanistisch-individuell-spirituell* und *theonom-sozial-religionsverbunden* bezeichnen könnte. Dieser zweite Orientierungsrahmen ist in der konkreten Situation geeignet, erstens eine theonome Begründung gegen den gesellschaftlichen Mainstream zu formulieren (siehe ersten Beitrag in diesem Heft) und zweitens einen

Überbau für eine deduktive religionspädagogische Grundfigur abzugeben, so wie der erste Orientierungsrahmen den Überbau für eine induktive abgibt.

2.2 Fachdidaktische Ebene: Deduktions- vs. Induktionsorientierung

Nicht nur auf der fachlichen Ebene lassen sich Differenzen feststellen, sondern auch auf der didaktischen. Das unterschiedliche Religionsverständnis führt zu verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen im persönlichen Unterricht. In einem divergenten Interaktionsmodus entfalten die beiden Lehrpersonen unter dem Einfluss der Interviewer*innen unterschiedliche didaktische und fachliche Orientierungsschemata dazu, was ‚guten‘ (interreligiösen) Religionsunterricht ausmacht und wie dieser fachdidaktisch gestaltet werden soll.

Das erste Orientierungsschema, das von KL und den Interviewer*innen vertreten wird, betont als zentrales Element die *Subjektorientierung*. Gleich mit der Eröffnungsaussage lenkt KL die Aufmerksamkeit auf die Kinder: „Ja, also ich hab gemerkt, so das Wichtigste für mich ist immer als Erstes die Kinder zu begeistern“ (335–336). Diese Proposition der Subjektorientierung hält sie bis zuletzt durch. Immer wieder fordert sie eine stärkere Beteiligung der Kinder. Der Blick auf das Lernen der Kinder zieht als zweites Element den *Methodenreichtum* im Unterricht nach sich, damit diese – als drittes Element – *eigenständig und situationsbezogen* an ihren Themen und Fragen arbeiten können. *Partizipation* an der Wahl bestimmter Schritte ist in diesem Orientierungsschema konstitutiv. Die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Kinder ist hier wichtiger als das gelehrte Wissen (343–347). Diese Ausrichtung hat Folgen auf die Tradierung des religiösen Wissens, hier muss KL Abstriche machen: „da weiß ich jetzt nicht, wie mir das gelingt, das weiterzugeben“ (361–362). Trotzdem begrenzen die bisher genannten Elemente im Orientierungsschema die Religionslehrkraft, in ihren Möglichkeiten gegenüber den Schüler*innen und der anderen Lehrkraft autoritär durchzugreifen.

KL: „[W]obei ich schon bei mir immer wieder merke, dass ich irgendwie bewusst nicht eingreife oder nicht/ Irgendwie denke ich mir, ok, wir haben das so ausgemacht, da möchte ich mich nicht einmischen, auch wenn ich mich selber da vielleicht, ich weiß nicht, vielleicht hätte ich dieses Kind schon ermahnt oder da hätte ich vielleicht nicht so viel geredet, sondern die Kinder was erzählen lassen“ (444–449).

Dieses rekonstruierte Orientierungsschema lässt sich religionspädagogisch als Orientierungsrahmen eines *induktiv-schüler*innenorientiert-emanzipatorischen* Religionsunterrichts verstehen.

Das zweite didaktisch-methodische Orientierungsschema, das protagonistisch über IL rekonstruiert werden kann, stellt als zentrales Element die *Vermittlung von*

religiösem Wissen ins Zentrum: „Für mich ist das Wichtigste, dass die Kinder über Allah wissen, den Propheten kennenlernen, das fünfmalige Gebet auch kennenlernen und etwas zum Koran“ (245–246). Sie setzt *deduktive (texterklärende) Methoden* zur Wissensvermittlung ein, die sie selbst als Lehrende fordern. Vor allem dem Erzählen, Auswendiglernen und Wiederholen von theologischen Inhalten misst sie große methodische Bedeutung bei (408–421). In diesem Orientierungsschema setzt IL den Schwerpunkt auf das aneignende Verstehen, das durch die Wiederholungen nachhaltig wird. Die Struktur Lehren-Hören/Aneignen – hier klingt die *lehrer*innenzentrierte Struktur von lectio, memoria, imitatio an* – greift aber nicht (mehr) so leicht, sie muss die Aneignung mit aktivierenden Methoden unterstützen:

IL: „[...] es ist immer noch alles relevant, was wir unterrichten, und der Koran, und der Prophet Mohammed, das ist alles noch relevant. Aber ich muss viel Energie reinstecken. Und verschiedene Bilder, früher habe ich erzählt und es hat gepasst. Aber jetzt muss ich mit Bildern, alles muss ich verschönern, und alles bildhaft machen für die Kinder, dass sie ein bisschen eine Ahnung haben“ (339–403).

Das hier rekonstruierte zweite Orientierungsschema lässt sich religionspädagogisch als Orientierungsrahmen eines *deduktiv-inhaltsorientiert-sozialisierenden* Religionsunterrichts verstehen. Die beiden Orientierungsrahmen stehen in Opposition zueinander: Während der erste in der christlichen Religionspädagogik als fortschrittlich und aktuell bewertet wird (Hilger, Leimgruber & Ziebertz, 2015; Kunstmann & Gräß, 2018), ist der zweite in derselben nur noch als historisch relevant betrachtet. Andersherum sieht der zweite Orientierungsrahmen sich als angemessen traditionsbewahrend, während der erste als methodische Spielerei wahrgenommen wird.

Blickt man speziell auf das *interreligiöse Lernen*, dann fällt zunächst auf, dass ein dritter Orientierungsrahmen etabliert wird. Im Verweis auf eine gemeinsam besuchte Fortbildungsveranstaltung sprechen sich beide Lehrkräfte für das Ziel aus, „nebeneinander gut leben“ (293–294) zu können. Damit schaffen die beiden Lehrpersonen ein gemeinsames Orientierungsschema, das die religiöse Leitdiffferenz essenzialistisch aufnimmt, aber für Schule und Gesellschaft in der friedlichen Koexistenz in gegenseitigem Respekt („die Kinder miteinander gut umgehen, dass die Kinder miteinander lernen“ (57–58)) einen gemeinsamen Rahmen schafft. Allerdings wird dieses gemeinsame Schema von den übergeordneten Orientierungsrahmen sofort wieder unterlaufen, wenn KL dem Nebeneinander das Prinzip der Gastfreundschaft zur Seite stellt: „Zu diesem interreligiösen Studientag [...] es wird eher betont, dass jede Religion auch das eigene hat, aber dass man überall eben Gast sein kann“ (372–373). Der erste Orientierungsrahmen fügt das interreligiöse Lernen entsprechend als exotische Situation ein, bei der es eher touristisch etwas zu entdecken gibt. „Ach, wir hätten irgendwie gerne gehabt, dass die uns nochmal irgendwie was vorbeten oder vorsingen“ (634–635). Entscheidend bleiben die

Kinderperspektive (14–15), Begeisterung (25–26), intrinsische Motivation (27–28), Partizipation (36–37) und eine große Methodenvielfalt.

Am Beispiel der arabischen Sprache wird diese Einarbeitung in den Orientierungsrahmen gut deutlich. KL findet sie in ihrer Fremdheit für die Kinder spannend. F2 bekräftigt diesen Orientierungsrahmen (646–647). IL stimmt dieser Einladung formal zu, begreift die Situation aber im zweiten Orientierungsrahmen, bei dem das arabische Alphabet eingebunden ist in ein bestimmtes korangeleitetes moralisches Lernen (647–648).

Letztlich formen die beiden Orientierungsrahmen das interreligiöse Lernen in Opposition zueinander aus: Während im ersten Orientierungsrahmen über die Gastfreundschaft, die Reise in die Fremde *Nähe* hergestellt werden soll, bleibt der zweite Orientierungsrahmen bei der bleibenden Fremdheit, die auszuhalten ist (75). Die Norm lautet hier: „Es darf von der Religion her kein Konflikt sein“ (56–57). Für IL geht dies am besten, wenn man sich über die Religion separiert und die Kirche z. B. nicht betritt (301–302).

2.3 Relationale Analyse: Professionstypen

Nach der sinngenetischen Typenbildung entlang der Professionsebenen Fachlichkeit (humanistisch-individuell-spirituell vs. theonom-sozial-religionsverbunden) und Fachdidaktik (induktiv vs. deduktiv) können diese Typen aufgrund der extremen Segmentüberlappung relationiert und zu Professionstypen verdichtet werden, die nicht mehr von der religiösen Differenz gebildet werden – siehe Abb. 1 auf der gegenüberliegenden Seite.

3. Auswertung und Ausblick

Zum Abschluss werden die Konsequenzen für den religionspädagogischen Diskurs und die Ausbildung zukünftiger Religionslehrer*innen diskutiert.

3.1 Professionstypen in Asymmetrie und Kooperation – was heißt das für religionspädagogische Diskurse?

Im Rahmen der Analyse lassen sich aus dem Interviewmaterial ein problemorientiert-emanzipatorischer und ein inhaltsorientierter Professionstyp in Opposition zueinander ableiten. Der erste ist gemäß den Entwicklungen christlicher Religionspädagogik dem Grundgedanken der Korrelationsdidaktik und der zweite dem katechetischen/materialkerygmatischen Konzept zuzuordnen. Die Ablösung der katechetischen/materialkerygmatischen Konzeption – mit der Betonung der dogmatischen Inhalte bzw. der katechetischen Systeme ihrer präzisen Aneignung sowie Einübung – durch das korrelationsdidaktische Konzept im Laufe der 1970er

ABB 1. Professionstypen

| | Induktionsorientierung | Deduktionsorientierung |
|---|--|---|
| Fachliche Ebene | Humanistisch-individuell-spirituelle Orientierungsrahmen <ul style="list-style-type: none"> Fachliche Rahmung: unsichtbar, immanente Modellierungen dominieren Neutral-pluralistische interreligiöse Orientierung Religion sinnvoll zur Unterstützung des individuellen Glaubens/Spiritualität (Ressource) Individueller Glaube bildet sich in pluraler/interessanter Lebenswelt Sinnfragen der Kinder bilden das Hauptaugenmerk Emanzipatorische Intention und Autonomie des Individuums | Theonom-sozial-religionsverbundener Orientierungsrahmen <ul style="list-style-type: none"> Fachliche Rahmung: dogmatische Lehrsätze und theologische Ordnungsprinzipien spielen eine wichtige Rolle Inklusivistische/inkommensurable interreligiöse Orientierung Religion fordert zum Kerygma (Gottes) auf Verbindung von individueller, religiöser und kollektiver Identität Die Antworten aus der Religion zur Beantwortung von Seins- sowie Sinnfragen |
| Didaktische Übersetzung | Induktiv-schüler*innenorientiert-emanzipatorischer Religionsunterricht <ul style="list-style-type: none"> Subjektorientierung: Verknüpfung der Lerninhalte mit den Erfahrungen der Kinder Korrelationsdidaktische Ansätze Das Lernen an die Orientierungsbedürfnisse und Selbstfindungsprozesse der Schüler*innen anpassen Einsatz von Methodenvielfalt, um das Gelernte mit den Erfahrungen der Kinder zu verknüpfen und um die Partizipation der Schüler*innen anzuregen | Deduktiv-inhaltsorientiert-sozialisierender Religionsunterricht <ul style="list-style-type: none"> Aneignendes Verstehen religiöser Tradition: Schüler*innen als Adressat*innen einer Botschaft Inhaltsorientierte Didaktik Einsatz von deduktiven (texterklärenden) Methoden Rückgriff auf ein scholastisch anmutendes Lernschema (lectio, memoria, imitatio): Ein dogmatischer Text wird in seine Bedeutungselemente zerlegt und wiederholt oder auswendig gelernt |
| | Problemorientierter-emanzipatorischer Professionstyp ... | Inhaltsorientierter Professionstyp ... |
| Rolle in multiprofessioneller binärer Codierung | <ul style="list-style-type: none"> ist das normale Denken ist wissenschaftlich begründet liefert eine interne Begründung über die heutige Schule gilt als fortschrittlich Professionalisierung der gesellschaftlichen Erwartungen lässt den anderen Typ aus Toleranz und pädagogischem Interesse zu | <ul style="list-style-type: none"> wird von außen als Rückschritt problematisiert ist begründungspflichtig liefert eine externe theomane Begründung mit schwacher Reichweite ist tief in die religiöse/kulturelle Biographie verankert ist mit Minderheit-/Mehrheitsdiskurs verbunden (kulturelles disembedding) bearbeitet am anderen Typ die Asymmetrie und ermöglicht Gleichgewicht |

Jahre – mit der Erfahrungs-, Biographie- und Lebensweltorientierung, von denen aus die Tradition erschlossen wird – in der christlichen Religionspädagogik des deutschsprachigen Raumes hat dazu geführt, dass der katechetische/material-kerygmatische Religionsunterricht als überholt abgelehnt wird (Feifel, 1995; Gärtner & Herbst, 2020; Ziebertz, 2005). Die Referenz auf diese Konzeption im Rahmen des Religionsunterrichts erfolgt in der christlichen Religionspädagogik nur noch, um Positionen zu verdrängen. Wenn Arbeiten hinter diese Verdrängung blicken und auf die durchaus diskussionswürdigen Entscheidungsprämissen der gegenwärtigen Religionspädagogik z. B. im Natur-Gnade-Verhältnis (Schrofner, 1999) oder im Erfahrungsbezug (Ruster, 2004) hinweisen, werden sie genauso als religionspädagogisch unzeitgemäß bewertet. Diese Ablehnung wird emanzipatorisch von den Schüler*innen her begründet, was dazu führt, dass der institutionell-religionsgebundene Zugang zur Religionspädagogik bewusst stark begrenzt wird.

Löst man das Interview von der Leitdifferenz muslimisch-christlich, dann steht der rekonstruierte inhaltsorientierte Professionstyp für das verdrängte Dritte, das hier über Migrations- und Minderheitenerfahrungen und kollektive Religionsformen durch die KL und die Interviewer*innen herausfordernd ins Spiel gebracht wird. Der Islam scheint in diesem Fall ein Kontext zu sein, in dem mit dem Wiederauftauchen zu rechnen ist und dessen Verdrängung zugunsten fortschrittlicher Formen gerade das Anliegen gegenüber IL ist. IL eröffnet so mit dem inhaltsorientierten Professionstyp die Grundfrage, wie die beiden Professionstypen zueinander zu denken sind.

- Aus dem vorliegenden Material wird mit Blick auf das gemeinsame Unterrichten sichtbar, dass *erstens* die Dominanzstrategie des rational Richtigen durch die Verstärkung der binären Codierung die Entkopplung der beiden Lehrkräfte verstärkt. Der deduktionsorientierte Professionstyp immunisiert sich eher gegen die Kritik.
- *Zweitens* liegen den beiden Professionstypen unterschiedliche Lerntheorien zugrunde, die ihren Erfolg an je anderen Kriterien messen (z. B. Nutzung in Lebenssituationen vs. Gotttreue). Blickt man jedoch auf das zentrale Kriterium der Begeisterung der Kinder, das für KL charakteristisch für den problemorientierten emanzipatorischen Professionstyp ist, bemerkt man, dass dieses auch im inhaltsorientierten Professionstyp möglich ist. KL muss schließlich zugehen, dass ihre Kinder beim katechetischen/materialkerygmatischen Stil mit Freude und Einsatz dabei sind. Die Ablehnung lässt sich danach an den eigenen Kriterien nicht so einfach messen.
- Es fällt *drittens* auf, dass der problemorientierte emanzipatorische Professionsstyp einräumt, dass das zentrale Element – die Korrelation der individuellen Glaubenserfahrungen mit den Formen der Tradition – nicht gelingt („Da weiß ich jetzt nicht, wie mir das gelingt, das weiterzugeben“ (361–362)), sodass die Erfolgsmessung schwierig wird und der Ausweg in die Spiritualität nicht überrascht.
- Die oppositionelle Reaktion von KL und F_{1–3} hat *viertens* Auswirkungen auf das Beziehungsgefüge, da die beiden Lehrkräfte in einem exkludierenden Interaktionsmodus aufeinanderprallen und eine ko-konstruktive Kooperation nicht möglich ist. Die Induktionsorientierung auf der einen und die Deduktionsorientierung auf der anderen Seite führen zu einer koexistenten Kooperationsform. Ein Austausch von Unterrichtsmaterialien sowie eine genaue Einteilung der Redezeit beugen unüberbrückbaren fachlichen und didaktischen Differenzen vor.

Dieser Fall wirft die Frage auf, wie in der Religionspädagogik grundsätzlich mit dem inhaltsorientierten Orientierungsrahmen umzugehen ist. IL löst eine Governance-Krise aus, da sie sich der religionspädagogischen Norm nicht beugt. Besteht die Religionspädagogik auf einen dominierenden Professionstyp, so verliert dieser seine

emanzipatorische Unschuld und wird schließlich als eigene Form von Herrschaft sichtbar. Diese wirkt sich dann auch hegemonial auf den Kooperationsstil aus und begünstigt so die multiprofessionelle Grundstruktur. Der inhaltsorientierte Professionsstyp zeigt somit die Grenzen der inneren Differenzfähigkeit der Religionspädagogik auf (Strutzenberger, 2014).

3.2 Professionstypen in der Lehrer*innenbildung

Wie wirkt sich das in diesem Beitrag rekonstruierte Verhältnis zwischen dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, den Orientierungsschemata und dem subjektivierten Habitus auf die Ausbildung künftiger Religionspädagog*innen aus?

Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass gemäß der Dokumentarischen Methode eine Differenz oder ein Spannungsverhältnis zwischen der propositionalen Logik expliziten Wissens und der performativen Logik des Modus operandi (respektive dem konjunktiven Erfahrungsraum) besteht. Darin enthalten ist die Erfahrung, dass eine Modifikation des expliziten Wissens den Orientierungsrahmen (den Habitus bei Bourdieu) nicht direkt beeinflussen kann. Neues kognitives Wissen kann angeeignet werden, dennoch bleibt der habituelle Orientierungsrahmen unverändert, d. h., das Wissen wird in den Habitus eingeordnet.

ABB. 2. Konjunktiver Erfahrungsraum (Bohnsack, 2017, S. 103)

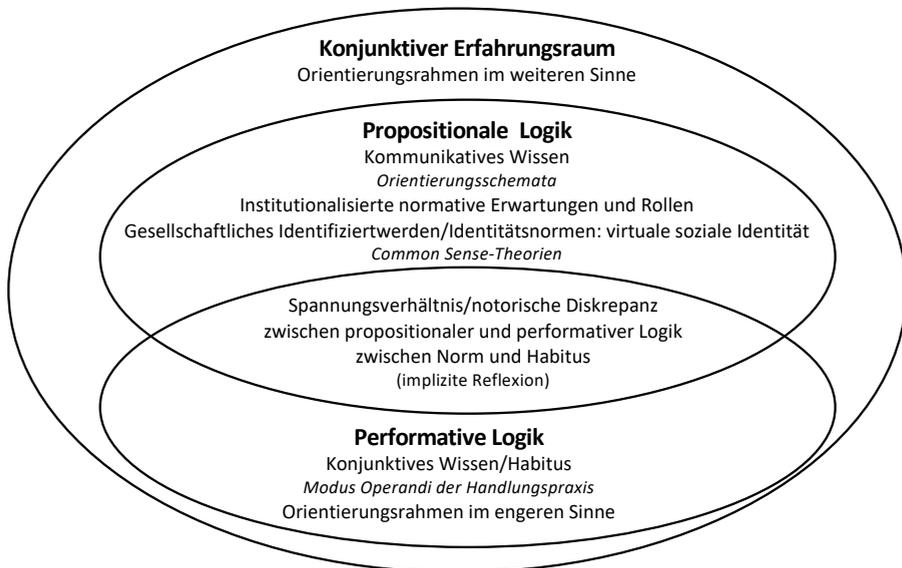


Abb.2 kann dies im Sinne der Dokumentarischen Methode erklären, da die Reflexion und das neu zu erwerbende Wissen die propositionale Logik beeinflussen sollen, diese aber selbst noch einmal von dem Orientierungsrahmen geprägt sind. Eine zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass sich – gemäß den Überlegungen im Aufsatz – die Orientierungsschemata der beiden Religionslehrerinnen stark voneinander unterscheiden. Dadurch verdoppelt sich das Problem. Nicht nur wird das neu erworbene Professionswissen normativ (gemäß den Schemata) anders interpretiert, sondern darüber hinaus erfolgt dessen Einordnung vor dem Hintergrund zweier grundverschiedener Orientierungsrahmen. Durch die binären exkludierenden Orientierungsschemata liegen zwei verschiedene propositionale Logiken vor, die von konkurrierenden Orientierungsrahmen gesteuert werden. Und wenn jemand einen konkurrierenden Orientierungsrahmen vertritt, dann sorgt – wie im Interview-Beispiel – das appellierende, erinnernde, reflektierende Tun für eine weitere Immunisierung. Dann wird der reale Habitus, der sich in Opposition zum Mainstream-Diskurs befindet (s. Kap.3.2.1), weiter verfestigt und unveröffentlicht bleiben.

Daraus folgt, dass jeder Versuch in der Ausbildung künftiger RL Veränderungen im religionspädagogischen Habitus durch die Adressierung des propositionalen Wissens an Grenzen stößt, weil der zugrunde liegende Orientierungsrahmen davon nicht betroffen ist. Als Konsequenz muss eine Reform der Ausbildung, die das Interaktionsgefüge von multiprofessionellen Teams überwinden will, versuchen, den bisher habitualisierten Orientierungsrahmen bereits während des Studiums zum Thema zu machen. Gerade für die Vorbereitung auf konfessionell-kooperative bzw. interreligiös-kooperative Formen ist es wichtig, den eigenen Orientierungsrahmen, den im Studium normativ gesetzten und den von anderen Akteuren in eine Beziehung zu setzen (Woppowa & Caruso, 2021). Wenn ersichtlich ist, dass in der Religionsdidaktik selbst gesellschaftliche Diskurse in propositionale Logiken übersetzt werden und darüber z.B. die materialkerygmatische Konzeption als plausibles Anliegen verdrängt wird, ist klar, dass eine durch Lehre und Ausbildung induzierte Veränderung des Orientierungsrahmens im Grunde nicht nur methodisch schwierig ist. Vielmehr stellt sich die Frage, mit welchem Recht dies geschieht. Wäre es nicht die Aufgabe, die verdrängte Opposition mit ihrer eigenen Rationalität sichtbar zu machen und Lehrkräfte mit oppositionellen Orientierungsrahmen in einen geschützten Diskurs zu führen? Um das zuzulassen, müssten die ausbildenden Institutionen noch lernen, bestehende Sicherheiten sowie respektive Gewissheiten aufzumachen, und begreifen, wie sehr der induktive schüler*innenorientierte Professionstyp in gesellschaftliche Normalisierungsprozesse eingespannt ist, die von ihm eine Privatisierung und Individualisierung von Religion erwarten.

Eine wirklich emanzipative Religionslehrer*innenbildung lässt Raum für das Verdrängte. Wer z.B. in die normative Idee der Subjektorientierung einführt, spricht über den Verlust der erfolgreichen Verdrängung der material-kerygmatischen Konzeption (klare Orientierung, soziale Verbundenheit, Tradition) und wird auf Unterscheidungen wie Fortschritt und Rückschritt verzichten. An empirischen Materialien wie dem untersuchten Transkript können Perspektivenwechsel zwischen den Typen eingeübt werden. Man könnte fragen lassen, was man durch die andere Sicht gewinnt und worin die Stärken der jeweiligen Position liegen. Streitgespräche, die sich auf die Differenz beziehen und dann über Beobachter*innenpositionen Orientierungsschemata und -rahmen aufdecken, helfen dabei, die andere Lehrkraft gerade aufgrund ihrer Überzeugungen als Hüter*in der Differenz zu achten.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Vol. 8242. Opladen: Budrich. Retrieved from <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838585543>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Vol. 8708. Opladen, Toronto: Budrich. Retrieved from <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838587080>
- Feifel, E. (1995). Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Eds.), *Bilanz der Religionspädagogik* (1. Aufl., S. 86–110). Düsseldorf: Patmos.
- Gärtner, C. & Herbst, J.-H. (Eds.) (2020). *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (1. Aufl. 2020). Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7>
- Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2015). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (Vollständig überarb. Neuausgabe, 4. Aufl. (= 9. Aufl. der 1. Aufl. 2001)). München: Kösel.
- Kunstmann, J. & Gräb, W. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Eds.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 11–23). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_2

- Reis, O. & Potthast, F. (2017). Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um? In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Eds.), *Religiöse Pluralität. Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik* (S. 89–105). Babenhausen.
- Ruster, T. (2004). *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion* (7. Aufl.). *Quaestiones disputatae*: Vol. 181. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schrofner, E. (1999). David Berger, Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. *Katechetische Blätter*, (6), 436–437.
- Strutzenberger, E. (2014). *Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tuna, M. H. (2019). *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung. Studien zur islamischen Theologie und Religionspädagogik*. Münster, New York: Waxmann.
- Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). Gemeinsam lernen? Erkenntnisse und kritische Anfragen aus einem Unterrichtsversuch zum religionskooperativen Religionsunterricht. In M. H. Tuna & M. Juen (Eds.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (im Erscheinen). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziebertz, H.-G. (2005). Ein Fach unterrichten oder Menschen? Subjektbezug und Methode in der Religionspädagogik. In M. Bahr, U. Kropač & M. Schambeck (Eds.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (S. 52–63). München: Kösel.



Vom Umgang mit religiöser Vielfalt in Kinderbüchern zu 'Weltreligionen'

Gründe für die Verharrungskraft einer überholten Kategorie

Anne Koch

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
anne.koch@ph-linz.at

EINGEREICHT 2 NOV 2020

ÜBERARBEITET 15 JAN 2021

ANGENOMMEN 21 JAN 2021

Der Beitrag fragt, wie geglückt eigentlich von Anbieterseite aus die Erziehung zu Differenzsensibilität und religiöser Pluralismusfähigkeit durch Kinderbücher zu ‚Weltreligionen‘ ist, wie in dieser neuen Gattung ‚das Andere‘ beigebracht wird und welche Modelle für religiöse Vielfalt dabei prominent sind. Das Sample besteht aus einem Dutzend deutschsprachiger Kinderbücher zu „Weltreligionen/Religionen der Welt“ im Titel aus dem Zeitraum von 1998–2018. Die Analyse legt implizite und explizite Modelle für Pluralismus dar. Im Ergebnis fällt auf, wie sehr die Kategorien des Vergleichs auf das Verbindende in anthropologischer und phänomenologischer Hinsicht abheben. Gründe der Verharrungskraft der religionswissenschaftlich kritisierten Kategorie ‚Weltreligionen‘ sind in der Dominanz des Christentums in machtanalytischer wie für ‚Religion‘ begriffsbildender Hinsicht zu sehen und der Elementarisierung, die diese Kategorie vollzieht.

SCHLÜSSELWÖRTER: Weltreligionen, religiöser Pluralismus, Kinderbücher, Heterogenität, Differenzsensibilität

1. Einleitung

Seit ungefähr zwanzig Jahren ist eine neue Gattung von Bilderbüchern zu Weltreligionen entstanden. Im deutschsprachigen Raum gibt es aus dem Zeitraum von 1998 bis 2018 fast zwanzig Bilderbücher, eingeschlossen zwei Wimmelbücher und drei Bildkartensets, die ausdrücklich im Titel Weltreligionen bzw. Religionen der Welt behandeln. Die meisten Verlage bieten einen entsprechenden Band an, gerade auch jene, die einen hohen Anteil religiöser Bücher oder Schulbücher verlegen wie Verlag An Der Ruhr, Calwer, Don Bosco, Butzon&Bercker, Gabriel. Die meisten Bände finden sich in der typisch seriellen Aufarbeitung von Wissensreihen wie WAS IST WAS; Den Kindern erklärt; Wieso? Weshalb? Warum?; Frag doch mal die Maus!; GeOLINO; Selber gestalten...; Wie ist das mit...

Die hier angestellten Überlegungen verfolgen die Frage: Welche Modelle für religiöse Vielfalt sind darin implizit oder explizit anzutreffen? Und wo haben sie ihren blinden Fleck, sei es in kultureller, religiöser oder machtanalytischer Hinsicht?

Da religiöse Vielfalt in dem Sample auf der Basis der zusammenbindenden Kategorie Weltreligionen behandelt wird, ist das Einigende sozusagen der „natürlich“ gesetzte Ausgangspunkt: ‚Weltreligion‘ zu sein. Von diesem aus ist zu fragen, wie nun das Gleiche, Varianz und der Umgang miteinander dargestellt werden. Bei all diesen Überlegungen ist zu bedenken, dass Andersheit als solche bereits eine geschaffene Kategorie für einen bestimmten gesellschaftlichen Gegenstandsbezug ist, die leicht auf ‚Randgruppen‘, ‚Minderheiten‘ angewendet werden kann und dabei diverse Interessen verwirklicht, wie die identitäre Selbstverdichtung einer Gruppe vis à vis ‚anderer‘ oder die Abwehr ‚anderer‘ im Zuge der Affektbearbeitung durch die Mehrheitsgruppe, die eigentlich anderen Themen gilt (z.B. Angst vor sozialem Abstieg, nicht verstandene gesellschaftliche Transformationen). Ähnlich wie bei ‚Differenz‘ sind auch mit ‚Pluralismus‘ oder ‚Vielfalt‘ vorformierte Zugänge gemeint, die nicht einfach eine numerische Menge adressieren. Es ist Ziel des Beitrags zu zeigen, welche Strategien der Repräsentation des anderen am Werke sind.

Zunächst seien dazu einige Kinderbücher vergleichend vorgestellt (2), dann der in ihnen vollzogene Umgang mit Anderem charakterisiert, und zwar entlang der Strategien, Gleichheit herzustellen über phänomenologische Universalisierung (3.1), Verschiedenheit als Anlass für Wertschätzung und aufgrund von ‚Glauben‘ zu verstehen (3.2) und religionskundliche Information geben zu wollen und im selteneren Falle in eine existenzielle Auseinandersetzung einzuführen (3.3). Das Fazit fragt nach Gründen für die Beharrlichkeit der lebensweltlich und religionswissenschaftlich überholten Kategorie Weltreligionen.

2. Vergleichende Darstellung der Kinderbücher zu ‚Weltreligionen‘

Die meisten der Bücher besprechen zunächst die Religionen jede für sich, um dann ausgewählte Vergleiche vorzunehmen, so dass die Nutzung es zulässt, nur eine Religion zu behandeln oder nur einen Aspekt wie zum Beispiel Gebetsformen quer durch die Religionen.

In der Sachbuch-Reihe Was ist was? ist bezeichnend, dass man in der neu gestalteten Auflage *Religionen. Woran wir glauben* (Gorgas, 2013) auf die Kategorie der Weltreligionen im Titel verzichtet (Hausten, Kehnscherper, Mochmann, 1998). Das spiegelt sich zum Teil im Zugang. Eröffnet wird dieser von einem sehr ähnlichen Eingangskapitel über die Entstehung von „Glauben“, wieder mit Lascaux, Stonehenge, ägyptischer und griechischer Religion. Zur Wahrheitsfrage gibt es nun nicht mehr nur einen Absatz, sondern eine Doppelseite, auf der auch ‚Weltreligion‘ erklärt wird: „die fünf Großen“, die „im Laufe der Jahrtausende...eine so starke Bedeutung“ erlangt hätten (Gorgas, 2013, S.6f). ‚Schamanen‘, Zahlen zur

weltweiten Anhängerschaft sowie die Begriffe von Poly- und Monotheismus fallen dafür heraus. Am Ende eines jeden Kapitels zu den ‚glorreichen Fünf‘ finden sich Vergleichsseiten unter den Rubriken: Kleidung, Jenseits, Bestattung, religiöse Feste, Gebäude und Gebetsformen. Neu ist eine Doppelseite zu „Verfolgung und Verachtung“ als Abschluss von Judentum. Der Vorgängerband erklärte lediglich kurz Holocaust und Diaspora. Jetzt wird Antisemitismus begrifflich eingeführt. Ein kurzer geschichtlicher Abriss zu Mittelalter, Holocaust und dem Widerstand der Weißen Rose endet mit heutigem Antisemitismus in Deutschland ergänzt durch kleine Bildlegenden zu Anne Frank, dem Besuch Papst Benedikts XVI. in der Kölner Synagoge und dem Berliner Holocaust Mahnmal. Die monotheistischen Religionen werden teils gleichsam im O-Ton von Angehörigen erläutert, die in Deutschland leben, Kultrollen innehaben und mit Namen, Passbild und Berufsbezeichnung vorgestellt werden.

Karlo Meyer, evangelischer Religionspädagoge an der Universität des Saarlandes, und Barbara Janochas Band *Wie ist das mit den Religionen?* (2018) verwendet hingegen die literarische Form eines Romans.¹ Kinder aus einem Wohnhaus erzählen einander von ihrer Religion in Deutschland und besuchen sich zuhause bei Mahlzeiten in den Familien (ein türkisch-muslimisches, ein hinduistisches und ein protestantisches Mädchen, ein buddhistischer und ein jüdischer Junge). Ausgangspunkt ist ein anthropologischer Universalismus: „Allen Religionen ist gemeinsam, dass sie Geheimnisse und Fragen haben, die Menschen bewegen“ (S. 142 und erstes Kapitel). Farbige Kästchen klären Begriffe, und Konflikte werden lösungsorientiert antizipiert, indem etwa Vorschläge gemacht werden „wie Zusammenleben gelingen kann“ – zum Beispiel zur Diätetik, dass man Fähnchen an Speisen stecken könne, die angeben, was enthalten ist (2018, S. 114). Problematisch sind einige Aussagen, die allgemeingültig klingen, etwa dass jeder jüdische Gebetschale blaue Streifen hätte, violett die Farbe der christlichen Kirche sei, Muhammad bezeichnet wird als „wichtigster Prophet“ statt als letzter und Siegel der Propheten (S. 10). Auch die Zuschreibungen über Kleidung und Symbole erweckt den irreführenden Eindruck, diese seien allgemein verbreitet (Kreuzanhänger; Junge, der Kippa trägt; Junge in orangefarbenem Mönchsgewand). Das erste Kapitel „Was steckt hinter dieser Welt?“ entwickelt das Gedankenexperiment, was wäre, wenn wir einen Schlüssel hätten, mit dem man, alles was man sieht, aufschließen bzw. „aufklappen“ (S. 13) könnte wie in Klappbild-Kinderbüchern. Religionen werden über kognitive Neugier eingeführt. Zugleich wird Welt grundsätzlich als geheimnisvolle angesehen und als ein ‚Mehr‘ als das, was zugänglich ist. Auch Georg Schwikart setzt so an: „Unsere Welt ist ein großes Geheimnis“ (2014, S. 2). Sein Katalog an Fragen der Religionen umfasst auffallend viele zur Theodizee (anders etwa als die Fragen bei Weinhold, 2014, S. 2). Meyer hat teils bei J. Hull, dem Hauptinitiator eines

¹ S. Holl 2011, Zimmermann 2012 und Gellner & Langenhorst 2013 ausführlich zum Einsatz von Kinderliteratur im Religionsunterricht.

frühen interreligiösen Konzeptes *A Gift to the Child*, in Birmingham studiert, dessen Ansatz er in dem Roman fruchtbar macht, indem er bei der Fremdheit der anderen Traditionen der Kinder und gleichzeitig einer möglichen im Kontakt erschlossenen Nähe ansetzt sowie auf existenzielles Berührtwerden abhebt (Meyer, 2019).

Roland Rosenstock, Professor für Praktische Theologie an der Universität Rostock, führt in der Reihe „Frag doch mal ... die Maus!“ in Weltreligionen ein, wobei er mit Mut zur Konturierung ungewöhnliche Fragen herausgreift: warum der Rabbi immer einen Hut trage, warum buddhistische Nonnen und Mönche im Schneidersitz sitzen, ob Tiere in den Himmel kommen usw. (2010). Einige Darstellungen sind dominant maskulin, zum Beispiel auf der Judentumseite: der Polizist, der Rabbiner, der Junge (dass es auch Rabbinerinnen gibt, wird lediglich aus der Unterschrift zu einem Foto deutlich). Nur das konservative Judentum wird vorgestellt, auch wenn dem BarMitzwa hinterhergeschoben wird, dass es eine BatMitzwa gebe, doch über innerreligiösen Pluralismus erfährt man nur etwas im Christentum.

Die Reihe Wieso? Weshalb? Warum? richtet sich mit vielen Klappbildern an jüngere Kinder (Weinhold, 2014). Identifikationsfiguren und komische Elemente sind sich durchziehende Kinderengel-Duos, die weitere Information liefern oder lustige Fragen stellen. Abschlusseiten sind zu Gebetsformen der monotheistischen Religionen und den Festen aller Religionen. Während in Bezug auf das Gebet keine Gemeinsamkeiten formuliert werden, so werden Feste als Memoriale verglichen, jeweils eines herausgegriffen und z.T. über das besondere Essen eine Brücke geschaffen in die Welt der Kinder.

Monika und Udo Tworuschka (2013), beide ReligionswissenschaftlerInnen, er zuletzt Universität Jena, behandeln die ‚glorreichen Fünf‘ wieder nacheinander und zuletzt vergleichend in einem Kapitel „gemeinsame Probleme“. Dort geht es zum Beispiel um einigende und trennende Symbole, die Rollen von Jungen und Mädchen, Tier- und Umweltschutz, Frieden und „Flüchtlinge brauchen unsere Hilfe“. Ihr Vorgehen ist eine Mischung aus religionskundlicher Information und aktivierendem Ansetzen bei der Lebenswelt der Kinder. So etwa werden Wimmelbilder jeweils bemüht, um religionsinterne Vielfalt an Strömungen und ProtagonistInnen suchen zu lassen. Kochrezepte, Gebetstexte und viele Selbstaussagen von Kindern und Erwachsenen finden sich als beliebtes literarisches Mittel der Augenhöhe. Der Band ist vergleichsweise am ausführlichsten im Text. Interessant ist u.a. eine Dialogszene auf dem Schulhof zwischen muslimischen Kindern und einem christlichen Jungen, bei der es um die angebliche Gewaltbereitschaft des Islam geht. Sie scheint als argumentative Blaupause intendiert, wie muslimische Kinder erklären können, wie Koran und islamische Tradition zu Frieden, Krieg, dem Bösen und Gewalt stehen (S. 134–136).²

2 Neben den Kinderbüchern finden sich weitere Formen wie ein Kamishibai Bildkartenset (Hebert, 2017), Bildimpulse (o. Verf. 2014), zwei Wimmelbücher und ein Spiel. Die Lehrermaterialien bieten eine Lernwerkstatt (3.-8. Schuljahr: Kraus, 2007) sowie Hintergrundinformation mit Arbeitsblättern (3./4. Schuljahr: Kurt, 2011, Landgraf 2012).

Auch Martin Verg (2016), der sich für ein anspruchsvolles multifokales Konzept für GeoLINO entscheidet, das an zugespitzten Themen zu aktuellen Themen Einblicke vermitteln möchte, beginnt damit „Wie Religionen entstanden und die Welt eroberten“. Die fünf Religionen werden durch Überblicke eingeleitet, um dann zu vertiefen, etwa im Christentum Martin Luther („Vor 500 Jahren stellt er die Kirche auf den Kopf“), biblische Geschichten aus der Sicht der Wissenschaft, wie man zum Heiligen wird, Missionsgeschichte. Beim Islam geht es um bekannte und aktuelle Themen: die Hadsch, angesichts des öfter zu hörenden Vorwurfs, der Islam habe keine Aufklärungsepoche durchlebt, ein Kapitel „Aufklärung: Comics gegen Vorurteile“ und „Terrorismus: Gewalt im Namen Gottes? Wenn Religion missbraucht wird“. In Bezug auf das Judentum wird u.a. der Streit um den ‚Besitz‘ des Tempelberges in Jerusalem thematisiert. Besonders ist ein letztes Kapitel, mit sieben Meinungen darüber, ob Religion als Unterricht an die Schule gehöre. Das Grafikdesign ist aufwändig, sehr unterschiedlich von Seite zu Seite, es wechselt zwischen Collagen aus Text, Zeichnungen, Grafiken und Fotos, viele Personen werden abgebildet und ganze Szenen zu historischen Situationen. In diesem Band wird der Mut zur Lücke realisiert und Kriterium der Auswahl sind populäre Diskurse, die häufig Feindbilder erzeugen.

Weltreligionen. Woran die Menschen glauben, herausgegeben von Werner Tiki Küstenmacher und mit Texten von Klaus-Rüdiger Mai (2010), ist mit über 300 Seiten eher ein Handbuch, wird jedoch als Kinderbuch ab 10 Jahre beworben (vgl. das Handbuch von Weitz, 2009, für Kinder ab 12). Küstenmacher ist protestantischer Pfarrer und Bestseller-Autor von *Simplify your life!* Von seiner Mutter erhielt er als zweiten Vornamen den Namen der polynesischen Sonnengottheit Tiki: „In einer globalisierten Welt reicht es nicht mehr, nur den eigenen Kirchturmhorizont zu kennen“.³ Einige Besonderheiten fallen in diesem Werk ins Auge: statt Hindu-Religionen (einem Unterkapitel in Buddhismus) sind die Religionen Chinas prominent aufgenommen. Pro Kapitel und Religion gibt es einen Symbol- und Farbcode, der auf deren Seiten dann auftaucht wie in den meisten der hier besprochenen Bände. Das erhöht einerseits die Übersichtlichkeit, andererseits werden die Religionen dadurch stärker objektiviert für den Außenblick und die Binnendifferenziertheit erhält keinen Code. Vorangestellt ist ein einführendes Kapitel: „Am Anfang war der Glaube“ zu Themen wie „Aus Ahnen werden Götter“, über die vielen Götter und Herrschaft. Die Religionen haben in der Kapitelüberschrift dann jeweils einen ‚Marken tag‘, also einen Slogan, der die Kernidee der Marke transportieren soll: „Buddhismus: Religion ohne Gott“, „Religionen Chinas: der Weg der Harmonie“, „Judentum: Im Bund mit Gott“, „Christentum: Religion der Liebe“, „Islam: Gottes letzte Offenbarung“, „Das Gottesgen: Oder braucht der Mensch die Religion“ (Symbol dieses Kapitels ist die Doppelhelix der DNA). Dieses letzte Kapitel ist besonders, insofern es die Naturwissenschaft einbezieht und von dort die universalistisch-an-

3 Interview mit Küstenmacher, Verlagsseite cbj.

thropologische These des *homo religiosus* überprüfen will. Ein (natur)wissenschaftliches Weltbild wird als säkulare Weltanschauung eingebracht, anstelle etwa eines Humanismus der Menschenwürde und Menschenrechte.

Einige Bilderbücher arbeiten mit textlosen Wimmelszenen (Wills, 2017; Marquart, 2018; Weinhold, 2014; Tworuschka & Tworuschka, 2013), die lesewissenschaftlich die Funktion haben, in Komplexität einzuführen, indem man lernt, sich in gleichzeitigen Szenen zu orientieren, narrative Sequenzen zu rekonstruieren und ausschnittshaften Information zusammensetzen (Rémi, 2018). Doch außer auf dem Cover werden auch in den reinen Wimmelbüchern die Religionen nacheinander abgehandelt (Wills, 2017; Marquart, 2018). Ein Buch regt mit Ausmal- und Ausschneidevorschlägen an, ein eigenes Bilderbuch zu Weltreligionen zu gestalten (Landgraf, 2007).⁴ Manche führen in ethische Grundüberzeugungen ein (Tworuschka & Tworuschka, 2013) und nennen Benimmregeln und ‚No-Go’s‘ für den interreligiösen Kontakt (Landgraf, 2007, S. 30f).

„Woran Menschen glauben. Religionen. Weltanschauungen. Hintergründe“ (2017) ist in mancherlei Hinsicht die große Ausnahme unter den Bilderbüchern. Die Sach- und Kinderbuchautorin Susan Schädlich hat sich dafür u.a. beraten lassen durch den Religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienst in Marburg/D, das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung und Fachdidaktik Religionswissenschaft, Universität Hannover. Religionen werden – wie schon in anderen Bänden – an die „großen Fragen“ der Menschen angeknüpft und in Bezug auf Wissenschaften und andere Weltanschauungen gelesen. Religionen werden – genauso wie die säkulare Haltung – als eine „Art, in der Welt zu sein“ verstanden. Daneben werden wichtige Unterscheidungen zur Realitätsnähe von gängigen Aussagen in religiösen Diskursen gemacht, wie zum Beispiel „Dass ein Mensch zu einer Gruppe gezählt wird, heißt nicht unbedingt, dass ihm der Glaube im Alltag wichtig ist“ (ebd., S. 6). Es ist nicht die Rede von Religionen, da auch „Religionsfreie“ (nicht ‚Konfessionslose‘ wie oft in christlichen Kreisen) mitgedacht werden. Diese Realitätsnähe und idiosynkratische Vielfalt ist das Pluralismusmodell des kleinen Buches: das drückt sich zum Beispiel auch in einer Sammlung von Zitaten von Kindern aus, die nicht auf theologische Korrektheit aus sind, sondern den eigenen Vollzug. Im Zusammenhang mit der Einwohnerzahl Deutschlands wird bemerkt, dass es „genauso viele Arten, etwas zu glauben oder nicht zu glauben“ (6) gebe. Auch das Bilden von Kategorien als solchen wird reflektiert („Schubladendenken“) mit einem Bild, das Menschen in Schubladen zeigt – einer flieht sogar aus seiner Schublade, indem er sich an einem aus Betttüchern geknüpften Seil ablässt. Diese Perspektive auf unsere vielen Rollen und Eigenschaften wird auch am Ende wieder aufgegriffen in Übungsanleitungen – etwa eine Liste zu machen, was man alles sei und die Aufforderung, die eigene „Extrabrille“, also Perspektivität

⁴ Manche Bände geben Eltern und Lehrpersonen weitere Informationen, s. Schwikart, 2014, S. 30-31, Wills, 2017.

und Wahrnehmungsselektion, mitzudenken. Es werden Wer, Was, Wo-Fragen zu fünf Religionen in wenigen Sätzen beantwortet, wobei bei den fünf das Christentum fehlt und dafür das Alevitentum aufgenommen ist. In den anschließenden Seiten sind auch christliche Kinder wieder dabei, wenn in Sprechblasen ein Satz erscheint, was sie glauben, was mit ihren Göttern sei, was ihre Gebäude sind, wie Wünschen und Beten geht. Interessant ist, dass behandelt wird, wie man Glauben „bekommt“, verlässt, wechselt, lebt und inwiefern Konflikte mit Überzeugungen zusammenhängen. Der Band richtet sich wohl auch wieder eher an etwas ältere Kinder und hat ein starkes Gewicht auf der Reflexion. Durch sehr pointierte, häufig humorvolle grafische Umsetzungen der abstrakten Zugangsweise wird gegebenenfalls affektive Nähe und zugleich gedanklich-freiräumliche Distanz erzeugt.

3. Diskussion: Modelle für religiösen Pluralismus

Ziel hier ist es, Modelle transparenter zu machen, die für religiöse Vielfalt verwendet werden. Aus Sicht der Religionswissenschaft ist die Kategorie der Weltreligionen grundsätzlich problematisch, da sie im imperialistischen Denken des 19. Jahrhunderts entstanden ist, und zumeist nur eine Auswahl, die ‚glorreichen Fünf‘ (‚Christentum‘, ‚Judentum‘, ‚Islam‘, ‚Buddhismus‘, ‚Hinduismus‘), umfasst und vom Prototyp des Christentums her verstanden wird (Bell, 2006). Nur ein Band problematisiert ‚Weltreligion‘ und schlägt ‚Religionen der Welt‘ vor (Kraus, 2007), während Weltreligion, wenn thematisiert, sehr schlicht über „viele Menschen angehören“ und „auf der ganzen Welt verbreitet“ eingeführt und mit den Innenräumen von Ritualräumen illustriert wird, in denen immer frontal ‚Gläubige‘ mit dem Rücken zum/zur BetrachterIn einem männlichen Ritualvorstand bzw. Altar-Gottheiten gegenüber sitzen (Rosenstock, 2010, S.34).

3.1 Phänomenologische Suche nach Universalien

Die meisten Bände bieten phänomenologische Kategorien zum Vergleich wie Glaube, Bräuche & Feste, Gebote, Gebetspraktiken. Teils stellen einleitende Seiten wie „Woran glaubt die Welt“ wimmelbildartig Vielfalt dar, zu der Naturreligionen und weniger geläufige Religionen gehören (Taoismus, Sikhismus Bahai, Shinto usw.), unbekannte religiöse Kleidung, ein „Indiandermarkerpfad“ und drei Engel mit Verkehrsschildern (Durchfahrt verboten, Vorfahrt, weißer Aufwärtspfeil auf blauem Grund), die über einem Globus schweben (denn „Religionen funktionieren ein bisschen so wie Verkehrsschilder. Sie sagen den Menschen, wie sie leben sollen...“, Weinhold, 2014, vgl. Rosenstock, 2010, S.10 zu den 10 Geboten als Verkehrsregeln). Diese exotische Länder-Menschen-Abenteuer-Ästhetik findet sich häufiger und wird hier gedeutet als Faszination an kultureller Buntheit. Alltägliches Leben von Angehörigen jener Religionen vor meiner Haustür drückt dies kaum

aus. Der Ausgangspunkt ist dazu ein universal-anthropologischer der Bedürfnisse: gleiche (a) biologische und (b) existenzielle Bedürfnisse, (c) soziale Bedürfnisse nach Gemeinschaft und nach (d) Ordnungen für Gesellschaften. Diese vier Religionstheorien finden sich regelmäßig in den Büchern, kulturtheoretische, ansetzend am biologischen und existenziellen Mängelwesen Mensch, und sozial- und kognitiv-funktionalistische Religionsverständnisse: Menschen suchten nach Sinn und wollten ungeklärte Fragen klären. Im Bilderbuch hört sich das dann zum Beispiel so an: „Die meisten Menschen finden es schön, einen Glauben zu haben. Ihre Religion ist wie eine große Familie für sie. Sie fühlen sich darin geborgen, finden Trost und Rat und sie hilft ihnen, sich im Alltag zurechtzufinden“ (Weinhold, 2014). Kritik wurde geübt an den Kultur-Natur-Modellen, die eine Halbierung des Menschen vornehmen, sowie am Bedürfnis-Modell, das den Menschen auf ein Hungerwesen reduziert, das erst mit vollem Magen und Dach über dem Kopf nach Sinn suche (Koch, Tillessen & Wilkens, 2013, S. 22–27).

Auf Bildebene finden sich häufig Symbole der Religionen wie Kreuz, Rad der Lehre, Om-Silbe, Davidsstern/Torarolle/Menora und Halbmond mit Stern. Diese werden zum Teil über Personen angeführt, die häufig auch ethnisch humandifferenziert sind (Hindu-Kind sieht ‚indisch‘ aus durch Hautfarbe und Kleidung, was als Tribalismus bezeichnet wurde, s. Dommel, 2008), über Alter (Jude ist alter Mann), über Gebäude oder performativ (buddhistischer Junge sitzt in Lotus, vgl. Hebert, 2017). Sehr häufig ist die grün-blaue Erdkugel Symbol für die Welt, auf der sich die Religionen gedacht geografisch verteilen oder die das Ganze der Welt meint (z.B. Schwikart, 2014).

Ein weiteres Vergleichsmodell für Vielfalt sind die Sprachen der Welt: wie mit den vielen Sprachen gebe es „kein Volk auf der Welt ohne Religion, doch alle glauben etwas anderes. Natürlich gibt es auch Menschen, die nicht glauben wollen oder können“ (Weinhold, 2014, S. 1). Glaube ist so der Normalzustand. Damit wird keine übergeordnete Kategorie eingeführt wie eine Weltanschauung. Ob ChristInnen oder nicht, der Zugriff der AutorInnen der derzeit auf dem Markt befindlichen Kinderbücher ist ein (kultur)christlicher. Kaum jemand gewinnt Vergleichskategorien aus Lebensetappen des Muhammad und islamischer Geschichte oder aus der grundlegenden Alteritätserfahrung, welche Religion als solche für zunehmend mehr als der Hälfte der SchülerInnen europäischer Gesellschaften ist.

Gemeinsamkeit wird über die Oberkategorie Weltreligionen und die Unterkategorien Häuser der Verehrung, Gottheiten, Praktiken u.ä. hergestellt sowie anthropologisch über existenzielle und kognitive Bedürfnisse. In wenigen Bänden wird eine einzige, sich eventuell postmortal zeigende Gottheit als Fluchtpunkt einer Gemeinsamkeit angesetzt bzw. von lediglich „unterschiedlichen Vorstellungen“ des Einen gesprochen (Schwikart, 2014, S. 4; Rosenstock, S. 4). Das ist vergleichbar dem transkategorialen „Real an sich“ der pluralistischen Theologie (Badham, 1990). Gemeinsamkeit ist also weniger eine Moderation religiöser Vielfalt als eine kognitive

Ordnung. Kein Buch thematisiert Möglichkeiten gemeinsamen Feierns, Betens o.ä. Die Traditionen laufen in Kenntnis und wechselseitiger Wertschätzung nebeneinander her.

3.2 Verschiedenheit: kulturalistisch und aufgrund des Meinens bzw. ‚Glaubens‘

Viele Bände sprechen die ‚Verschiedenheit‘ der Religionen nicht nur implizit durch die unterschiedlichen Füllungen der Kategorien, wie man betet, baut und feiert an, sondern ausdrücklich als Problematisierung. Teils findet sich die Metapher für die Vielheit der Religionen als viele Wege (Schwikart, 2014, S.28). Selten ist dabei der Konflikt bei dieser Altersklasse der unter 10-Jährigen im Blick (Tworuschka & Tworuschka, 2013, S.231; Gorgas, 2013, S.31), sondern eher die Frage, warum diese Vielfalt. Darauf finden sich interessante Antworten. Zu den impliziten kann die geografisch-historisierende Verordnung auf den Kontinenten angesehen werden, die Verschiedenheit auf unterschiedliche Entstehungshintergründe zurückführt und oft über Karten und klimatische Landschaften bildliche Spiegelung findet. Man könnte dies das kulturelle Vielfaltmodell nennen. Dies geschieht zum Teil auch wertschätzend in Bezug auf vergangene Religionen wie ägyptische, mediterrane und Naturreligionen (Schwikart, 2014, S.6f). Vielfach werden Verschiedenheiten einfach phänomenologisch benannt, zum Beispiel mit einem illustrierenden Bild dreier Buddhastatuen zur Verdeutlichung, dass jedes buddhistische Land Buddha anders darstelle und „Überall ist diese Religion etwas anders. Auch die Tempel sehen überall verschieden aus“ (Weinhold, 2014, S.5f). Mehrfach werden Verschiedenheiten genannt, aber nur Gemeinsamkeiten thematisiert, nämlich die Suche nach Gott und dem richtigen Leben (Schwikart, 2014, S.4). Daran schließt sich bei Schwikart eine Aufzählung gemeinsamer religiöser Vollzugsformen: das Errichten von Gebäuden zur Verehrung der jeweiligen Gottheit, Rituale, Aktualisierungen der Überlieferungen.

Zudem werden verschiedene Ansichten mit dem Unterschied von Glauben und Wissen zusammengebracht, und zwar in der Weise, dass die vielen verschiedenen Meinungen ausdrückten, dass man in diesem Leben nur glauben könne und erst nach dem Tod wisse. Glauben ist in einigen Titeln und Kapitelüberschriften die Hauptkennzeichnung für Religion (Schulz-Reiss & Küstenmacher, 2004), als würden andere humanistische oder naturwissenschaftliche Alltagsweltbilder nicht geglaubt. Unter der Überschrift „Religion und Wirklichkeit“ werden mit Blick auf den Islam Länder in Bezug auf die Gleichberechtigung und das Kopftuchtragen der Frauen verglichen, die Vielfalt der Auslegungen des Koran angeführt und die Heterodoxie des Islam, also die vielen unterschiedlichen Glaubensrichtungen (Gorgas, 2013, S.30f). Solche kategorialen Diversitäten sind selten anzutreffen, üblicher ist das bebilderte Nebeneinander. Dabei sind Modelle für Vielfalt als interreligiöser Pluralismus zu sehen, intrareligiöser Pluralismus und religiös-weltanschaulicher

Pluralismus (Bardon et al., 2014, S. 3) sind notwendig, da in allen genannten Dimensionen Verschiedenheit auftauchen und zu Uneinigkeit einer politischen Gemeinschaft führen kann. Somit sind Modelle für Vielfalt an Modelle für die Organisation von Differenz gekoppelt und werden religionswissenschaftlich für interreligiösen Dialog auch als Gouvernamentalitätsstudien durchgeführt, also die Regulierung von Diversität durch die öffentliche Hand (Kommunen, Städte, Staat).

3.3 Aktivierung der LeserInnen?

Mit Blick auf die Pragmatik sind die Bände sehr unterschiedlich. Einige verstehen sich als Sachbuch (mit Wissensquiz, Infokästen, „Angeberwissen“ Gorgas, 2013), andere führen Aufgaben an und sprechen die jungen Leser/innen direkt an, um einen lebensweltlichen Bezug herzustellen (Bastelanweisungen, Bilderrätsel, Lückentexte, warst du mal in einer Moschee?). In einigen Bänden sind (religions)didaktische Grundlinien erkennbar, zum Beispiel, wenn das eigene Gottesbild erfragt wird, um dann Gott und Götter in anderen Religionen anzuschauen (Schwikart, 2014). Positiv ist festzustellen: Vielstimmigkeit kommt durchaus vor, Originalstimmen aus den religiösen Gruppierungen tauchen auf mit dem Mut zur fragmentarischen und vielleicht sogar ‚falschen‘ Auskunft, um der Alltagsnähe Rechnung zu tragen, Pluralismus ist grundsätzlich positiv besetzt, Interaktion mit den Leser/innen findet statt, und teils wird neben einer Vermittlung phänomenaler Wissensbestände auch angeregt, in Übungen einen existenziellen Zugang zu den Themen zu finden.

4. Fazit: Dominanz, Stereotype und Vergegenständlichung von ‚Religion‘ als Gründe für die Beharrlichkeit von ‚Weltreligionen‘

Religionen sind in der hohen Komplexität gegenwärtiger Gesellschaften ein zugegebenermaßen schwieriger Gegenstand, zudem wenn der didaktischen Elementarisierung der Altersgruppe Rechnung zu tragen ist. Auch entsteht Vielfalt nicht nur hinsichtlich einer puren Mehrzahl von ‚Religionen‘, also unterschiedlichster Handlungs- und Überzeugungssysteme, sondern intersektional mit Bildung, Gender, Recht, Sprache, Ethnizität usw. Religiöse Vielfalt kann sich intensivieren, wenn sie sich in mehreren dieser Dimensionen findet und entsprechend in der Erfahrung einzelner und Gruppen. In der Geschichtlichkeit dieser Kontexte liegt der Motor der Diversifizierung. Dadurch dass Religionen und auch die verschiedenen Milieus und Unterorganisationen innerhalb von Religionen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen interagieren und konkurrieren, entsteht erst eine komplexe Vielfalt, da erst diese ‚anderes‘ schon mitrepräsentiert: Religionsunterricht ist bezogen auf andere Modelle ethischer und existenzieller Bildung; als religiöse Minderheit über die Zuschreibung anderer Religion wahrgenommen zu werden, prägt ebenso wie Diskriminierungserfahrungen aufgrund mangelnder Ausbildung,

ländlichem Wohnort und Geschlecht. Durch diese Intersektionalität kommt ein machtanalytischer Blick auf ‚Weltreligionen‘ hinein, der diese Kategorie zum einen entdeckt als Form von Regulation auch noch in modernen Gesellschaften und zum anderen als Kategorie in einer zutiefst protestantisch-christlichen Sichtweise, wie die Codierung über ‚Glaube‘ etwa verdeutlicht, und somit einem nicht verallgemeinerbaren Verständnis von ‚Religion‘. Beides, die Regulation und stereotyp-vertraute Sichtweise machen ‚Weltreligionen‘ beharrlich.

Den machtanalytischen Aspekt thematisieren auch die pädagogischen Debatten zu Vielfalt, die sich unter dem Dach von ‚Differenz‘ oder ‚Heterogenität‘ abspielen (Lutz & Wenning, 2001; Koller, Casale & Ricken, 2014; Peter, 2019). Durch die von diversen gesellschaftlichen und politischen Positionen stark erhobene Forderung nach Integration unter Bedingungen von Zuwanderung, durch soziale Ungleichheitsforschung und die Entdeckung von ‚Diversität‘ finden diese Debatten in einem (bildungs)politischen Feld statt.

Und ein weiterer Grund für die Beharrlichkeit ist anzuführen, auf den die Analyse gestoßen ist: die Reifizierung einer singulären Kategorie von Religion, die der Plausibilität von ‚Weltreligionen‘ zugrunde liegt. In dieser Vergegenständlichung wird eine bunte Vielfalt sehr komplex verwobener Merkmale (s.o. intersektional) über einen Kamm geschert und als eine ‚Religion‘ verdichtet, die an einer bestimmten Stelle anfängt und an einer bestimmten Stelle aufhört, wo anscheinend klar ist, wer und was und welche Handlung dazu gehört und welche nicht. Religionswissenschaftlich jedoch kann über ‚Religion‘ nichts Gehaltvolles gesagt werden, es sei denn in Bezug auf bestimmte Praktiken in wohl beschriebenen lokalen und historischen Kontexten. Komparative Merkmale beziehen sich weniger auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die modelltheoretisch reifizieren, sondern viel abstrakter und systematischer auf die Lösung bestimmter Handlungs Herausforderungen zum Beispiel. Es sind also weniger phänomenale oder essentielle Ähnlichkeiten eines immer variierenden Dings Religion, die ausgeführt werden in einer religionswissenschaftlichen Komparatistik, sondern strukturelle Muster für übergreifende Weltbilder, Begründungen von ethischem Handeln, der Behandlung existenzieller Momente. Diese Muster sind nicht notwendig als ‚religiös‘, ‚säkular‘, ‚allgemeinmenschlich‘ oder ‚evolutionär erfolgreich‘ anzusprechen, sondern können auch einfach als Muster in ihrer jeweiligen Eigenheit diskutiert werden.

So wären ‚ideale‘ Bilderbücher zur Vielfalt von Religionen solche, die sehr konkret auf Milieus, Institutionen, Länderbeispiele und dort vorkommende Religionsysteme und übliche Praktiken eingehen und bestimmte Strömungen muslimischer, christlicher und alternativreligiöser Praktiken und Lebenswelten darstellen. Dazu könnten auch weitere Weltanschauungen oder deren Versatzstücke treten wie zum Beispiel Konsumorientierung. Konflikte würden aus mehreren Perspektiven antizipiert, etwa wenn nach Informationen über die Stadt Jerusalem und ihre Bedeutung für Judentum, Christentum und Islam die Frage formuliert wird

„Warum kann es an einem solchen Ort auch zu Streit kommen?“ (Landgraf, 2012, S. 45). Wenn Überzeugungen von Gleichförmigkeit ad absurdum geführt werden, dass es selbst in der Moral nichts gibt, was für alle Menschen gleichermaßen gilt, dann würde dieser Stoff auch schon eine Grundkonstellation des Ethikunterrichts gut vorbereiten bzw. flankieren. Zu fragen wäre immer mit „Wer spricht?“ nach der Autorität, also der Macht, und nach der Sprache der Herrschenden. Mehrsprachig- und Vielsprachigkeit würden so integriert, dass sie das soziale Gefühl, ausgeschlossen zu sein, erlebbar machen können und damit das moralische Gefühl der Achtung vor Sprachkompetenz analog für weltanschauliche Abweichung untermauern. Inwieweit ein ‚existenzielles Lernen‘ oder ähnliche Zielgrößen involviert werden können und sollen (nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch beim Unterricht in ‚Ethik‘, ‚Religionskunde‘ und ‚Werteerziehung‘), müssten eine sich erst in Umrissen abzeichnende religionswissenschaftliche Didaktik sowie weitere Fachdidaktiken diskutieren. Dass die existenzielle Behandlung von Themen zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis gehört, dürfte wenig umstritten sein.

Literatur

Kinderbücher

- o. Verf. (2014). *80 Bild-Impulse Weltreligionen*. Berlin: Verlag An Der Ruhr/Cornelsen.
- Gorgas, M. (2013). *Religionen. Woran wir glauben* (Was ist was?, Band 105), Nürnberg: Tessloff.
- Hausten, A., Kehnscherper, J., & Mochmann, W. (1998, 32000). *Weltreligionen* (Was ist was? Band 105). Nürnberg: Tessloff.
- Hebert, E. (2017). *Weltreligionen: Was uns verbindet. Kamishibai Bildkartenset. Entdecken-Erzählen-Begreifen: Unterricht und Katechese*. München: Don Bosco Medien.
- Küstenmacher, W.T. (Hrsg.) (mit Texten von K.-R. Mai) (2010). *Weltreligionen. Woran die Menschen glauben*. München: Cbj.
- Kraus, S. (2007). *Die Weltreligionen kinderleicht verstehen. Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus*. Kerpen-Buir: Kohl.
- Kurt, A. (2011). *Kinder lernen Weltreligionen kennen. Unterrichtsmaterialien zu den fünf großen Religionen*. Berlin: Verlag An Der Ruhr/Cornelsen.
- Landgraf, M. (2007). *Kennst du...? Die Weltreligionen. Ein Bilderbuch zum Selbstgestalten*. Calwer: Evangelischer Presseverlag Pfalz.
- Landgraf, M. (2012). *Religionen der Welt. Judentum und Islam, Hinduismus, Buddhismus und Naturreligionen begegnen. Einführung. Materialien. Kreativideen* (ReliBausteine primar). Calwer: Evangelischer Presseverlag Pfalz.
- Marquardt, V. (2018). *Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen*. Kevelaer: Butzon & Bercker.

- Meyer, K., & Janocha, B. (2018). *Wie ist das mit den Religionen?* Stuttgart: Thieme-
mann-Esslinger/Gabriel Verlag.
- Rosenstock, R. (2010). *Frag doch mal ... die Maus! Weltreligionen* (Die Sach-
buchreihe Bd. 17). München: cbj.
- Schulz-Reiss, C., & Küstenmacher, W.T. (2004). *Was glaubt die Welt? Die fünf gro-
ßen Religionen*. Bindlach: Loewe.
- Schwikart, G. (2014, 2017). *Die Religionen der Welt* (Den Kindern erklärt 4). Ke-
velaer: Butzon & Bercker.
- Spiel des Glaubens mit Kartensatz Weltreligionen*. Regenbogenverlag der Diözese
Kärnten und Gurk.
- Tworuschka, M., & Tworuschka, U. (2013, 2017). *Die Weltreligionen. Kindern er-
klärt*. Gütersloh: Gütersloher.
- Verg, M. (2016). *Weltreligionen* (GEOlino extra 55/2015), Hamburg: Gruner+Jahr.
- Weinhold, A. (2014). *Religionen der Welt* (Wieso? Weshalb? Warum?, Band 23),
Ravensburg: Ravensburger.
- Wills, A. (2017). *Das Wimmelbuch der Weltreligionen*. München: Beltz.
- Weitz, B. (2009, 2019). *Nachgefragt: Weltreligionen. Basiswissen zum Mitreden*.
Bindlach: Loewe.

Sekundärliteratur

- Badham, P. (1990). *A John Hick Reader*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bardon, A., Birnbaum, M., Lee, L., & Stoeckl, K. (Hrsg.) (2015). *Religious Pluralism.
A Resource Book*. European University Institute. Robert Schuman Centre for
Advanced Studies. DOI 10.2870/860588.
- Bell, C. (2006). Paradigms behind (and before) the modern concept of Religion.
History and Theory, 45(Dec.), 27–46.
- Dommel, C. (2008). Ich sehe was, was du nicht siehst. Chancen englisch-deutscher
Bildungsforschung für die Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissen-
schaft*, 16(1), 15–24.
- Gellner, C., & Langenhorst, G. (2013). *Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit
literarischen Texten*. Ostfildern: Patmos.
- Holl, M. (2011). *Erzählende Kinderliteratur im Religionsunterricht: Theorie und Pra-
xis zum Einsatz in der Grundschule*. Baden-Baden: Tectum.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: V&R.
- Koch, A., Tillessen, P., & Wilkens, K. (2013). *Religionskompetenz. Praxishandbuch im
multikulturellen Feld der Gegenwart*. Münster: LIT.
- Koller, H.-C., Casale, R., & Ricken, N. (Hrsg.) (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur
eines pädagogischen Konzepts* (S. 115–130). Paderborn: Schöningh.
- Lutz, H., & Wenning, N. (Hrsg.). (2001). *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der
Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.

-
- Peter, K. (2019). Differenzwahrnehmung und -deutung. Religionspädagogische Anmerkungen zu einem entscheidenden Aspekt der Inklusionsdebatte im Bildungskontext. In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl, & A. Koch (Hrsg.), *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (S.235–251), Baden-Baden: Nomos.
- Rémi, C. (2011). Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. In B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3* (Studies in Written Language and Literacy 13, pp.115–139). Amsterdam: John Benjamins.
- Zimmermann, M. (2012). *Literatur für den Religionsunterricht: Kinder- und Jugendbücher für die Primar- und Sekundarstufe*. Göttingen: V&R.



Erfolgreiche Informationsvermittlung über Kirche

Eine Analyse von aktuellen Cartoons über religiöse Vielfalt an Schule

Karsten Lehmann
karsten.lehmann@kphvie.ac.at

INGEREICHT 26 JUL 2021

ÜBERARBEITET 2 AUG 2021

ANGENOMMEN 6 AUG 2021

Der Beitrag fokussiert auf die soziale Konstruktion religiöser Vielfalt im Kontext von Schule auf der Ebene gesellschaftlicher Diskurse. In anderen Worten: Welche Bedeutung wird religiöser Vielfalt an Schulen in gesellschaftlichen Diskussionen zugesprochen? Zur Beantwortung dieser Frage beschäftigt sich der Artikel mit aktuellen Schul-Cartoons, in denen Religion thematisiert wird. Die Analysen zeigen die vielfältigen Dimensionen der diskursiven Konstruktion von Religion an Schule auf. Dabei kommt religiöse Vielfalt aber nur am Rande vor. Religion in der Schule wird in den Cartoons primär als (erfolgreiche) Informationsvermittlung über Kirche konstruiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Religiöse Vielfalt, Witze, Cartoons, Schule

1. Einleitung

Religiöse Vielfalt hat sich während der letzten zwei Dekaden zu einem zentralen Konzept der Religionspädagogik entwickelt. Zum einen sind unter Begriffen wie ‚interreligiöse Bildung‘, ‚interreligiöses Lernen‘ oder ‚interreligiöse Kompetenz‘ (Leimgruber, 2007; Willems, 2011; Schweitzer, 2014) Konzepte in die religionspädagogischen Debatten eingeführt worden, welche sich mit den praktischen Herausforderungen religiöser Vielfalt in Bildungsprozessen auseinandersetzen. Zum anderen wurde religiöse Vielfalt als Leitbegriff religionspädagogischer Gegenwartsdiagnostik eingeführt und diskutiert (Lehner-Hartmann, Peter & Stockinger, im Druck; Krobath, Lindner, & Petschnigg, 2019; Englert, Schwab, Schweitzer, & Ziebertz, 2012; Schweitzer, Englert, & Schwab, 2002).

Der folgende Artikel stellt sich die Frage, inwieweit die damit angesprochenen Phänomene religiöser Vielfalt im Rahmen von allgemeinen gesellschaftlichen Diskursen – und damit jenseits der akademischen Religionspädagogik – ausdrücklich thematisiert werden. Dazu setzt sich der Beitrag mit deutschsprachigen Cartoons auseinander, die in der letzten Dekade publiziert worden sind und die sich mit Religion im Rahmen von Schule beschäftigen. Diese Cartoons sind ein interessanter Gegenstand für die Diskussionen der vorliegenden Ausgabe der ‚Pädagogischen Horizonte‘, insofern sie einen Zugang zum verbreiteten Verständnis von Religion

an Schule ermöglichen. Wenn Witze ‚funktionieren‘, dann müssen sie mit der jeweiligen sozialen Situation in Resonanz treten können und dokumentieren damit signifikante Aspekte der Gegenwartskultur.

Dabei zeigen die Analysen letztlich eine erstaunlich deutliche Diskrepanz zwischen den Debatten in der Religionspädagogik und den diskursiven Konstruktionen von Religion an Schule in den Cartoons. Religiöse Vielfalt ist in den Cartoons nur am Rande thematisch. Vielmehr wird Religion an Schule primär als Gegenstand einer (erfolgslosen) Informationsvermittlung über Kirche konstruiert. Die Cartoons zielen meist auf die Interaktion zwischen Religionslehrer*innen (die weitgehend im christlichen Kontext verortet werden) und Schüler*innen (die in keinem Fall durch explizite religiöse Symbole charakterisiert werden). Seltener geht es um die Interaktionen zwischen Schüler*innen und Eltern. Religiöse Minderheiten werden in den Cartoons nicht thematisch. Vielmehr machen sich die Autor*innen darüber lustig, dass im schulischen Kontext kaum Kenntnisse über Religion vermittelt werden.

Diese Erkenntnisse sollen nun in drei Schritten ausgearbeitet werden: Zunächst werden Überlegungen zu Religion, religiöser Vielfalt und deren Konstruktionen in Witzen vorgestellt (2). Im Zentrum stehen die Analysen von vier Cartoon-Bänden, welche sich mit Schule beschäftigen – insbesondere mit Blick auf Religion (3). Der Text schließt mit weiterführenden Implikationen dieser Analysen (4).

2. Witze als Gegenstand der Religionsforschung

Witze über Religion sind ohne Zweifel ein konstitutiver Teil von Gesellschaft und Religionsgeschichte. Erstens haben sich Anhänger*innen religiöser Traditionen immer wieder in Witzen mit der Situation in der eigenen Religion auseinandergesetzt. Zweitens sind auch andere Religionen immer wieder Gegenstand von Witzen (zumeist im Sinne von Parodien oder Polemiken). Und schließlich sind Witze entstanden, welche sich quasi ‚von außen‘ mit Religion beschäftigen – sei es im Kontext atheistischer Kritiken oder im Sinne der Thematisierung eines konkreten sozialen Feldes ohne weiteren weltanschaulichen Impetus (Korp, 2011; Bücken, 2018; Klattmann & Schultz, 2011; Landmann, 2011; Hübsch, 2013). Es ist in diesem mehrdimensionalen Sinne, dass im Weiteren von (religiösen) Witzen gesprochen werden soll.

In der Forschung sind (religiöse) Witze bislang interessanterweise nur vergleichsweise selten thematisiert worden. Eine besondere Ausnahme bildet hier der Religionssoziologe Peter L. Berger, der 2014 unter dem Titel „Erlösendes Lachen“ ein ganzes Buch über den Humor veröffentlicht hat, das sich an zentraler Stelle auch mit Religion beschäftigt. Darin kommt er zu folgendem Ergebnis:

„Ich stelle die Behauptung auf, dass in der komischen Erkenntnis eine grundlegende Inkongruenz offenbart wird – die des Menschen – dieses Wesens, das in absurder

Weise (um mit Pascal zu sprechen) zwischen dem Nichts und dem Unendlichen angesiedelt ist, das versucht, die letzte Bedeutung des Universums zu verstehen. Ich argumentiere weiter, dass die komische Erkenntnis eine komische Dimension hat und in dieser Hinsicht, wenn schon nicht direkt religiös, so doch einer Art Andeutung eines religiösen Glaubens ist.“ (Berger, 2014, S.X)

Peter L. Berger betont in diesem Zitat zwei Aspekte von Witzen, welche für die folgenden Überlegungen von besonderer Bedeutung sind: Zum einen deutet er an, dass Witzen – bei der Verwendung eines weiten, funktionalen Religionsbegriffs, der Religion etwa eng mit dem Verstehen von Gesellschaft verbindet – selbst insofern eine religiöse Dimension zukommt, als sie zentrale Dimensionen des Sozialen zum Thema machen. Zum anderen hebt Berger hervor, dass dies – auch bei einem engeren, substantiellen Religionsbegriff, der Religion etwa über Vorstellungen von Göttern oder ‚superhuman beings‘ zu greifen sucht – typischerweise über den Modus der Inkongruenz geleistet wird. Witze funktionieren dadurch, dass sie das Nicht-Funktionieren einer sozialen Situation hervorheben. Gerade dadurch erlauben sie – quasi in der Inversion – Rückschlüsse auf die gesellschaftliche Konstruktion eines spezifischen Gegenstandes.

Die weiteren Überlegungen nutzen in diesem Sinne einen engeren Religionsbegriff als heuristischen Referenzrahmen für die Analysen. Dabei lassen sich Berbers Überlegungen – im Rahmen des von Karsten Lehmann und Anne Koch in der Einleitung zu diesem Themenheft angedeuteten Mehr-Ebenen-Modells von Religion (Lehmann & Koch, 2020) – folgendermaßen reformulieren: In der Mehrzahl dokumentieren Witze die diskursiv konstruierten Deutungen sozialer Situationen, indem sie das individuelle Nicht-Befolgen von Regeln herausarbeiten. Dies kann zum Beispiel anhand von Religion geschehen und somit zur Konstruktion von Religion beitragen. Darüber hinaus verweisen Witze aber auch auf die grundlegenden Strukturen sozialer Situationen. Auch in diesem Sinne kann die Analyse von Witzen für die Beschäftigung mit der Konstruktion von religiöser Vielfalt gewinnbringend sein.

Dabei gilt es insbesondere zu berücksichtigen, wie Witze als Instrumente von Machtausübung genutzt werden. Ganz besonders die Satire nutzt Komik häufig als Waffe in Auseinandersetzungen (Berger, 2014, S. 148–164). Tatsächlich werden Witze nicht selten ‚auf Kosten‘ von bestimmten Menschen und/oder Menschengruppen formuliert. Idealerweise sollten sie dabei nicht ‚die Schwachen‘ angreifen. Witze über Könige, Präsidentinnen oder Professoren sind lustig. Witze über Minderheiten oder Randgruppen sind diffamierend. Es ist diese Perspektive, aus der nun Cartoons zu religiöser Vielfalt an Schule analysiert werden.

3. Cartoons zu religiöser Vielfalt an Schule

Ebenso wie (religiöse) Witze existieren auch Witze über Schule im deutschsprachigen Raum in einer erstaunlichen Vielfalt und Dichte. Die Anzahl der Websites mit Witzen über Schule ist kaum zu überblicken und auch gedruckte Anthologien sind in einem großen Umfang vorhanden (Schornsteiner, 2020; Jockel & Auer, 2019; Liebig, 2018; Schneider, 2018). Dies legt zunächst einmal nahe, dass „Schule“ als ein sozialer Bereich wahrgenommen wird, den jede*r zumindest aus der eigenen Jugend kennt und mit dem viele Situationen von Inkongruenz verbunden sind, welche häufig als witzig erinnert werden.

3.1 Vier deutschsprachige Anthologien mit Cartoons zu Schule

Vor diesem Hintergrund ist es für den vorliegenden Aufsatz zunächst notwendig, das Datenmaterial einzuschränken, das im Weiteren Berücksichtigung finden wird. Die Analysen fokussieren auf ein Sample von vier deutschsprachigen Sammlungen von Cartoons, die sich explizit mit Schule auseinandersetzen und dabei u. a. Religion zum Thema haben:

- Sauer, Joscha, *Nichtlustig Schule*, Hamburg, 2016.
- Stein, Uli, *In der Schule!*, Oldenburg, 2020.
- Habicht, Christian, *Schule Cartoons*, Berlin, 2019.
- Alf, Renate, *Cartoons für LehrerInnen*, Oldenburg, 2015.

Diese Auswahl hat für die folgenden Überlegungen weitgreifende Konsequenzen. Zunächst einmal fokussiert sie auf Witze als einem literarischen Genre (und nicht als eine alltägliche Praxis). Dabei schließt die Auswahl die große Vielzahl von allgemeinen Witz-Anthologie über Schule aus der Analyse aus, welche auf dem Markt sind. Diese würden den Korpus des Materials in einem solchen Maße ausweiten, dass es im aktuellen Beitrag nicht mehr dargestellt werden könnte. Schließlich wird nicht auf satirische Witze eingegangen. Diese lenken das Augenmerk wieder auf klar umrissene, gesellschaftliche Kontexte und würden somit von der Aufgabenstellung des Beitrags ablenken – die Rekonstruktion von allgemeinen gesellschaftlichen Diskursen, welche die Rolle von Religion an Schule konstituieren.

Ein erster Durchgang durch die so identifizierten Publikationen macht zunächst deutlich, dass Religion in allen Anthologien zwar thematisiert wird, diese Thematisierung aber meist nur am Rande geschieht: Alle Publikationen umfassen etwa 70–80 Cartoons. Bei der Verwendung eines engen, substantiellen Religionsbegriffs befassen sich die Schul-Cartoons von Alf und Stein nur in ein bis zwei Fällen mit Religion. Im Buch von Christian Habicht sind sechs Cartoons abgedruckt, die sich explizit mit Religion an Schule beschäftigen. Die Cartoons von Sauer befassen sich aus der Perspektive eines substantiellen Religionsbegriffs kaum mit Religion. Wen-

det man dagegen eine weite, funktionale Religionsdefinition an, so beschäftigen sich fast alle seiner Cartoons mit Religion.

Schon diese allerersten, formalen Beobachtungen sind für die weiteren Diskussionen bedeutsam. Beispielsweise ist interessant, dass Religion in Frankreich oder den Vereinigten Staaten von Amerika im Kontext von Schul-Witzen kaum thematisiert wird (Campbell & Jones, 2019; Gaulet & Boisteau, 2020). Religion ist hier zunächst kein Teil des schulischen Kontexts. Aber auch in den deutschsprachigen Publikationen scheint Religion im Rahmen von Schule nur am Rande als bedeutsam wahrgenommen zu werden. Die Frage ist nun, wie Religion in den Cartoons konstruiert wird und was dies für die weiteren Diskussionen des Themenheftes bedeutet. Für die weiteren Analysen ist es hierbei zunächst interessant, sich mit den Cartoons von Sauer zu beschäftigen:

3.2 Joscha Sauer: Nichtlustig Schule

Sauer hat mit der ‚nichtlustig‘-Reihe ein (zumindest im deutschsprachigen Raum) eigenes Genre von Witzen populär gemacht, das von der Thematisierung des Außeralltäglichen lebt. Sauer steht unter den deutschsprachigen Cartoonisten für ‚schwarzen Humor‘. Dabei sind es zumeist die Protagonist*innen der Witze, welche man als außeralltäglich bezeichnen kann. In den Cartoons treten immer wieder sprechende Tiere, Monster oder Menschen auf, denen in alltäglichen Situationen außeralltägliche Fähigkeiten zugeschrieben werden.

Folgt man dem von Berger präferierten weiten Konzept von Religion, so beschäftigen sich also alle diese Witze mit einer „Art Andeutung eines religiösen Glaubens“ (Berger, 2014, S.X), insofern sie mit dem Alltagsverständnis grundsätzlich inkongruent sind. Nutzt man dagegen einen engeren Religionsbegriff (wie er dem vorliegenden Aufsatz als Heuristik zugrunde liegt), so sind für die weiteren Überlegungen vor allem zwei Cartoons des Bandes von Interesse:

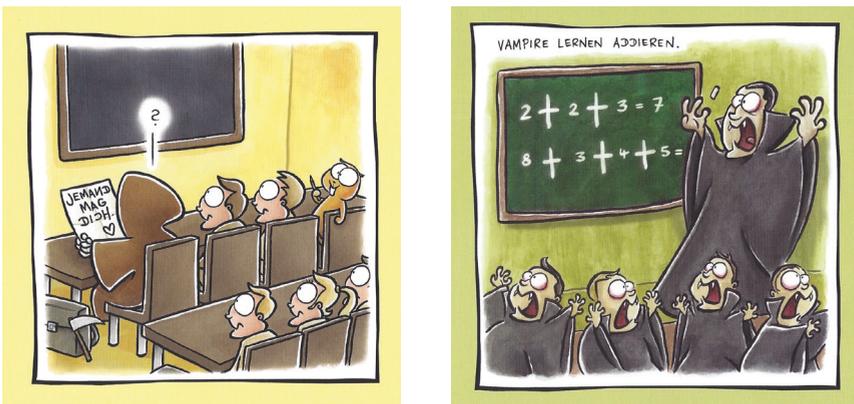


ABB. 1&2. Sauer (2016, S. 36, S. 30)

Im ersten dieser Cartoons (Abb. 1) sitzt „der Tod“ als Kind mit Kutte und kleiner (Kinder-)Sichel neben dem Schulranzen im Klassenzimmer. Man sieht ihn zusammen mit den anderen (zumeist menschlichen) Mitschüler*innen im Profil von hinten. Ein*e Lehrer*in ist auf dem Cartoon nicht zu sehen. Der Tod liest eine Nachricht, auf der für den Betrachter sichtbar steht: „Jemand mag dich. ❤️“ Die Nachricht scheint von einem Hamster geschrieben worden zu sein, der seinen Platz auf der Seite des Klassenzimmers hat, die dem Platz des Todes gegenüberliegt. Der Tod wundert sich, wie er diese Nachricht zu verstehen habe. (Sauer, 2016, S. 36).

Der zweite Cartoon (Abb. 2) ist mit dem Titel „Vampire lernen addieren.“ überschrieben. Man sieht auf dem Bild einen Lehrer und vier Schüler*innen – alle in schwarze Kutten mit hohen Krägen gekleidet und mit spitzen Eckzähnen ausgestattet. Diese Figuren sollen also Vampire darstellen. Auf der Tafel, welche in der linken oberen Ecke des Cartoons etwa 1/3 des Bildes einnimmt, stehen zwei Additionsaufgaben, wobei die Plus-Zeichen an christliche Kreuze erinnern. Die Vampire (Lehrer sowie Schüler*innen) schreien mit rot unterlaufenen Augen. Als Vampire haben sie Angst vor dem Kreuzzeichen (Sauer, 2016, S. 30).

In diesen beiden Witzen bietet der Kontext Schule für Sauer anscheinend eine weitere Möglichkeit, seine typischen anthropomorphisierenden Sujets darzustellen. Auch wenn der Band mit dem Titel „Schule“ überschrieben ist, fokussiert der Autor auf die allgemeine Frage des Umgangs mit Außeralltäglichem. Die Witze sind nur insofern lustig, als man die stereotype Logik der Protagonist*innen akzeptiert. Für die Analysen des aktuellen Aufsatzes ist dies nur bedingt hilfreich. So werden die Schulklassen in den Cartoons zum Beispiel erstaunlich homogen dargestellt. Und auch die Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen werden in Sauers Cartoons in sehr traditioneller Art und Weise charakterisiert. Anders verhält es sich bei den Cartoons von Stein.

3.3 Uli Stein: In der Schule!

In dem Schul-Buch von Stein gibt es zwei Witze von insgesamt etwa 80, die sich explizit auf Religion beziehen. Beide spielen mit dem Wissen über Religion. Der erste Witz ist kein Cartoon im engeren Sinne. Vielmehr blickt eine typische Stein-Maus mit ernst-verwirrtem Gesichtsausdruck auf den folgenden Text:

„Religion schwach!

Gerade einmal 6% wussten, dass Lots Frau nicht etwa zur Zapfsäule, sondern vielmehr zu Salzstange erstarrte!“ (Stein, 2020, S. 4)

Das zweite Cartoon (Abb. 3) stellt eine Familie am Essenstisch dar – Tochter, Mutter und Vater essen gerade eine Suppe. Die Tochter sitzt in der Mitte und erzählt dem Vater: „In der Schule haben wir heute die Sixtinische Kapelle durchgenom-

men ...“ Darauf antwortet der Vater: „Und was habt ihr außer Musik noch gehabt?“ (Stein, 2020, S. 36).



ABB. 3. Stein (2020, S. 36)

Beide Witze spielen also mit religiösem Nicht-Wissen – bzw. genauer: mit dem Nicht-Wissen über christliche Geschichten und christliche Geschichte. Der erste Witz pointiert dieses Unwissen dadurch, dass die Kritik am Unwissen (möglicherweise einer Schülerin/eines Schülers) über eine biblische Geschichte selbst wieder die Nicht-Kennntnis dieser Geschichte dokumentiert. Der zweite Witz unterstreicht, dass auch die Eltern in diesem Sinne keine adäquate Kenntnis über Religion besitzen. Der Vater ist nicht dazu in der Lage, die Sixtinische Kapelle als ein katholisches Gebäude zu identifizieren.

Diese Witze konstruieren die Rolle von Religion an Schule somit ausschließlich im Sinne eines Gegenstands der Wissensvermittlung über christlich-kirchliche Inhalte. Sie gehen davon aus, dass an Schule Wissen über Religion – und zwar über christliche Religion – vermittelt werden soll und dass dies nicht adäquat geschieht. Und dies gilt nicht nur für die Gegenwart, sondern auch bereits für die aktuelle Elterngeneration. Christliche Religion wird dabei über biblische Geschichten sowie religiöse Gebäude abgebildet.

Abstrakter formuliert bedeutet dies, dass die beiden Cartoons von Stein eine spezifische Dimension von einem allgemeinen Säkularisierungsprozess an Schule zu greifen suchen. Sie heben hervor, wie Wissen über Kirche und Religion an Schule zu verschwinden scheint. Dabei ist der eigentliche Prozess der Wissensvermittlung für Stein gar nicht von Interesse. Die Cartoons fokussieren ausschließlich auf die Konsequenzen dieses Prozesses. Auch die Cartoons von Habicht weisen in eine vergleichbare Richtung – fokussieren dabei aber auf die direkte Interaktion zwischen Lehrern und Schüler*innen.

3.4 Christian Habicht, Schule Cartoons

Habicht veröffentlicht in seinem Buch „Schule Cartoons“ insgesamt sechs Witze, die sich mit Religion beschäftigen. Er ist somit der Autor des untersuchten Samples, welcher sich am intensivsten mit Religion an Schule auseinandergesetzt hat. Alle diese Witze thematisieren Interaktionen zwischen unterschiedlichen katholischen Priestern (wohl als Religionslehrern) und unterschiedlichen Schüler*innen. Die Lehrer sind grau gekleidet, tragen „Kollar“/„römischen Kragen“ und stehen Schüler*innen gegenüber, welche in fünf der sechs Cartoons in Schulbänken sitzen und in keinem Fall Merkmale religiöser oder kultureller Differenz aufweisen.

Diese Darstellung hat an sich bereits etwas Stereotypes. Sie identifiziert eine spezifische Art von Lehrperson, die empirisch kaum noch an Schulen vertreten ist. Sie unterstreicht außerdem eine klare Machtdifferenz zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Und sie geht von einer weitgehenden Homogenität der Schüler*innen aus. In diesem Setting betonen drei der von Habicht gezeichneten Witze die Unkenntnis der Schüler*innen über religionsbezogene Wissensgegenstände. Der erste dieser Witze (Abb. 4) basiert auf folgendem Dialog:

Lehrer: „Was gehört zum Abendmahl?“

Schüler: „Brot und Wein“

Lehrer: „Richtig, und was gehört zu einer Taufe?“

Schüler: „Kaffee und Kuchen“ (Habicht, 2019, S. 12)

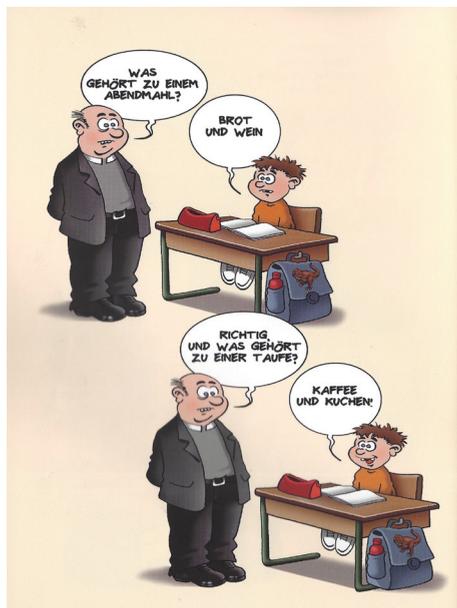


ABB. 4. Habicht (2019, S. 12)

Zwei weitere Witze folgen einem vergleichbaren Muster. Im ersten geht es um die Bibel-Übersetzung und im zweiten um einen Begriff, der auch religiös gerahmt werden kann – den Begriff des „Gelübdes“:

Lehrer: „Wer übersetzte die Bibel ins Deutsche?“

Schüler: „Lothar Matthäus“ (Habicht, 2019, S. 31)

Lehrer: „Weißt du, was ein Gelübde ist?“

Schülerin: „Ja, mein Bruder hat eine“ (Habicht, 2019, S. 47)

Alle diese Witze sind insofern mit den Witzen von Stein vergleichbar, als das Nicht-Wissen bzw. die nicht erfolgte Weitergaben von Wissen über Religion thematisiert wird. Daneben hat Habicht in seinem Band aber noch zwei Witze eines weiteren Typus aufgenommen. Das formale Setting ist zunächst grundsätzlich das gleiche – ein Lehrer steht Schüler*innen im Unterricht gegenüber. Die Schüler*innen geben aber nicht einfach nur zuversichtlich lächelnd falsche Antworten. Sie scheinen tatsächlich die Konzepte nicht zu verstehen, mit denen sie durch die Lehrperson konfrontiert werden. In einem dieser Witze werden Lehrer und Schülerin vor einer Tafel abgebildet, auf der „Die Schöpfungsgeschichte“ steht. Dabei sagt die Schülerin: „Also am Anfang war alles wüst und leer, da schuf Gott das Licht. Da war zwar immer noch alles wüst und leer, aber jeder konnte es sehen.“ (Habicht, 2019, S. 48)

In einem weiteren Witz, wird diese Konstellation noch weiterentwickelt. Der Lehrer stellt dem Schüler im Unterricht eine Frage und daraus entsteht folgende Interaktion:

Lehrer: „Alle freuten sich, als der verlorene Sohn nach Hause kam,
aber jemand freute sich nicht“

Schüler: „Das gemästete Kalb“ (Habicht, 2019, S. 60)

Beide Witze sind gerade deshalb lustig, weil sie ein grundlegendes Unverständnis auf Seiten der Schüler dokumentieren. Es geht nicht mehr nur um Unwissen, sondern es geht darum, dass zwischen der Frage des Lehrers und der Antwort des Schülers eine noch grundsätzlichere Inkongruenz besteht. Genau diese wird durch diese Witze hervorgehoben. Die Schüler wissen nicht, worum es dem Lehrer geht, wenn er von Religion spricht. Und genau dieser Punkt wird im letzten religionsbezogenen Witz von Habicht noch einen Schritt weitergeführt (Abb. 5):



ABB. 5. Habicht (2019, S. 64)

Dieser Witz durchbricht bereits auf der visuellen Ebene die Konstellation der vorangegangenen Cartoons. Hier steht dem Lehrer eine Schülerin (oder ein Schüler) gegenüber, welche oder welcher als Punk, Slacker oder Metal-Fan identifizierbar ist. Die dargestellte Interaktion ist nicht notwendig in der Unterrichtssituation verortet; sie kann auch auf dem Schulgang, in der Pause oder in einem öffentlichen Raum jenseits von Schule platziert sein:

Lehrer: „Ich glaube, wir werden uns im Himmel nie begegnen!“

Schüler*in: „Nanu, was hastn angestellt, Herr Pfarrer?“ (Habicht, 2019, S. 64)

Im Unterschied zu den bereits beschriebenen Witzen von Habicht gibt dieser Cartoon eine Konfrontation zwischen Lehrer und Schüler(in) wieder. Der Lehrer formuliert mit wütendem Gesichtsausdruck eine ethische Kritik. Die Schülerin/Der Schüler retourniert diese Kritik weitgehend emotionslos, indem sie die Moralität des Lehrers implizit selbst kritisiert. Dabei wird sie im Vergleich mit den vorangegangenen Cartoons relativ größer dargestellt. Sie scheint mit dem Lehrer eher ‚auf Augenhöhe‘ zu interagieren, als dies bei den Schüler*innen der anderen Cartoons der Fall gewesen ist.

In der Zusammenschau ist bei den Cartoons von Habicht besonders interessant, dass die beschriebenen Cartoons in seinem Buch in eben dieser hier wie-

dergegebenen Sequenz abgedruckt sind. Damit folgt die Sequenz einer Logik der Eskalation der Interaktionssituationen. In allen Fällen betonen die Witze, dass die Kommunikation zwischen diesem Typus von (Religions)Lehrer und den Schüler*innen dysfunktional ist. Die Schüler*innen der ersten drei Witze verfügen nicht über hinreichende Kenntnisse der christlichen Religion. Im vierten und fünften Witz sind die Schüler*innen nicht dazu in der Lage, die Fragekontexte der Lehrer zu verstehen. Im letzten Witz reagiert die Schülerin auf die Kritik durch den Lehrer, indem sie seinen Vorwurf retourniert und den Lehrer damit selbst kritisiert.

In jedem dieser Fälle basiert die Komik der Witze also darauf, wie der klar als kirchlicher Repräsentant markierte Lehrer mit den Schüler*innen interagiert. Dabei sind auch die Witze von Christian Habicht (ebenso wie die von Uli Stein) ein Dokument für die Wahrnehmung spezifischer Dimensionen eines Säkularisierungsprozesses, in dessen Verlauf die Bedeutung von religionsbezogenem Wissen grundsätzlich abgenommen hat. Habicht fügt diesem einen Verweis auf die Asymmetrie der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrern hinzu. Habichts Cartoons betonen somit eine spezifische Deutung der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Dies unterscheidet seine Cartoons von den Cartoons von Alf.

3.5 Renate Alf, Cartoons für LehrerInnen

Wie der Titel „Cartons für LehrerInnen“ andeutet, handelt es sich bei den in diesem Buch zusammengetragenen Cartoons um Witze, die von einer Lehrerin für Lehrer*innen geschrieben und gezeichnet wurden. Im Unterschied zu den vorangegangenen Witzten nimmt Alf somit dezidiert die Perspektive der Lehrer*innen ein – nicht die Perspektive der Schüler*innen oder der Eltern. Alf blickt auch nicht auf die Ergebnisse der Wissensvermittlung an Schule. Dies zeigt sich bei dem einen Witz, in dem Alf auf Religion Bezug nimmt.

Dieses Cartoon zeigt einen Rektor, der eine Klasse unterrichtet (Abb. 6). Die Betrachter*innen sehen, wie die Schüler*innen dem Lehrer gegenüber sitzen. Die Situation wird aus dem Rücken des Rektors dargestellt. Dabei befindet sich die Türe des Klassenzimmers auf der linken Seite des Bildes und ist offen. Durch sie kommt ein Mann herein, der „Grüß Gott, Herr Direktor! Spontaner Unterrichtsbesuch!“ sagt. Es handelt sich also um einen Schulinspektor, der zum Direktor in die Klasse kommt. Diese Person wird mit den klassischen Attributen Gott Vaters dargestellt –



mit langem Gewand, „Rauschebart“ und einem Dreieckssymbol, das mit Lichtkranz und dem Auge Gottes über seinem Kopf schwebt (Alf, 2015, S. 10).

ABB. 6. Alf (2015, S. 10)

Hier handelt es sich also im engeren Sinne nicht um einen Witz über Religion. Eigentlich macht sich Alf über die Schulverwaltung lustig, deren Vertreter sich – sogar vis-à-vis dem Direktor – gottgleich verhalten. Der Cartoon thematisiert somit die Machtverhältnisse zwischen Schulverwaltung und Schulleitung. Die Schüler*innen dienen in diesem Fall nur als Hintergrund. Für die weiterführenden Implikationen ist dies nur bedingt bedeutsam.

4. Weitgehende Vernachlässigung religiöser Vielfalt

Wie in der Einleitung angedeutet ging es in diesem Aufsatz darum, einen Einblick in die Konstruktion religiöser Vielfalt an Schule auf der Ebene gesellschaftlicher Diskurse zu vermitteln. Dazu hat sich der Beitrag mit einem spezifischen Subset von deutschsprachigen Cartoons beschäftigt, welche sich (a) primär mit Schule auseinandersetzen und in denen dabei (b) u. a. auch Religion thematisch wird. Dieser Typus von Cartoons ist insofern ein besonders interessanter Forschungsgegenstand, als die Cartoons – quasi über den Umweg der Inkongruenz – einen Einblick in weitgehend anschlussfähige Konstruktionen eines spezifischen sozio-kulturellen Kontextes ermöglichen (Berger, 2014). In diesem Fall sind dies die gesellschaftlichen Vorstellungen von religiöser Vielfalt an Schule.

Die vorangegangenen Überlegungen machen hierbei zunächst erneut deutlich, wie nachdrücklich solche Analysen von den Religionskonzepten abhängig sind, welche den Arbeiten zugrunde gelegt werden. Folgt man einem engen, substan-

tiellen Religionsbegriff (wie er in diesem Aufsatz als heuristischer Ausgangspunkt genutzt wird), so führt dies zu Analysen, welche sich grundsätzlich von Arbeiten unterscheiden, die einen weiteren, funktionalen Religionsbegriff verwenden. Die grundsätzlichen Inkongruenzen sozialen Handelns an Schulen, welche auf der Basis eines funktionalen Religionsbegriffs in den Blick rücken, werden bei einem stärker substantiellen Religionsbegriff kaum weiter berücksichtigt.

Darüber hinaus verweisen die Analysen auf ein Spezifikum der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Schule, welches vielen Lehrer*innen allzu bekannt sein sollte. Die Situation an Schule wird weitgehend stereotyp dargestellt. Ganz besonders die Cartoons von Stein und Habicht gehen kaum auf die vielfältigen Situationen ein, welche den Alltag an Schule charakterisieren (Schweitzer, 2014; Willems, 2011; Leimgruber, 2007). Ihr Fokus liegt vielmehr auf den direkten Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen im Klassenzimmer sowie auf der allgemeinen Wissensvermittlung als (vermeintlich zentralem) Ergebnis dieser Interaktion. Etwas anders verhält es sich bei den Cartoons von Sauer und Alf, die diese Perspektive durchbrechen – dabei aber nur wenig zum Thema Religion an Schule beitragen.

Was nun die Konstruktion von religiöser Vielfalt angeht, so betonen die Analysen der Cartoons vor allem zwei Punkte: Erstens machen sie deutlich, dass die Wissensvermittlung über Religion in den Cartoons zumeist als anhaltendes Scheitern dargestellt wird. Dies ist einerseits der Betonung von Inkongruenzen im schulischen Handeln geschuldet, welche im Anschluss an Berger als konstitutives Element des Witzes angesehen werden kann. Andererseits betont der besondere Fokus auf das Scheitern von Wissensvermittlung aber auch die grundlegende Bedeutung, welche der Wissensvermittlung im Rahmen der allgemeinen gesellschaftlichen Diskurse über Religion an Schule zugeschrieben wird. Dabei transportieren die Cartoon-Autor*innen ein allgemeines Verständnis von Säkularisierung, welches mit einem weitgehenden Verlust der Kenntnis über Religion einhergeht.

Zweitens zeigen die Analysen der Cartoons, dass religiöse Vielfalt in diesem Segment der öffentlichen Konstruktion von Schule keine Rolle spielt. Das mag zum einen damit zu tun haben, dass religiöse Minderheiten (seien es Lehrer*innen oder Schüler*innen) in Witzen jenseits von Parodien oder Polemiken typischerweise einen gewissen Schutz genießen. Ein Witz auf Kosten einer buddhistischen Schülerin oder eines muslimischen Lehrers ist in diesem Sinne nur bedingt lustig. Zum anderen ist diese Schwerpunktsetzung aber eben auch Teil der gesellschaftlichen Konstruktion von Religion an Schule. Die differenzierten religionspädagogischen Debatten, die sich in den vergangenen Jahren zunehmend mit den Bedingungen von religiöser Vielfalt an Schule beschäftigt haben (Krobath, Lindner, & Petschnigg, 2019; Lehner-Hartmann, Peter, & Stockinger, im Druck), scheinen in den weiteren gesellschaftlichen Kontexten kaum präsent zu sein. Religiöse Vielfalt ist hier kein Thema.

Die Bedeutung dieser beiden Beobachtungen wird um so deutlicher, wenn man berücksichtigt, wie präsent religiöse Minderheiten an Schulen sind und dass Witze nicht notwendig auf deren Kosten formuliert werden müssten. Eine alevitische Lehrperson könnte als Protagonist*in eines Cartoons die Logiken des Verhaltens von Schulinspektoren ebenso demaskieren wie eine muslimische Schülerin die Inkongruenzen im Machtverhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüle*innen im Mathematik-Unterricht offenlegen könnte. In beiden Fällen wäre religiöse Vielfalt nicht notwendig mit der Minderheitensituation der Protagonist*innen verbunden. Hier dokumentieren die Cartoons also doch, wie wenig religiöse Vielfalt in den allgemeinen gesellschaftlichen Diskursen verankert ist. Zumindest scheint sie nicht als integraler Bestandteil von Schule wahrgenommen zu werden.

Diese Beobachtungen kann man auf unterschiedliche Arten und Weisen interpretieren: Zum einen ermöglichen diese Analysen Rückschlüsse in Bezug auf die Autor*innen und die angesprochene Leserschaft. Der Witz der analysierten Cartoons lebt von traditionellen, nostalgischen Vorstellungen von Schule sowie der Rolle von Religion an Schule. Zum anderen dokumentieren die Cartoons aber auch Machtverhältnisse an Schulen. Über religiöse Minderheiten werden keine Witze gemacht – vielleicht weil sie als schwache Gruppe verstanden werden. Und schließlich scheint religiöse Vielfalt im gesellschaftlichen Verständnis von Religion an Schule keine bedeutsame Rolle zu spielen. Hier vergeben die Cartoons die Chance, auf Inkongruenzen hinzuweisen, welche für die Beschäftigung mit der Gegenwartskultur von zentraler Bedeutung sind.

Literatur

- Alf, R. (2015). *Cartoons für LehrerInnen*. Oldenburg: Lappan.
- Berger, P.L. (2014). *Erlösendes Lachen: Das Komische in der menschlichen Erfahrung*. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Bücker, H. (2018). *Das Lachen der Christen: Heiteres – nicht nur zu Karneval*. Münster: Dialog.
- Campbell, J. & Jones, R. (2019). *The funny Life of Teachers*. London: Bloomsbury.
- Englert, R., Schwab U., Schweitzer, F., & Ziebertz, H.-G. (Hgg.). (2012). *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?, Kontroversen um einen Leitbegriff*. Freiburg im Breisgau: Herder (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft).
- Gaulet, L. & Boisteau, M. (2020). *Toto à l'école*. Paris: First.
- Habicht, C. (2019). *Schule Cartoons*. Berlin: Bild und Heimat.
- Hübsch, H. (2013). *Der muslimische Witz*. Ostfildern: Patmos.
- Jockel, M. & Auer, M. (2019). *Die Schule der magischen Tiere: Über 333 magische Tier- und Schülerwitze*. Hamburg: Carlsen.
- Klatzmann, J. & Schultz, T. (2011). *Jüdischer Witz und Humor*. München: C. H. Beck (Beck'sche Reihe).

- Korp, H.-A. (2018). *Lachende Propheten: Witz und Humor in den Religionen*. Tuttingen: HCD.
- Krobath, T., Lindner, D., & Petschnigg, E. (Hrsg.). (2019). *Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?, Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit*. Wien: LIT (Schriften der KPH Wien/Krems).
- Landmann, S. (2011). *Der jüdische Witz*. Ostfildern: Patmos.
- Lehmann, K. & Koch, A. (2021). Zur Einführung: Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt. *Pädagogische Horizonte*, 4(1), 1–12.
- Lehner-Hartmann, A., Peter, K., & Stockinger, H. (Hrsg.). (2021). *Religion betrifft Schule, Religiöse Pluralität gestatten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Liebig, F. (2018). *Schüler-Witze: Für Eltern, Lehrer und Schulleiter definitiv nicht geeignet*. Berlin: Independently Published.
- Sauer, J. (2016). *Nichtlustig Schule*. Hamburg: Lappan.
- Schneider, H.-P. (2018). *Die besten Schülerwitze*. Bindlach: Loewe.
- Schornsteiner, W. (2020). 333 *Kinderwitze: Schule*. Bindlach: Loewe.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung, Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Englert, R., & Schwab, U. (2002). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Stein, U. (2020). *In der Schule!* Oldenburg: Lappan.
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz, Theoretische Grundlagen - Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Spezialwissenschaften.



Das holistische Milieu – ein Gegenstand der künftigen Religionsbildung?

Dominic Zoehrer¹

Universität Wien
dominic.zoehrer@univie.ac.at

EINGEREICHT 19 JUL 2021

ANGENOMMEN 9 AUG 2021

Das ‚Weltreligionen‘-Paradigma bildet die gelebte religiös-weltanschauliche Vielfalt nur unzureichend ab. Ein neues Verständnis von Religionsbildung muss daher über diese Denkform hinausgehen. Insbesondere die Verschränkung von Religion mit anderen kulturellen Bereichen ist stärker in den Blick zu nehmen. Hierzu gehört auch die Schnittmenge von Religiosität und Lebenshilfe, die als ‚holistisches Milieu‘ bezeichnet wird. Dieser Beitrag begründet, warum das holistische Milieu in den Lehrplan integriert werden sollte. Er vermittelt einen Überblick zu seinen weltanschaulichen, praktischen und soziologischen Merkmalen aus religionswissenschaftlicher Sicht. Die abschließende Diskussion umreißt zwei Ansätze, wie das holistische Milieu als Gegenstand für den religionsbezogenen Unterricht aufbereitet werden könnte.

SCHLÜSSELWÖRTER: religiöse Vielfalt, holistisches Milieu, Lebenshilfe, Spiritualität, alternative Therapien

1. Einleitung

In einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft ergeben sich vielfältige Herausforderungen, für die es keine einfache Rezeptlösung gibt.² Eine dringende Frage ist, wie Vielfalt im religionsbezogenen Unterricht abgebildet werden soll. Wie sollen junge Menschen auf einen reflektierten Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt vorbereitet werden?

In der pädagogischen Literatur wurde religiöse Vielfalt maßgeblich anhand der Kategorie ‚Weltreligionen‘ verhandelt. Obwohl die religionspädagogische Forschung bereits differenzierte Debatten zu diesem seit 1886 verwendeten Begriff hervorgebracht hat, wirkt er bis in die Gegenwart fort. Von der Denkform ‚Weltreligionen‘ geht eine ungebrochene, performative Kraft aus, die Verschiedenheit und Gegensätzlichkeit überschaubar und damit domestizierbar erscheinen lässt. Sie

¹ Dieser Beitrag wurde durch die Unterstützung des Wissenschaftsfonds FWF ermöglicht (Projekt P 32232-G).

² In einer sich im Druck befindenden Einführung zur religiösen Vielfalt in Österreich beschreiben Karsten Lehmann und Wolfram Reiss diesen Prozess als das Verschwinden eines intuitiven Verständnisses von Religion.

ermöglichte die Klassifikation von außereuropäischen Traditionen nach protestantischen Kriterien (z. B. Transzendenzvorstellung, heilige Schriften oder Bekenntnis), um diese mit dem Christentum vergleichbar und damit verständlich zu machen (Koch, 2021a; Koch, 2021b).

Trotz ihrer pädagogischen Vorzüge führt die Komplexitätsreduktion des Weltreligionen-Paradigmas zur voreiligen Marginalisierung anderer Überzeugungen und Formen des Religiösen. Um dieser Tendenz entgegenzusteuern, empfiehlt Anne Koch einen dringenden Kurswechsel. Gegenüber essentialisierenden Kategorien wie Buddhismus, Christentum, Hinduismus, Islam und Judentum verweisen lokale Praktiken (*‘lived religion’*) oder aber auch neue religiöse Bewegungen auf ein viel breiteres Spektrum religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. Populäre Ausdrucksformen von Spiritualität gehen noch weiter über formale religiöse Identitäten hinaus. Das ausschließlich europäische Phänomen der *‘Entkirchlichung’*, also der Rückgang kirchlicher Monopolstellungen, lässt neue, oft nur kurzlebige Formen von Religion entstehen, die maßgeblich von individuellen Akteuren oder kleineren Gruppen getragen werden (Hock, 2014, S. 106; vgl. Campbell, 1972). Schließlich wird die Vielschichtigkeit von Religion deutlich anhand der intersektionalen Bezüge, mit denen sie verwoben ist, so etwa mit Literatur, Bildung, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft oder Gender (Koch, 2021a, S. 289–291).

Mit ihrer Bandbreite an Zugängen kann Religionswissenschaft den konfessionell verantworteten Religionsunterricht inhaltlich wie didaktisch ergänzen. Sie kann unmittelbar auf Beobachtungen und Fragestellungen von Heranwachsenden eingehen, die mit Religion zu tun haben, aber nicht so recht in die Schubladen *‘Kirche’* oder *‘Weltreligion’* passen. Dieser Beitrag knüpft an Kochs Plädoyer für ein neues Verständnis von Religionsbildung an. Er behandelt die Schnittmenge von alternativer Religiosität und Lebenshilfe, die auch als *‘holistisches Milieu’* bezeichnet wird.

Drei Gründe können genannt werden, warum das holistische Milieu als Gegenstand im religionspädagogischen Kontext stärker berücksichtigt werden sollte:

1. Bezugnahme auf die Lebenswelt von Schülern (w/m/d). Aufgrund der breiten Akzeptanz holistischer Ideen und Praktiken in der Bevölkerung ist anzunehmen, dass junge Menschen bereits im engeren Familien- oder Bekanntenkreis Kontakt mit dem Feld haben bzw. hatten.

2. Vermittlung veränderter Bedeutungen von Religion im Kontext der Moderne. Das holistische Milieu reagiert auf die Divergenz von gesellschaftlichen Teilsystemen, indem es die Bereiche Religion/Spiritualität und Lebenshilfe/Heilung zu einer neuen Synthese führt (Lüddeckens, 2012).³

3. Den Schülern (w/m/d) ermöglichen, eine kritische, weil informierte Meinung zu bilden. Beim holistischen Milieu handelt es sich um ein zum Teil religiöses, aber

³ Ähnliche Entwicklungen können bei den Schnittmengen Religion und Politik (Stichworte: politische Religionen, Neue Christliche Rechte, Islamismus) oder Religion und Literatur bzw. Film (Stichwort: *‘fiction-based religion’*) beobachtet werden.

weitgehend konfessionsunabhängiges Phänomen. Eine religionspädagogische Aufarbeitung des Themas wird daher von religionswissenschaftlichen Perspektiven, Theorien und Methoden besonders profitieren. Religionswissenschaft bietet ein grundsätzliches Vokabular an, um mit ideen- und praxisgeschichtlichem sowie empirisch fundiertem Wissen den Gegenstand differenziert zu reflektieren.

Dieser Beitrag stellt die Grundzüge des holistischen Milieus aus religionswissenschaftlicher Sicht vor. Im Anschluss an seine Begriffsbestimmung werden weltanschauliche Grundmotive, heimisch verbreitete Praktiken und die soziologische Verortung des holistischen Milieus beleuchtet. Eine abschließende Diskussion umreißt, wie das holistische Milieu als Gegenstand für den religionsbezogenen Unterricht aufbereitet werden könnte. Diese Übersicht vermittelt somit eine kleine Orientierung zu einem Feld, welches neben den ‚Weltreligionen‘ ein zentrales Segment des gegenwärtigen religiösen Lebens darstellt.

2. Das holistische Milieu: Lebenshilfe abseits von kirchlicher Religion und akademischem Diskurs

Ab den 1970er Jahren bildet sich in westlichen Gesellschaften eine selbstbewusste therapeutische und spirituelle ‚Gegenkultur‘ heraus, die weitgehend unabhängig von konventionellen Formen der religiösen Vergemeinschaftung agiert. Unterschiedliche soziologische Kategorien wurden vorgeschlagen, um dieses Phänomen zu erfassen. Hierzu zählen etwa das ‚kultische Milieu‘, ‚New Age‘, ‚entkirchlichte Spiritualität‘, ‚neospirituelle Szenen‘ oder das ‚holistische Milieu‘. Diese Etiketten bezeichnen chronologisch versetzte, aber inhaltlich eng verschränkte soziale Felder. Franz Höllinger und Thomas Tripold führten 2012 eine umfangreiche Studie zu den alternativ-therapeutischen und spirituellen Aktivitäten in Österreich durch. Sie betrachten den Begriff ‚holistisches Milieu‘ als besonders geeignet, um dieses dynamische Feld zu beschreiben. Neben der für das Milieu typischen Kritik an einer säkularistischen, naturwissenschaftlich orientierten Weltansicht als ‚Reduktionismus‘ bzw. ‚Materialismus‘ gibt es ein weiteres wichtiges Argument für diese Wahl: Die Selbstbezeichnung von Praktiken, Dienstleistungen und Therapien als ‚ganzheitlich‘ kommt mittlerweile häufiger vor als etwa die Label ‚New Age‘ oder ‚Esoterik‘ (Höllinger & Tripold, 2012, S. 12).⁴

Holistische Lebenshilfe umfasst Ratgeberliteratur und Dienstleistungen, die Gesundheit, persönliche Entwicklung, Selbstoptimierung, Erfolg und Sinnerfüllung fördern wollen. Auch wenn die Trennlinie zu rein säkularen Alternativen unscharf ist und nicht jeder holistische Anbieter (w/m/d) sein Produkt als ‚ganzheitlich‘

⁴ Trotz seiner semantischen Vielschichtigkeit hat sich der Begriff ‚Esoterik‘ im religionswissenschaftlichen Kontext ab 1965 als Kategorie für einen inhaltlich nur schwer abgrenzbaren Teilbereich des alternativ-religiösen Feldes herauskristallisiert. Historisch begriffen bezeichnet Esoterik als mittlerweile globales Phänomen keineswegs eine geschlossene, kontinuierliche Tradition, sondern ein komplexes Geflecht unterschiedlicher ideen- und praxisgeschichtlicher Strömungen (Baier, 2021).

anpreist, fällt holistische Lebenshilfe dadurch auf, dass sie sich nicht anhand eindeutiger akademischer Fachgebiete wie etwa Theologie, Naturwissenschaft, Medizin oder Psychotherapie einordnen lässt. Diese fachliche Entgrenzung holistischer Entwürfe reflektiert zum einen ein vielschichtiges Menschenbild („mind-body-spirit“), das mit der Ausdifferenzierung der Wissenschaften institutionell heimatlos geworden scheint. Zum anderen entspricht sie einem populärwissenschaftlichen Stil, der einerseits auf akademisches Wissen zurückgreift (zuweilen in vereinfachter oder gar verzerrter Form, vgl. Hammer, 2015) und andererseits alltagstaugliche Anwendungen dieses Wissens innerhalb eines synkretistischen, ‚wieder-verzaubern‘ Sinnhorizonts vermitteln will. Holismus bevölkert somit das unregulierte Niemandsland zwischen hegemonialer Religion und akademischem Wissen.

Im Vergleich zur ansteckenden Aufbruchstimmung der amerikanischen New Age-Pioniere (w/m/d) der 1980er Jahre ist bei den holistischen Akteuren der letzten Dekaden die akute Dringlichkeit einer umfassenden Lösung für die Krisen einer materialistisch orientierten Menschheit in den Hintergrund getreten.⁵ Mit dem kommerziellen Durchbruch therapeutisch-spiritueller Ideen und Praktiken wurden diese zum festen Bestandteil der Gegenwartskultur (Knoblauch, 2009; Höllinger & Tripold, 2012), was zugleich den millenaristischen Eifer ihrer Vertreter abgemildert haben dürfte.⁶ Im Zentrum steht weniger die Umsetzung einer gegenkulturellen Vision als die konkrete Anwendungstauglichkeit im Alltag. Zum gegenwärtigen holistischen Buchmarkt gehören etwa Leitfäden für Kontemplation und Erleuchtung (Tolle, 1997), umfangreiche Ernährungstipps, die durch ein „Medical Medium“ gechannelt werden (William, 2015), ‚energetische‘ Charakteranalyse und Stilberatung (Tuttle 2012) sowie Ratschläge zur Selbstverwirklichung mittels Heldenmythos und psychologisierter Alchemie (Peterson, 2021) – um nur plakativ einige einschlägige Topoi aus einem ausufernden Angebot zu nennen. Gemeinsam ist holistischen Autoren (w/m/d), dass es sich um geschickte Wissens- und Wertevermittler handelt, die eine breite Leserschaft adressieren. In ihren Texten stehen persönliche Sinnuche und praktische Wege zu diesseitigem Erfolg in engem Bezug zueinander. Ihre Bücher werden in zahlreiche Sprachen übersetzt und sind heute in praktisch allen Dienstleistungsgesellschaften der Welt verbreitet.

Neben dem Buchmarkt, der zusammen mit den ebenso umfangreichen Online-Angeboten entscheidend zur Verbreitung holistischer Ideen beiträgt, sind die praxisorientierten Dienstleister und entsprechende Organisationsformen die tra-

5 Vgl. auch die Unterscheidung zwischen New Age *sensu stricto* und *sensu lato* bei Hanegraaff (1998). Angesichts von Klimakrise und COVID-19 werden Endzeitszenarien und utopische Bestrebungen der Menschheitsrettung im aktuellen öffentlichen Diskurs in einer weitgehend säkularisierten Sprache verhandelt. Hierbei dienen Politik, Wissenschaft und Technologie als zentrale soteriologische Referenzpunkte. Technophobe Gegenreaktionen auf diesen Diskurs können hingegen zu dystopischen Verschwörungsmaythen neigen, die ebenso endzeitlich aufgeladen sind. Zur Verschiebung von religiöser zu säkularer Apokalyptik siehe Dein (2021).

6 Freilich ist ein millenaristisches Momentum latent weiterhin im Feld vorhanden. Den vorläufig letzten, medial breit rezipierten Ausdruck eines globalisierten New Age-Millenarismus fand die Erwartung eines mit dem Maya-Kalender assoziierten Epochenwechsels am 21. Dezember 2012 (Sitler, 2006).

genden Säulen des Milieus. Letztere werden in den Abschnitten 4 und 5 eingehender behandelt.

3. Weltanschauliche Leitmotive

Das holistische Feld kennt weder ein einheitliches Bekenntnis noch einen verbindlichen Kanon noch eine Zentralinstanz, die die Richtschnur für ‚Rechtgläubigkeit‘ bestimmen würden. Aufgrund seiner Heterogenität muss beim didaktischen Versuch, ihre weltanschaulichen Inhalte darzustellen, jeder Anspruch einer vollständigen Gesamtdarstellung vermieden werden. Während Übersystematisierungen unangebracht sind, können dennoch typische Interessensgebiete und Identitätsmarker für das Feld festgemacht werden, wie etwa Heilen, Gesundheit, Natur, Energie, Entspannung, Bewusstsein, Potenzial und Spiritualität. Keiner dieser Begriffe ist eng bestimmt, aber sie alle suggerieren Selbstoptimierung und Sinnerfüllung. In Anlehnung an bisherige religionssoziologische und -systematische Studien kann die weltanschauliche Orientierung des holistischen Milieus durch folgende sieben Grundmotive umrissen werden:

(1) *Das Prinzip der Ganzheitlichkeit.* Hinter dem Label ‚holistisch‘ bzw. ‚ganzheitlich‘ verbergen sich oft ganz unterschiedliche Konnotationen, darunter (1) die Kritik an gesellschaftlichen Missständen, die als Folge eines einseitigen Fortschritts-glaubens (Stichworte: ‚reduktionistisches Menschenbild‘, ‚Materialismus‘, ‚mechanistisches Naturverständnis‘) sowie dogmatischer Religion verstanden werden; (2) ein Interesse an interdisziplinären Fragestellungen, die ausdifferenzierte Segmente der modernen Lebenswelt miteinander zu einer Gesamtschau verknüpfen; (3) die Rückkehr zu einer Anthropologie von Körper-Geist-Seele, die die Verkürzungen durch das biomechanische Modell überwinden soll; (4) der optimistische Anspruch ‚neuer‘ bzw. reformierter traditioneller Ansätze, die als Ergänzung oder gar Alternative zu ‚alten‘, herkömmlichen Methoden fungieren (vor allem im Zusammenhang von komplementären Heilverfahren); (5) die Sehnsucht nach Sinnentwürfen und Praktiken, die unter den Bedingungen der Säkularisierung und Technisierung als überholt gelten, wie etwa Mythos, Visionen und andere veränderte Bewusstseinszustände, Channeling, Astrologie, Numerologie, Divination, Radiästhesie, Geomantie oder die Arbeit mit feinstofflichen Energien (kurz ‚Esoterik‘ als verworfenes Wissen). Holismus hat also einen weiten Deutungsspielraum.

(2) *Die Entfaltung des persönlichen Potenzials und eines „höheren Bewusstseins“.* Holistische Ratgeber, Kurse und Behandlungsformen verstehen sich oftmals als Hilfestellung, um Klienten im Prozess der Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen. Therapeutische oder psychohygienische Aktivitäten zur Behandlung von körperlichen oder seelischen Beschwerden sowie zur Lösung von Beziehungsproblemen können als Vorbereitung für eine individuelle Transformation gedeutet werden, die auf eine Teilnahme des individuellen Bewusstseins an einer ‚höheren Realität‘ oder

einer ‚spirituellen Sphäre‘ verweist. Wichtige Impulse in dieser Hinsicht kamen aus dem Human Potential Movement⁷ und der Transpersonalen Psychologie, die ihrerseits eigene psychotherapeutische Richtungen hervorbrachten. Der Fokus auf Selbstverwirklichung, Kreativität und Sinn sowie die Betonung der Fähigkeit zur Selbsttranszendierung weicht deutlich ab von der religionskritischen bzw. religionsneutralen Grundhaltung, die führende psychologische und psychotherapeutische Schulen prägte. Die Neubewertung der Funktion von Religion sowie die Beschreibung der Wirkung religiöser Praktiken in psychologischer Sprache, insbesondere unter dem Einfluss C. G. Jungs, wird auch als „Psychologisierung der Religion“ charakterisiert (Hanegraaff, 1998, S. 224–255, 482–513).

(3) *Körper- und Erfahrungszentriertheit*. Entscheidend für den spirituellen Reifungsprozess des Individuums ist letztlich nicht das kognitive Erkennen, sondern die persönliche Erfahrung und Verinnerlichung der jeweiligen Wahrheit. Körperübungen versprechen, Stress abzubauen, die Leistungsfähigkeit zu steigern und das innere Gleichgewicht wiederherzustellen. Als Mittel zur Erzeugung intensiver Wahrnehmungen und außeralltäglicher Bewusstseinszustände können körperorientierte Praktiken, wie etwa energetische oder schamanische Heilungsrituale, meditative Körperhaltungen, Atemübungen, Trancetechniken oder Fasten eingesetzt werden (vgl. Höllinger & Tripold, 2012).

(4) *Erkenntnisanspruch durch die Berufung auf Tradition*. Einzelne Schulen oder Methoden des holistischen Feldes berufen sich auf eine (häufig imaginierte) geschichtliche Tradition, die ihre Legitimität und Wirksamkeit besonders hervorheben soll. Im Zuge der Globalisierung und der Beschäftigung mit vor- und außer-europäischen Kulturen erhielten Praktiken, die ihren Ursprung in der Kultur der Kelten, in Indien, Tibet, China, Japan, Ägypten, Hawaii oder diversen schamanischen Traditionen verorten, eine Aura der Glaubwürdigkeit (Hammer, 2001). Verbreitet ist auch die Annahme, dass sämtliche religiöse und philosophische Lehren Ausdruck einer einzigen zeitlosen Weisheit (*philosophia perennis*) sind, da letztlich jede kulturelle Tradition auf denselben grundlegenden Erfahrungen beruhen würde (ders.; vgl. Hanegraaff, 1998).

(5) *Erkenntnisanspruch durch die Berufung auf Naturwissenschaft*. Viele Protagonisten (w/m/d) des holistischen Milieus betonen, dass ihre Methoden mit den Erkenntnissen der modernen Naturwissenschaften übereinstimmen, ja sogar durch letztere bestätigt werden. Olav Hammer bezeichnete die Strategie, naturwissenschaftliche Rhetorik im Sinne einer „language of faith“ zu verwenden als „Szientismus“ (Hammer, 2001). Dabei stechen besonders physikalische Begriffe hervor, wie etwa Kraft, Schwingungen, Frequenzen, Dimensionen, Energie oder Quanten. Die Verschränkung von Naturwissenschaft und Naturphilosophie im New Age ermöglichte einerseits die Legitimation weltanschaulicher Entwürfe in einem säkularen Rahmen, andererseits

⁷ Das Esalen Institute in Kalifornien gilt als Geburtsstätte der humanistischen Psychologie und des Human Potential Movement.

erlaubte sie die Konstruktion eines ganzheitlichen Kosmos, in dem Religion und Wissenschaft wieder als Aspekte einer einheitlichen Wahrheit gedacht werden können.

(6) *Relative Autonomie des Individuums*. Individuelle Auswahlmöglichkeit ist ein zentrales Merkmal des holistischen Milieus. Das Ausprobieren von Praktiken, die Entspannung, Ausgeglichenheit oder Orientierung versprechen, wird durch die Marktformigkeit des Feldes strukturell gefördert. Elemente aus tradierten Heilritualen oder religiösen Übungssystemen können übernommen werden, indem sie ihrer ursprünglichen religiösen und kulturellen Kontexte entkleidet und in der Rhetorik populärer Psychologie und Spiritualität reinterpretiert werden. In diesem Bereich findet die zeitgenössische ‚Patchwork-Religion‘ – oder weniger pejorativ ‚Melange-Spiritualität‘ – wesentliche Bausteine vor, die ganz nach persönlichen Präferenzen kombiniert werden können, ohne dabei von einer religiösen Instanz eingeschränkt zu werden. Die oft dafür gebrauchte Metapher des religiösen ‚Supermarkts‘ betont zwar die individuelle Wahlfreiheit, sollte aber einen wichtigen anderen Aspekt nicht vergessen machen: Externe Faktoren wie Medien, Verkaufstendenzen und die Vorlieben anderer üben einen ganz erheblichen Einfluss auf persönliche Entscheidungen aus (Hammer, 2010).

(7) *Hybridität, Synkretismus, Entdifferenzierung*. Holistische Zugänge positionieren sich zwischen den oder abseits der üblichen institutionellen Umgrenzungen, die durch etablierte religiöse Traditionen einerseits sowie Naturwissenschaft, Medizin und Psychologie bzw. Psychotherapie andererseits markiert werden. Gesellschaftliche Institutionen verhandeln untereinander ihre Autoritätsansprüche und Wirkungsfelder, indem sie sich auf ihre jeweils eigenen Funktionen und spezifischen Methoden der Problemlösung fokussieren. Diese zunehmende institutionelle Spezialisierung bzw. funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft kennzeichnet in der Tat die europäische Moderne. Sie führte zur Ausgestaltung eigenständiger Organisationsformen in der Politik, der Wissenschaft, der Wirtschaft und im religiösen Feld (Luhmann, 1977). Etablierte religiöse Institutionen (z. B. die großen Volkskirchen) erfüllen ihre besondere Funktion dementsprechend weitgehend innerhalb ihres ihnen zugesprochenen Bereiches. Das holistische Milieu reagiert auf diesen gesellschaftlichen Prozess der Differenzierung. Sein Spezifikum liegt in einem dynamischen Synkretismus, der völlig disparate Elemente ungeachtet konventioneller Grenzziehungen miteinander verschränkt. Die weltanschaulichen und rituellen Elemente des holistischen Feldes werden sowohl aus bestehenden gesellschaftlichen Teilsystemen als auch außereuropäischen Kontexten importiert und zu neuen Hybriden zusammengefügt. Die strikte fachliche Trennung zwischen Religion, (Populär-)Philosophie, Heilkunde, Psychotherapie und Naturwissenschaft wird somit bewusst aufgeweicht, d. h. entdifferenziert (vgl. Lüddeckens, 2012).⁸

⁸ Zugleich könnte diese Entwicklung als weitere Ausdifferenzierung beschrieben werden. Somit wäre das holistische Milieu ein Spezialbereich, innerhalb dessen die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft nicht akzeptiert wird.

4. Praktiken

Welche konkreten Praktiken werden im holistischen Milieu in Österreich ausgeübt? Basierend auf ihrer empirischen Studie schlagen Höllinger & Tripold (2012) eine heuristische Einteilung einschlägiger Richtungen in drei Gruppen vor: (1) komplementäre Heilmethoden, (2) Körper-Bewusstseins-Übungen und (3) sonstige Praktiken.

Zu den komplementären Heilmethoden – den mit Abstand am weitesten verbreiteten Praktiken des Feldes – zählen u. a. Homöopathie, Akupunktur und andere Angebote der traditionellen chinesischen Medizin (TCM), Ayurveda, alternative Massagen sowie diverse Formen von Energiearbeit. Die Energiearbeit liefert ein besonders anschauliches Fallbeispiel einer weit verbreiteten holistischen Dienstleistung. Der Sammelbegriff umfasst ein breites Spektrum an Methoden, die darauf zielen, die ‚Selbstheilungskräfte‘ anzuregen bzw. das persönliche Wohlbefinden zu verbessern (z. B. Reiki, Kinesiologie, Bioresonanz, Cranio-Sakral-Therapie, Klangschalen- und Edelsteintherapien). Zentral ist in diesen Praktiken die Berufung auf das Konzept einer als ‚feinstofflich‘ begriffenen Energie, die das heilende Wirkprinzip darstellt (Endler, 2020). Seit 2013 sind mehr Humanenergetiker in Österreich registriert als allgemeine Ärzte. Mit Stichdatum 30. Juni 2019 zählt die WKO bundesweit 18.636 gewerblich registrierte Humanenergetiker. Dem stehen laut Jahrbuch der Gesundheitsstatistik 15.006 Allgemeinmediziner im Dezember 2018 gegenüber (Zoehrer, 2020; siehe Diagramm 1).

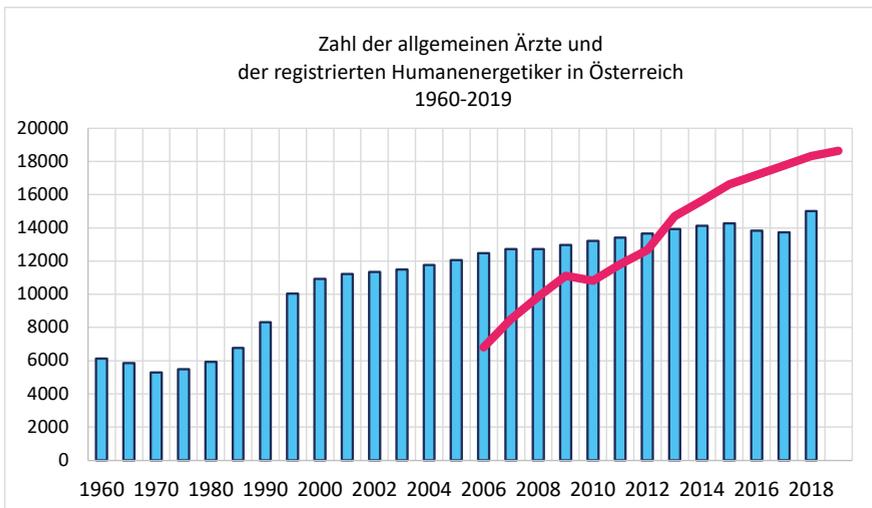


DIAGRAMM 1. Zahl der allgemeinen Ärzte (Balken) und der registrierten Humanenergetiker (Trendlinie) von 1960 bis 2019 in Österreich. Quellen: Statistik Austria 2019a; 2019b; E-Mail-Korrespondenz mit Kristina Hauser, Mitarbeiterin des Fachverbands persönliche Dienstleister an der österreichischen Wirtschaftskammer (30. September 2019). Eigene Darstellung.

Die Gruppe der Körper-Bewusstseins-Übungen bildet ein zweites facettenreiches Segment ganzheitlicher Praktiken wie z. B. Yoga, Feldenkrais, Qigong oder Meditation. Diese Praktiken erfordern die aktive und regelmäßige Beteiligung der Klienten (w/m/d). Sonstige ganzheitliche Angebote umfassen Pendeln, Radiästhesie (Rutengänger) und Geomantie, psychotherapeutisch orientierte Techniken der Leistungssteigerung (NLP, Mentaltraining), Astrologie, Kartenlegen und Orakel-deutungen. Hinzu kommen schamanische Heilrituale und Geistheilung (Höllinger & Tripold, 2012, S. 115).

Holistische Dienstleistungen überschneiden sich mit ihrem Schwerpunkt auf der Verbesserung der körperlich-seelischen Befindlichkeit mit dem florierenden Psychotherapie- und Wellnessmarkt. Auch konventionell ausgebildete Ärzte und medizinische Fachkräfte beginnen die positiven Wirkungen ganzheitlicher Ansätze zu entdecken und zu nutzen. Neben der Rivalität der typischen Gegenspieler im Gesundheitsfeld, nämlich der professionalisierten Medizin, Psychotherapie sowie Lebens- und Sozialberatern einerseits und dem holistischen Therapie- und Lebenshilfemarkt andererseits, lassen sich mittlerweile auch Annäherungen beobachten.⁹

Wie Höllinger & Tripold gezeigt haben, ist das holistische Milieu keinesfalls als Alternative im Sinne einer Gegenreligiosität zu den etablierten Kirchen zu verstehen. In ihrer Aufteilung des holistischen Feldes in „holistischer Kern“, „holistischer Rand“ und „christlich und holistisch Religiöse“, stellt letzteres das größte Sub-Milieu dar (Höllinger & Tripold, 2012, S. 122–124). Die soziale Überlappung von Teilnehmern kirchlich-gemeinschaftlicher und ganzheitlicher Angebote deutet darauf hin, dass traditionelle Religiosität und holistische Orientierung im Bewusstsein breiter Schichten des heutigen Christentums größtenteils kompatibel sind.

5. Soziale Struktur

Als ‚religiöse‘ Gegenwartskultur kann das holistische Milieu nur vor dem Hintergrund des komplexen Verhältnisses zwischen Religion und Moderne erfasst werden. Unter den Bedingungen der Moderne und der Entwicklung von Dienstleistungsgesellschaften hat sich die Wählbarkeit von Sinnangeboten verstärkt. Diese Transformation der Religion spiegelt sich auch in der sozialen Struktur des holistischen Milieus wider (Gladigow, 1995; Kippenberg, 1997). Weder kennt das Feld Kontrollinstanzen noch hierarchisch stratifizierte Großorganisationen, die Tausende von Mitgliedern haben. Abseits der üblichen religionsrechtlichen Kategorien von (explizit) religiösen Vereinen, Bekenntnisgemeinschaften und Religionsgesellschaften lassen sich dennoch konkrete, dauerhaftere Formen der Vergemeinschaftung im ganzheitlichen Feld feststellen. Trotz des vielfach betonten ‚fluiden‘ Charakters sei-

⁹ Vgl. etwa Dachverband österreichischer Ärztinnen und Ärzte für Ganzheitsmedizin (<http://www.ganzheitsmed.at>).

ner sozialen Strukturen sticht hier aus soziologischer Sicht insbesondere der Netzwerk- und Marktcharakter hervor.¹⁰

Gegenüber traditionellen Formen der religiösen Gemeinschaft, die sich durch längerfristige Bindungen und regelmäßige finanzielle Verpflichtungen kennzeichnen, ist im holistischen Milieu die kommerzialisierte Form der Anbieter-Klient-Beziehung – z. B. als ‚Klienten-‘ bzw. ‚Publikumskult‘ – vorrangig. Auf dieser Grundlage entstehen marktorientierte Netzwerke von persönlichen Dienstleistern (w/m/d), Einzelunternehmen, Zentren und Vereinen. Neben dem Buchmarkt für Lebenshilfe zählt eine ganze Reihe verschiedener teilweise verflochtener Institutionen genauso zum holistischen Milieu, wie z. B. Yogaschulen, Meditationszentren und alternative Therapieeinrichtungen, aber auch Festivals, Messen, Kurse, Zeitschriften und Webseiten (Hero, 2010; Lüddeckens, 2010; Knoblauch, 2010). Außerdem gibt es integrative Bereiche, die als Vermittlungsinstanzen zu den großen traditionellen Religionsgemeinschaften bzw. säkularen Einrichtungen fungieren. Hier ist etwa an christliche Bildungshäuser zu denken oder an Organisationen der Palliative Care, die eine Brücke zwischen dem holistischen Milieu und der Institution Krankenhaus bzw. Schulmedizin schlagen.

Im Rahmen von Kursen, Workshops und Seminaren werden ganzheitliche Inhalte und praktische Ansätze kommerziell verfügbar gemacht. Als pluralistisches Labor stellt das Milieu dem Klienten (w/m/d) eine Vielzahl experimenteller Lebensstile zur Verfügung, die bedarfsorientiert und vorübergehend angenommen werden. Dieser unverbindliche Charakter der Angebote auf der Seite der Dienstleister korrespondiert mit der Haltung der Zielgruppe: Hier ist ein vordergründiges Motiv häufig die individuelle Suche, d. h. das Streben nach Problemlösungen, das keinen Halt vor den Grenzen etablierter religiöser Institutionen und Glaubenssystemen macht, da diese als unzureichend empfunden werden.¹¹ Klienten des ganzheitlichen Lebenshilfemarktes suchen nach neuen Erfahrungen, sind offen für diverse weltanschauliche Orientierungen und entwickeln individuell angepasste Formen der Sinnstiftung (Campbell, 1972).

Das zunehmende Interesse an ganzheitlichen Aktivitäten führte dazu, dass diese ihren alternativ-untergründigen oder geheimwissenschaftlichen Anstrich verloren und mittlerweile als fester Bestandteil einer globalisierten Populärkultur betrachtet werden können.¹² Gemäß der österreichweiten Repräsentativbefragung

10 Zum Markt als religionssoziologisches Modell siehe erstmals Berger (1963), zur Erweiterung des Marktmodells auf diverse historische und gegenwärtige religiöse Organisationsformen, einschließlich Kirchen, siehe Zinser (2002).

11 Siehe der „spirituelle Wanderer“ als Idealtypus spätmoderner Religiosität (Gebhardt, Engelbrecht, & Bochinger, 2005).

12 Das holistische Milieu ist längst nicht mehr ein rein „westliches“ Phänomen. Der Mangel an Studien bezüglich der religiösen Gegenwartskultur außerhalb von Europa und Nordamerika darf über Globalisierungsprozesse nicht hinwegtäuschen. In den Mittelschichten Indiens, Japans, Russlands und ansatzweise in einigen islamischen Ländern sowie in Südamerika gibt es bereits einen holistischen Dienstleistungsmarkt. Zudem existiert ein weltweiter holistischer Tourismus, z. B. mit Yoga-Ressorts auf Bali, Ayurveda-Kuren in Sri Lanka und Indien oder neoschamanische Retreats am Machu Picchu in Peru. Diese Angebote werden keineswegs nur von Amerikanern und Europäern wahrgenommen (Karl Baier, persönliche Korrespondenz).

(n=1.020) durch Höllinger & Tripold dürfte bereits mehr als die Hälfte der österreichischen Bevölkerung mit diversen ganzheitlichen Anwendungen in Berührung gekommen sein, wobei komplementäre Heilverfahren wie erwähnt den größten Anklang finden. Während Gesundheitspflege, Entspannung, Krisenbewältigung und Persönlichkeitsentwicklung die wichtigsten Beweggründe für holistische Praktiker und ihre Klienten darstellen, werden insbesondere von den Protagonisten des Feldes auch „spirituelle Motive“ genannt (Höllinger & Tripold, 2012, S. 131–134).

Bei ganzheitlichen Praktiken kann sich der Übergang von Heilung zu Heil, Sinn und Spiritualität also fließend gestalten (Baier, Pokorny, & Zoehrer, 2018). Aufgrund des besonderen Schwerpunkts auf diese Bereiche und der dichten Vernetzung entsprechender Angebote untereinander kann das holistische Milieu vereinfacht auch als „therapeutisch-spirituelle Gegenwartskultur“ bezeichnet werden (Höllinger & Tripold, 2012). ‚Therapeutisch‘ bezieht sich in diesem Zusammenhang zunächst auf diverse holistische Hilfestellungen zur Gesundheitsförderung (Salutogenese), die sich in der Regel als Ergänzung zu den Dienstleistungen der professionellen Gesundheits- und Beratungsberufe (Ärzte, Psychologen, Lebensberater) verstehen. Über körperliche und mentale Gesundheitspflege und Prävention hinausgehend, bezeichnet ‚therapeutisch‘ im weiteren Sinne die Propagierung einer naturnahen und ökologischen Lebensweise, wobei auch Elemente der Lebensreformbewegung sowie alternative sozioökonomische Modelle, die auf Nachhaltigkeit bauen, aufgegriffen werden.¹³

‚Spiritualität‘ fungiert im ganzheitlichen Feld häufig als Gegenbegriff zu ‚organisierter Religion‘ sowie einer materialistischen Weltansicht verbunden mit einem auf Eigennutz bedachten Habitus, während er zugleich eine existenzielle, sinnstiftende Dimension einschließlich des Bezugs zu transzendenten Entitäten bejaht. Das Spektrum von Transzendenzvorstellungen reicht hier von der Beschäftigung mit Archetypen oder Aufgaben aus ‚früheren‘ Leben über die Kontaktaufnahme mit Naturgeistern bzw. Verstorbenen durch eine Schamanin bis hin zur Mobilisierung ‚feinstofflicher‘ Energien, die den individuellen Körper und den Kosmos durchwirken. Ein Segment des Milieus umfasst spirituelle Übungswege (z. B. Zen-Meditation, Guru-zentrierte Yoga-Gruppen) sowie Rituale, die ausdrücklich transpersonale Erfahrungen anstreben (z. B. im Rahmen einer schamanischen ‚Vision Quest‘, der Suche nach einem persönlichen Schutzwesen). Dabei bevorzugen holistische Akteure in der Selbstcharakterisierung ihrer Zugänge weitgehend das Adjektiv ‚spirituell‘, während ‚religiös‘ häufig mit ‚christlicher Religion‘ und damit Kirchlichkeit assoziiert wird (Knoblauch, 2009, S. 17). Holistische Spiritualität betont hingegen Inklusivität statt Exklusivität, Erfahrungsorientierung statt Dogmatik und die Anpassung der Praxis an individuelle Bedürfnisse statt an gemeinschaftliche Verpflichtungen.

¹³ Bernd Wedemeyer-Kolwe nennt vier Schwerpunkte der deutschen Lebensreform um 1900: Ernährung, Naturheilkunde, Körperkultur und Siedlungsgemeinschaften (Wedemeyer-Kolwe, 2017). Trotz der zeitlichen Differenz lassen sich deutliche Parallelen zwischen den Zielen und Interessensfeldern von Lebensreformbewegung und dem heutigen holistischen Milieu beobachten.

Im Schnittbereich Therapie und Spiritualität besteht die Gemeinsamkeit ganzheitlicher Angebote im Bestreben, Wohlbefinden und Resilienz zu optimieren sowie zur Entfaltung der Persönlichkeit beizutragen. Holistische Zugänge beanspruchen, konventionelle therapeutische Interventionen zu ergänzen, indem der Mensch in seiner Ganzheit von Körper, Seele und Geist betrachtet wird. Gerade aufgrund der geringen Ausprägung dauerhafter Institutionen und dem Mangel an allgemein verbindlichen Ausbildungs- oder Qualifikationskriterien unter holistischen Dienstleistern (w/m/d), kann jedoch die Unterscheidung zwischen seriösen und unseriösen Methoden erheblich erschwert sein (Höllinger & Tripold, 2012).

6. Diskussion: Didaktische Zugänge zum holistischen Milieu

Religion umfasst mehr als die klassische Kollektion von Weltreligionen, die wie Schmetterlinge fein säuberlich voneinander getrennt und präpariert in Schaukästen ausgestellt werden können. Religiöse und weltanschauliche Vielfalt in Österreich rührt nicht nur vom schrittweisen Rückzug ehemals hegemonialer kirchlicher Strukturen und der Pluralisierung durch Migration, sondern wird auch maßgeblich gefördert durch die Diffusion von Religion in Bereiche, die außerhalb traditioneller Gemeinschaftsstrukturen liegen. Zur Transformation von Religion in der Gegenwart tragen unterschiedliche Prozesse bei: die rechtliche Rahmenbedingung der Religions- und Glaubensfreiheit, die Entdifferenzierung von gesellschaftlichen Teilsystemen, globalisierte Praktiken und individuelle Sinnsuche. All diese Entwicklungen trugen zur Herausbildung eines holistischen Lebenshilfemarktes bei, der die gegenwärtige religiös-weltanschauliche Landschaft maßgeblich mitprägt. Diese gesellschaftliche Einbettung von Religion zu vermitteln, scheint ein wichtiges Bildungsziel, da es Schülern (w/m/d) hilft, ihre Gegenwartswelt zu verstehen.

Die große Bandbreite an Lehren und Praktiken im holistischen Milieu erschwert freilich eine standardisierte Behandlung im schulischen Unterricht. Trotz der Dynamik dieses Feldes können seine weltanschaulichen Schwerpunkte, Praktiken und soziale Struktur didaktisch reduziert und aufbereitet werden – wie in diesem Beitrag vorgeführt wurde. Ein pädagogisches Konzept zur Vermittlung von Grundwissen über die empirisch vorgefundene weltanschauliche Vielfalt wird bereits von Religionswissenschaftlern (w/m/d) diskutiert, die an der Entwicklung von Schulfächern zu Ethik, Lebenskunde und Religion u. Ä. beteiligt sind (Alberts, 2012; Frank, 2016).

Zumindest zwei kompatible Herangehensweisen an die Thematik sind im Rahmen des religionsbezogenen Unterrichts vorstellbar. Auf der einen Seite kann man an der lebensweltlichen Erfahrung der Schüler ab der Oberstufe anknüpfen: „Meine Yoga-Lehrerin begrüßt uns im Onlinekurs mit ‚Namaste‘. Was bedeutet das?“ oder „Die Tante Mitzi ist eine Energetikerin. Hat das was mit Religion zu tun?“ oder „Beweist die moderne Physik wirklich, dass Denken die Materie beeinflussen kann?“ Solche und ähnliche Fragen bieten nützliche Ausgangspunkte für vertiefende Aus-

einandersetzungen mit holistischen Themen. Viele Elemente des Feldes dürften den Heranwachsenden bereits bekannt sein, auch wenn sie nicht offensichtlich zur Kategorie Religion gehören. Ausgehend von der vertrauten religiösen Sozialisierung können Ähnlichkeiten und Differenzen besprochen und der Religionsbegriff neu abgesteckt werden. Auf der anderen Seite steht ein eher theoretischer Zugang, der sich z. B. am Modell der ‚europäischen Religionsgeschichte‘ orientiert und ein religions- und kulturwissenschaftliches Verständnis von Religion vermittelt. Ausgehend vom historischen Kontext der europäischen Moderne können dann konkrete Leitmotive und Praktiken der therapeutisch-spirituellen Gegenwartskultur näher beleuchtet werden.

Die Religionswissenschaft besitzt einschlägige analytische Werkzeuge, um einen differenzierten Blick auf das holistische Milieu zu werfen. Sie zeichnet historische Einflüsse auf das Feld nach, beleuchtet dessen innere Ambivalenzen und stellt seine Rolle im breiteren gesellschaftlichen Kontext nuanciert dar. Sie verfolgt kein apologetisches Interesse, sondern untersucht die Bedingungen für Religion in der Moderne und ihre vielfältigen Ausdrucksformen, die weit über das Weltreligionen-Paradigma hinausgehen. Eine entsprechend fundierte Religionspädagogik wird ihren Beitrag leisten für eine der jugendlichen Neugier, der kritischen Reflexion und der Toleranz verpflichteten Bildung.

Literatur

Quellen

- Dachverband österreichischer Ärztinnen und Ärzte für Ganzheitsmedizin (2021). <http://www.ganzheitsmed.at/>
- Peterson, J. B. (2021). *Beyond order: 12 more rules for life*. New York: Penguin Random House LLC.
- Smuts, J. C. (1926). *Holism and evolution*. New York: MacMillan.
- Statistik Austria (2019a). *Jahrbuch der Gesundheitsstatistik 2017*. Verlag Österreich: Wien.
- Statistik Austria (2019b). *Personal im Gesundheitswesen*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/gesundheit/gesundheitsversorgung/personal_im_gesundheitswesen/index.html
- Tolle, E. (1997). *The power of now: A guide to spiritual enlightenment*. Toronto: Namaste.
- Tuttle, C. (2012). *Dressing your truth: Discover your type of beauty*. N/A: Live Your Truth Press.
- William, A. (2015). *Medical Medium: Secrets behind chronic and mystery illness and how to finally heal*. Carlsbad, California: Hay House, Inc.

Sekundärliteratur

- Alberts, W. (2012). Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In M. Stausberg (Hrsg.), *Religionswissenschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Baier, K. (2021). Esotericism. In R. A. Segal & N. P. Roubekas (eds.), *The Wiley Blackwell Companion to the Study of Religion* (2nd ed., pp. 229–240). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Baier, K., Pokorny, L., & Zoehrer, D. (2018). *Religion – Weltanschauung – Spiritualität. Perspektiven aus der Religionswissenschaft für das Tätigkeitsfeld der Lebens- und Sozialberatung*. Wien: Wirtschaftskammer Wien.
- Berger, P. (1963). A market model for the analysis of ecumenity. *Social Research*, 30(1), 77–95.
- Campbell, C. (1972). The cult, the cultic milieu, and secularisation. *A Sociological Yearbook of Religion in Britain*, 5, 119–136.
- Dein, S. (2020). Covid-19 and the apocalypse: Religious and secular perspectives. *Journal of Religion and Health*, 60(1), 5–15.
- Endler, J. (2020). Holistic energy work in Austria. In G. Hödl, A. Mattes, & L. Pokorny (Hrsg.), *Religion in Austria*, Vol. 5 (S. 103–137). Wien: Praesens.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de Didactique des Sciences des Religions*, 3, 19–33.
- Gebhardt, W., Engelbrecht, M., & Boehinger, C. (2005). Die Selbstermächtigung des religiösen Subjekts. Der „spirituelle Wanderer“ als Idealtypus spätmoderner Religiosität. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 2, 133–151.
- Gladigow, B. (1995). Europäische Religionsgeschichte. In H. G. Kippenberg (Hrsg.), *Lokale Religionsgeschichte*. Marburg: Diagonal.
- Hammer, O. (2001). *Claiming knowledge: Strategies of epistemology from Theosophy to the New Age*. Leiden and Boston: Brill.
- Hammer, O. (2010). I did it my way? Individual choice and social conformity in New Age religion. In S. Aupers & D. Houtman (Hrsg.), *Religions of modernity: Relocating the sacred to the self and the digital* (S. 49–67). Leiden: Brill.
- Hanegraaff, W. J. (1998). *New Age religion and Western culture: Esotericism in the mirror of secular thought*. Albany: State University of New York Press.
- Harrington, A. (1996). *Reenchanted science: Holism in German culture from Wilhelm II to Hitler*. Princeton: Princeton University Press.
- Hero, M. (2010). *Die neuen Formen des religiösen Lebens. Eine institutionentheoretische Analyse neuer Religiosität*. Würzburg: Ergon.
- Hock, K. (2014). *Einführung in die Religionswissenschaft* (5. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Höllinger, F., & Tripold, T. (2012). *Ganzheitliches Leben. Das holistische Milieu zwischen neuer Spiritualität und postmoderner Wellness-Kultur*. Bielefeld: transcript.

- Kippenberg, H.G. (1997). *Die Entdeckung der Religionsgeschichte. Religionswissenschaft und Moderne*. München: C. H. Beck.
- Knoblauch, H. (2009). *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*. Frankfurt am Main u. a.: Campus.
- Knoblauch, H. (2010). Vom New Age zur populären Spiritualität. In D. Lüddeckens & R. Walthert (Hrsg.), *Fluide Religion: Neue religiöse Bewegungen im Wandel. Theoretische und empirische Systematisierungen* (S. 149–174). Bielefeld: transcript.
- Koch, A., & Binder, S. (2013). Holistic medicine between religion and science: A secularist construction of spiritual healing in medical literature. *Journal of Religion in Europe*, 6(1), 1–34.
- Koch, A. (2021a). Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), 275–291.
- Koch, A. (2021b). Vom Umgang mit religiöser Vielfalt in Kinderbüchern zu ‚Weltreligionen‘: Gründe für die Verharrungskraft einer überholten Kategorie. *Pädagogische Horizonte*, 4(1), 55–68.
- Lüddeckens, D. & Walthert, R. (2010). Das Ende der Gemeinschaft? Neue religiöse Bewegungen im Wandel. In D. Lüddeckens & R. Walthert (Hrsg.), *Fluide Religion. Neue religiöse Bewegungen im Wandel. Theoretische und empirische Systematisierungen* (S. 19–52). Bielefeld: transcript.
- Lüddeckens, D. (2012). Religion und Medizin in der europäischen Moderne. In M. Stausberg (Hrsg.), *Religionswissenschaft* (S. 283–298). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Luhmann, N. (1977). Differentiation of society. *Canadian Journal of Sociology*, 2(1), 29–53.
- Sitler, R.K. (2006). The 2012 phenomenon. New Age appropriation of an ancient Maya calendar. *Nova Religio*, 9(3), 24–38.
- Wedemeyer-Kolwe, B. (2017). *Aufbruch: Die Lebensreform in Deutschland*. Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Zinser, H. (2002). Religion on the marketplace. In I. Prohl & H. Zinser (Hrsg.), *Zen, Reiki Karate. Japanische Religiosität in Europa* (S. 31–46). Hamburg: LIT.
- Zoehrer, D. (2020). Pranic Healing: A mesmerist echo in the new ‚holistic‘ age. In H.G. Hödl & L. Pokorny (Hrsg.), *Religion in Austria*, Band 5 (S. 139–199). Wien: Praesens.



Voraussetzungen und Regeln für gelingende interreligiöse Gespräche

Ein sprechwissenschaftlicher Beitrag mit sieben Thesen

Susanne Heine

*Evangelisch-Theologische Fakultät, Universität Wien
susanne.heine@univie.ac.at*

EINGEREICHT 25 OKT 2021

ÜBERARBEITET 27 OKT 2021

ANGENOMMEN 28 OKT 2021

Da in einem interreligiösen Dialog Menschen miteinander sprechen, liegt diesem Beitrag die Sprechwissenschaft zugrunde, die das multifaktorielle soziale Sprechgeschehen reflektiert und analysiert: Vergesellschaftete Subjekte in ihren jeweiligen sozialen Situationen sprechen miteinander in interpersonaler Wechselseitigkeit von Sprechdenken und Hörverstehen über etwas. Daraus werden konkrete Regeln generiert, die u. a. im Bereich der Pädagogik Anwendung finden. Die Sprechwissenschaft befasst sich formal auch mit den Inhalten, dem vielfältigen „Worüber“ des Sprechens. Im interreligiösen Dialog sind dies differente religiöse Vorstellungen. Während religiöse Institutionen bzw. manche Gruppen erwarten, dass ihre Glaubensinhalte für wahr gehalten werden, geht es aus sprechwissenschaftlicher Sicht um Sinn bzw. (Wahrheits-)Gewissheit als persönliche Überzeugung. Sinn ist nichts Objektives, das sich Menschen „einpflanzen“ ließe, sondern kann sich nur gemeinsam im Miteinandersprechen konstituieren: „Sinn ist nicht, Sinn geschieht“ – oder auch nicht (Hellmut Geißner). Sieben Thesen skizzieren schließlich exemplarische Faktoren eines konkreten interreligiösen Gesprächs.

SCHLÜSSELWÖRTER: religiöse Vielfalt im Konflikt, Sprechwissenschaft, Multifaktorielles Gesprächs-Setting, Sinnkonstitution im Miteinandersprechen vs. Fürwahr-Halten von Glaubenslehren, Anerkennung von Alterität

Die hier erläuterten sieben Thesen gehen auf den kick-off-Workshop an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Februar 2021 zurück. Da der interreligiöse Dialog mit Sprache und Miteinandersprechen unter den Bedingungen von Vielfalt zu tun hat, folgt einleitend eine epistemologische Fundierung der Dialogarbeit in der Disziplin der Sprechwissenschaft.¹ Nach einer Skizze der transdisziplinär arbeitenden Sprechwissenschaft werden dann einige zentrale Begriffe aus den Thesen kommentiert und sprechwissenschaftlich kontextualisiert. Daran

¹ Aufgrund der in einem Workshop notwendig eingeschränkten Redezeit hatte ich meine Thesen aus der Perspektive der Praxis eines konkreten interreligiösen Gesprächs formuliert und essayistisch gehalten. Für die Veröffentlichung schicke ich den Theorie-Kontext meiner Dialogarbeit voraus.

schließen die Thesen an. Die Literaturliste enthält neben bibliografischen Angaben zur zitierten Literatur auch einige für die Sprechwissenschaft maßgebliche Werke.

1. Sprechwissenschaft – eine Skizze

Sprechen, gesprochene Sprache (Oralität), unterscheidet sich deutlich von geschriebener Sprache und ist Gegenstand der Pragmatik als Teil der Linguistik (Pragmalinguistik), die den Sprachgebrauch reflektiert und dabei leibliche Komponenten wie Phonetik, Mimik oder Gestik einbezieht. Auch die Sprechwissenschaft arbeitet mit solchen Kriterien, hat aber ein erweitertes Gegenstandsfeld. Ihr geht es nicht nur um sprechende Individuen, sondern um vergesellschaftete Subjekte in ihren jeweiligen sozialen Situationen, die miteinander sprechen in interpersonaler Wechselseitigkeit von Sprechdenken und Hörverstehen. Die sprechwissenschaftlichen Settings, Analysen und praktischen Methoden (besonders im Rahmen der Pädagogik) stehen im Fragehorizont von: Wer spricht mit wem? Warum? Wie, wo und wann? Worüber und wozu?²

Das in der Einleitung des Heftes vorgestellte heuristische Mehr-Ebenen-Modell mit seinen Vernetzungen durch unterschiedliche Diskurse bringt einen großen Gewinn. Denn für die Sprechwissenschaft sind soziale Komponenten mehrfach konstitutiv in Bezug auf die sprechenden Subjekte, deren individuelle Situation oder gesellschaftliche Position, oder die Orte, an denen Gespräche stattfinden, ob etwa spontan am Familientisch, informell in einem Kaffeehaus oder offiziell an einer Universität. Das Mehr-Ebenen-Modell kann das Bewusstsein dafür noch zusätzlich schärfen.

Hinter allen diesen Reflexionsebenen steht die Diagnose „Vielfalt“, aber auch dort, wo es um unterschiedliche Inhalte geht, über die gesprochen wird. Mit der Frage: Worüber miteinander sprechen? führt die Sprechwissenschaft eine weitere Reflexionsebene ein, die sich formal auch auf Inhalte bezieht und daher Komponenten einer kritischen Hermeneutik impliziert. Denn die Inhalte bestehen aus verschiedenen weltanschaulichen und religiösen Vorstellungen, die zunächst auf der individuellen Mikro-Ebene, aber auch auf der Meso-Ebene von Institutionen (z. B. Kirchen) oder verschiedenen Gruppen (z. B. Freikirchen oder Salafisten) angesiedelt sind. Freilich ko-existieren die unterschiedlichen Vorstellungen nicht nur nebeneinander, sondern liegen auch und häufig miteinander im Clinch, verbal, manchmal auch handgreiflich. Die öffentliche Rhetorik von einer Spaltung der Gesellschaft signalisiert „Gefahr“. Für interreligiöse Gespräche lautet die erkenntnisleitende Frage

² Die Sprechwissenschaft, die hier nur skizziert werden kann, wurde wesentlich von Hellmut Geißner (1926–2012) theoretisch fundiert und universitär verankert. Er war 1964 Mitgründer des wissenschaftlichen Beirats der „Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung“ (DGSS). 1968 gründete er gemeinsam mit dem Sprechwissenschaftler Fred L. Casmir die US-amerikanische „Speech Communication Association“ (NCA), aus der das „Internationale Kolloquium für mündliche Kommunikation“ (ICC) hervorgegangen ist, das abwechselnd in den USA und in Europa an unterschiedlichen Orten stattfindet. 2010 traf sich die Gruppe auf meine Einladung hin an der Universität Wien.

daher: Wie können sich Menschen unterschiedlicher religiöser Vorstellungen unter konfliktuösen Bedingungen lösungsorientiert miteinander verständigen?

2. Sprechwissenschaftlicher Kommentar zu den Thesen

Menschen, die miteinander sprechen, müssen zuerst klären, warum sie das tun. Das *Warum* liegt in einer Differenz begründet, wird durch das Gefühl der Befremdung oder Verunsicherung angestoßen, durch etwas „Anderes“, das sich als strittig erweist. Im interreligiösen Gespräch sind das unterschiedliche religiöse Inhalte und Symbolsysteme, wenn z. B. Christ*innen und Muslim*innen miteinander sprechen.³ Für religiöse Institutionen, religiöse Gemeinschaften oder bestimmte Gruppen auf der Meso-Ebene, gelten die Inhalte als objektive Wahrheit, als Lehrtraditionen, die zu glauben bzw. für wahr zu halten sind. Das schlägt sich in einem „Katechismuswissen“ nieder und bedingt die Zugehörigkeit zu einer religiösen Sozietät.

2.1 Worüber sprechen

Davon grenzt sich der Begriff Glaubens- bzw. Wahrheitsgewissheit ab, wobei die Betonung auf dem Terminus *Gewissheit* liegt: *These 1: Der Unterschied zwischen Wissen und Wahrheitsgewissheit*. Damit ist auf der Mikro-Ebene eine persönliche Überzeugung gemeint, eine handlungsleitende Option (William James⁴) oder ein Interpretament, wodurch menschliche Beziehungen zu sich selbst, zu anderen, zur Welt bedeutsam werden. Für Hans Blumenberg besagt Bedeutsamkeit, „daß in der geschichtlichen Kulturwelt des Menschen die Dinge andere Wertigkeiten für Aufmerksamkeit und Lebensdistanz besitzen, als in der objektiven Gegenstandswelt der exakten Wissenschaften“ (Blumenberg, 1996, S. 77).

Die Sprechwissenschaft operiert mit dem Begriff „Sinn“. Gewissheit/Sinn lässt sich einem Menschen nicht „implementieren“, aufzwingen oder ausreden, somit nicht absichtlich herstellen. Sinn konstituiert oder ereignet sich in (oft langen) Prozessen personbezogenen Miteinandersprechens und kann dadurch auch verändert oder modifiziert werden. „Sinn ist nicht, Sinn geschieht“ – oder auch nicht (Geißner, 1986a, S. 131): *These 2: Gewissheit bleibt unverfügbar*. Indem Menschen (vergesellschaftete Subjekte) auf der Ebene ihrer jeweiligen religiösen Wahrheitsgewissheit miteinander sprechen, diese einander nicht absprechen, sondern zugehen, wird ein interreligiöses Gespräch auf gleicher Augenhöhe möglich.

³ Hier verweise ich auf das vom Rektorat der Universität Wien geförderte und von mir geleitete Projekt „Christen und Muslime im Gespräch“, das dann in Buchform erschienen ist (Heine, Özsoy, Takim & Schwöbel, 2016). Die mehrjährigen intensiven Gespräche der christlich-muslimischen internationalen Gesprächsgruppe im universitären Raum können freilich in der schriftlichen Form das lebendige Sprechgeschehen mit allen seinen Facetten nicht wiedergeben.

⁴ Vom Pragmatismus herkommend, ist für William James eine „echte“ Option „unumgänglich, lebendig und bedeutungsvoll“ (James, 1975, S. 129).

2.2 Wie sprechen

Daraus ergeben sich bestimmte Sprachformen, das Wie des Miteinandersprechens, das in Fragen, Antworten, Rückfragen aufgrund des jeweiligen Selbstverständnisses besteht und Aussagen nicht in richtig oder falsch einteilt: *These 3: Das Prinzip der Selbst-Vertretung*. Auf jeden Fall verbietet sich eine persuasive Sprachform, die dadurch zu überreden versucht, dass sie Reflexion ausschaltet oder mit emotionalem Druck und Suggestion die anderen auf die eigene Seite ziehen will. Die Sprechwissenschaft analysiert auch die Bedingungen, unter denen Sprechen für politische Propaganda (bewusst oder unbewusst) eingesetzt wird, was auch für religiöse Propaganda gelten kann (z. B. Geißner, 1986b, S. 134).

Eine informierende Rede, die Glaubenslehren aus einer (lexikalischen) Vogelperspektive aufzählt, führt dazu, dass divergierende Inhalte und Symbolsysteme einander unverbunden gegenüberstehen. Zugleich erfolgt damit eine Relativierung von Gewissheit/Sinn, so dass mehr oder weniger „interessante Wahrheiten“ übrigbleiben, die zu wissen zur Bildung durch Bildungsinstitutionen gehören. Die Aufflistung solcher Wissensbestände vermeidet zwar Streit, freilich dadurch, dass es sich erübrigt, darüber miteinander zu sprechen.⁵

Hingegen erfolgt aus dem *Warum* des Gesprächs aufgrund von Differenzen das *Worüber* miteinander sprechen. Hier fließen Vorstellungen, Emotionen und Sinn-elemente ein, die aus der individuellen Lebensgeschichte, der sozial-historischen Verortung und den erlebten Kommunikations- und Rollenmustern der Beteiligten stammen.⁶ Dass die Gesprächspartner*innen ihre jeweiligen Voraussetzungen auch selbstreflexiv thematisieren, trägt zum Gelingen der Gespräche bei.

Sofern die unverfügbaren Konstitutionsbedingungen von Gewissheit/Sinn in die theologische Theoriebildung Eingang finden, kommt eine weitere Meta-Ebene der Begründung von Vielfalt zum Tragen: Wird die prozessuale personbezogene Sinnkonstitution auch für religiöse Inhalte anerkannt, dann kann das nicht nur für Menschen der je eigenen Religion gelten, sondern auch für Menschen anderer Religionen, die zu respektieren sind: eine religionsinterne Anerkennung von Religionsfreiheit entgegen wechselseitiger gesellschaftlich destruktiver Absolutheitsansprüche.⁷

5 „Wahrheit“ kann auch als Kampfbegriff für Menschen fungieren, bei denen Vielfalt Angst vor Identitätsverlust auslöst, so dass sie sich in eine Großgruppenidentität flüchten, sich mit religiösen Symbolsystemen total-identifizieren und sich, einem schwarz-weiß-Paradigma folgend, gegenüber allem außerhalb der eigenen Gruppe abschotten. Bereits die Vorstellung, mit Außenstehenden zu sprechen, kann Angst und verstärkte Abwehr auslösen. Der Friedens- und Konfliktforscher Vamik Volkan hat solche Gruppen auf der Grundlage der psychodynamischen Objekt-Beziehungs-Theorie analysiert, um Gesprächsmöglichkeiten ausfindig zu machen, was sich schwierig bis unmöglich gestaltet. Denn die realen und auch virtuellen Gruppenmitglieder, die teils zur Radikalisierung neigen, verschanzen sich in einem mentalen „Zelt“ mit einer strikten Innen-Außen-Dichotomie (vgl. Volkan, 2006; Heine, 2019).

6 Aus der angegebenen sprechwissenschaftlichen Literatur lässt sich die Vielfalt der unterschiedlichen Faktoren entnehmen.

7 Eine solche, die religiöse Vielfalt integrierende Theologie haben vor allem entworfen: Christoph Schwöbel (Schwöbel, 2003), Eilert Herms (Herms, 2006), Wilfried Härle (Härle, 2008).

2.3 Wozu sprechen

Schließlich stellt sich die Frage nach dem *Wozu* Menschen miteinander sprechen. Dies hängt wieder mit dem *Warum*, also mit Dissens und Fremdheit zusammen, die überwunden werden wollen. Ein Ziel kann darin bestehen, etwas mehr Frieden in die Welt zu bringen. Aber Friede ist ein Sinn, der sich im Miteinandersprechen konstituieren kann (oder auch nicht), aber weder fordern noch verordnen lässt. Wie überhaupt nur im Prozess des Miteinandersprechens (und den dazu nötigen Zeitressourcen) gemeinsam neue Gewissheiten konstituiert werden können, neuer Sinn geschehen kann. Freilich wäre schon viel gewonnen, wenn die Gesprächspartner*innen einander und damit sich selbst besser kennenlernen und die Scheu voreinander verlieren: *These 6: Sich selbst besser verstehen*. Möglich ist, über Analogien Unterschiede in den Sinnkonstitutionen zu erkennen und Gemeinsames auffindig zu machen. Daraus können wechselseitiger Respekt als Haltung entstehen, persönlich-freundschaftliche Beziehungen, manchmal auch ein miteinander Handeln trotz offener Differenzen.

Die Sprechwissenschaft mit ihren vielfältigen Reflexionsebenen und Methoden ist kein Harmonisierungsunternehmen, und einen Konsens zu erreichen ist auch nicht ihr unbedingtes Ziel. Denn wer spricht, muss nicht gehört werden, wer hört, muss nicht verstehen, kann alles missverstehen, und wer versteht, was der/die andere meint, muss damit nicht einverstanden sein (Geißner, 1968, S. 170). Um Missverständnisse zu vermeiden oder auszuräumen, hat die Sprechwissenschaft ein methodengeleitetes Feedback entwickelt. Neben der Theorie wurden auch praktische Regeln geschaffen, wie und wodurch Gespräche gelingen oder auch scheitern können.⁸ Dazu gehören auch rhetorische Techniken, die die Sprechwissenschaft integriert, ohne sich darauf zu beschränken. Diese Regeln kommen u. a. in der Pädagogik zur Anwendung, um die Sprechfähigkeit ihrer jeweiligen Klientel zu schulen.

3. Sieben Thesen

Der katholische Theologe Christian Troll reserviert den Religionsdialog für die theologischen Expert*innen im Unterschied zum nachbarschaftlichen „Dialog des Lebens“. Aber auch in nachbarschaftlichen Kontakten kann das Thema Religion schnell aufkommen. Soll darüber gesprochen werden, bedarf es der Einigung über die Voraussetzungen des Gesprächs, die sich auch im Alltag bewähren können.

⁸ Aufgrund von Videoaufzeichnungen werden Gesprächsverläufe beobachtet und empirisch analysiert, Gesprächsregeln überprüft, weiterentwickelt und den jeweiligen Sprechorten (Schule, Universität, Wirtschaft etc.) angepasst.

These 1: Der Unterschied zwischen Wissen und Wahrheitsgewissheit

Religion wird vermittelt über Erzählungen, Praktiken, Riten in der Familie, in der Gemeinschaft, in der Schule, in der beobachtbaren Umwelt. Das Ergebnis sind religiöse, nicht selten minimale Wissensbestände sowie gewohnheitsmäßige Praktiken, worin Menschen ihre religiöse Identität sehen. Die Herausforderung beginnt bei der Begegnung mit Menschen anderer Konfessionen und Religionen oder ohne Religion. Darauf sind zwei Reaktionen möglich: zum einen eine binäre Abgrenzung: Ich bin nicht römisch-katholisch, ich bin nicht evangelisch. Das hatten wir in Österreich für lange Zeit. Heute heißt es dann: Ich bin christlich, nicht muslimisch, oder: Ich bin nicht religiös. Jedenfalls: Ich bin nicht wie die anderen. Bloße Negation stiftet freilich keine persönliche Wahrheitsgewissheit.

Zum anderen ist eine gewisse Offenheit möglich: die Bereitschaft, sich Informationen über verschiedene Religionen z. B. aus einem Lexikon zu holen. Allerdings: Das bleibt in der Distanz einer Vogelperspektive, die einen Vorteil zu haben scheint: Sie klammert die Wahrheitsfrage aus, die für wechselseitige Absolutheitsansprüche und Konflikte verantwortlich gemacht wird.

Nun ist eine religiöse Wahrheit keine Tatsache, sondern ein Weltverständnis und -verhältnis, das in alle Lebensbereiche hineinreicht. Es bestimmt Denken und Urteilen ebenso wie Empfinden und Handeln. Ich nenne das eine persönliche Glaubens- bzw. Wahrheitsgewissheit. Die Unterscheidung zwischen Wissen und Wahrheitsgewissheit hilft, bei interreligiösen Gesprächen zwei Fallen zu vermeiden. Die eine besteht darin, einen übergeordneten Standpunkt einzunehmen und einander mehr oder weniger detailreiche Wissensbestände mitzuteilen, die mit einer persönlichen Wahrheitsgewissheit nichts zu tun haben. Die andere Falle tut sich auf, wenn Wahrheitsgewissheit mit subjektiven Vorlieben verwechselt wird, die nicht im Gespräch mit der je eigenen religiösen Tradition und Interpretationsgemeinschaft stehen. Wahrheitsgewissheit und Wissen sind zwar nicht identisch, lassen sich aber auch nicht voneinander trennen.

These 2: Gewissheit bleibt unverfügbar

In der Regel entscheiden Herkunft, Familie, Kulturkreis darüber, welcher Religion ein Mensch angehört, welches Überlieferungsgut für wahr zu halten ist. Damit ist aber noch keine persönliche Wahrheitsgewissheit gegeben. Eine Gewissheit lässt sich nicht einfach aus einer Tradition übernehmen, auch nicht willentlich und absichtlich herstellen, nicht „machen“. Gewissheit geschieht, ereignet sich, wird empfangen, verdankt sich dem, was der Sprachwissenschaftler Wim de Pater eine „disclosure“ nennt, eine Erschließungserfahrung: Es erschließt sich mir etwas. De Pater verknüpft das mit alltagssprachlichen Wendungen wie: Der Groschen fällt, das Eis bricht, die Augen gehen auf (de Pater, 1983, S. 197).

Auch der religiöse Begriff Offenbarung hat damit zu tun: Gott gibt den Menschen, bspw. durch schriftliche Überlieferungen vermittelt, seinen Willen und seine Verheißungen zu erkennen. Ob die Menschen dann verstehen, ihnen ein Licht aufgeht, sie die Erfahrung von Evidenz machen, liegt nicht in ihrer Hand. Sie können nur warten und hoffen, dass sich Gewissheit ereignet. Wahrheitsgewissheit lässt sich nicht erzwingen, anderen nicht aufzwingen und auch niemandem austreiben: eine entscheidende Voraussetzung für interreligiöse Gespräche.

These 3: Das Prinzip der Selbst-Vertretung

Gehen Religionsgespräche von der je eigenen Wahrheitsgewissheit aus, dann kann niemand die eigene Gewissheit für andere verpflichtend machen, die einer anderen Wahrheitsgewissheit folgen. Das zu versuchen, würde nicht nur dem widersprechen, was Gewissheit bedeutet, sondern wäre auch ein Angriff auf das „Herz“ eines Menschen. Das schließt Absolutheitsansprüche gegenüber anderen aus und verlangt das Prinzip der Selbst-Vertretung: Alle Beteiligten sprechen aus ihrem je eigenen Selbstverständnis heraus – ein Austausch von Selbstverständnis zu Selbstverständnis mit dem Ziel, die Wahrheitsgewissheit der jeweils anderen wahrzunehmen und zu verstehen. Daraus ergeben sich auch einige Regeln für den Stil der Kommunikation: Fragen und Rückfragen an die anderen, bis die sprechende Seite signalisiert, verstanden worden zu sein; keine Belehrungen der anderen, schon gar nicht über deren eigene Religion (was nicht selten vorkommt); keine Tabuthemen, alles kann gesagt und gefragt werden.

These 4: Anderes bleibt anders

Da sich Wahrheitsgewissheit und inhaltliches Wissen nicht trennen lassen, melden sich die unterschiedlichen Inhalte bald zu Wort. Zuweilen beginnt dann die Suche nach dem Gemeinsamen, z.B.: Alle verehren den einen Gott. Aber: Wer ist der eine Gott ohne Tora, ohne Jesus Christus, ohne Koran? Auch ein kleinster gemeinsamer Nenner führt nicht weiter, wie Aspekte der Mystik oder der Ethik. Denn Religionen sind ein Ganzes und nicht eine Summe von auswechselbaren Teilen. Solche Versuche laufen auf eine Komplexitäts- und Alteritätsreduktion hinaus. Aber das Andere bleibt anders.

These 5: Analoges Verstehen

Verstehen ist an Analogien gebunden, daran, dass sich etwas vom eigenen Vertrauten beim Anderen und Fremdem finden lässt. Etwas völlig Fremdes entzieht sich dem Verstehen. In interreligiösen Gesprächen geht es somit um das Verstehen der jeweils anderen Religion aus der Perspektive der eigenen.

Da sich Unterschiede nur aufgrund von Gemeinsamkeiten erkennen lassen, stehen Eigenes und Anderes in einer wechselseitigen Beziehung. Analoges Verstehen bedeutet daher, das Andere im Licht des Eigenen zu erfassen, aber auch das Eigene im Licht des Anderen. Das Bestreben interreligiöser Gespräche kann daher nicht darin bestehen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten summarisch aufzulisten und nebeneinander zu stellen, sondern nach Unterschieden in Beziehung zum Gemeinsamen zu suchen. Daher stehen beide Seiten vor der komplementären Frage: Unterschiede aufgrund welcher Gemeinsamkeiten? Gemeinsamkeiten aufgrund welcher Unterschiede? Anders gesagt: Es geht um „Differenz in Beziehung“ bzw. „Beziehung in Differenz“.

Damit bleibt die jeweilige Wahrheitsgewissheit in ihrem eigenen Recht. Denn einander verstehen bedeutet nicht, miteinander einverstanden sein zu müssen, aber auch nicht, einander des Irrtums zu bezichtigen. Jede Seite hat sich dann bewusstgemacht und kann artikulieren, warum sie womit einverstanden oder nicht einverstanden sein kann. Und das im Rahmen einer respektvollen Sympathie.

These 6: Sich selbst besser verstehen

Interreligiöse Gespräche haben auch eine unvermeidliche und hilfreiche Rückwirkung. Denn die Fragen der jeweils anderen fordern zur genaueren Betrachtung des Eigenen heraus (intra-religiöser Dialog). Die Fassade eines monolithischen Blocks beginnt dann zu bröckeln und zum Vorschein kommen Divergenzen innerhalb der je eigenen Religion: innere Differenzierungen, die sich in vielfältigen, auch konkurrierenden Auslegungstraditionen Ausdruck verschaffen. Das Gespräch mit den Anderen macht es dann möglich, das Eigene genauer zu erfassen, Aspekte zu entdecken, die bis dahin nicht im Vordergrund des eigenen Bewusstseins gestanden sind.

Verstehen schließt Missverstehen ein, wenn z. B. menschenbedrohliche geschichtliche Ereignisse mit der religiösen Botschaft verwechselt werden, oder wenn sich politisch fragwürdige Interessen bewusst oder unbewusst einschleichen. Ob Verstehen oder Missverstehen, beides sind Interpretationen in Zeit und Raum und nie mit dem identisch, was aus theologisch-inhaltlicher Perspektive Gott zu verstehen gibt. Das zu übersehen, würde bedeuten, einen absoluten Standpunkt einzunehmen und sich damit Gott gleichzusetzen, jedoch: Gott bleibt Gott und damit anders.

Interreligiöse Gespräche bieten somit die Chance, sich selbst besser zu verstehen, das eigene Selbstverständnis kritisch zu prüfen, zu modifizieren und zu profilieren. Von einem gelingenden Dialog lässt sich dann sprechen, wenn beide Seiten in einer genaueren Betrachtung des jeweils Eigenen zusammenfinden.

These 7: Meine Vision

Ich stelle mir vor, dass Gespräche unter Menschen verschiedener Religionen das Ghetto des bloß Privaten verlassen und den öffentlichen Raum betreten; nicht nur in Schulen, Universitäten und Glaubensgemeinschaften, sondern auch in politischen Foren. Damit könnten Schritte gegen Misstrauen und Ängste und für eine wechselseitige Selberreflexion und -kritik möglich werden in einer Gesellschaft, die die Wahrheitsfrage ins Gespräch bringt und dabei weder in Absolutismus noch Relativismus verfällt. Daraus könnte eine friedliche plurale Gesellschaft erwachsen, die den Namen Gemeinschaft verdient.

Literatur

- Barthel, H. (2003). *Zum Wissenschaftsverständnis der Sprechwissenschaft*. München-Basel: Ernst Reinhardt.
- Beck, M. (1995). *Klären und Streiten. Gesprächserziehung in Schule und außerschulischer Bildung*. St. Ingbert: Röhrig-Universitätsverlag (Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung 10).
- Blumenberg, H. (1996). *Arbeit am Mythos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Wiesbaden: Opladen.
- Fine, E. & Schwandt, B. (2008) (Hrsg.). *Applied Communication in Organizationl and International Contexts*. St. Ingbert: Röhrig-Universitätsverlag (Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung 27).
- Geißner, H. (1968). „der Hörer predigt mit – über Sinnkonstitution in Prozessen rhetorischer Kommunikation. In B. Buschbeck & F. Lemke, (Hrsg.), *Leben lernen im Horizont des Glaubens* (S. 169–181). Landau: EWH Rheinland-Pfalz (Festschrift für Siegfried Wibbing).
- Geißner, H. (21986a). *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Geißner, H. (31986b). *Rhetorik und politische Bildung*. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Geißner, H. (21988). *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Geißner, H. (2005). *Demokratie und rhetorische Kommunikation*. St. Ingbert: Röhrig-Universitätsverlag (Schriften zur Kommunikationstheorie und Kommunikationspädagogik 22).
- Geißner, H., Herbig, A. F., Slembek, E. & Schweinsberg-Reichart, I. (1995). *Konzepte rhetorischer Kommunikation*. St. Ingbert: Röhrig-Universitätsverlag (Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung 7).
- Härle, W. (2008). *Spurensuche nach Gott. Studien zur Fundamentaltheologie und Gotteslehre*. Berlin-New York: de Gruyter.

- Heine, S. (2007). „Der Hörer predigt mit“. Reformation als kommunikatives Programm. In E. Slembek (Hrsg.), *Transzensionen. Angeregt – weiterdenken* (S. 49–60). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag (Dokumentation der „International Conference on Rhetorical Communication“ in Erfurt 2006).
- Heine, S. (2015). Related Rivals. How Christians and Muslims might relate to one another. In U. Schmiedel & J. M. Jr. Matarazzo (Hrsg.), *Dynamics of Difference. Christianity and Alterity* (S. 239–246). London-New York: T&T Clark (A Festschrift for Werner G. Jeanrond).
- Heine, S., Özsoy, Ö., Takim, A. & Schwöbel, C. (2016) (Hrsg.). *Christen und Muslime im Gespräch. Eine Verständigung über Kernthemen der Theologie*. Gütersloh: Verlagshaus.
- Heine, S. (2019). Radikalisierung. Zur Psychodynamik von Angst, Hass und Gewalt. In U. Heil, A. Klein & A. Schellenberg (Hrsg.), *Autor und Autorität* (S. 299–319). Wien: Unipress Vandenhoeck & Ruprecht (Wiener Jahrbuch für Theologie 12).
- Heine, S. (2019). Miteinander sprechen, einander verstehen und respektieren. In F. Hafez & R. Dautović (Hrsg.), *Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich 1909 – 1979 – 2019* (S. 273–297). Wien-Hamburg: new academic press.
- Hermes, E. (2006). *Phänomene des Glaubens. Beiträge zur Fundamentaltheologie*. Tübingen: Mohr Siebek.
- Hofer, M. & Ziegler, W. (2001). *Denken im Gespräch. „Sinn ist nicht. Sinn geschieht“*. St. Ingbert: Röhrig-Universitätsverlag (Festschrift für Hellmuth K. Geißner).
- Jäger, L., Holly, W., Krapp, P., Weber, S. & Heeken, S. (2016). (Hrsg.). *Sprache – Kultur – Kommunikation*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 43).
- James, W. (1975; 1896 engl. Origin.). Der Wille zum Glauben. In E. Martens (Hrsg.), *Texte der Philosophie des Pragmatismus* (S. 128–158). Stuttgart: Reclam.
- Papst-Weinschenk, M. (2011). (Hrsg.). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München-Basel: Ernst Reinhardt.
- de Pater, W. A. (1983). Erschließungssituationen und religiöse Sprache. In M. Kampfert (Hrsg.), *Probleme der religiösen Sprache* (S. 184–210). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- de Pater, W. A. (1971). *Theologische Sprachlogik*. München: Kösel.
- Schwöbel, C. (2003). *Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur*. Tübingen: Mohr Siebek.
- Slembek, E. (1997). *Mündliche Kommunikation – interkulturell*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag (Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung 11).
- Slembek-Geißner, E. (1998) (Hrsg.). *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. St. Ingbert: Röhrig-Universitätsverlag (Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung 15).
- Volkan D. V. (2006). *Killing in The Name of Identity. A Study of Bloody Conflicts*. Charlottesville: Pitchstone Publishing.

- Volkan D. V. (2020). *Large-Group Psychology. Racism, Societal Divisions, Narcissistic Leaders, and Who We Are Now*. Oxfordshire (UK): Phoenix Publishing House.
- Yardenit Albertini, F., Alkier, S. & Özsoy, Ö (2011). Gott hat gesprochen, aber zu wem? In I. U. Dalferth & H. Schulz (Hrsg.), *Religion und Konflikt. Grundlagen und Fallanalysen* (S. 165–184). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Research in Contemporary Religion 8).



Scham im Kontext religiöser Diversität und interreligiöser Bildung

Edda Strutzenberger-Reiter

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
edda.strutzenberger@kphvie.ac.at

EINGEREICHT 30 OKT 2021

ANGENOMMEN 07 NOV 2021

Der Artikel thematisiert Scham im Kontext religiöser Diversität und interreligiöser Bildung. Leitend dafür ist ein Verständnis von Scham, das sie als ein Instrument zur Herstellung von Machtverhältnissen und Ungleichheiten ansieht. Denn Scham verändert Machtgefüge in sozialen Interaktionen, indem der*die Beschämte herabgesetzt wird. Durch Beschämung und Demütigung können so hierarchische Unterschiede zwischen „uns“ und „anderen“ verstärkt werden. In interreligiösen Begegnungen ist zum einen davon auszugehen, dass über Themen kommuniziert wird, die die innersten Überzeugungen von Menschen betreffen, zum anderen kann es zu einer Begegnung zwischen gesellschaftlich privilegierten und diskriminierten Gruppen kommen, was unterschiedliche Schamerfahrungen und Herausforderungen im Umgang mit Scham impliziert. Daran anschließend werden Thesen für einen konstruktiven Umgang mit Scham in Bezug auf religiöse Diversität und auf interreligiöse Bildung formuliert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Scham, Diskriminierung, Interreligiosität, Diversität

1. Einleitung

Die Verwendung des Begriffs Scham erfährt im Moment Konjunktur, und Bezeichnungen wie „Bodyshaming“, „Flightshaming“ oder „Parentshaming“ werden vermehrt aufgegriffen, um damit sowohl auf bestimmte Praktiken sozialer Demütigung hinzuweisen, als auch der (Selbst-)Disziplinierung oder sozialen Distinktion zu dienen. Im Bereich der Religion sind in Bezug auf Scham zwei Aspekte wichtig: Zum einen ist damit zu rechnen, dass mit dem Bekenntnis zu einer Religion bzw. mit dem Sprechen über religiöse Überzeugungen Scham verbunden sein kann, wie auch die Religionspädagogin Daniela Haas konstatiert (Haas, 2013). Dafür wird stellenweise bereits der Begriff des „Religion-Shaming“ verwendet¹. Zum anderen kann Scham in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft als eine Strategie verstanden werden, um Ungleichheitsverhältnisse und Hierarchisierungen sozial herzustellen und so Machtverhältnisse zu manifestieren, denn Scham verändert Machtgefüge in sozialen Interaktionen, indem der*die Beschämte herabgesetzt

¹ <https://www.dasbiber.at/blog/religion-shaming-lasst-den-leuten-ihren-glauben>

wird. Damit werden gesellschaftliche Ungleichheiten verfestigt und Unterschiede zwischen „uns“ und „anderen“ verstärkt (Wiesböck, 2020). Auffallend ist in diesem Kontext, dass im religionspädagogischen Diskurs der Fokus darauf liegt, wie vor dem Hintergrund religiöser Diversität ein wertschätzender und anerkennender Umgang miteinander sowohl in Interaktionen als auch in Strukturen sichergestellt werden kann (Jäggle et al., 2013). Das Thema Scham wird hingegen kaum behandelt².

Im Folgenden soll daher ein Verständnis des Begriffs Scham mit der Perspektive auf das Herstellen von Machtverhältnissen im Kontext religiöser Diversität entfaltet werden. In einem ersten Schritt wird dafür geklärt, wie Scham auf uns Menschen wirkt und welche neurologischen Mechanismen im Schamerleben aktiviert werden. Im Anschluss daran differenziere ich aus soziologischer Perspektive unterschiedliche Formen von Scham. Vor dem Hintergrund dieses allgemeinen Verständnisses des Begriffs wird im Weiteren dargestellt, dass Scham als ein soziales Mittel zur Konstruktion von Herrschaft verstanden werden kann. Mit der Perspektive von Scham kann so die Konstruktion gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie deren Folgen für die Betroffenen wahrgenommen werden. In einem weiteren Schritt beziehe ich Scham auf religiöse Vielfalt und auf interreligiöse Bildungsprozesse. Hier kann besonderes Schampotenzial verortet werden, da zum einen in der interreligiösen Begegnung über Themen kommuniziert wird, die die innersten Überzeugungen von Menschen betreffen (Schweitzer, 2014), zum anderen kann es zu einer Begegnung zwischen gesellschaftlich privilegierten und diskriminierten Gruppen kommen, etwa wenn Christ*innen und Muslim*innen in einen Dialog treten (Foitzik, 2019). Im letzten Teil wird thesenhaft aufgezeigt, welche Konsequenzen sich aus diesen Überlegungen für einen konstruktiven Umgang mit Scham in Bezug auf religiöse Diversität und auf interreligiöse Bildung ergeben.

2. Wirkung, Formen und Funktion von Scham in sozialen Gefügen

Das Phänomen Scham zu erfassen, ist schwierig. Sie zu empfinden, ist eine einzigartige menschliche Eigenschaft, über die aber kaum gesprochen wird. Der Soziologe Stephan Marks bezeichnet Scham deshalb als eine „Art Aschenputtel“ (Marks, 2013, S. 12) unter den Gefühlen. Im folgenden Kapitel gehe ich näher darauf ein, welche Mechanismen bei uns Menschen aktiv werden, wenn wir Scham empfinden. Aus soziologischer Perspektive wird daran anschließend dargestellt, wie man verschiedene Formen von Scham unterscheiden kann, um das Phänomen zu systematisieren.

2 Eine Recherche auf Base-Net sowie im Online Katalog der Universität Wien bestätigen das: Eine auf Base-Net durchgeführte Suche mit den Stichworten „Scham Religionspädagogik“ ergab 2020 einen Treffer (<https://www.base-search.net/Search/Results?lookfor=scham+religionspaedagogik&type=all&oaboost=1&ling=1&name=&newsearch=1&refid=dcbase>). Die dort genannte Publikation bezieht sich auf Sexting und Cyber-Mobbing, ebenso blieb eine Suche im Onlinekatalog der Universitätsbibliothek Wien erfolglos. Die gelisteten Publikationen nahmen das Thema Scham im Zusammenhang mit Sexualität und Leiblichkeit auf, explizit religionspädagogische Zugänge waren keine zu finden.

2.1 Schamerleben: eine menschliche Eigenschaft

Dass es so schwer für uns Menschen ist, über Scham zu sprechen, kann man mit dem Soziologen Sighard Neckel darauf zurückführen, dass wir, wenn wir Scham empfinden, in unserem Sein im Innersten in Frage gestellt werden. Das Bild einer liebenswerten und intakten Persönlichkeit, welches wir von uns haben, und das Vertrauen, in sozialen Zusammenhängen als der*die angenommen zu werden, der*die wir sind, wird im Schamerempfinden zerstört. Neckel spricht in diesem Zusammenhang von drei zutiefst menschlichen Ängsten: „[...] seine *Kohärenz* als Akteur, seine *Akzeptanz* als Mitmensch, seine *Integrität* als Person verloren zu haben. Dies sind zugleich Bedingungen, unter denen Interaktionen persönlich sicher erscheinen. Im Augenblick der Scham fällt aller Schutz, den der einzelne um sich herum aufbauen konnte, von ihm ab“ (Neckel, 1993, S. 247). Scham entzieht uns Menschen also die Grundlage von Anerkennung, Wertschätzung und Annahme der eigenen Person in einem sozialen Gefüge. In Beschämungssituationen erleben wir, dass wir nicht als die gesehen werden, die wir sind oder sein wollen, sondern dass wir dem Urteil anderer ausgeliefert sind. Somit verfallen in Interaktionen und in sozialen Beziehungen alle Sicherheiten und das Vertrauen in andere, das eigene Selbst wird fraglich und fragil.

Neurologisch gesehen wird im Schamerleben jener Teil des zentralen Nervensystems in den Hintergrund gedrängt, der für höhere und komplexere Funktionen zuständig ist. Stattdessen wird das vegetative Nervensystem dominant. Dieses ist unserer willkürlichen Kontrolle weitgehend entzogen und steuert die wichtigsten biologischen Funktionen wie Herz, Atmung, Verdauung und Stoffwechsel. Die Bestandteile dieses Systems sind Sympathikus und Parasympathikus. Während ersterer aktiviert und leistungsfördernd ist, löst der Parasympathikus Deaktivierung und Erholungsförderung aus. Die beiden Systeme wirken antagonistisch und werden je nach Anforderungen der Situation aktiv: Unter Stress werden Funktionen verstärkt, die dem Körper ermöglichen, erhöhte Aufmerksamkeit und Handlungsbereitschaft zu haben, Blutdruck und Blutglukosespiegel steigen. Ist die Erregungssituation zu Ende, wird der Parasympathikus aktiv, Puls und Blutdruck verlangsamen sich, der Glukosespiegel im Blut fällt. Im Zustand der Scham kommt es nun zu einem fehlregulierten Zustand, in dem sowohl erhöhte sympathische als auch parasympathische Aktivierung stattfindet, was auch die charakteristischen Körperreaktionen im Schamerempfinden erklärt. Erröten und Schwitzen, Zusammensacken des Körpers, Abbruch der Beziehungen zur Umwelt, Verlust der geistigen Fähigkeiten und Gefühl der Verwirrung, der Impuls, zu erstarren, sich zu verstecken und die Erfahrung, dass sich das Verhalten jederzeit in eine kopflose Flucht oder in einen Angriff wenden kann, sind typische Reaktionen auf Scham. Bei der Schamerfahrung ist es dabei irrelevant, ob es sich um die Angst vor körperlicher oder psychischer Vernichtung handelt – beide Ausprägungen werden vom Körper in gleicher Weise verarbeitet (Marks, 2013).

Erleben Menschen Scham, sind sie also weitgehend auf unbewusste Handlungen zurückgeworfen: Einfrierende Reaktionen, Flucht-Impulse oder Kampf-Reaktionen sind die typischen Folgen von Schamempfinden. Bei einer *einfrrierenden Reaktion* liegt der Wunsch zugrunde, sich zu verstecken. Man möchte sprichwörtlich „im Boden versinken“. Menschen erstarren und verbleiben in der Situation, sind nicht fähig, im Moment des Schamempfindens etwas zu ändern. Die Folge sind Enttäuschung, Traurigkeit und geringe Selbstwertschätzung. *Flucht-Impulse* hingegen führen dazu, sich möglichst schnell der Schamsituation zu entziehen. Menschen verlassen „kopflös“ den Raum, ziehen sich zurück und sind für die Umwelt nicht mehr ansprechbar. In der *Kampf-Reaktion* werden Menschen wütend, aggressiv oder überheblich. Der Impuls, die Person, die uns beschämt hat, selbst zu beschämen oder sie in einer anderen Form zu bestrafen, ist hier stark ausgeprägt (Marks, 2013). Ähnlich wie bei Gewalt gibt es also auch bei Scham einen Teufelskreis zwischen Schamerfahrungen und der Weitergabe dieser in Form von Beschämung und Demütigungen anderer.

Es zeigt sich: Scham stellt uns Menschen in unserem Innersten in Frage, sie bringt uns physiologisch und psychisch in eine kaum zu ertragende Situation, die wir schnellstmöglich mit unterschiedlichen Strategien beenden möchten. Für den hier in den Blick genommenen Kontext interreligiöser Bildungsprozesse, in denen es gerade darum geht, einen achtsamen Umgang miteinander zu finden (Schweitzer, 2004), ist es daher unumgänglich, mögliches beschämendes Verhalten in den Blick zu nehmen und im Sinne der Empathie das Schamerleben anderer ernst zu nehmen. Zusätzlich benötigt es einen differenzierten Blick darauf, welche Verhaltensweisen von Menschen auf mögliche Beschämungserfahrungen zurückzuführen sind.

2.2 Formen von Scham aus soziologischer Perspektive

Um das Phänomen Scham besser verstehen und einordnen zu können, ist es hilfreich, verschiedene Arten von Scham systematisch zu betrachten. Marks unterscheidet diesbezüglich aus soziologischer Sicht fünf Varianten: Anpassungs-Scham, Gruppen-Scham, Empathische Scham, Intimitäts-Scham und Gewissens-Scham. Diese verschiedenen Formen sind wie folgt zu verstehen:

(1) Wenn Menschen den geltenden Normen und Erwartungen einer bestimmten sozialen Gruppe nicht entsprechen, wird das daraus resultierende Schamempfinden als *Anpassungs-Scham* bezeichnet. Die zu erfüllenden Erwartungen können sich dabei auf Unterschiedliches beziehen: Sie können mit dem äußeren Erscheinungsbild zu tun haben oder mit persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die als ungenügend erfahren werden. Im ersten Fall spricht man von Körper-Scham, im zweiten von Kompetenz-Scham. Scham wird in diesem Fall von außen an uns Menschen herangetragen und aufgrund der Unfähigkeit, den (antizipierten) Erwartungen anderer entsprechen zu können, hervorgerufen.

(2) Wenn sich Scham auf andere Menschen ausdehnt, wird von *Gruppen-Scham* gesprochen. Damit wird zum einen bezeichnet, dass wir Menschen uns für andere Personen oder Personengruppen schämen können. Das trifft beispielsweise zu, wenn man sich für jemanden schämt, der*die den Normen und Erwartungen einer Gesellschaft oder Subgruppe in seinem*ihrem Verhalten oder Auftreten nicht entspricht. Zum anderen ist mit dieser Art der Scham verbunden, dass man sich für die Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen, sozialen oder religiösen Gruppen schämen kann, wenn diese mit Schande behaftet oder gesellschaftlich stigmatisiert sind.

(3) Als *Empathische Scham* wird die Fähigkeit von uns Menschen bezeichnet, dass wir mit anderen Personen mitfühlen können, wenn diese beschämt oder gedemütigt werden. Diese Art der Scham treibt uns an, Solidarität, Mitgefühl und Freundschaft zu leben und ist daher für das friedliche und respektvolle Zusammenleben in einer Gesellschaft von Bedeutung.

(4) Wenn die Grenzen unserer Privatsphäre verletzt werden, empfinden wir Menschen *Intimitäts-Scham*. Diese Form von Scham schützt davor, allzu persönliche Gedanken oder Gefühle in die Öffentlichkeit zu tragen oder intime Körperteile den Blicken anderer auszusetzen. Intimitäts-Scham entsteht dann, wenn etwas von einem*r persönlich öffentlich wird, das er*sie lieber für sich behalten wollte oder wenn die menschliche Würde verletzt wird, indem man ausgeschlossen, angestarrt, verspottet oder lächerlich gemacht wird. Diese Verletzungen der Würde können sowohl auf individueller Ebene stattfinden als auch kollektiv einer Gruppe widerfahren, wenn diese bspw. diskriminiert wird. Eine schwerwiegende Verletzung der Privatsphäre wie durch Gewalterfahrungen oder sexuellen Missbrauch hat *Traumatische Scham* zur Folge. Sie entsteht, wenn Intimitätsgrenzen eines Menschen entweder durch ein einzelnes traumatisches Erlebnis oder durch wiederholte Handlungen verletzt werden, wie durch seelischen oder körperlichen Missbrauch, Vergewaltigung oder Folter.

(5) Als letzte Form der Scham bezeichnet Marks die *Gewissens-Scham*, die bei Gewalttäter*innen auftreten kann. Diese Form der Scham ist dann zu beobachten, wenn Menschen gegen ihr Gewissen oder ihr Ich-Ideal handeln. In diesem Sinne ist es Aufgabe von Scham, die eigene Integrität zu schützen. Gewissens-Scham hütet die menschliche Würde und ist letztlich dafür verantwortlich, dass auch Täter*innen bei Gewalterfahrungen beschädigt werden können (Marks, 2013).

Das systematische Wahrnehmen der unterschiedlichen Arten von Scham kann ein Analyseinstrument der gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen im Umgang mit religiöser Diversität und in interreligiösen Bildungsprozessen darstellen und ermöglicht, Situationen der Beschämung in interreligiösen Bildungsprozessen zu erkennen, einzuordnen und angemessen darauf zu reagieren. Wenn man zum Beispiel davon ausgehen kann, dass sich Menschen der Zugehörigkeit zu einer

gesellschaftlich stigmatisierten Gruppe schämen könnten, wie das mit Gruppen-Scham beschrieben wird, könnte das in Bezug auf die Wahrnehmung von Religionen allgemein oder auf den gegenwärtigen antimuslimischen Rassismus (Foitzik, 2019) eine Rolle spielen. Empathisches Schamempfinden kann zu Mitgefühl und Solidarität mit Angehörigen gesellschaftlich stigmatisierter religiöser Gruppen führen. Das Verständnis von Anpassungs-Scham wiederum ermöglicht den Fokus darauf, kritisch zu fragen, welche gesellschaftlichen Erwartungen und Normen derzeit herrschend sind und inwieweit diese eine Bedeutung für religiöse Überzeugungen und Praxis haben.

2.3 Scham als Herrschaftsinstrument in einer pluralen Gesellschaft

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Annäherung an das Phänomen Scham stellt sich die Frage, welche Funktion sie in sozialen Zusammenhängen hat. Hier ist auf die Analyse von Neckel zu verweisen, der die sozialen Entstehungsbedingungen und Funktionen von Scham und Demütigung schon 1993 umfassend darstellte. Scham kann laut ihm als sozialer Vorgang verstanden werden, der in der Interaktion zwischen Menschen bzw. auch strukturell in menschlichen Gesellschaften vorkommt. Er unterscheidet zwischen moralischer und sozialer Scham: Moralische Scham bezieht sich auf einer individuellen Ebene darauf, dass man eigene innere Gebote verletzt hat. Soziale Scham hingegen ist von außen an Menschen herangetragen und steht in Zusammenhang mit ihrer Stellung und Wahrnehmung in sozialen Zusammenhängen. Mit dem Begriff der sozialen Scham kommt in den Blick, dass es gesellschaftliche und soziale Prozesse gibt, welche der Herabsetzung bestimmter sozialer Gruppen bzw. Angehöriger dieser Gruppen dienen. Diese Prozesse der Herabsetzung und Demütigung können dahingehend analysiert werden, inwieweit Scham für den Machterhalt und das Herstellen von Ungleichheit eingesetzt wird (Neckel, 1993). Auch die Soziologin Laura Wiesböck bezieht sich auf diese gesellschaftliche Funktion von Scham. Sie zeigt auf, dass soziale Gruppen Grenzen ziehen und eine Unterscheidung zwischen „wir“ und „anderen“ treffen, wobei andere Personen oder Personengruppen meist als geringerwertig eingestuft werden. Dabei kommt es einerseits zu einer Vereinheitlichung der Gruppenmitglieder untereinander und andererseits zu einer Unterscheidung von als anders wahrgenommenen sozialen Gruppen. Die Grenzziehungen zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen werden wiederum mit der Bewertung von Merkmalen verknüpft, die als erwünscht oder verachtenswert angesehen werden. So kann man sich selbst aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, als höher- oder geringerwertig ansehen und positionieren: „Man erhöht sich selbst, steigert das eigene Selbstwertgefühl und muss sich nicht weiter mit den dahinterstehenden Menschen auseinandersetzen. Ein selbstgerechter Blick auf andere für den eigenen Seelenfrieden“ (Wiesböck, 2020, S. 9).

Anhand des Beispiels des antimuslimischen Rassismus kann dieser Mechanismus gezeigt werden: Hier erfolgt eine Zuordnung von Menschen zu einer Gruppe, die als Muslim*innen wahrgenommen werden. Dabei ist es für diejenigen, die diese Zuordnung vornehmen, unerheblich, ob sich die Betroffenen selbst als solche verstehen. Gleichzeitig werden bestimmte Bilder über „den“ Islam transportiert: Er wird als Gegenpart zum als fortschrittlich verstandenen Westen konstruiert, gilt als rückschrittlich, archaisch, gewaltvoll, patriarchal und frauenfeindlich. Muslim*innen werden als Menschen wahrgenommen, die sich restriktiven religiösen Regeln beugen. Diese Vorstellungen werden in Diskursen und Debatten verbreitet und so immer mehr zu einer sozialen Wirklichkeit (Foitzik, 2019). Vor diesem Hintergrund und mit der Perspektive auf Scham können verschiedene negative Beispiele für den Umgang mit als muslimisch etikettierten Menschen in unserer Gesellschaft gebracht werden. Hier sei nur auf das Kopftuchverbot für Schüler*innen verwiesen³, das für Betroffene Beschämungspotenzial hat (Streit, 2019).

Aufgrund dieser soziologischen Perspektiven wird zum einen deutlich, dass soziale Scham als Mittel der Herstellung von Überlegenheit dient und zum anderen, dass der Vorgang der Beschämung von den Beschämten selbst nicht als ein gesellschaftlicher Mechanismus gesehen wird. So wird deutlich, dass es den Blick auf soziale Strukturen und Interaktionen im Zusammenhang mit Scham braucht: Indem sie in ihrer Wirkung auf das Individuum verlagert wird, wird ihre soziale, strukturelle und gesellschaftliche Funktion als Instrument der Konstruktion von Ungleichheit verschleiert. Dieser Mechanismus lässt sich auch auf den Bereich der religiösen Diversität beziehen: Mit dem Blick auf das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft ist auf ihren Umgang mit religiöser Vielfalt und auf Hierarchisierungsprozesse aufgrund der religiösen Zugehörigkeit zu achten.

3. Scham im Kontext religiöser Diversität und interreligiöser Bildung

Es stellt sich also die Frage, welche Bedeutung Scham im Kontext religiöser Diversität und interreligiöser Bildung haben kann. Um das zu beantworten, gehe ich im Folgenden zuerst darauf ein, welches Verständnis von religiöser Diversität für mich leitend ist und thematisiere danach die Konsequenzen, die sich aus einem verschränkten Blick von Scham und Diversität für interreligiöse Bildungsprozesse ergeben.

3.1 Religiöse Diversität auf unterschiedlichen Ebenen

Ich beziehe mich auf ein Verständnis von Diversität, wie es auch die Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prengel vertritt: Ein konstruktiver Umgang mit Diversität ergibt sich ihr zufolge aus der Wertschätzung verschiedener Lebensweisen, Wissens- und Denkformen, wobei jedem Lebensentwurf das gleiche Recht auf seine

³ <https://kurier.at/chronik/oesterreich/muslimische-volksschuelerin-ohne-kopftuch-bin-ich-anders/400714668>

Eigenart zusteht. Diversität bezieht sich dabei auf mehrere Ebenen und nimmt damit Unterschiede sowohl zwischen dominanten und diskriminierten gesellschaftlichen Gruppen, aber auch innerhalb dieser Gruppen selbst wahr. Ebenso kommen Differenzen zwischen Einzelpersonen sowie die Heterogenität von verschiedenen Persönlichkeitsanteilen in den Blick (Prenzel, 2006).

Das bedeutet für das Verständnis von Diversität im Kontext von Religion, dass sich Vielfalt nicht nur auf unterschiedliche Religionsgemeinschaften bezieht, sondern dass Verschiedenheit von Religionen und religiösen Überzeugungen auch auf anderen Ebenen auszumachen ist. Neben der Makroebene, der Ebene der unterschiedlichen verfassten Religionsgemeinschaften, gibt es auf der Mesoebene eine Diversität unterschiedlicher organisatorischer Zusammenschlüsse und auf der individuellen Ebene eine Vielzahl an verschiedenen religiösen Überzeugungen und Orientierungen auch innerhalb einer bestimmten religiösen Gemeinschaft (Helbling, 2010). In Hinblick auf diese unterschiedlichen Dimensionen von religiöser Diversität können nun verschiedene Schampotenziale gefunden werden. Es ist davon auszugehen, dass sich in interreligiösen Zusammenhängen Menschen begegnen, die unterschiedlichen religiösen Gruppen zugeordnet werden. Diese Zuordnung wiederum kann mit Vorurteilen und Diskriminierungserfahrungen einhergehen, die auch auf einer Makroebene in Form von struktureller Diskriminierung (Foitzik, 2019) verortet werden können. Konkret für unsere Gesellschaft heißt das: Menschen, die sich zum Islam bekennen oder dieser Religion zugeordnet werden, sind mit antimuslimischem Rassismus konfrontiert, Juden und Jüdinnen erfahren vermehrt Antisemitismus (Foitzik, 2019). Mit Blick auf Scham ist daher in interreligiösen Begegnungen von vorneherein zu reflektieren, dass Menschen aufgrund ihrer Zuordnung zu einer bestimmten Religion mit unterschiedlichen Schamerfahrungen aufeinandertreffen und dass sie sowohl privilegierte als auch diskriminierte Hintergründe mitbringen. Hier benötigt es ein Wissen über Diskriminierungsprozesse, darüber, wie soziale Zuschreibungen wirken und gleichzeitig ein sensibles Hinhören und Wahrnehmen der Bedürfnisse der am interreligiösen Dialog beteiligten Menschen. Dabei ist auch die Perspektive der Intersektionalität (Winkler & Degele, 2010) einzunehmen, da angenommen werden kann, dass Menschen mit verschränkten Diversitätsmerkmalen vermehrt Schamerfahrungen ausgesetzt sind. Gleichzeitig dürfen angenommene Unterschiede zwischen verschiedenen Menschengruppen nicht naturalisiert verstanden werden, sondern als gesellschaftliches Konstrukt (Prenzel, 2006). Es ist wichtig, sensibel mit möglichen Kategorien wie „jüdisch“, „christlich“, „muslimisch“ oder „ohne Bekenntnis“ umzugehen, da diese eher Zuschreibungscharakter haben, als dass sie Ansatzpunkte für interreligiöses Lernen sind (Baumann, 2005). Dieser konstruktivistische Zugang ermöglicht einen kritischen Blick darauf, dass Hierarchien durch kollektive Zuschreibungen und Stereotypisierungen, die mit Scham einhergehen, hergestellt und gefestigt werden.

Das Verständnis von sozialer Scham nach Neckel gibt in Bezug auf religiöse Diversität wichtige Impulse, da es danach fragen lässt, inwieweit soziale Scham dazu genutzt wird, um Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren. Bezieht man soziale Scham auf die unterschiedlichen Ebenen religiöser Diversität, muss danach gefragt werden, welche Beschämungserfahrungen sich auf der Makroebene in Bezug auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion ergeben und wie diese Herrschaftsverhältnisse stabilisieren. Das ist besonders in Hinsicht auf antimuslimischen Rassismus und steigenden Antisemitismus von Bedeutung, aber auch mit der Frage nach der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Religion allgemein verbunden. Weiters gilt es, den Blick auch darauf zu weiten, welche Schampotenziale sich für Menschen innerhalb einer als homogen wahrgenommenen religiösen Gemeinschaft ergeben. Hier gilt es bspw. auf mögliche Beschämung und damit verbundene Hierarchisierung innerhalb der religiösen Gemeinschaft aufgrund von Geschlecht, sexueller Orientierung oder Zugehörigkeit zu einer Organisation zu achten. Schließlich ist die Frage zu stellen, wie Scham individuell erlebt und verarbeitet wird, wie Menschen mit Schamerfahrungen aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit und ihrer religiösen bzw. weltanschaulichen Überzeugungen umgehen. Mit einem Verständnis von religiöser Diversität, das sich auf unterschiedliche Dimensionen bezieht, und von Scham als sozialer Scham, weitet sich somit der Blick von der Beschämung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen Gruppe auch auf die Diversität und die damit verbundenen Machtverhältnisse innerhalb einer als religiös homogen wahrgenommenen Gruppe.

3.2 Konsequenzen für interreligiöse Bildungsprozesse und interreligiöse Begegnung

Im Folgenden gehe ich in dem Wissen, dass es eine Vielzahl an Zugängen zu interreligiöser Bildung und interreligiöser Begegnung gibt (Schreiner, 2005; Böhme, 2019), die hier aber nicht alle skizziert werden können, auf wichtige allgemeine Grundsätze interreligiöser Bildung ein. Anhand dieser soll dargestellt werden, welche Bedeutung die Perspektive auf Scham für interreligiöse Bildung und Begegnung haben kann.

Laut der Religionspädagogin Dietlind Fischer ist das Ziel interreligiöser Bildung, einen Beitrag zu Frieden, Toleranz und Verständigung zu leisten und durch persönliche Begegnungen Wissen über verschiedene Religionen bei den Beteiligten zu fördern. Für die Gestaltung interreligiöser Bildungsprozesse bedeutet dies, dass sich das Lernen an tatsächlich gelebten Formen von Religion orientieren sollte, und dass interreligiöse Bildung in Form von Begegnung, Dialog, vergleichendem und darstellendem Gespräch erfolgt (Fischer, 2007). Um in Kontakt mit anderen treten zu können, ist es nun, wie in Kapitel 1. 1 dargestellt, eine Voraussetzung, dass Menschen sich in der Begegnung mit anderen als kohärent, integer und akzeptiert erleben können (Neckel, 1993). Für einen konstruktiven Umgang mit religiöser Vielfalt in inter-

religiösen Bildungsprozessen müssen also Orte der Begegnungen und des Dialogs ermöglicht werden, in denen die Beteiligten diese Grundsätze realisieren können. Dabei soll laut dem Religionspädagogen Wilhelm Schwendemann eine Form der Begegnung hergestellt werden, die die Andersheit des*der anderen zulässt „und die Selbstidentität des herrschen wollenden Subjekts verlässt“ (Schwendemann, 2009, S.173). Das wiederum kann nur aus einer wertschätzenden Haltung den anderen gegenüber entstehen. „Das ist eine hörende, wahrnehmende, wartende, respektierende Haltung“ (ebd.). Dafür ist es unumgänglich, den*die andere*n in seiner*ihrer Selbstbestimmung und Freiheit zu bejahen (ebd.). Die grundlegende Haltung in interreligiösen Bildungsprozessen sollte also eine der Achtung sein, die anerkennt, was anderen wertvoll und bedeutsam ist, und die nicht den eigenen Zugang oder die eigenen Anschauungen durch Beschämung der anderen erhöht.

Um das realisieren zu können, muss besonderes Augenmerk auf mögliche Schampotenziale in interreligiösen Bildungsprozessen gelegt werden. Diese entstehen laut Haas beispielsweise dann, wenn über Themen gesprochen bzw. reflektiert wird, welche die innersten Überzeugungen von Menschen betreffen. In interreligiösen Begegnungen werden auch Werthaltungen thematisiert, und es soll mit anderen in einen Austausch darüber getreten werden, was man für sich selbst als grundlegend wichtig erkannt hat, bei gleichzeitigem Hören und Anerkennen des anderen. Wird man in interreligiösen Begegnungen gedrängt, die eigene persönliche Überzeugung öffentlich zu machen, ist damit Schampotenzial verbunden. Die Intimitätsgrenzen der Beteiligten müssen gerade hier wahrgenommen und geachtet werden, um sie nicht der Erfahrung von Intimitätsscham auszusetzen. Neben den eigenen Überzeugungen geht es in interreligiöser Bildung auch um Dinge, die den Menschen heilig und wertvoll sind, wie zum Beispiel religiöse Schriften oder Symbole. Mit diesen Zeugnissen anderer ist sehr sorgfältig umzugehen. Um nicht unbewusst oder aufgrund von fehlendem Wissen, Menschen zu beschämen, ist es daher wichtig, sich der Schampotenziale in unterschiedlichen religiösen Traditionen bewusst zu werden. Haas empfiehlt hier, dass sich die Vertreter*innen verschiedener Religionen zu Beginn ihrer Begegnung darüber austauschen, welche Dinge in den jeweiligen Traditionen mit besonderem Respekt zu behandeln sind und ob es ein gängiges Verhalten von Nicht-Mitgliedern der Religion gibt, das als schamlos empfunden wird. Auch streicht sie in diesem Zusammenhang hervor, dass es wichtig ist, zu analysieren, warum in unterschiedlichen Kulturkreisen bestimmte Verhaltensweisen als schambesetzt gelten und in anderen nicht (Haas, 2013).

Wenn nun von interreligiöser *Bildung* gesprochen wird, ist damit darauf verwiesen, dass sich interreligiöse Bildungsprozesse auch auf die Persönlichkeitsentwicklung einzelner beziehen. Das heißt, dass „es bei Orientierungsaufgaben in interreligiöser Hinsicht immer auch um das eigene Selbst und dessen Bildung geht“ (Schweitzer, 2014, S. 33). Damit ist laut dem Religionspädagogen Bert Roebben auch die Anforderung an Menschen verbunden, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen.

Fragen bezüglich der eigenen religiösen oder weltanschaulichen Verortung sind vor dem Hintergrund der Begegnung mit als anders wahrgenommenen Überzeugungen zu reflektieren und auch zu hinterfragen. Menschen werden somit ermuntert, sich selbst und die eigene Zukunft in einem kreativen Bildungsprozess vor der Begegnung mit den anderen neu ernst zu nehmen. Denn nur wenn man in der Lage ist, sich selbst zu würdigen, kann man auch andere Zugänge und Überzeugungen als die eigenen wertschätzen (Roebben, 2011). Nimmt man diesen Aspekt der Persönlichkeitsbildung mit Perspektive auf Scham auf, so gilt es, das Thema Scham und seine Bedeutung für die eigene religiöse Biografie und für die Begegnung mit anderen zu reflektieren. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang das Wahrnehmen und Bearbeiten der eigenen Schamgeschichte (Marks, 2013). Im Bereich der Religion stellt sich die Anforderung, das Schamerleben in Bezug auf die eigene Religiosität und ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen Gemeinschaft zu reflektieren. *Welche eigenen Schamerfahrungen bringe ich in meiner Biografie in Bezug auf meine religiöse Entwicklung und Überzeugung mit? Wie haben mich diese geprägt? Was ist für mich und meine religiöse Überzeugung unantastbar? Wie gehe ich mit der Erfahrung von Scham um? Welche Situationen gibt es, in denen ich potenziell beschämend handeln kann? Was kann ich in Bezug auf Scham und Beschämung von anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen lernen?* – Dies sind mögliche Reflexionsfragen, die sich Menschen stellen sollten, wenn sie Scham in interreligiösen Bildungsprozessen wahrnehmen und in ihrer Wirkung erkennen möchten.

Zusammenfassend spielt Scham in interreligiösen Bildungsprozessen und in interreligiöser Begegnung also eine wichtige Rolle. Mit ihr kann ausgehend von der Reflexion eigener Schamerfahrungen insofern konstruktiv umgegangen werden, als man sich der verschiedenen Schampotenziale in dieser besonderen Art der Begegnung bewusst wird und indem eine Haltung verwirklicht wird, die echtes Interesse am anderen zeigt, aufgrund derer man zuhört und versucht, nachzuvollziehen, was anderen wichtig und wertvoll ist. Gleichzeitig braucht es einen kritischen Blick darauf, inwieweit mittels Scham Hierarchien hergestellt werden und ob es besondere Strategien gibt, um Menschen, die einer bestimmten Religion zugeordnet werden, zu beschämen, wie am Beispiel des antimuslimischen Rassismus deutlich wurde.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Zu Beginn dieses Textes wurde festgestellt, dass Scham ein Thema ist, das uns alle betrifft, über das aber kaum gesprochen wird. Sie wirkt auf uns existenzbedrohlich, da wir im Schamerleben in unserem Innersten in Frage gestellt werden (Marks, 2013). Wenn wir in sozialen Situationen Scham erleben, wird uns jene Grundlage von Anerkennung und Akzeptanz entzogen, die wir benötigen, um uns als angenommen erfahren zu können (Neckel, 1993). Gerade aufgrund dieser bedrohlichen Erfahrung ist es wichtig, sich dem Thema zu stellen und danach zu fragen, welchen Nutzen es

bringt, die Perspektive Scham auf religiöse Diversität und interreligiöse Bildung zu beziehen. Dafür wurden eingangs im Anschluss an Marks aus soziologischer Perspektive verschiedene Arten von Scham unterschieden, die im Kontext religiöser Diversität und interreligiöser Bildungsprozesse eine Rolle spielen könnten: Anpassungs-Scham, Gruppen-Scham, Empathische Scham, Intimitäts-Scham und Gewissens-Scham (Marks, 2013). Diese Unterscheidung von Scham kann unterstützend sein, wenn es darum geht, spezifische Situationen der Beschämung in interreligiösen Bildungsprozessen oder im Umgang mit religiöser Diversität zu erkennen und zu analysieren.

Einen weiteren Aspekt in Bezug auf Scham bildet die Annahme, dass Scham ein Instrument darstellt, welches gesellschaftliche Machtverhältnisse herstellt und stabilisiert. Diesbezüglich wurde das Konzept der sozialen Scham von Neckel vorgestellt. Es beschreibt jene soziale Strategie, mittels derer die strukturelle Verankerung von Scham verschleiert wird. Menschen schreiben sich selbst individuelles Verfehlen zu und empfinden aufgrund dessen Scham. Es sind aber Strukturen, die hier wirksam werden, wie es auch die diskriminierungskritische Forschung aufzeigt (Foitzik, 2019). Gerade im Bereich religiöser Diversität ist diesbezüglich ein kritischer Blick vonnöten, der mögliche strukturelle Mechanismen von Scham in Bezug auf Herrschaftssicherung offenlegt.

Im zweiten Teil wurde die Perspektive von Scham im Zusammenhang mit religiöser Diversität und interreligiöser Bildung aufgenommen. Ausgehend von einem mehrperspektivischen Verständnis von Diversität im Anschluss an Prenzel (Prenzel, 2006) wurde erläutert, dass sich religiöse Diversität auch auf Unterschiedliches beziehen kann: auf der Makroebene auf eine bestimmte Religion, auf der Mesoebene auf organisatorische Zusammenschlüsse und auf der Mikroebene auf individuelle religiöse und weltanschauliche Überzeugungen. Auf diesen Ebenen sind jeweils unterschiedliche Schampotenziale zu finden, sei es dadurch, dass Menschen, die unterschiedlichen religiösen Gruppen zugeordnet werden, entweder strukturell diskriminiert oder privilegiert sind, oder dadurch, dass man in Organisationen aufgrund von Diversitätsmerkmalen wie Geschlecht oder sexueller Orientierung beschämt wird oder in der Frage, wie Scham auf einzelne Menschen wirkt.

Im letzten Teil dieses Einführungsartikels wurde umrissen, welche Bedeutung Scham für interreligiöse Bildungsprozesse haben kann. Dabei wurde der Fokus auf ein Verständnis von interreligiöser Bildung als Begegnung gelegt und bezugnehmend auf Haas wurden verschiedene Schampotenziale in der interreligiösen Begegnung dargestellt. So ist besonders in der interreligiösen Begegnung auf persönliche Grenzen einzelner zu achten und mit den Zeugnissen anderer sehr umsichtig umzugehen (Haas, 2013). Ein weiterer Aspekt wurde mit dem Begriff der interreligiösen *Bildung* aufgegriffen, der darauf verweist, dass interreligiöses Lernen auch einen Anteil an Persönlichkeitsbildung hat. Die eigene Scham-Biografie zu bearbeiten und sich selbst kritisch die Frage zu stellen, ob und in welchen Situationen man beschämend handeln könnte, sind hier wichtige Perspektiven.

Dieser Artikel ist ein Einführungstext in die Thematik, eine erste Annäherung an das Feld Scham und ihre Bedeutung für religiöse Diversität und interreligiöse Bildungsprozesse. Dementsprechend konnten hier nicht alle Facetten und Sichtweisen, die für das Thema wichtig wären, aufgegriffen werden, aber bei aller Vorläufigkeit und Unvollständigkeit des hier Behandelten kann dennoch festgestellt werden, dass Scham, insbesondere soziale Scham und ihre verschiedenen Formen, für das Herstellen von Unterschiedlichkeit und Differenz und damit verbundenen Hierarchien auch für den Umgang mit religiöser Diversität und interreligiöser Bildung eine wichtige Rolle spielt. Wenn in interreligiösen Bildungsprozessen ein authentischer Dialog verwirklicht werden soll, der von konkreten Erfahrungen der Einzelnen ausgeht und dessen Ziel gegenseitige Verständigung und Wertschätzung ist, sind in Bezug auf Scham spezielle Fallen und Potenziale zu konstatieren, die reflektiert und wahrgenommen werden müssen. Für den Umgang mit religiöser Diversität und für interreligiöses Lernen ergibt sich hier ein weites und offenes Forschungsfeld, denn es gilt, empirisch begründet darzulegen, welche spezifischen Schamerfahrungen die Beteiligten in interreligiösen Bildungsprozessen und Begegnungen machen und welche besonderen Mechanismen wirksam werden, wenn Scham als ein Mittel der Herstellung von Hierarchien im Kontext religiöser Diversität dient.

Literaturverzeichnis

- Baumann, U. (2005). Akteure interreligiösen Lernens. In P. Schreiner (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts.* (S. 397–408). Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Boehme, K. (2019). *Interreligiöses Begegnungslernen.* <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex/>
- Fischer, D. (2007). Interreligiöses Lernen und Schulkultur. Zum Umgang mit religiöser Pluralität in der Schule. *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, 42(3), 167–173.
- Foitzik, A. (2019). Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik. In A. Foitzik & L. Hezel (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen* (S. 12–391). Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Haas, D. (2013). *Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht* (Religionspädagogik innovativ, Bd. 4). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helbling, D. (2010). *Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik* (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 17). Wien: Lit.

- Jäggle, M., Krobath, T., Stockiner, H., Schelander, R. (Hrsg.). (2013). *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*. Schneider.
- Marks, S. (2013). *Scham – die tabuisierte Emotion*. Ostfildern: Patmos.
- Neckel, S. (1993). Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existentiellen Gefühls. In H. Fink-Eitel & G. Lohmann (Hrsg.), *Zur Philosophie der Gefühle* (S. 244–265). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roebben, B. (2011). *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*. Berlin.
- Schreiner, P. (Hrsg.). (2005). *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schwendemann, W. (2009). Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung. In M. Jäggle, T. Krobath & R. Schelander (Hrsg.), *Lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (Austria Erziehungswissenschaft, 5, S. 169–182). Wien: Lit.
- Streit, P. (2019). *Coolness, Scham und Wut bei Jugendlichen. Mit Emotionen konstruktiv und positiv umgehen*. Berlin: Springer.
- Wiesböck, L. (2020). *In besserer Gesellschaft. Der selbstgerechte Blick auf die Anderen*. Wien: Kremayr & Scheriau.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.



Kritisches Kulturverständnis und postkoloniales Problembewusstsein

Bildungsethische Perspektiven

Elisabeth Zissler

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
elisabeth.zissler@kphvie.ac.at

EINGEREICHT 31 OKT 2021

ANGENOMMEN 15 NOV 2021

Dem folgenden Beitrag liegt die Frage zugrunde, auf welches Verständnis von Kultur rekurriert wird, wenn im Bildungskontext von „kulturellen Differenzen“ oder „kulturellen Konflikten“ gesprochen wird. Postkoloniale Kritik und aktuelle empirische Befunde zeigen, dass kulturessenzialistische Zuschreibungen und hegemoniale Vorstellungen die jeweiligen Handlungsspielräume betroffener Individuen verfestigen können und sich infolgedessen unterschiedliche Chancen zur sozialen Teilhabe und individuellen Lebensgestaltung ergeben. Die Alltagssprachliche Verwendung des Kulturbegriffs gilt es vor dem Hintergrund des *Cultural Turn* und der Hervorbringung anti-essenzialistischer Kulturkonzepte kritisch zu reflektieren und für ein postkoloniales Problembewusstsein zu sensibilisieren. Der Beitrag plädiert dafür, theoretische Überlegungen des Postkolonialismus sowie kritische Reflexionen zum Kulturbegriff bzw. zur Kulturtheorie im Bildungskontext miteinzubeziehen. Auf diese Weise können kulturalistische Fremdzuschreibungen und damit einhergehende Exklusionsmechanismen aufgebrochen werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kultur, Kulturtheorien, Cultural Turn, Postkolonialismus,
ethische Bildung

1. Ausgangsfrage und Problemstellung

Im Zuge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt rückt auch das Thema der kulturellen Pluralität in den Fokus, etwa wenn es um die Frage nach dem Umgang mit Vielfalt in einer plural geprägten Gesellschaft geht. Sowohl der Religions- als auch der Kulturbegriff werden in diesem Zusammenhang als Differenzkategorien herangezogen, um Personen bzw. Gruppen entsprechend einzuordnen und voneinander abzugrenzen. Ausgehend von der damit einhergehenden Problematik essenzialistischer Zuschreibungen wird im nachfolgenden Beitrag die Frage reflektiert, auf welches Verständnis von Kultur eigentlich rekurriert wird, wenn von „kulturellen Differenzen“ oder „kulturellen Konflikten“ gesprochen wird.

In Bezugnahme auf postkoloniale Kritik und aktuelle empirische Befunde werden die dahingehenden Überlegungen im Bildungskontext konkretisiert.

Wenn auftretende Konflikte auf „kulturbezogene Unterschiede“ rückgeführt werden, wird der Kulturbegriff nicht nur als Analyseinstrument verwendet, um Konfliktursachen zu benennen und zu deuten. Er fungiert zudem als Marker, womit Schüler*innen als zu einer bestimmten Gruppe zugehörig wahrgenommen und beschrieben werden. Folglich wird im Rückgriff auf den Kulturbegriff versucht, sich die konkrete „Andersheit“ bzw. das „von der Norm“ abweichende Verhalten einer Person zu erklären und konflikthaft einzuordnen (Zissler, 2021, S. 69). Dies führt häufig zu einer Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung von betroffenen Personen und den ihnen entgegengebrachten kulturalistischen Fremdzuschreibungen mit entsprechend problematischen Folgen (Riegel, 2016, S. 175–242).

Dieses Problembewusstsein wurde im Bereich der Migrationspädagogik aufgegriffen. Im Rückgriff auf die Differenzkategorie „Migration“ wurde herausgearbeitet, dass sich diese essenzialistische Differenzsetzung immer dann im pädagogischen Handeln zeigt, wenn Schüler*innen „organisatorisch, didaktisch oder pädagogisch durch Relevantsetzung des gesellschaftlichen Differenzmerkmals ‚Migration‘ unterschieden und unterschiedlich behandelt werden [...]“ (Dirim & Mecheril 2021, S. 62). Durch essenzialistische Zuschreibungen unterschiedlichster Art können sich Abgrenzungstendenzen zwischen den Schüler*innen oder auch zwischen Gruppen von Schüler*innen manifestieren oder verstärken. Im Zuge dessen wird eine Grenze konstruiert, die von der Vorstellung einer essenziellen Differenz (im Hinblick auf Herkunft, Nationalität, Religionszugehörigkeit, aber auch von Einstellungen und Werten, Lebensformen und -zielen sowie von Fähigkeiten und Begabungen) von Menschen unterschiedlicher „kultureller Herkunft“ oder mit „Migrationshintergrund“ geprägt ist (Zissler, 2021, S. 70).

In diesem Zusammenhang ist zu kritisieren, dass durch die Betonung *eines* bestimmten Markers andere Zugehörigkeiten sowie personale Eigenschaften in den Hintergrund gedrängt werden und der/die Einzelne in seinem/ihrem „Subjekt-Sein“ mit den entsprechenden Mehrfachzugehörigkeiten nicht wahr- und ernstgenommen wird (Mecheril, 2003). Zudem wird auch das jeweilige Zusammenwirken von verschiedenen Zugehörigkeiten ausgeblendet. Forschungen im Bereich der Intersektionalität weisen auf diese Problematik hin (Riegel, 2016), indem sie den Fokus nicht nur auf verschiedene „Identitätsmarker“ wie Kultur, Ethnizität, Nation, Religion oder Gender richten, sondern insbesondere auch auf ihr gleichzeitiges Zusammenwirken, ihre „›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹ (intersections)“ (Walgenbach, 2012, S. 81).

Gesamtgesellschaftlich betrachtet formieren und verfestigen kulturessenzialistische Zuschreibungen die jeweiligen Handlungsspielräume von Betroffenen. Infolgedessen ergeben sich unterschiedliche Chancen zur sozialen Teilhabe und individuellen Lebensgestaltung (Becka, 2010, S. 81–106; Winkler, 2017). Angesichts

dessen stellt es ein wichtiges Desiderat dar – insbesondere im Bildungskontext – sowohl für ein postkoloniales Problembewusstsein zu sensibilisieren als auch für ein kritisches Kulturverständnis, wie es sich im Zuge des *Cultural Turn* herausgebildet hat.

2. *Cultural Turn* und kritisches Kulturverständnis

In diesem Abschnitt werden jene Entwicklungslinien skizziert, die im Feld der Wissenschaft zur Etablierung eines neuen Verständnisses von »Kultur« geführt haben. Dieses wurde entscheidend vom Kulturanthropologen *Clifford Geertz* beeinflusst und hat u. a. unter dem Begriff »Cultural Turn« seine Verbreitung gefunden.

2.1 Zum Kulturverständnis des *Cultural Turn*

Die Entwicklungen hin zum *Cultural Turn* gehen auf ein verstärktes Interesse an den „kulturellen Dimensionen des Sozialen“ (Moebius & Quadflieg, 2006, S. 9) zurück. Während zwischen den 1920er- und 80er-Jahren kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Auseinandersetzungen kaum stattfanden und auch der Kulturbegriff keine bedeutsame Rolle spielte (Landwehr & Stockhorst, 2004, S. 74), kam es im Rahmen des sogenannten *Cultural Turn* zu einer umfassenden Neufokussierung auf kulturwissenschaftliche Themenstellungen. Dies zog auch eine sukzessive Etablierung des Begriffs Kultur in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen und Disziplinen nach sich. Infolgedessen lässt sich ab den 1970/80er-Jahren im Bereich der Geistes- und Kulturwissenschaften eine Neuausrichtung und Hinwendung zur Kultur verorten. Bis dahin dominierende Kulturbegriffe wurden kritisch hinterfragt und rückten durch die Hervorbringung neuer Kulturtheorien allmählich in den Hintergrund (Bachmann-Medick, 2010, S. 7–57).

Bis der *Cultural Turn* postuliert wurde, war der elitäre Kulturbegriff des Literaten, Theologen und Kulturphilosophen *Johann Gottfried von Herder* (1744–1803) weit verbreitet, demzufolge Kultur als Einzelkultur definiert wurde, die durch drei Bestimmungsstücke gekennzeichnet ist:

1. *Soziale Homogenisierung*: Kultur prägt ohne weitere Differenzierung das Leben eines ganzen, in sich homogenen Volkes.
2. *Ethnische Fundierung*: Kulturen sind an Völker gebunden, sind die ‚Blüte‘ des Daseins eines Volkes.
3. *Interkulturelle Abgrenzung*: Auf der Basis von Kultur grenzen sich Völker voneinander ab (Welsch, 1997, S. 68).

Dieses klassisch-ethnologische Verständnis von Kultur als homogenes, geschlossenes System wirkte in weiterer Folge auch in den essenzialistischen Kulturbegriff des Anthropologen Edward B. Tylor (1832–1917) hinein, den er in seinem Buch *Primitive Culture* entworfen hat (Tylor, 1873). Tylors Verständnis zufolge ist eine Kultur als ein

komplexes Ganzes zu fassen und der Inbegriff von „Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Recht, Gesetz, Sitte und alle[n] übrigen Fähigkeiten und Gewohnheiten, welche der Mensch als Glied der Gesellschaft sich angeeignet hat“ (Tylor, 1873, S. 1). Diese einst breitenwirksam rezipierte Definition von Kultur, welche der Ethnologe Karl-Heinz Kohl als Basis für nahezu alle späteren Begriffsbestimmungen ansieht (Kohl, 1993, S. 130), wurde in weiterer Folge durch die Entwicklungen rund um den *Cultural Turn* aufgebrochen und erweitert.

Der *Cultural Turn* brachte eine konzeptionelle Änderung des Kulturbegriffs mit sich, wie er bei Clifford Geertz im Zuge der Entfaltung eines semiotischen Kulturbegriffs zum Ausdruck kommt. »Kultur« wurde dabei als ein von Menschen geschaffenes Bedeutungsgewebe konzipiert:

„The concept of culture I espouse [...] is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning.“
(Geertz, 1973, S. 5)

Im Rahmen dieses Kulturkonzepts wurde Kultur demnach „[...] als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefaßt [sic], der sich in Symbolsystemen materialisiert“ (Nünning & Nünning, 2003, S. 6). Dieses semiotische, d. h. bedeutungsorientierte Verständnis von Kultur bezog sich dabei nach wie vor auf den klassisch-ethnologischen Kulturbegriff. Erst im Zuge einer weiteren Ausdifferenzierung des *Cultural Turn* wurde das bis dahin vorherrschende klassisch-ethnologische Kulturverständnis in seiner essenzialistischen Ausprägung abgelöst und der Fokus auf die innere Pluralisierung der Kulturen gerichtet. Welche Beweggründe gab es für diese Neufokussierung?

Zeitdiagnostischen (kultur-)soziologischen Untersuchungen zufolge begünstigten Phänomene des Globalisierungsprozesses (Baumann, 1998; Baumann, 2003), wie etwa der grenzübergreifende Austausch und die zunehmende Integration der Weltwirtschaft, die Pluralisierung des kulturellen Feldes. Darüber hinaus trugen vielschichtige Migrationsprozesse der vergangenen Jahrzehnte zur wachsenden kulturellen und religiösen Durchmischung sowie lokalen Pluralisierung in den europäischen Gesellschaften bei (Berger, 1999, S. 69–86). Die sich zunehmend multi-kulturell und auch multi-religiös zusammensetzenden Gesellschaften (Polak & Reiss, 2015; Lehmann & Kurth 2011; Kippenberg & Stuckrad 2003; Rudolph 1992; Gladigow, 1988) gaben in weiterer Folge Anlass zur Weiterentwicklung des klassisch-ethnologischen Kulturkonzepts. Der „Mythos“ von Kultur als homogenem, geschlossenem System ließ sich empirisch nicht mehr bestätigen. Mit der Hervorbringung anti-essenzialistischer Kulturkonzepte wurde infolgedessen ver-

sucht, das Phänomen der kulturellen Vermischung deskriptiv und konzeptionell besser zu fassen.

Der *Cultural Turn* ist demnach nicht nur auf wissenschaftstheoretischer Ebene verankert, sondern steht auch in einem engen Zusammenhang mit kulturellen Veränderungsprozessen (Globalisierungs- und Migrationsprozessen) innerhalb der Gesellschaft. Aufgrund dieser Verknüpfung mit gesellschaftlichen und kulturellen Transformationen ist der *Cultural Turn* nicht als bloße Theorietransformation zu verstehen, sondern er ist gesellschaftlich rückgebunden und reagiert auf reale gesellschaftliche Veränderungen (Moebius & Quadflieg, 2006, S. 9). Im Hinblick auf die Hervorbringung von Essenzialismus-kritischen Kulturkonzepten ist insbesondere die diskursprägende Bedeutung des differenzorientierten Ansatzes im Anschluss an den postkolonialen Kritiker Homi K. Bhabha hervorzuheben, worauf nachfolgend Bezug genommen wird.

2.2 Das differenzorientierte Kulturkonzept

Während die postkolonialen Theoretiker*innen der ersten Generation noch radikale Kolonialismuskritik betrieben, nutzen die postkolonialen Kritiker*innen der zweiten Generation und Mitbegründer*innen der postkolonialen Theorie, insbesondere Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri Chakravorty Spivak, Macht als Analysekatgorie, um westliche Machtstrukturen und die geltenden Universalisierungsansprüche westlicher Wissenschaft zu kritisieren. Als „Repräsentant*innen“ nichtwestlicher Kulturen (Edward Said ist palästinensischer Herkunft, Homi K. Bhabha und Gayatri C. Spivak indischer) erhoben sie damit auch einen politischen Anspruch.

Im Zuge der postkolonialen Bewegung wird auf ein anhaltendes hierarchisches Verhältnis des Westens gegenüber anderen Regionen hingewiesen und zugleich die Etablierung einer »weißen« Dominanzkultur kritisiert, die ihre koloniale Macht weiterhin – nun vor allem diskursiv – ausübt. Der Fokus wird dabei auf „das Weiterwirken kolonialistischer Strukturen in anderen Formen“ gerichtet, das heißt auf die „diskursprägende Gewalt hegemonialer Kulturen“ (Bachmann-Medick, 2010, S. 185). In diesem Sinne wurde im Zuge postkolonialer Kritik über die ursprüngliche Kolonialismuskritik hinausgegangen. Zudem schaffte die postkoloniale Bewegung ein Bewusstsein dafür, dass marginalisierte Gruppen sich in den gesellschaftlichen Diskursen selbst repräsentieren und zu Wort kommen müssen (Bachmann-Medick, 2010, S. 184–192).

Die Miteinbeziehung von marginalisierten Stimmen und Minderheitendiskursen stellte infolgedessen auch ein besonderes Merkmal des sich neu herausgebildeten differenzorientierten Kulturkonzepts Bhabhas dar:

„[...] the threat of cultural difference is no longer a problem of ‘other’ people. It becomes a question of otherness of the people-as-one. The national subject splits in the ethnographic perspective of culture’s contemporaneity and provides both a theoretical position and a narrative authority for marginal voices or minority discourse.” (Bhabha, 2006, S.215–216)

Wie bereits erwähnt, setzt sich postkoloniale Kritik vordergründig mit Machtverhältnissen in Diskurssystemen auseinander und versucht diese freizulegen. Im Zuge dieser Entwicklungen werden Ethnizität, Klasse und Geschlecht zu den bevorzugten Forschungsfeldern, Hybridität, Differenz, Dritter Raum/third space und Identität zu den zentralen Analysebegriffen. Insbesondere der Begriff der Hybridität hat infolgedessen große Bedeutung in den Geistes- und Kulturwissenschaften erlangt. Die postkoloniale Kategorie der Hybridität (Bhabha, 2006) verweist darauf, dass – im Gegensatz zum bis dahin etablierten Ansatz eines essenzialistischen Kulturkonzepts und der „Postulierung einer Leitkultur“ (Bachmann-Medick, 2010, S.198) – Kultur nicht mehr homogen zu denken ist, da sie stets Differenz impliziert. Hybridität zeigt sich „nicht erst zwischen den (verschiedenen) Kulturen, sondern bereits als innere Differenzierung einer Kultur, ja der Subjekte selbst“ (Bachmann-Medick, 2010, S.206–207). Dies hat Bhabha in seinem differenzorientierten Kulturkonzept entsprechend herausgearbeitet:

„What is theoretically innovative, and politically crucial, is the need to think beyond narratives of originary and initial subjectivities and to focus on those moments or processes that are produced in the articulation of cultural differences.” (Bhabha, 2006, S.2)

Das bis dahin in den Kulturwissenschaften bewährte Identitätskonzept eines essenzialistischen Kulturverständnisses wird durch Bhabhas Hybriditätstheorie kritisch hinterfragt. Die Idee der kulturellen Reinheit wird im Kontext des Postkolonialen abgelehnt und zu einem neuen Kulturverständnis angeregt, das „konstruktive Überlappungs- und Überschneidungsphänomene“ (Bachmann-Medick, 2010, S.199) auszuloten versucht sowie hybride Vermischungsräume zu diagnostizieren und zu analysieren vermag. Dazu erneut Bhabha:

„The very concepts of homogenous national cultures, the consensual or contiguous transmission of historical traditions, or ‘organic’ ethnic communities [...] are in a profound process of redefinition. [...] I like to think, there is overwhelming evidence of a more transnational and translational sense of the hybridity of imagined communities.” (Bhabha, 2006, S.7)

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Hybridität nicht bloß Vermischung bedeutet, sondern in Bezugnahme darauf der Versuch unternommen wird, Kultur zu verorten, und zwar in einem Handlungsraum von Übersetzungsprozessen. Diesen „Ort“ bezeichnet Bhabha als *Third Space* und beschreibt ihn wie folgt:

„It is the 'inter' – the cutting edge of translation and negotiation, the inbetween space – that carries the burden of the meaning of culture.“ (Bhabha, 2006, S. 56)

Aufbauend auf einen pluralistischen Differenzbegriff hat Bhabha demnach ein Verständnis von Kultur entwickelt, das sich als Prozessgeschehen im Sinne des Aushandelns von Differenzen versteht. Bhabha hat damit einen entscheidenden Wendepunkt im Verständnis von Kultur initiiert: Kultur steht nicht mehr für ein geschlossenes, homogenes System, sondern es wird von einem heterogenen, hybriden Verständnis von Kultur ausgegangen. In diesem Sinne kommt es zu einer Distanzierung von der Vorstellung, dass Kultur auf eine bestimmte Wurzel rückführbar ist. Damit stellt sich Bhabha gegen das essenzialistische Kulturkonzept und dessen Reinheitsvorstellung. Bhabhas Kulturtheorie hat in weiterer Folge einen substanziellen Beitrag zur Entwicklung eines durchlässigeren Verständnisses von kulturellen Grenzen geleistet. Zudem hat er zur Bewusstseinsbildung beigetragen, dass ein homogener Kulturbegriff problematische Fremdzuschreibungen hervorbringt und Abgrenzungsdiskurse begünstigt, wodurch soziale Konflikte entstehen (können) (Zissler, 2021, S. 71).

Die Berücksichtigung dieser Entwicklungen hin zu einem neuen Kulturverständnis stellt – nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene, sondern auch in gesellschaftlichen Diskursen und im Bildungskontext – ein wichtiges Desiderat dar, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

3. Postkoloniales Problembewusstsein im Bildungskontext

Trotz der weitgehenden Durchschlagskraft eines kritischen Kulturverständnisses im Zuge des *Cultural Turn* auf wissenschaftlicher Ebene werden innerhalb gesellschaftlicher Diskurse und im Bildungskontext nach wie vor kulturessenzialistische Differenzsetzungen vorgenommen und hegemoniale Vorstellungen in pauschalisierender Weise weiter bekräftigt, wie etwa konstruierte Bilder von „den“ Musliminnen und Muslimen. Der gesellschaftliche und politische Diskurs über Muslim*innen und „den“ Islam wird dabei von problematisierenden Darstellungen dominiert und mit primär negativ konnotierten Phänomenen wie Flucht und Migration, gesellschaftlicher Segregation, religiösem Extremismus und Gewalt in Verbindung gebracht (Polak, 2016, S. 29–35). „Der“ Islam wird dabei generell unter Verdacht gestellt (Nagel & Plessentin, 2015). Zudem werden Stimmen von Muslim*innen marginalisiert und bleiben in der Öffentlichkeit meist ungehört.

Darüber hinaus ist die soziokulturelle Vielfalt muslimischen Lebens in Österreich – so auch der muslimischen Jugend – bei zugleich vorhandenen Dokumentationen seitens der muslimischen Community (Hafez, Heinisch, Kneucker & Polak, 2016) weitgehend unbekannt. Die Spannung zwischen Selbstwahrnehmungen von Muslim*innen und problematisierenden bis hin zu offen abwertenden Fremdzuschreibungen hat sich im Verlauf der letzten 15 Jahre in der gesamten „westlichen Welt“ zu einer politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kluft vertieft, die ein friedliches und produktives Zusammenleben gefährdet. Die muslimische Community gerät dabei zunehmend unter Rechtfertigungsdruck. Zudem finden sich muslimische und nicht-muslimische Jugendliche im Kontext dieses gesellschaftlichen „Gefährdungsdiskurses“ (Nagel & Plessentin, 2015, S. 255) kaum wieder.

Die empirische Sozialforschung hat sich mittlerweile umfassend mit der Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstzuschreibungen auseinandergesetzt und diese unter dem Phänomen des *Othering* (Spivak, 1985; Spivak, 2008; Said, 1995) verhandelt. Das Konzept des *Othering* versucht dafür zu sensibilisieren, wie Menschen mit anderen Merkmalen (etwa aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Kultur, Ethnie, Nation, Religion, Klasse, Geschlecht, Alter) als anders bzw. fremd wahrgenommen und klassifiziert werden (Spivak 1985, S. 247–272). Dieser Grenzziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen dem „Wir“ und dem „Anderen“, liegen Mechanismen zugrunde, die diskriminierende und exklusivistische Tendenzen nach sich ziehen und sich damit negativ auf das gesellschaftliche Zusammenleben auswirken.

3.1 Interdisziplinäre Forschungsstelle Islam und Muslim*innen in Europa

Angesichts dieses bestehenden Problembewusstseins auf wissenschaftlicher Ebene bzw. auf Seite der Betroffenen wurde in Wien die *Interdisziplinäre Forschungsstelle Islam und Muslim*innen in Europa* (IFIME) gegründet. Diese widmet sich ihrer Selbstbeschreibung zufolge „[...] der differenzierten und reflektierten Erforschung der Lebenswirklichkeit von Muslim*innen in Österreich und Europa, ihrer gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und bildungsbezogenen Partizipation(en), ihrer Wirkungsfelder in unterschiedlichen Arbeits-, Studien- und Lebensbereichen und ihrer Selbst- und Fremdbilder“ (IFIME Forschungsstelle, 2021).

Im Rahmen einer im Jahr 2021 seitens der IFIME durchgeführten Ringvorlesung zum Thema „Fremd- und Selbstkonzepte von muslimischen Schüler*innen“ wurde die Problematik von essenzialistischen Zuschreibungen mittels trans- und interdisziplinären Zugängen näher untersucht (IFIME Forschungsstelle, 2021). Dabei wurde kritisch aufgezeigt, dass das etablierte Narrativ gegenüber muslimischen bzw. als muslimisch gelesenen Schüler*innen sie als „Bildungsverlierer und Störfaktor“ zeichnet, die „[...] bestenfalls paternalistisch durch Förderprogramme aus einer vererbten Bildungsarmut befreit werden. Doch die Realität ist weitaus komplexer und vielfältiger: Ergebnisse der empirischen Sozial- und Bildungsforschung legen

nahe, dass Schüler*innen mit einem größeren Sprachenrepertoire und einer transkulturellen Kompetenz sehr wohl einen positiven Beitrag im Klassenraum leisten. Sie können aufgrund ihrer Erfahrungen über die sprachliche, soziale, konfessionelle und kulturell-diskursive Norm hinweg mit Mehrdeutigkeit kompetent umgehen [...]“ (IFIME Ringvorlesung, 2021).

Im Zuge der Ringvorlesung wurde u. a. ein sozialanthropologisch-kulturwissenschaftliches Forschungsprojekt präsentiert, das sich dieser Problematik empirisch angenommen hat und die Betroffenen – ganz im Sinne eines postkolonialen Problembewusstseins – selbst zu Wort kommen lässt. Es handelt sich dabei um das Forschungsprojekt „SCHUL-GESPRÄCHE: Junge Muslim*innen in Wien“.

3.2 Forschungsprojekt „SCHUL-GESPRÄCHE: Junge Muslim*innen in Wien“

Das Forschungsprojekt „SCHUL-GESPRÄCHE. Junge Muslim*innen in Wien“ wurde ab November 2017 an vier Wiener Schulen¹ im Rahmen des Sparkling Science Programms, das die Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Forschung und Schule fördern soll, durchgeführt. Gemeinsam mit Schüler*innen ab der 6. Klasse der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) sowie mit Lehrer*innen und Direktor*innen entdeckten und analysierten der Kulturwissenschaftler Georg Traska und die Sozialanthropologin Valeria Heuberger die Vielfalt der Lebenswelten und Verhältnisse im sozialen Raum der Schule. Die beiden Wissenschaftler*innen gestalteten ein partizipatives Forschungs- und Ausstellungsprojekt als Kooperation des Instituts für Kulturwissenschaften und Theatergeschichte sowie des Instituts für Sozialanthropologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (Forschungsprojekt Schulgespräche, 2017).

Die zentralen Forschungsfragen des Projekts waren folgende: Muslim*in zu sein – was alles bedeutet das für österreichische Jugendliche? Wie leben muslimische und nicht-muslimische Jugendliche im Schulalltag zusammen? Wie wird der Islam praktiziert oder nicht praktiziert? Welche Rolle spielen überhaupt Religion und Bekenntnis in der Schule? Wie wirken sich Elemente islamischer Lehre im Rahmen der verschiedenen Fächer aus?

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts wurden ab dem Herbst 2019 im Rahmen einer Ausstellung im Volkskundemuseum in Wien präsentiert. Gezeigt wurde dabei eine Videoinstallation, die das umfangreiche Videomaterial des Forschungsprojekts öffentlich zugänglich machte. Mit 15 thematischen Kurzfilmen wurde der diskursive Raum der Schule und seiner Mitglieder in unterschiedlichen Gesprächs- und Interviewsettings dargestellt: Schüler*innen interviewten Schüler*innen anderer Klassen und Schulen. Die Einzel- und Gruppeninterviews wurden von den leitenden Wissenschaftler*innen geführt. Lehrer*innen verschiedener Fächer leite-

¹ Abendgymnasium/Wien 21; BRG/ORG Henriettenplatz/ Wien 15; GRG Ettenreichgasse/ Wien 10; Islamisches Realgymnasium/ Wien 15.

ten Diskussionen in ihrem Unterricht und sprachen untereinander über ihre Sichtweise des Sozialraums Schule und die dahingehenden Herausforderungen in ihren Disziplinen (Forschungsprojekt Schulgespräche, 2017).

Die Kurzfilme befassen sich mit spezifisch muslimischen Themen wie dem Kopftuch, dem Fastenmonat Ramadan, der religiösen Praxis in der Schule; mit dem Islamischen Religionsunterricht und den Besonderheiten einer islamisch-konfessionellen Schule; aber auch mit Schulkultur in einer weiteren Perspektive und mit den weichen Übergängen zwischen kulturellen, ethnischen und religiösen Zuschreibungen. Die Jugendlichen formulierten im Zuge diverser Gesprächssituationen auch ihre Vorstellungen zu aktuellen Geschlechterrollen und sprachen über interkonfessionelle Freundschaften und Beziehungen (Forschungsprojekt Schulgespräche, 2017).

Etwa auf die Frage, wie eine muslimische Schülerin zu Freundschaften zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen stehe, antwortete die Schülerin:

„Also damit habe ich gar keine Probleme. Weil ich habe auch viele Nicht-Muslime als Freunde. [...] Es gibt da keinen Unterschied – außer, dass die Religion anders ist.“
(Video: Freundschaft & Beziehung, 2017, Sec. 0–30)

Im Hinblick auf diese Frage wurde im Zuge der Auswertung der geführten Gespräche herausgearbeitet, dass das Thema Religion in den Freundschaften der Schüler*innen meist eine untergeordnete Rolle spielt: „Sie ist kein zentrales ‚Auswahlkriterium‘, und es wird in Freundschaften meist wenig über Religion gesprochen. Gelegentlich sind interkonfessionelle Freundschaften auch Ausgangspunkt eines echten interkonfessionellen Dialogs.“ (Video: Freundschaft & Beziehung, 2017).

Angesichts derzeit einseitig geführter Diskurse *über* Muslim*innen und „den“ Islam kommen im Rahmen der geführten Interviews mit in Wien lebenden, muslimischen Jugendlichen diese selbst zu Wort. Dadurch werden differenzierte Einblicke in die Selbstwahrnehmungen betroffener Schüler*innen ermöglicht und ein differenziertes Bild im Hinblick auf die soziokulturelle Vielfalt muslimischen Lebens in Wien gezeichnet (Forschungsprojekt Schulgespräche, 2017).

Die Videos sind mittlerweile auf der Webseite des Volkskundemuseums in Wien unter https://www.volkskundemuseum.at/schulgespraeche_online abrufbar und eignen sich sehr gut, um im Rahmen von Bildungsprozessen (sowohl in der Lehrer*innenbildung als auch im schulischen Kontext) für ein postkoloniales Problembewusstsein hinsichtlich essenzialistischer Fremdzuschreibungen zu sensibilisieren. Einer dahingehenden Sensibilisierung liegt das Potenzial zugrunde, dass Vorurteile abgebaut, Exklusionsmechanismen aufgebrochen und Konflikte verhindert werden können, um ein friedliches Zusammenleben zu ermöglichen.

4. Konsequenzen für den Bildungskontext

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, besteht das ethische Anliegen von postkolonialer Kritik einerseits darin, den Marginalisierten eine Stimme zu geben, und andererseits einseitige und starre Vorstellungen von Fremd- und Andersheit aufzudecken sowie kritikwürdige Zuschreibungen und bestehende Stereotype zu überwinden, mit denen die Gefahr von Diskriminierung und Ausgrenzung einhergeht. Auf den Bildungskontext bezogen stellt es folglich ein wichtiges Desiderat dar, dass kulturessenzialistische Zuschreibungen, die von Seiten verschiedener Akteur*innen (wie Lehrer*innen, Kolleg*innen, Schüler*innen, Eltern und Angehörigen) bedient werden, entsprechend vermieden werden. Da allerdings Mechanismen des *Othering* realistischere nicht ganz verhindert werden können, müssen diese zumindest problematisiert und konflikthafte Situationen reflektierend begleitet werden.

Unter den Rahmenbedingungen divers geprägter Lerngruppen bedeutet dies für das pädagogische Handeln, ein postkoloniales Problembewusstsein auszubilden, das u. a. von folgenden Fragestellungen geprägt ist: Wie wird im Bildungskontext kulturelle Andersheit konstruiert? Wie entstehen „Wir“- und „Nicht-Wir-Gruppen“ im Klassenraum? Wie lassen sich einst festgelegte Differenzsetzungen wieder kreativ aufbrechen? Wird das pädagogische Handeln im Hinblick auf diese Fragen reflektiert oder ist es weiterhin (wenn auch unbeabsichtigt) von essenzialistischen Vorstellungen geprägt? (Dirim & Mecheril, 2021, S. 63). Dahinter steht das bildungsethische Anliegen, normative Implikationen pädagogischer Sprach- und Handlungsmuster immer wieder neu und kritisch zu hinterfragen (Zissler 2021, S. 80–81).

Ohne postkoloniale Sachkenntnis und (selbst-)kritische Reflexion bei der Verwendung des Kulturbegriffs fehlt ein wichtiges Problembewusstsein im Bildungskontext, das die Gefahr des Essenzialismus nach sich zieht und sich infolgedessen Denk- und Handlungsspielräume betroffener Schüler*innen verfestigen. Diesen Tendenzen kann durch die Miteinbeziehung kulturwissenschaftlich-kritischer Perspektiven in gegenwärtigen Bildungsprozessen entgegengewirkt werden, indem kritikwürdige bzw. konfliktschürende Narrative aufgebrochen werden. Zudem sind Schüler*innen stets als Subjekte [mit ihren je eigenen kulturellen/ religiösen/ weltanschaulichen Prägungen und Mehrfachzugehörigkeiten] wahrzunehmen und nicht als Repräsentant*in einer bestimmten „Kultur“ (Zissler, 2021, S. 80).

5. Conclusio

Eine Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt stellt angesichts plural geprägter Gesellschaften ein wichtiges Desiderat dar, um ein friedliches gesellschaftliches Zusammenleben langfristig sicherstellen zu können. Ausgehend von der Problematik kulturessenzialistischer

Zuschreibungen wurde im Beitrag die Frage reflektiert, auf welches Verständnis von Kultur eigentlich rekurriert wird, wenn im Bildungskontext von „kulturellen Differenzen“ oder „kulturellen Konflikten“ gesprochen wird. Wie aufgezeigt, werden im Bildungskontext kulturessenzialistische Vorstellungen und Stereotypisierungen unkritisch bedient. Dies führt mitunter zu einem Problem hinsichtlich der Deutung von Konflikten, wenn etwa im Rückgriff auf den Marker Kultur Konflikte als „kulturelle“ Konflikte wahrgenommen werden. Dabei wird „die“ Kultur als Konfliktursache (z. B. bei Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“) problematisiert, wenngleich der Konfliktfall bei genauerer Analyse als sozialer Konflikt zu klassifizieren wäre.

Folglich wurde im Beitrag für einen kritischen Zugang zum Kulturbegriff plädiert, der nicht zuletzt auch Auswirkung auf die Deutung von „kulturellen“ Konflikten hat und zu einer entsprechenden Konfliktlösung beitragen kann. Im Hinblick auf das Lehrer*innenhandeln gilt es schließlich ein postkoloniales Problembewusstsein sowie Sachkenntnis bezüglich eines kritischen Kulturverständnisses auszubilden. Sich ein dahingehendes anwendungsorientiertes Wissen anzueignen trägt nicht zuletzt zur Konfliktlösungskompetenz von Pädagog*innen bei.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2010). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (4. Auflage). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becka, M. (2010). Zugehörigkeiten, Rechte, Partizipationsmöglichkeiten. Dimensionen von Citizenship und ihre Herausforderung durch Migration. In M. Becka & A.-P. Rethmann (Hrsg.), *Ethik und Migration. Gesellschaftliche Herausforderungen und sozialetische Reflexionen* (S. 81–106). Paderborn: Schöningh.
- Berger, P.L. (1999). *Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bhabha, H. K. (2006). *The Location of Culture*. London u. a.: Routledge.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2021). In T. Krobath, D. Lindner, S. Scherf (Hrsg.), *Brücken Bauen: Migration – Flucht – Bildung* (S. 61–68). Münster: LIT.
- Forschungsprojekt: Schulgespräche. (2017). *Junge Muslim*innen in Wien*. https://www.volkskundemuseum.at/schulgespraeche_online
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Selected Essays. New York: Basic Books.
- Gladigow, B. (1988). Religionsgeschichte des Gegenstandes – Gegenstände der Religionsgeschichte. In H. Zinser (Hrsg.), *Religionswissenschaft. Eine Einführung* (S. 6–37). Berlin: Reimer.

- Hafez, F., Heinisch, R., Kneucker, R. & Polak, R. (Hrsg.). (2016). *Jung, muslimisch, österreichisch. Einblicke in 20 Jahre Muslimische Jugend Österreich*. Wien: Al Hamra.
- IFIME Forschungsstelle. (2021). *Interdisziplinäre Forschungsstelle Islam und Muslim*innen in Europa*. <https://www.sfu.ac.at/de/ueber-sfu/forschungsstelle-ifime/>
- IFIME Ringvorlesung. (2021). *Interdisziplinäre Forschungsstelle Islam und Muslim*innen in Europa*. <https://www.sfu.ac.at/de/event/ifime-ringvorlesung-muslimische-schuelerinnen-fremd-und-selbstkonzepte/>
- Kippenberg, H. G. & Stuckrad, K. v. (2003). *Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe*. München: Beck.
- Kohl, K.-H. (1993). *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*. München: C. H. Beck.
- Landwehr, A. & Stockhorst, S. (2004). *Einführung in die Europäische Kulturgeschichte*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lehmann, K. & Kurth, S. (2011). Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft. In S. Kurth & K. Lehmann (Hrsg.), *Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft* (S. 7–20). Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Moebius, S. & Quadflieg, D. (2006). Kulturtheorien der Gegenwart – Heterotopien der Theorie. In dies. (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 9–13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nagel, A.-K. & Plessentin, U. (2015). Zivilgesellschaftliche Potentiale im Vergleich. In A.-K. Nagel (Hrsg.), *Religiöse Netzwerke. Die zivilgesellschaftlichen Potentiale religiöser Migrantengemeinden* (S. 243–265). Bielefeld: Transcript.
- Nünning, A. & Nünning, V. (Hrsg.). (2003). *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Polak, R. (2016). Von der schöpferischen Kraft des „Zwischen“. Der zivilgesellschaftliche Beitrag der MJÖ. In F. Hafez, F., R. Heinisch, R. Kneucker & R. Polak (Hrsg.), *Jung, muslimisch, österreichisch. Einblicke in 20 Jahre Muslimische Jugend Österreich* (S. 28–40). Wien: Al Hamra.
- Polak, R. & Reiss, W. (Hrsg.). (2015). *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Zeiten*. Bielefeld: transcript.
- Rudolph, K. (1992). *Geschichte und Probleme der Religionswissenschaft*. Leiden/New York/Köln: Brill.
- Said, E. W. (1995). *Orientalism* (2. Auflage). London: Penguin Books.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>

- Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia & Kant.
- Tylor, E. B. (1873). *Die Anfänge der Cultur. Untersuchungen über die Entwicklung der Mythologie, Philosophie, Religion, Kunst und Sitte*. Leipzig: C.F. Winter'sche Verlagshandlung.
- Video: Freundschaft & Beziehung. (2017). Forschungsprojekt: Schulgespräche. *Junge Muslim*innen in Wien*. https://www.volkskundemuseum.at/ausstellungen/online_ausstellungen/schulgespraeche/freundschaft_und_beziehung
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume, In E. Scambor & F. Zimmer (Hrsg.), *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit* (S. 81–92). Bielefeld: transcript.
- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider, & C. W. Thomsen (Hrsg.), *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste* (S. 67–90). Köln: Wienand.
- Winkler, K. (2017). Kritik der Repräsentation. Postkoloniale Perspektiven für die theologische Sozialethik. *Ethik und Gesellschaft*, 2, 1–23.
- Zissler, E. (2021). »Ethische Professionalisierung« in Bildungsprozessen. Bezugnahme auf kulturwissenschaftlich-kritische und migrationspädagogische Perspektiven. In T. Krobath, D. Lindner & S. Scherf (Hrsg.), *Brücken Bauen: Migration – Flucht – Bildung* (S. 69–83). Münster: LIT.



Folgerungen aus der Vorurteilsforschung für interreligiöse Bildungsprozesse

Helena Stockinger

Katholische Privat-Universität Linz
h.stockinger@ku-linz.at

EINGEREICHT 31 AUG 2021

ÜBERARBEITET 10 NOV 2021

ANGENOMMEN 11 NOV 2021

Interreligiöse Bildungsprozesse stellen den Anspruch, Vorurteile zu reduzieren, gleichzeitig lässt sich allerdings fragen, inwiefern Vorurteile in der Zielsetzung und der Durchführung interreligiöser Bildungsprozesse ausreichend bedacht werden. Ausgehend von sozialpsychologischen Erkenntnissen zur Verbreitung von und zu Gründen für Vorurteile wird gefragt, welchen Einfluss die Berücksichtigung von Vorurteilen auf interreligiöses Lernen nehmen kann. Dabei werden Voraussetzungen und Zielsetzungen des interreligiösen Lernens ebenso bedacht wie die Durchführung interreligiöser Bildungsangebote. Hier werden die Entwicklung von Kommunikationsräumen über Vorurteile sowie die Sensibilität bei der Durchführung des Begegnungslernens erörtert, bevor die Berücksichtigung der Zugehörigkeit, der Emotionen sowie der Macht- und Dominanzgefälle in interreligiösen Bildungsprozessen betont wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: Vorurteile, sozialpsychologische Vorurteilsforschung, interreligiöses Lernen, Begegnungslernen, Emotionen

1. Vorurteile als Thema für (inter)religiöse Bildungsprozesse

Die Religionspädagogik ist als Reflexion religiöser Bildung in gesellschaftliche, kulturelle und politische Kontexte verwickelt (Grümme, 2015, S. 79). Sie nimmt gesellschaftliche Tendenzen aufmerksam wahr, reflektiert diese kritisch, denkt über Erfahrungen nach und orientiert diese zugleich (ebd.). Ausgehend vom Blick auf Faktoren, die den Menschen beeinflussen und von ihm beeinflusst werden können, wird das gesellschaftlich relevante Thema der Vorurteile aufgegriffen und dessen Relevanz für interreligiöse Bildungsprozesse beleuchtet. Nach Helmut Peukert kann Bildung grundsätzlich als Menschwerdung im „Horizont einer universalen Solidarität, die Leben für alle ermöglichen will“ (Peukert, 2015, S. 41–42) verstanden werden. Die universale Solidarität scheint u. a. durch Vorurteile gefährdet, weswegen Vorurteile eine Herausforderung und ein Auftrag für religiöse Bildungsprozesse sind: Eine Herausforderung, weil Vorurteile auf Bildungsprozesse einwirken und kritisch zu hinterfragen ist, inwiefern in der Zielsetzung und der Durchführung Vorurteile bedacht werden. Ein Auftrag, weil durch Bildungsprozesse zu einer Sensibilität für

und zu einer Reduktion von Vorurteilen beigetragen werden kann. Für die Auseinandersetzung mit Vorurteilen im Kontext des interreligiösen Lernens sind Erkenntnisse der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung weiterführend (Petersen & Six, 2020, S. 111). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse empirischer Studien zur Häufigkeit von Vorurteilen sowie vorurteilspsychologische Erklärungsansätze thematisiert, bevor ausgehend davon Aspekte benannt werden, die für interreligiöse Bildungsprozesse bedacht werden können.

2. Begriffsbestimmung

Den meisten Definitionsansätzen des Begriffs „Vorurteil“ ist gemeinsam, „dass sie Vorurteile als spezielle Variante von Einstellungen auffassen [...]“ (Petersen & Six, 2020, S. 111). Einstellungen können definiert werden als „eine mentale Repräsentation, die aus einer zusammenfassenden Bewertung eines Einstellungsobjekts besteht. Einstellungsobjekte können Personen (man selbst oder andere), Sachverhalte (z. B. Verhalten, Ereignis), Objekte, Ideen und vieles mehr sein [...]“ (Werth, Denzler & Mayer, 2020, S. 243). Als Einstellungen, die mit einer negativen Emotion und Bewertung verbunden sind, definiert Allport Vorurteile als „eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganze richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist“ (Allport, 1971, S. 23). Dieses Begriffsverständnis liegt den folgenden Ausführungen zu Grunde, wobei zwischen offenen und subtilen Vorurteilen (Pettigrew & Meertens 1995; Pettigrew, 2011, S. 116) unterschieden wird. „Blatant prejudice is the traditional, often studied form: it is hot, close and direct. Subtle prejudice is the modern form: it is cool, distant and indirect“ (Pettigrew & Meertens, 1995, S. 57). Subtile Vorurteile werden durch drei verborgene Komponenten beschrieben, die sich in einer gesellschaftlich akzeptierten Weise ausdrücken. Die erste ist die Verteidigung traditioneller Werte, womit häufig eine Schuldzuweisung an die Opfer verbunden ist. Die zweite Komponente beinhaltet die Übertreibung der kulturellen Unterschiede durch grobe Stereotype. Die kulturellen Unterschiede werden herangezogen, um durch subtile Vorurteile eine Benachteiligung der Gruppe zu erreichen. Die dritte Komponente verneint positive emotionale Reaktionen auf die Außengruppe (Pettigrew & Mertens, 1995, S. 58).

Von Vorurteilen unterschieden werden soziale Diskriminierungen, die stärker die handlungsorientierte Sichtweise betonen. „Von sozialer Diskriminierung wird gesprochen, wenn einer Person allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe und unabhängig von individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten bestimmte positive Dinge vorenthalten oder negative Dinge zugefügt werden.“ (Petersen & Six 2020, S. 18) Einstellungen können zu Handlungen führen, was auch für Vorurteile gilt (Zick, 2018, S. 55), allerdings ist theoretisch nicht abschließend

geklärt, in welchem Zusammenhang Vorurteile und Diskriminierungen stehen (Petersen & Tandler, 2020, S. 233).

3. Vorurteile in Österreich und Deutschland – kurze Bestandsaufnahme

Die Verbreitung von Vorurteilen zeigt sich beispielsweise in Studien zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (z. B. Zick, Küpper & Berghan, 2019; Zick, Küpper & Hövermann, 2011), in denen Einstellungen von Menschen zu bereits vordefinierten Gruppen erforscht werden, wobei unterschiedliche Vorurteile als zusammenhängend betrachtet und deswegen als Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bezeichnet werden. In einer länderübergreifenden Studie (Zick, Küpper & Hövermann, 2011) wird festgestellt, dass abwertende Einstellungen gegenüber in der Studie vordefinierten Gruppen in Europa weit verbreitet sind. In der Ablehnung von Einwander*innen sowie Muslim*innen sind sich die Europäer*innen auffällig einig, wohingegen sich bei anderen Vorurteilen das Ausmaß länderspezifisch erheblich unterscheidet. In der jüngsten 2018/19 in Deutschland durchgeführten Mitte-Studie „Verlorene Mitte – feindselige Zustände“ stimmen von den 1890 Befragten 9,8 % Rassismus, 18,7 % Fremdenfeindlichkeit, 20 % Muslimfeindlichkeit, 23,7 % einem israelbezogenen Antisemitismus, 5,1 % klassischem Antisemitismus, 24,7 % der Abwertung von Sinti und Roma und 52,9 % der Abwertung asylsuchender Menschen zu (Zick, Küpper & Berghan, 2019, S. 86). Streib und Klein (2018) stufen, ihre Studienergebnisse zusammenfassend, 49,6 % der Befragten als xenophil und 36,6 % als xenophob ein (Streib & Klein, 2018, S. 158). In der 2018 durchgeführten Leipziger Autoritarismus Studie stimmen etwa 10 % der Befragten traditionellen antisemitischen Aussagen ausdrücklich zu (Decker, Kiess & Brähler, 2018, S. 212). Im Rahmen eines Special Eurobarometers zum Antisemitismus meinen rund 50 % der Befragten, dass Antisemitismus ein Problem in ihrem Land darstellt (Europäische Kommission, 2018, S. 7). In einer länderübergreifenden Studie von Pollack et al. (2014) ergibt sich insbesondere für Deutschland der Eindruck, als würde „der Islam ebenso negativ beurteilt wie das Christentum positiv gesehen wird“ (Pollack, 2014, S. 23). Wenn die exemplarisch benannten Studien auch methodisch unterschiedlich angelegt sind, verdeutlichen die Zahlen eindeutig, dass Vorurteile keine Randerscheinung, sondern gesellschaftlich präsent sind (Petersen & Six, 2020, S. 17). Demzufolge können Vorurteile auch in Bildungsprozessen – bewusst oder unbewusst – eine Rolle spielen.

4. Gründe für Vorurteile – kurzer Überblick

Vorurteile zu erklären, ist ein wesentlicher Bereich im Rahmen sozialpsychologischer Forschung. Hierbei werden „lerntheoretische Prozesse, kognitive und sozial-kognitive Ansätze sowie motivationale Prozesse“ beleuchtet (Petersen & Six, 2020, S. 112). Ebenso werden interpersonale Erklärungen und die Gruppenebene zur Analyse herangezogen. Entwicklungspsychologisch gibt es vielfältige Untersuchungen (vgl. Beelmann & Neudecker, 2020, S. 113–124), wobei Vorurteile tendenziell bis ins frühe Grundschulalter zunehmen und während der späteren Kindheit und der Adoleszenz wieder abnehmen (Petersen & Six, 2020, S. 112). Im Jugendalter steigt die Bedeutung von motivationalen Prozessen. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Eigengruppe wird durch Abwertungen anderer Gruppen gut erfüllt, besonders, wenn dies zur Norm der eigenen Gruppe gehört (Beelmann & Neudecker, 2020, S. 116). Für die Entwicklung von Vorurteilen sind historisch gewachsene Gegebenheiten, gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse sowie der soziale Kontext relevant, in dem Vorurteile gegen bestimmte Gruppen auftreten (Zick, 2018, S. 55).

Erklärungsansätze für Vorurteile auf der Gruppenebene verdeutlichen, dass sich Vorurteile aus dem Vergleich der aktuellen Gegebenheit mit anderen Situationen, mit anderen Gruppen (Smith & Walker, 2002; Stouffer et al., 1949) oder aus Gefühlen der Bedrohung der Gruppenidentität (Stephan & Renfro, 2003) ergeben können. Auch die eigene soziale Identität zu stärken und durch Vorurteile die eigene Gruppe besser erscheinen zu lassen, kann zu Vorurteilen führen (Tajfel & Turner, 2004). Eine Theorie, die weniger Erklärung ist, als ein Versuch, Vorurteile zu reduzieren und die einen großen Konsens in der sozialpsychologischen Forschung genießt, ist die Kontakthypothese (Allport & Kramer, 1946; Pettigrew & Tropp, 2006; Pettigrew, 2008). Sie besagt, dass durch Begegnung Vorurteile reduziert werden können, sofern die Bedingungen des gleichen Status, der Interdependenzen (gemeinsame Ziele, um kooperativ arbeiten zu können), des gruppenübergreifenden Freundschaftspotenzials, der positiven Erfahrungen und der Unterstützung durch Autoritäten erfüllt sind (Pettigrew, 2008, S. 120).

5. Interreligiöses Lernen und Vorurteile

Da sich interreligiöse Bildungsprozesse auf religiöse Heterogenität beziehen und entsprechend auch Einstellungen dazu betreffen, berühren sie die Auseinandersetzung mit Vorurteilen. In religionspädagogischen Beiträgen wird die Bedeutung, Vorurteile abzubauen, immer wieder genannt (vgl. Unser, 2021, S. 286) und darauf hingewiesen, Erkenntnisse aus anderen Disziplinen wie der Sozialpsychologie, Sozialpädagogik und Soziologie zu berücksichtigen (vgl. Tzscheetzsch, 2004, S. 159), dennoch findet eine tiefgreifende Auseinandersetzung bezogen auf interreligiöses Lernen selten statt (Rothgangel, 1997, 2013; Betz, 2018).

Nach Karlo Meyer entwickeln Personen bei interreligiösem Lernen im weiten Sinne ihre Kompetenzen in religiösen Belangen dadurch weiter, dass sie „Sachverhalte, Fragen und Zusammenhänge in eigene Denk- und Handlungsoptionen integrieren, deren religiöser Hintergrund anders als der eigene konstituiert ist“ (Meyer, 2019, S. 66). Interreligiöses Lernen im engeren Sinne bezeichnet „intentional gesteuerte, pädagogische Prozesse, in denen Begegnungsräume mit religiösen Zeugnissen eröffnet werden, deren religiöser Hintergrund anders als der der Lernenden konstituiert ist, und die darauf angelegt sind, auf Basis einer konstruktiven Auseinandersetzung und in Achtung vor dem anderen religiöse Kompetenzen (weiter-)zuentwickeln“ (Meyer, 2019, S. 19f). Die folgenden Ausführungen zu interreligiösem Lernen beziehen sich auf das Verständnis des interreligiösen Lernens im engeren Sinne.

Es können einerseits interreligiöse Bildungsprozesse ausgehend von Vorurteilsdiskursen kritisch hinterfragt werden, inwiefern sie Vorurteile bedenken und welche Auswirkungen Vorurteile auf die Zielsetzung, aber auch die Gestaltung von interreligiösen Bildungsprozessen haben. Andererseits können Überlegungen angestellt werden, welchen Beitrag (inter-)religiöse Bildungsprozesse zur Reduzierung von Vorurteilen bzw. zur Sensibilisierung für Vorurteile beitragen können. In den folgenden Ausführungen liegt der Fokus darauf, inwiefern sich die Berücksichtigung von Vorurteilen auf die Zielsetzung und Gestaltung interreligiösen Lernens auswirken kann. Dies wiederum kann einen Einfluss darauf haben, dass Personen für eigene Vorurteile sensibilisiert werden und vorurteilsbewusst handeln.

5.1 Voraussetzungen und Zielsetzung interreligiöser Bildungsprozesse

In den eingangs benannten Studien wird deutlich, dass Vorurteile gesellschaftlich präsent und keine Randerscheinung sind und dementsprechend auch bei Personen, die in interreligiöse Lernprozesse eingebunden sind, vorkommen können. Werden Vorurteile nicht berücksichtigt, kann dies zu Grundannahmen für interreligiöses Lernen führen, die der Realität der Einstellungen der Beteiligten nicht gerecht werden. Bei interreligiösen Bildungsprozessen besteht dann die Gefahr, dass deren Zielsetzungen, wie beispielsweise Offenheit, sich mit unterschiedlichen Religionen auseinanderzusetzen oder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, bereits als selbstverständlich für deren Durchführung vorausgesetzt werden. Dies kann bewirken, dass Jugendliche, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, von solchen Lernsettings weniger profitieren können. So werden in der Diskussion zum interreligiösen Lernen in der Regel fünf Lernziele angeführt: Schüler*innen sollen sich Wissen über Religionen aneignen und religiöse Konzepte verstehen, sie sollen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erlangen und religiöse Sachverhalte aus der eigenen, aber auch der Perspektive anderer betrachten können. Außerdem soll zu einer Einstellungsänderung beigetragen werden, indem Vorurteile gegenüber Religionen abgebaut und Toleranz und Offenheit gestärkt werden. Als weiteres Ziel

wird benannt, dass Schüler*innen sich gegenüber Angehörigen einer anderen Religion angemessen verhalten sowie ihren eigenen Standpunkt entwickeln und festigen sollen (Unser, 2021, S. 286). Ein Bewusstsein für Vorurteile hilft, Einstellungen der Personen zu berücksichtigen und nicht bereits Kompetenzen für interreligiöse Bildungsangebote vorauszusetzen, die in der Zielsetzung interreligiösen Lernens verankert sind. Damit übereinstimmend stellt Claudia Gärtner fest, dass Kompetenzen, die im Rahmen der interkulturellen Pädagogik als mühsam zu erwerben betrachtet werden, wie die Anerkennung der Gleichwertigkeit oder die Fähigkeit zum Dialog und Konflikt, bei interreligiösen Lernprozessen als gegeben angenommen werden (Gärtner, 2016, S. 99). „Religionsdidaktisch gewendet bedeutet dies, dass stärker zwischen den Zielen und den Wegen interreligiösem und -kulturellem Lernen [sic!] zu unterscheiden ist. Während interkulturelle und -religiöse Begegnung und Dialog als Zielvorstellung weitgehender Konsens ist, reicht es nicht aus, Begegnungs- und Dialogmodelle zugleich auch als religionsdidaktisches Lehr-Lernformat zu entfalten“ (Gärtner, 2016, S. 100). Auch Andrea Betz gibt zu bedenken, dass der interreligiöse Dialog im engeren Sinne positive Einstellungen gegenüber religiöser Differenz voraussetzt (Betz, 2018, S. 113). Ebenso hat das europäische Forschungsprojekt REDCo eine „Ambivalenz zwischen Toleranzforderungen im Sinne einer eher allgemeinen Utopie und einer konkreten lebensweltlichen Praxis, in der Stereotype und Vorurteile gegenüber Jugendlichen anderer Religionszugehörigkeit eine nicht unerhebliche Rolle spielen“ beschrieben (vgl. Vieregge 2013, S. 256). Bei der Auswahl der Form des interreligiösen Angebots gilt es demzufolge zu bedenken, welche Voraussetzungen gegeben sind und welche Lernwege angemessen sind, damit die Kompetenzen, die es in interreligiösen Bildungsprozessen zu erwerben gilt, nicht bereits vorausgesetzt werden.

5.2 Durchführung interreligiöser Bildungsangebote

Für die Durchführung interreligiöser Bildungsangebote werden ausgehend von der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung einige zentrale Aspekte entfaltet.

5.2.1 Keine Tabuisierung von Vorurteilen – Räume der Kommunikation eröffnen

Sowohl der Unterschied, der sich in den Ausprägungen von Vorurteilen in den einzelnen Ländern zeigt (Zick, Küpper & Hövermann, 2011), als auch der Einfluss der gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse auf die Entwicklung von Vorurteilen (vgl. Zick, 2018, S. 55) verweisen auf deren systemische Verwobenheiten. Insbesondere subtile Vorurteile, die in der Gesellschaft weitgehend akzeptiert sind, verdeutlichen, dass diese keine rein individuelle, sondern eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung sind. Dies sensibilisiert dafür, Vorurteile nicht als Verfehlungen Einzelner anzusehen, die „auf einen (real so nicht vorhandenen) ‚rechten Weg‘ der ‚Normalisierung‘ zurückzuführen sind“ (Möller, 2019, S. 74), sondern die qualitative

Beschaffenheit der jeweiligen Einstellung zu berücksichtigen, biographische Konstruktionsprozesse im Einzelfall analytisch zu entschlüsseln und die Prozesse mit- samt der Klassifizierungen zu bearbeiten. Dies umfasst, Vorurteile im Rahmen von interreligiösen Prozessen weder zu stigmatisieren noch zu tabuisieren, sondern als ein Thema, anhand dessen strukturelle Verflechtungen bearbeitet werden können, zu beleuchten. Werden Vorurteile nicht per se verurteilt, sondern in ihrem gesellschaftlichen Vorkommen und der persönlichen Bedeutung analysiert, können sich Gespräche ergeben, durch die sich Erfahrungszusammenhänge und subjektive Verarbeitungsnormen erschließen. Dies kann eine Sensibilisierung für eigene Vorurteile ermöglichen und so Räume der Kommunikation für deren Bearbeitung eröffnen.

5.2.2 Sensibilität bei der Gestaltung des Begegnungslernens

Ergebnisse der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung verdeutlichen, wie wichtig unterschiedliche Kontaktformen sind (Visintin, 2017) und dass der Kontakt zwischen Gruppen Vorurteile reduzieren kann, sofern gewisse Bedingungen erfüllt sind. Die Kontakthypothese (Allport, 1971) wurde mit ihren Schlüsselbedingungen des gleichen Gruppenstatus während des Kontakts, der gemeinsamen Ziele der in Kontakt stehenden Gruppen, der Kooperation zwischen den Gruppen, der Unterstützung durch Autoritäten, Gesetze oder Gewohnheiten (Allport, 1971, S. 285f) sowie der Ermöglichung von Freundschaften (Pettigrew, 1998, S. 76) zum Abbau von Vorurteilen mehrfach empirisch bestätigt.

Unter Berücksichtigung der Kontakthypothese können pädagogisch bewusst gesetzte Interventionen wie bestimmte Formen des initiierten Begegnungslernens, bei dem sich Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit treffen, (Leimgruber, 2007, S. 101) kritisch reflektiert werden. In gewissen Formaten dieses Begegnungslernens sind die Bedingungen der Kontakthypothese nicht erfüllt. Besuchen beispielsweise sogenannte Expert*innen die Schüler*innen einer Klasse und erzählen etwas von ihrer Religion, sind die angeführten Bedingungen der Kontakthypothese kaum erfüllt. Es ist weder möglich, Freundschaften zu entwickeln, noch existieren ein gleicher Gruppenstatus oder gemeinsame Ziele. Dementsprechend gilt es zu fragen, wie Formate aussehen können, die Begegnungslernen ermöglichen und die Bedingungen der Kontakthypothese berücksichtigen. Dies wären beispielsweise Projektstage, Schüler*innenaustausch, Summer Schools und längerfristige Projekte. Zudem eröffnen die *erweiterte* (Wright, 1997), die *imaginäre* (Crisp & Turner, 2009) und die *stellvertretende* Kontakthypothese (Vezzali, 2017) religionsdidaktisch viele Möglichkeiten, die es weiter zu erproben gilt. Die imaginäre Kontakthypothese besagt, dass verbesserte Einstellungen bereits dann eintreten, wenn Personen sich nur vorstellen, mit einer Person einer anderen Gruppe zu interagieren. Stellvertreter Kontakt ist dann möglich, wenn mit Hilfe unterschiedlicher Medien die andere Gruppe beobachtet wird. Hier sind auch Möglichkeiten des digitalen Lernens näher zu befragen. In der erweiterten Kontakthypothese wird festgestellt, dass sich

Einstellungen bereits verbessern, wenn bekannt ist, dass ein Mitglied der Gruppe mit einem Mitglied einer anderen Gruppe Kontakt hat.

Allerdings zeigen sich für das interreligiöse Lernen in der Schule auch Grenzen und die Bedeutung anderer Lernorte wie der Jugendarbeit wird deutlich. Insbesondere in der Freizeit können sich Möglichkeiten des interreligiösen Lernens ergeben, die ungezwungen über einen längeren Zeitraum stattfinden wie bei gemeinsamen Sportaktivitäten, Ausflügen oder Quizabenden. Dies stimmt mit den Überlegungen von Monika Tautz überein, die die Bedeutung der Kontinuität bei Begegnungen betont und dabei zu bedenken gibt, dass nachhaltige Erfahrungen in außerschulischen Lernsettings einfacher möglich sind (Tautz, 2018, S. 27–29).

5.2.3 Berücksichtigung von Zugehörigkeit und Abgrenzung

Eine mögliche Ursache für Vorurteile resultiert aus dem Wunsch, durch Zugehörigkeit zu Gruppen bzw. durch Abgrenzung von „anderen“ soziale Identität auszubilden. Identitätstheorien betonen den Konflikt zwischen Eigen- und Fremdgruppe, wobei die Abwertung der Fremdgruppe die Eigengruppe aufwertet (Tajfel & Turner, 2004). Neben der Theorie der sozialen Identität basiert auch die Theorie der relativen Deprivation (Smith & Walker, 2002) darauf, dass die Identifikation mit der Gruppe zentral ist. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Eigengruppe scheint durch Abwertungen anderer Gruppen gut erfüllt zu werden (Beelmann & Neudecker, 2020, S. 116). Wenn Personen Gruppen abwerten, um die eigene Gruppenzugehörigkeit zu stärken oder sich selbst als Gruppe eine Identität zu geben, kann die Veränderung von Vorurteilen ausschließlich durch einen längerfristigen Prozess erfolgen.

Für die Durchführung interreligiöser Bildungsangebote stellt sich die Frage, wie der Wunsch, sich von Gruppen abzugrenzen und eigene Zugehörigkeiten zu definieren, berücksichtigt werden kann, ohne dadurch Vorurteile zu bestärken. Dies sensibilisiert dafür, beim interreligiösen Lernen nicht Homogenisierungstendenzen nachzugehen, bei denen hauptsächlich durch die Betonung von Gemeinsamkeiten Unterschiede wenig berücksichtigt bzw. als nicht relevant abgetan werden. Zudem kann „pauschales Harmonisieren unterschwellige Aggressionen und Abgrenzungswünsche sogar noch verstärken“ (Meyer, 2019, S. 93).

Gleichzeitig können interreligiöse Bildungsangebote darauf hin befragt werden, inwiefern Zugehörigkeiten konstruiert oder Abgrenzungen von Gruppen vertieft werden. Vorurteile verweisen auf die (oftmals konstruierten) Gruppenidentitäten und den Versuch, Personen Gruppen zuzuordnen und abzuwerten. Interreligiöses Lernen hat demzufolge besonders aufmerksam zu sein, Prozesse des Otherings nicht zu bestärken. Hier ist auch zu berücksichtigen, kulturelle Unterschiede nicht zu übertreiben, da diese eine Komponente der subtilen Vorurteile sind (Pettigrew & Meertens, 1995, S. 58). In religionsdidaktischen Entwürfen, in denen „das“ Judentum, „das“ Christentum oder „der“ Islam einander gegenübergestellt werden, be-

steht die Gefahr, eine Homogenität der jeweiligen Religion anzunehmen, die der Heterogenität innerhalb der Religionen nicht gerecht wird. Bezogen auf Begegnungslernen zwischen Personen bedeutet dies beispielsweise, Personen nicht als „die“ Vertreter*innen ihrer Religion einzuführen, sondern zu klären, dass diese eine Sichtweise auf ihre Religion einnehmen oder Expert*innen eines Themas aus ihrer jeweiligen Perspektive (Boehme, 2017, S. 180) sind. Die Vielfalt und Komplexität der jeweiligen Religion gilt es in interreligiösen Lernsettings zum Ausdruck zu bringen, damit Schüler*innen nicht wie in der Studie von Moulin (2011, S. 316) über Stereotypisierung und vereinfachende Darstellungen ihrer Religion zu klagen haben. Die Heterogenität innerhalb einer Religion kann u.a. in der sprachlichen Benennung zum Ausdruck kommen. So kann bereits die Rede von christlichen, muslimischen oder hinduistischen Traditionen für die Vielfältigkeit der Phänomene sensibilisieren (Meyer, 2019, S. 25).

In der Auseinandersetzung mit Fragen nach Zugehörigkeit und Abgrenzung eröffnen Überlegungen im Rahmen der Theorie der sozialen Identität Möglichkeiten (Gaertner, Dovidio & Houlette, 2013, S. 526–543), die religionsdidaktische Folgerungen nach sich ziehen können: Bei der wechselseitigen Differenzierung bleiben die Gruppentrennungen bestehen und es wird versucht, zwischen Mitgliedern der unterschiedlichen Gruppen positive Verbindungen in Form von Kooperationen herzustellen, bei der Rekategorisierung möchte ein gemeinsames Wir aus Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen geschaffen werden. Bei der Dekategorisierung wird generell Heterogenität verdeutlicht und somit die klare Zuordnung zu Gruppen erschwert.

5.2.4 Berücksichtigung von Emotionen

Hypothesen wie die Theorie der relativen Deprivation, die Gruppenbedrohungstheorie und die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts (Sherif et al., 1961; Campbell, 1965; Sherif, 1966; Jackson, 1993) nehmen Ängste und Bedrohungsgefühle sowie das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden, als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Vorurteilen. Bedrohungsgefühlen kann auch die affektive Abwehr von Fremdem bzw. Ungewohntem zu Grunde liegen (Pollack et al., 2014, S. 37). Das verdeutlicht die Notwendigkeit, Emotionen in interreligiösen Bildungsprozessen zu berücksichtigen. So können Begegnungen zwischen Personen mit unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit Emotionen wie Freude, Angst, Scham oder Hass auslösen. Hier scheint es im interreligiösen Dialog besonders bedeutend zu sein, nicht von eigenen Emotionen auf andere zu schließen. So können Personen, die Religionen zugehören, die die Mehrheit bilden, im Normalfall unbefangener an interreligiösen Bildungsangeboten teilnehmen als Personen, die einer Religion zugehören, die weniger häufig vertreten ist. Dies kann dann von Relevanz sein, wenn die gesellschaftliche Zugehörigkeit von Personen in Frage gestellt oder einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt ist (Nagel, 2013, S. 248). In interreligiösen Bildungsprozessen

gilt es demzufolge, sensibel für die unterschiedlichen Emotionen zu sein und zu fragen, wie diese im interreligiösen Lernen berücksichtigt werden können.

Besonders beim Begegnungslernen, bei dem sich Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit treffen, kann es sein, dass verschiedenen Emotionen kein Raum gelassen wird bzw. Emotionen aus Rücksicht voreinander nicht gezeigt werden. Die von Monika Tautz benannten Formen der Begegnung mit Kunst, Literatur oder Musik (Tautz, 2018, S.32) können hier Möglichkeiten eröffnen, interreligiöses Lernen in einem geschützteren Raum anzubieten und unterschiedliche Emotionen im jeweiligen Lernsetting zeigen zu können. Wenn Vorurteile vorliegen und die damit verbundenen Emotionen einen Ausdruck finden dürfen, können die dahinterliegenden Wünsche, Sorgen und Bedrohungsgefühle wahrgenommen und bearbeitet werden.

5.2.5 Berücksichtigung von Macht- und Dominanzverhältnissen

Bestimmte (teilweise auch konstruierte) Gruppen sind stärker von Vorurteilen betroffen (vgl. Zick, Küpper & Berghan, 2019, Zick et al., 2011). Bei interreligiösen Bildungsangeboten können Personen teilnehmen, gegen die Vorurteile gerichtet sind. Dies sensibilisiert für Macht- und Dominanzverhältnisse, die auch im Rahmen des interreligiösen Begegnungslernens gegeben sind und die es insbesondere mit Blick auf den Schutz von Personen, gegenüber denen Vorurteile vorhanden sind, zu beachten gilt. Gleiche Macht und gleichen Status in der jeweiligen Situation als Voraussetzung für interreligiöse Lernsettings anzustreben, ist auch unter Berücksichtigung der Kontakthypothese von Bedeutung (Pettigrew, 2008, S.120). Sind möglichst gleiche Machtverhältnisse in Gruppen nicht gegeben, scheint es zum Schutz für betroffene Personen angebracht, Formen des interreligiösen Lernens zu wählen, bei denen keine direkten Begegnungen zwischen Personen stattfinden. In der Arbeit mit Büchern oder Texten gilt es ebenso zu berücksichtigen, dass diese keine wertfreien Darstellungen sind. So können auch Religions- und Schulbücher Repräsentationen bieten, durch die ein bestimmtes Wirklichkeitsbild dargestellt wird und wo Formen des Otherings stattfinden (Linkenbach, 2012, S.25–28).

Auch der Planung von interreligiösen Bildungsprozessen können Vorurteile zu Grunde liegen. Wer eingeladen ist, welche Gruppenbildungen im Vorfeld getroffen oder Texte welcher Tradition ausgewählt werden, kann auf mögliche Vorurteile der planenden Personen hinweisen. Demzufolge gilt es zu reflektieren, wie in interreligiösen Unterrichtssettings Machtgefälle reproduziert werden und welche Zuschreibungspraktiken gegeben sind. Mit Blick auf in interreligiösen Bildungsprozessen eingeschriebene Macht- und Dominanzstrukturen „sollte gegenüber dem eigenen Vorverständnis und den eigenen Herangehensweisen (mindestens bei der Lehrkraft) immer eine selbstkritische Komponente mitschwingen, bei der nicht alle Hintergründe aufgearbeitet sein müssen, aber doch ein entsprechendes Bewusstsein angebracht ist: für Vorprägungen (Wie ‚westlich‘ ist meine Sicht?), für Sprachliches (Was heißt hier ‚der‘ Islam?), für Methodisches (Was transportiert meine

Herangehensweise?) und für Soziales (Wer dominiert auf welcher Ebene?)“ (Meyer, 2019, S. 64). So kann beispielsweise die gutgemeinte Auswahl einer Expertin für eine Religion aufzeigen, wer jemanden als Expert*in im Schulkontext bestimmt und einer Gruppe zuordnet, was mit Prozessen des Otherings verschränkt sein kann.

Wenn Machtasymmetrien auch reflektiert und zu reduzieren versucht werden, bestehen diese aufgrund der gesellschaftlichen und kulturellen Verwobenheit. So sind in interreligiösen Bildungsprozessen Machtstrukturen und Dominanzverhältnisse eingeschrieben, auch wenn sich die Beteiligten dieser nicht bewusst sind und diese nicht befürworten.

6. Verwobenheit von interreligiösen Bildungsprozessen und Vorurteilen

Die Verteilung der Vorurteile sowie die Gründe für Vorurteile machen darauf aufmerksam, dass es eine gesamtgesellschaftliche Kraftanstrengung braucht, um langfristige Einstellungsänderungen zu ermöglichen. Interreligiöse Bildungsangebote können hier einen Beitrag leisten (vgl. Abuzahra/Sobreira-Majer, 2014, S. 63). Die aufgezeigten Aufmerksamkeiten und Anfragen zeigen die Bedeutung auf, sozialpsychologische Vorurteilsforschung bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion interreligiöser Bildungsprozesse zu berücksichtigen. Dies kann zu gelingenden interreligiösen Bildungsprozessen beitragen und Vorurteilsensibilität bei den Teilnehmenden an interreligiösen Bildungsangeboten fördern, was wiederum eine Zielsetzung des interreligiösen Lernens ist. Damit zusammenhängende religionsdidaktische Überlegungen ebenso wie Wirksamkeitsstudien sind bezogen auf sozialpsychologische Erkenntnisse und interreligiöses Lernen noch detailliert zu erbringen.

Literatur

- Abuzahra, Amani/Sobreira-Majer, Alfred (2014). „Man kommt seiner eigenen Religion näher, man lernt die anderen zu verstehen und zu tolerieren.“ *ÖRF*, 22, 55–64.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Allport, G. & Kramer, B. (1946). Some roots of prejudice. *The Journal of general psychology*, 22, 9–39. <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917293>
- Beelmann, A. & Neudecker, C. (2020). Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen. In L.-E. Petersen & B. Six (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 113–124). Weinheim-Basel: Beltz.
- Betz, A. (2018). *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*. Berlin: LIT.

- Boehme, K. (2017). Warum es zum Interreligiösen Begegnungslernen keine Alternative gibt. *IKatBl*, 3, 178–182.
- Campbell, D. T. (1965). *Ethnocentric and other altruistic motives*. Lincoln: University of Nebraska.
- Crisp, R. & Turner, R. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *The American psychologist*, 64(4), 231–240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014718>
- Decker, O., Kiess, J. & Brähler, E. (2018). Antisemitische Ressentiments in Deutschland: Verbreitung und Ursachen. In O. Decker & E. Brähler, *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie* (S. 179–216). Heinrich-Böll-Stiftung, Otto Brenner Stiftung, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Europäische Kommission (2019). *Special Eurobarometer 484. Perceptions of antisemitism*. Brüssel.
- Gaertner, S., Dovidio, J. & Houlette, M. (2013). Social Categorization. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Eds.), *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (S. 526–543). Los Angeles et al.: Sage.
- Gärtner, C. (2016). Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches. In F. Gmainer-Pranzl, B. Kowalski & T. Neelankavil (Hg.), *Herausforderungen Interkultureller Theologie* (S. 89–104). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Grümme, B. (2015). *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jackson, J. W. (1993). Realistic group conflict theory: A review and evaluation of the theoretical and empirical literature. *The Psychological Record*, 43(3), 395–415.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Peukert, H. (2015). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In O. John & N. Mette, *Helmut Peukert – Bildung in gesellschaftlicher Transformation* (S. 33–43). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Linkenbach, A. (2015). Weltreligion Hinduismus. Zur Konstruktion des Indienbildes in deutschen Schulbüchern. In C. Bultmann & A. Linkenbach, *Religionen übersetzen. Klischees und Vorurteile im Religionsdiskurs* (S. 23–43). Münster: Aschendorff.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Möller, K. (2019). Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen. Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis. In A. Foitzik & L. Hezel (Hg.), *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen* (S. 64–76). Weinheim-Basel: Beltz.

- Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326.
- Nagel, A.-K. (2013). Interreligiöser Dialog zwischen Begegnung und Beherrschung. Zur Governance religiöser Vielfalt in interreligiösen Aktivitäten. In L. Pries (Hg.), *Zusammenhalt durch Vielfalt. Bindungskräfte der Vergesellschaftung im 21. Jahrhundert* (S. 233–249). Wiesbaden: Springer.
- Petersen, L.-E. & Six, B. (Hg.) (2020). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Petersen, L.-E. & Tandler, N. (2020). In L.-E. Petersen & B. Six (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 233–240). Weinheim: Beltz.
- Pettigrew, T. & Meertens, R. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57–75, <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>
- Pettigrew, T. (2008). Intergroup prejudice: Its causes and cures. *Actualidades en Psicología*, 22(109), 115–124. doi:10.15517/ap.v22i109.18
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751–783, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pollack, D. (2014). Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in ausgewählten Ländern Europas: Erste Beobachtungen. In D. Pollack, O. Müller, G. Rosta, N. Friedrichs & A. Yendell, *Grenzen der Toleranz: Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa* (S. 13–34). Wiesbaden: VS.
- Rothgangel, M. (1997). *Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9–11*. Freiburg: Herder.
- Rothgangel, M. (2013). Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung. In M. Rothgangel, A. Ednan. & M. Jäggle (Hg.), *Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive* (S. 167–187). Göttingen: Vienna University.
- Sherif, M., O.J. Harvey, B.J. White, W.R. Hood & C.W. Sherif (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. Norman- Oklahoma: University of Oklahoma Book Exchange.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Smith, H. & Walker, I. (Eds.) (2000). *Relative deprivation. Specification, development, and integration*. New York: Cambridge.

- Stephan, W. & Renfro, C. (2003). The role of threat in intergroup relations. In Mackie, D. / Smith, E. (Eds.), *From prejudice to intergroup emotions. Differentiated reactions to social groups* (S. 191–207). New York: Psychology.
- Stouffer, S. et al. (1949). The American soldier: Adjustment during army life (Studies in social psychology in World War II, Vol. 1). *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 265(1), 173–175.
- Streib, H. & Klein, C. (2018). Chapter 5: Xenophobia and the Culture of Welcome in Time of High Refugee Immigration. In H. Streib & C. Klein (Hg.), *Xenosophia and religion. Biographical and statistical paths for a culture of welcome* (S. 155–180). Cham: Springer International.
- Tautz, M. (2018). Begegnungslernen – ein schillernder Begriff. *RpB*, 79, 24–37.
- Tajfel, H. & Turner, J. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (eds.), *Political psychology. Key readings* (pp. 276–293). Psychology Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9780203505984-16>
- Tzscheetzsch, W. (2004): Chancen und Grenzen einer interreligiösen Religionspädagogik. In F. Schweitzer & T. Schlag, *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* (S. 155–160). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Unser, A. (2021). Interreligiöses Lernen. In Kropač, U. & Riegel, U., *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 280–291). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vezzali, L. al. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 314–389. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.982948>
- Vieregge, D. (2013). *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann.
- Visintin, E. P., Voci, A., Pagotto, L. & Hewstone, M. (2017). Direct, extended, and mass-mediated contact with immigrants in Italy: their associations with emotions, prejudice, and humanity perceptions. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(4), 175–194. <https://doi.org/10.1111/jasp.12423>
- Werth, L., Denzler, M. & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie – Das Individuum im sozialen Kontext. Wahrnehmen – Denken – Fühlen*. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Wright, S. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of personality and social psychology*, 73(1), 73–90. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.73.1.73>
- Zick, A., Küpper, B. & Wilhelm, B. (2019). *Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/2019*. Bonn: Dietz.
- Zick, A. (2018). Menschenfeindliche Vorurteile. In K. Möller & F. Neuscheler (Hg.), „Wer will die hier schon haben?“. *Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland* (S. 54–74). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zick, A., Küpper B. & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.



Gestatten: Keine*r!

Begleitheft zu einem Bilderbuch rund um Vielfalt und die Wahrnehmung anderer

Thomas Schlager-Weidinger, Anne Koch, Amin Elfeshawi,
Karin Willinger-Rypar, Dijana Gnasmüller

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
t.schlager-weidinger@ph-linz.at

EINGEREICHT 2 NOV 2020

ANGENOMMEN 07 NOV 2021

Das Team des Zentrums für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik & Mehrsprachigkeit (Z.I.M.T.) an der PHDL hat ein Bilderbuch mit der Illustratorin Conny Wolf verwirklicht, das als Bildungsmaterial für Themen rund um Demokratieerziehung, religiös-säkulare Pluralismuskompetenz, Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit sowie Zivilcourage gedacht ist. Dieses Begleitheft entfaltet Kontexte der Themen in der derzeitigen gesellschaftlichen Diskussion und möchte damit die vielen möglichen didaktischen Verwendungen in der Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anregen.

Takad Z.I.M.T. (Elfeshawi, A., Gnasmüller, D., Koch, A., Schlager-Weidinger, T., Willinger-Rypar, K.; Illustration: Wolf, C.). (2021). *Gestatten: Keine*r!* Sipbachzell: Verlag Am Rande.

SCHLÜSSELWÖRTER: Bildungsmaterial, Demokratieerziehung, religiöser Pluralismus, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb

1. »Gestatten: KEINE*R!« (Thomas Schlager-Weidinger)

Ein Z.I.M.T.-Bilderbuch: interreligiös – mehrsprachig – demokratiebildend

JEDE*R scheint KEINE*R zu kennen – und doch mag zunächst NIEMAND KEINE*R.

JEDE*R scheint genau zu wissen, was KEINE*R tut und lässt.

JEDE*R hat KEINE*R schon einmal auf den Lippen und in Gedanken gehabt.

Gemeinsam mit der Illustratorin und Graphikerin Conny Wolf erstellte das Z.I.M.T.-Team der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz das Bilderbuch „Gestatten: KEINE*R!“. In diesem für Jugendliche und Erwachsene konzipierten Buch wird das rhetorische Stilmittel „Keiner ... hat mehr Zeit, ... traut sich was, ... will mehr teilen, ... betet mehr, ... packt mehr zu, ... schaut mehr auf den anderen, ... spricht mehr deutsch, etc.“ dargestellt und liebevoll problematisiert.

Das Buch entstand in einem interdisziplinären (Interreligiosität, Migrationspädagogik, Mehrsprachigkeit) und prozesshaften Austausch, der zur gemeinsamen Entwicklung von prototypischen Szenarien geführt hat. Vor allem der konstruktive Dialog mit der Illustratorin ermöglichte eine leichte und augenzwinkernde Darstellung einer komplexen und komplizierten Thematik. Neben alltäglichen Phänomenen finden sich auch zu Mehrsprachigkeit, Migration und Religiosität explizite Szenen. Vor allem die Beschäftigung mit der kritischen Diskursanalyse (Wodak, 2016), welche die Kommunikation in Institutionen, Identitätspolitik, Gender Studies, politischer Kommunikation, Populismus und Vorurteilsforschung fokussiert, legt eine bewusst niederschwellige Auseinandersetzung mit dieser Sprachfigur nahe. Ausdrücke wie „Wir“, „Werte“, „Hausverstand“ oder eben „Keine*r“ und „Jede*r“ sind äußerst wirksam und machtvoll in gesellschafts- und bildungspolitischen Diskursen, indem sie – je nach Zugehörigkeit – begünstigen oder benachteiligen und gleichzeitig dadurch diese Machtverhältnisse permanent (re)produzieren. Also wer, zum Beispiel, sagt eigentlich, dass keine*r mehr Deutsch spricht oder keine*r mehr betet?

Über anderthalb Jahre hinweg und in vielen Zoom-Besprechungen während der Lockdowns entstand dieses Bilderbuch für Jugendliche und Erwachsene, in dem das Problematische der Sprachfigur „KEINE*R tut mehr dies und das“ entblößt werden soll. Den Rahmen dieser Geschichte, die aus mehreren Szenen besteht, die jeweils auf einer Doppelseite dargestellt werden, bilden dialogische und gleichzeitig antithetische Begegnungsszenarien von KEINE*R, einem Mädchen und einem/mehreren Menschen. In den dargestellten Szenen kommt es zu einem Zusammenspiel moralischer (im besten Sinne), humorvoller und absurder Intentionen.

In den Szenen wird v.a. die Diabolisierung des anonymen Anderen – analog zur anonymen Instanz ‘man’ von Heidegger (2006, S. 126–129) – offengelegt, in dem gezeigt wird, wie Wahrnehmung und Bewertung konstruktivistisch funktionieren. In diesem Sinn erfolgt eine Dekonstruktion von individuellem und gesellschaftlichem Miss- bzw. Fehlverhalten, in dem ‘man’ sich auf ‘KEINE*N’ ausredet. Diese Ausreden finden am Ende ihre Auflösung, indem gleichsam einer der Protagonisten zur folgenden artikulierten Einsicht kommt: „Gestatten, KEINE*R!“

Darauf basierend wird auf der letzten Doppelseite in den Sprechblasen quasi folgender Epilog formuliert: „Was du bist, kann KEINE*R sein“, „Wenn du jemanden brauchst, ist KEINE*R da“, „Wohin kämen wir, wenn alle sagten, wo kämen wir hin und KEINE*R ginge?“, „Was KEINE*R wagt, das dürft ihr wagen“.

Die Idee und Initiative für diese Buch stammt vom Gründer und früheren Leiter des Z.I.M.T. Thomas Schlager-Weidinger. Bereits 2014 schrieb der Autor mehrerer Gedichtbände und Sachbücher folgenden Text, in dem er sich wie folgt der Thematik nähert:

heinrich & claudette

dem nachtfalter heinrich
ist etwas ganz schön peinlich,
denn er fliegt auch gern bei tag
was *keiner* so verstehen mag.

und die schnecke claudette
findet *keiner* richtig nett,
denn anstatt zu verschmaufen
will sie bloß immer weiterlaufen.

auch der siebenschläfer paul
ist alles andere als faul,
doch *keiner* will ihm das schier glauben,
bis sie ihm so den schlaf doch rauben.

das glühwürmchen sebastian
schaltet nie die lampe an
und *keiner* kann's verstehen,
jeder will ihn leuchten sehen.

ach ja: klaus das wildschwein
will nicht wild sein,
doch *keiner* will ihm das gestatten,
weil solche flausen nicht zu existieren hatten.

und dem schäferhund isidor
kommt sein deutschtum ganz beschissen vor,
doch *keiner* will das gelten lassen,
denn hunde haben nun 'mal rassen.

zum guten schluss stell ich die frage mir:
was ist dieser *keiner* für ein mächtiges tier?
es bohrt sich in unsere hirne und lenkt unser schauen,
es killt die vernunft und unser vertrauen.

unbemerkt bringt es uns unter seine kontrolle,
fixiert alle auf eine ganz bestimmte rolle
und obwohl es *keiner* wirklich will
gewinnt *keiner* doch und lächelt still.

Auch die Zusammenarbeit mit Conny Wolf beruht auf der künstlerischen und freundschaftlichen Beziehung mit Schlager-Weidinger. Gemeinsam haben sie u. a. die „WERTvollen Wimmelbilder“ für die EduGroup erstellt.

Das Buch richtet sich an Jugendliche und Erwachsene: Neben dem privaten Gebrauch eignet es sich für den Einsatz in Schule und Jugendarbeit und hier v. a. im Kontext der Demokratiebildung und Menschenrechtspädagogik, der Religions- und Migrationspädagogik. Das Bändchen ist ein hervorragender Anlass, um über Haltungen und Befindlichkeiten, Stereotypen- und Vorurteilsbildung ins Gespräch zu kommen.

Literatur

Wodak, R. (2016). *Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse.*

Hamburg: Edition Konturen.

Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit* (19. Aufl.). Tübingen: De Gruyter.

2. Keine*r traut sich mehr (Anne Koch)

Da sitzt Keine*r am Küchentisch und liest in seinen Hausschlappen Zeitung. Während das Mädchen fernsieht und gerade ein Bild zu sehen ist von einer demonstrierenden Menschenmenge hinter Transparenten, meint Keine*r: „KEINE*R traut sich mehr ...“ was auch immer.

Demonstrierende trauen sich zumindest noch, ihren Mund aufzumachen und ihre Positionen in Schrift und Wort kundzutun. Ein Freiheitsrecht in freiheitlichen Ländern, das nicht hoch genug eingeschätzt werden kann und das in den Gesellschaften unter der Erfahrung der jüngsten Covid-Pandemie in seiner Wichtigkeit sehr bewusst wurde, egal ob die Demonstrierenden freiheitlich-solidarisch eine bessere und gerechtere Gesellschaft möchten oder destruktiv und systemuntergrabend infrage stellen und bekämpfen, was ihnen gerade diese Freiheit ermöglicht.

Mit dem Sich-Trauen ist ein Mut angesprochen, für eigene Überzeugungen öffentlich einzutreten. Manchmal ist Wut eine wichtige Helferin, um diesen Schritt auch tatsächlich zu gehen und zu dieser Aktivität, die den Alltag unterbricht, zu kommen und sich zu zeigen. Denn wer demonstriert, tritt in einen öffentlichen Raum von Debatten ein, muss mit Gegenargumenten oder einfach auch nur eisigem Gegenwind rechnen. Wird die Wut zu einer Aggression, ist etwas im Gefühls-haushalt gekippt, und die Positionen werden leicht ideologisch, also verschlossen für den offenen und argumentativen Austausch mit anderen Überzeugungssystemen und verschlossen für die Möglichkeit von Kompromissen und pragmatischen Lösungen. Auch gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit kann dann Platz greifen und gegen Migrant*innen, Muslim*innen, Frauen oder wen auch immer skandieren.

Autoritäre Einstellungen: trauen nur der Autorität

Viele dieser Entgleisungen des einschlägigen Gedankenguts und der Befindlichkeiten hat die Autoritarismusforschung sehr gut entlarvt und systematisiert, so zum Beispiel jüngst die Leipziger Autoritarismusstudie (Decker & Brähler, 2020). Das subjektive Ungerechtigkeitsempfinden und die Krisenwahrnehmung eines labilen globalen Marktes im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts sowie einer weltweiten Pandemie, der fehlgeschlagenen Aufbau einer Zivilgesellschaft in einem zwanzig Jahre lang von demokratischen Staaten militärisch besetzten Land wie Afghanistan – diese und ähnliche mediale Ereignisse tragen zur Destabilisierung mancher Personengruppen bei. Um dies zu verstehen, knüpfen die Salzburger Soziolog*innen Wolfgang Aschauer und Janine Heinz (2018) insbesondere an Forschungen zu Autoritarismus und sogenannten antiegalitären Einstellungen an. Merkmale autoritärer Einstellungen sind dabei zum Beispiel die autoritäre Aggression gegenüber Personen, die gegen die Regeln und Normen des eigenen Kollektivs verstoßen bzw. diesen nicht folgen. Ihrer Andersartigkeit und Abweichung wird mit Feindseligkeit begegnet. Auch Graubereiche des Lebens, der Emotionen, des Tagträumens und Fantasierens werden abgelehnt, da sie in ihrer Unbestimmtheit schwer aushaltbar sind. Literarisch-künstlerische Imagination, Sehnsüchte, Wünsche und damit auch sexuelles Begehren werden abgewertet und als Schwäche erachtet. Sexualität wird abgewehrt, eigene wie fremde, heteronormale und gleichgeschlechtliche oder weitere Varianten sowieso. Stattdessen ist das demonstrative Zurschaustellen von Stärke und das Stärkemessen in kraftmeierischen Auseinandersetzungen und Wettkämpfen ein Mittel der Selbstversicherung gegen jene Schwäche. Da die Regeln der eigenen Gruppe und die Tradition der eigenen Sippschaft so viel Ausrichtung geben, tendieren autoritäre Persönlichkeiten zu einem rigorosen Festhalten an Regelsystemen. Das macht sie schicksalsgläubig (z. B. die Höherberufung des eigenen ‚Volkes‘) und lässt sie auch Kausalbeziehungen für plausibel halten, die kulturanthropologisch als magisch bezeichnet würden (vgl. auch verschwörungstheoretisches Denken).

Welche Ergebnisse und Korrelationen sind beobachtbar? Gefühle der Machtlosigkeit und des Ausgeliefertseins, zu denen autoritäre Persönlichkeiten laut des Vorhergehenden ohnehin neigen, können verstärkt werden durch hoch kompetitive, neoliberale Wirtschaftsverhältnisse. Die damit verbundene Abstiegsangst hat längst die Mittelschicht erreicht (Bude, 2014, S. 60–82) und führt bei manchen zu einer sozialen Dominanzorientierung. Aufgrund dieser fühlen sie sich in selbstgerechter Manier als die Leistungsstärkeren und werten ‚Schwächere‘ ab (polemisch: ‚soziale Schmarotzer‘). Bei anderen in der Mittelschicht ist es weniger die Dominanzorientierung als ein rechtskonservativer Autoritarismus, der sich an Konformismus, Tradition und auch Religion ausrichtet. Beide Entwicklungen lassen eine weitere Polarisierung und zynische Abwertungen anderer sozialer Gruppen auch in näherer Zukunft erwarten (Aschauer & Hainz, 2018, S. 16–18).

Vor diesem Befund ist gesellschaftliche Teilhabe, die Auseinanderdriftendes zusammenbringt, bedeutsam. Für Bildungseinrichtungen stellt sich neben der Vermittlung von Fertigkeiten für die berufliche Teilhabe vor allem auch die kulturelle Teilhabe und das Erlernen der Grundlagen politischer Teilhabeverfahren als Aufgabe. Immer, wenn Kompetenz und Sensibilität für Vielfalt vermittelt, gelernt und eingeübt werden, trauen sich gesellschaftliche Akteur*innen zu, der Entwicklung entgegenzutreten: interreligiöses Lernen, das die religiös-weltanschauliche Vielfalt positiv setzt, Mehrsprachigkeit, die als hohes Gut und Zugewinn erachtet wird – auch auf dem Schulhof – und Migrationspädagogik, die keine identitäre Integration fordert, sondern Mitwirkung an der zivilgesellschaftlichen Selbstorganisation, sie alle sind zentrale Anliegen an der PHDL.

Was unkontrollierbare Kreativität sich alles traut

Wir sehen, alles, was ungezügelt Kreativität freisetzt, unkontrollierbares Begehren ist und Fantasie betätigt, unterläuft autoritäre Strukturen. Ein wegweisendes Projekt, das sowohl künstlerisch als auch auf Augenhöhe partizipatorisch ist, wurde in Wien realisiert: Jamal Al-Khatib (Lohlker, 2019). Jamal Al-Khatib ist ein fiktiver Name. In dem Projekt geht es darum, alternative Jihad-Erzählungen zu entwickeln, also Erzählungen darüber, wie gewalttätiger und wie spiritueller Jihad zu verstehen sind. Damit kann auch die alltägliche Erfahrung aus vielen kleinen Szenen zur Sprache kommen, als Muslim*a unter Generalverdacht genommen zu werden, gefährlich zu sein. Es sind arabische Jugendliche, Studierende der Universität Wien, ein professionelles Medienfilmteam und einige Geflüchtete, die zusammen das Skript entwickeln, die Protagonisten spielen und ihnen ihre Stimme leihen. Das Wegweisende an dieser Gestaltung ist, dass nicht einfach eine Gegendebatte eröffnet wird: Jihad ist terroristisch und zu verurteilen, wer da mitmacht, ist ein*e Verbrecher*in. Vielmehr ist der natürliche Ausgangspunkt der jugendlichen Aktivist*innen ihre Kenntnis von Jihad in ihrer Lebenswelt. Von dort entwickeln sie in der Logik, die sie selbst überzeugt, was die Alternative zum gewaltbereiten Jihad sein kann. Diese besitzt ‚Straßen-Plausibilität‘ und angesagte Filmästhetik und erreicht so ihre Zielgruppe, die sich mit Jihad auseinandersetzen soll. Dazu werden anstelle von gängigen Versatzstücken aus islamistischen Auslegungen des Jihad, wie sie populär zirkulieren, alternative Wege aufgewiesen, um den Anspruch zu brechen, so müsste es sein oder nur so sei die rechte Lehre. Zum Beispiel wird der Vorstellung, dass es nur zwei Wege im Leben gäbe, nämlich *tawhid* (Homogenität, keine Abweichung gestattend) und daneben den *kufr* (Unglauben), ein Ideal von vielen möglichen individuellen, aber auch kollektiven Wegen gegenübergestellt und beworben. Oder: Der Aussage, dass die ‚neo-umma‘, also die Gemeinschaft aller Muslim*innen weltweit eine geeinte, totalitäre sein müsse, wird mit einem pluralistischen Bild des Zusammenschlusses begegnet. Auch das Feindbild des

„Westens“ wird aufgebrochen und politische Verhältnisse und Lebensumstände werden differenzierter dargestellt und eingebracht. Auch der Aussage, dass Gehorsam die höchste Tugend sei, etwa gegenüber religiösen Autoritäten, wird entgegnet, dass alles kritisch geprüft werden darf und aus Verantwortung auch geprüft werden sollte. Das Projekt ist auch gut auf YouTube dokumentiert (<https://www.youtube.com/c/JamalalKhatib/about>).

Es gibt viele solcher destruktiven Erzählungen in unserer Gesellschaft, solche, die fernab von gemeinschaftlicher, methodischer und vernünftiger Prüfung Dinge annehmen – Stichwort: Verschwörungstheorien (Kunert, 2020), Wissenschaftsungläubigkeit – solche, die an die eigene Überlegenheit glauben und sie verteidigen, sei es aufgrund von „Ich war vorher hier!“, „Ich bin aber Mann!“, „Ich bin aber geweiht oder geadelt!“. Hinzu kommen „Grundverunsicherungen“ wie gerade im Moment jene von Jugendlichen, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt angesichts der bedrohlichen pandemischen Situation auseinanderbräche (Schambeck, 2020). Solche Uniformität, Verunsicherung und missmutige Unterstellung gegenüber dem Zusammenhalt offenzulegen, das braucht Sich-Trauen. Autoritarismus und Einschüchterung sind die Gegner des Trauens! Zivilcourage und bürgerschaftliches Engagement zeigen, öffentlichen Raum einnehmen, Position beziehen, kreativ und künstlerisch sein, Farbe bekennen und Flagge zeigen statt Küchentisch-Räsonieren, diese Optionen zu üben und zu diskutieren, dazu lädt unser Bild ein! Auch Zuhören wäre schon viel.

Literatur

- Aschauer, W. & Heinz, J. (2018). *Autoritäre Einstellungen in Salzburg. Eine Mixed-Methods Studie zu aktuellen Bedrohungswahrnehmungen und Reaktionsweisen verschiedener sozialer Gruppen* (JBZ-Arbeitspapiere 43). Salzburg: Robert Jungk Bibliothek für Zukunftsfragen. <https://jungk-bibliothek.org/wp-content/uploads/2018/05/Autoritäre-Einstellungen-in-Salzburg.pdf>
- Bude, H. (2014). *Gesellschaft der Angst*. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Decker, O. & Brähler, E. (Hg.). (2020). *Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – neue Radikalität* (Leipziger Autoritarismus Studie 2020). Gießen: Forschung Psychosozial Verlag, Heinrich-Böll-Stiftung und Otto Brenner Stiftung. <https://www.boell.de/de/leipziger-autoritarismus-studie>
- Kunert, J. (Hg.). (2020). *Corona und Religionen: Religiöse Praxis in Zeiten der Pandemie*. Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen (EZW). https://www.ezw-berlin.de/html/119_10557.php
- Lohlker, R. (2019). Emerging alternatives and participatory action research. Report on the video project „Jamal al-Khatib“. In K. Limacher, A. Mattes & C. Novak (Hg.), *Prayer, pop and politics. Researching religious youth in migration society* (Religion and Transformation in Contemporary European Society 15, S. 145–157). Göttingen/Vienna: Vienna UP at V&R unipress.

Schambeck, M. (24.11.2020). *Spoiled Youth – Betrogen durch Corona*. Feinschwarz.net. <https://www.feinschwarz.net/spoiled-youth-betrogen-durch-corona/>

3. Keine*r packt mehr an (Anne Koch)

Ein*e Jugendliche*r, deutlich im Klamottenstil ausdrückend, dass sie/er sich alternativ versteht, beugt sich schon vor, um einer Frau zu helfen, ihren Kinderwagen samt Kleinkind aus dem Bus zu heben, während Keine*r vorbeigehend sagt: „KEINE*R packt mehr an!“

Wie viele Leute mir beim Umzug helfen, Kisten tragen, die Waschmaschine aus dem vierten Stock zur Straße hinunter in den Kombi wuchten, das ist mein soziales Kapital, so der französische Soziologe Pierre Bourdieu. Sozialkapital ist mein Netzwerk an Menschen, auf die ich mich für die eine oder andere Sache verlassen kann, die ich mobilisieren kann, mich zu unterstützen und mir zu helfen: die anpacken. Gut, je älter wir werden, desto mehr altert auch mit uns unser Freundeskreis, der empirisch bei unter 30-Jährigen am größten ist: Waschmaschinen-Träger werden eingekauft, der Rest für den Umzug wahrscheinlich auch. Jetzt ist weniger Muskelkraft-Sozialkapital gefragt als emotionale Intelligenz, dass man gescheiterte Beziehungen erklären kann und beisteht, wenn die Krankenkasse anfängt, zu Mammographien einzuladen, die sie freiwillig zahlt.

Neben diesem sozialen Kapital eines privaten Umfeldes wurde in den folgenden Debatten gefragt, ob auch Gesellschaften als Ganze so eine Art von sozialem Kapital besitzen. Können wir Länder danach beschreiben und unterscheiden, wie viele Bürger*innen für die gemeinsame Sache zupacken? Die gemeinsame Sache wären Dinge wie Vereinsleben, das Unterzeichnen von Petitionen, ehrenamtliches Engagement, seinen Müll wieder mit nach Hause zu nehmen, nicht neben den Mülleimer zu werfen und für die Wiederverwendung zu trennen. Dazu gehörte pfarrgemeindliches oder anders religiöses Engagement, Mitgliedschaft, zahlende oder/und Aktive in Naturschutzvereinen, in Kunst- und Kulturorganisationen, die Bereitschaft, wählen zu gehen, an Versammlungen teilzunehmen und vieles, vieles mehr. Davon findet das meiste außerhalb eines Marktes mit Lohn und Brot statt. Dazu braucht man Zeit, Idealismus, Freude am Miteinander mit anderen Menschen, zeitweilig Frustrationstoleranz, manchmal auch bestimmte Fähigkeiten und einen Sinn für Gerechtigkeit mit starkem Gewissen.

Das Ergebnis dieser Debatten mit Blick auf ganze Gesellschaften war, dass man durchaus auch ein abstrakteres Sozialkapital messen kann. Dieses beschriebene abstraktere Sozialkapital macht die Stärke einer Zivilgesellschaft aus und übt und vollzieht wichtige basisdemokratische Entscheidungen. Deshalb wird es von einigen Staaten auch mit Anreizen unterstützt, zum Beispiel als ziviler Dienst. Ein Klassiker dieser Debatten ist das Buch des amerikanischen Soziologen Robert D.

Putnam „Bowling Alone“. Auch wenn seine empirische Erhebung den USA gilt, so ist einiges auf Länder anderer Kontinente übertragbar. Wie der Titel schon andeutet, beobachtet er für das ausgehende 20. Jahrhundert die Auflösung von sozialen Beziehungen, der Familien, der Nachbarschaften und Orte. Man trifft sich mit der Familie weniger, nimmt weniger Mahlzeiten miteinander ein, sieht Freunde seltener, verbringt mehr Zeit im Auto und vor Werbefernsehen. Selbst gespielt wird allein oder virtuell: allein bowlen.

Natürlich ist es auch problematisch, wenn selbst menschlicher Kontakt als Kapitalart angesehen und gemessen wird und daran dann Interventionen ansetzen, sei es staatlicher oder zivilgesellschaftlicher Art. Wichtig ist daher das größere Bild: Was sind die Ursachen dafür, dass es weniger zwischenmenschliche Netzwerke und zivilgesellschaftliche Initiativen gibt? Und auch die Frage: Ist das wirklich bedauerenswert?

Der zunehmende Individualismus, die Möglichkeiten subjektiven Ausdrucks und liberaler Freiheitsrechte in der Gestaltung eines Lebenslaufes werden ja durchaus von vielen geschätzt. Zugleich sind sie der Anfrage gegenzuhalten, wie viel wirklich aus freier Wahl geschieht und wie viel aus beruflichen Anforderungen und der eigenen Verantwortung für Absicherung und Vorsorge folgt. In diesem Sinne wurde auch die Beobachtung von Putnam vom Rückgang des „sozialen Kapitals“ von den Interessen und Logiken der verschiedenen gesellschaftspolitischen Lager vereinnahmt und sehr unterschiedlich verstanden.

KEINE*R packt MEHR an als.....

Was folgt daraus für uns? Für wie solidarisch halten wir unsere Gesellschaft? Wo packe ich mit an, für was setze ich mich ein? Oder warum nicht? Läuft Gesellschaft von allein? Wie war das in der Generation meiner Eltern, was erzählen meine Großeltern darüber, wie man sich unterstützt hat? Wo braucht es den persönlichen Kontakt und wo aber auch nicht, weil abstraktere Formen von Gemeinschaft vorhanden sind und funktionieren? Wo jede*r seinen und ihren Beitrag zahlt, spendet, leistet oder aufgrund von Einschränkungen unterstützt wird.

Individualismus kommt hier an seine Grenzen. Wir wissen nicht, wie oft wir noch auf das Netzwerk und das Anpacken anderer angewiesen sein werden. Wir verdanken uns immer auch der Arbeit anderer für uns – besonders zu Anfang und zum Ende unseres Lebens. Dass jede*r mal dran ist, mit anzupacken, heißt ganz genauso auch, dass jede*r mal angepackt wird, erfährt, dass er/sie unterstützt wird und man ihm/ihr unter die Arme greift.

Literatur

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

4. Keine*r betet mehr (Amin Elfeshawi, Anne Koch)

Für immer mehr Menschen, so hört man, sei Religion ein Auslaufmodell. Die großen religiösen Organisationen sind nicht mehr attraktiv und können mit den Veränderungen der Gesellschaft nicht mithalten und auf die Fragen der Zeit nicht angemessen antworten. In den meisten postindustriellen Gesellschaften sinkt daher die Mitgliedschaft in religiösen Institutionen, Umfang und Anzahl der ausgeübten Praktiken nehmen ab und auch ein Zuwachs bei Spiritualität, wie Schamanismus, Neuheidentum, Achtsamkeit und Ähnlichem, macht den Schwund bei weitem nicht wett, wie große Datenerhebungen in Europa zeigen. So könnte man wirklich meinen, „keine*r betet mehr“ in naher Zukunft. Auch Jugend-Wertestudien für Österreich zeigen, dass die wenigsten Jugendlichen noch beten – wenn, dann in Not-situationen – und so gut wie nie in der Bibel lesen (Kögler & Dammayr, 2013, S. 167).

Didaktischer Vorschlag

Die Doppelseite in unserem Bilderbuch möchte anregen, zu genau diesem Thema ins Gespräch zu kommen, da die Sinusstudie zeigt, dass Religion im Alltag kaum Thema ist (Kropac, 20215; Calmbach et al., 2016, Kap. 8): Wie ist meine Wahrnehmung zu Religionen in der Öffentlichkeit und in meinem Freundeskreis? Wo spielen Religionen noch eine gesellschaftliche Rolle? Wo erscheinen sie im öffentlichen Raum? Mit welchen Gefühlen reagiere ich, wenn irgendwo jemand von den Zeugen Jehovas mit den Wachturm-Heftchen steht oder wenn eine Gruppe jugendlicher christliche Lieder auf einer Parkbank singt? Was sind die Standardthemen zu Religion, die in den Medien behandelt werden?

Das Bild in unserem Bilderbuch zeigt im Hintergrund eine Person, die mit hoch-erhobenen Händen eine Bewegung durch die Luft macht. Mit einem Strecken und Recken wendet sie sich in die Luft und hält einen Augenblick, vielleicht auch eine Weile, inne. Ein Spaziergang wird unterbrochen. Menschen, Sonne, Bäume und Vögel sind mit in der Szenerie. Die Frage wird aufgeworfen: Was wäre alles Beten? Schon ein Recken in die Sonne? Schon eine Unterbrechung von Routine? Allein in der Natur? Oder braucht es die Gemeinschaft? Die Wendung nach innen und nach außen, eine bestimmte Form von Aufmerksamkeit und Haltung wie Dankbarkeit, neue Ausrichtung auf gutes Tun? Hängt alles, was Leben intensiviert, mit Religion zusammen?

Transformation von Religion

Dann gäbe es auch „säkulare Gebete“, wenn man so will. Und alle Übungen von Achtsamkeit bis hin zum slow cooking könnten ähnliche Erfahrungen bei Menschen bewirken wie auch in religiösen Ritualen und Zusammenkünften. Es ist also

vor diesem Hintergrund müßig, der Frage nachzugehen, wo Religion aufhört und wo Säkulares anfängt. Es ist auch müßig, für diese Bereiche Begriffe wie ‚religioid‘, ‚ersatzreligiös‘ oder ‚pseudo-religiös‘ zu kreieren, da sie mehr über dessen/deren Meinung aussagen, der/die sie äußert und weil sie deutlich der eigenen Idee verhaftet bleiben, was wahrhaft religiös sei (Koch, Tillessen, Wilkens, 2013). Und das ist in Mitteleuropa bei den meisten Leuten, die sich dazu äußern, eine sehr unverblümt christlich geprägte Ansicht, also etwa, dass es beim Glauben also auch um Inhalte gehen müsse, dass der Bezug zu etwas Höherem da sein müsse, dass es unbedingt etwas Emotionales sein müsse. Interessanter ist hier zu schauen, was an sinnhaftem Leben in meinem Umfeld geführt wird, auch wenn es sich mit den mir vertrauten Formen vielleicht nicht deckt. Es gibt viele Weisen, sich in der Welt auszurichten – im buchstäblichsten Sinne, wie die Person im Bilderbuch zeigt – und es gibt viele Möglichkeiten, eine Beheimatung zu finden und aus dieser Balance solidarisch zu handeln. Gerade der Körper und Erfahrungen am und mit dem Körper sind in den letzten Jahrzehnten zu Beweisorten und Vollzugsorten von Verbundenheit auch mit nicht sichtbaren Energieflüssen und Kraftfeldern geworden.

Vielfalt religiöser Jugendkulturen – wird noch gebetet?

Die Vielfalt von religiösen Gruppierungen und Subkulturen ist beachtlich. Die 2016 und 2018 eingerichteten Forschungsprofessuren für Interreligiosität an PHDL und KPH Wien/Krems tragen dem Rechnung und widmen sich dem religiösen und weltanschaulichen Pluralismus, der heutige Gesellschaften prägt. Besonderes Augenmerk gilt dabei an Pädagogischen Hochschulen dem Bildungssystem und den Jugendlichen. Jugendstudien der letzten Jahre über christliche Jugendliche belegen, dass noch über 60% an einen Gott glauben, damit aber keine bestimmten religiösen Handlungen mehr zusammenhängen (Kögler & Dammayer, 2015). Religiöse Sakramente von Taufe über Erstkommunion bis Firmung und Hochzeit dienen weiterhin als biographische Ankerpunkte von Religion. Ansonsten geht es mehr um psychischen Halt wie Geborgenheit als um bestimmte Tugenden oder ethische Verpflichtungen. Damit ist nicht gesagt, dass Jugendliche sich nicht um gutes Handeln kümmern würden – im Gegenteil, einige Milieus sind sehr engagiert –, sondern nur, dass die eigene Religion nicht als Begründung herangezogen wird.

Wenn es um die Aussage „Keine*r betet mehr“ geht, muss auf eine weitere Veränderung des Christentums geschaut werden: In der katholischen Kirche Österreichs ist auch die weltweite, als evangelikal bezeichnete Religionsausübung angekommen, womit eine sehr breite und in sich heterogene Bewegung mit Wurzeln in der Reformation und in radikalreformerischen Gruppen angesprochen wird, die nicht zu landesherrlicher Obrigkeit zurückkehren wollten. Typisch ist das wörtliche Verständnis der Bibel und der Glaube an ihre Offenbarung durch Gott. Typisch ist die starke Innerlichkeit, in der die individuelle Jesus-Begegnung oder Ergriffenheit

durch den Heiligen Geist zu einer sehr erfahrungsbezogenen Frömmigkeit führen. Wenn der oder die Sünderin umkehren, können sie jederzeit neu beginnen und ihr Leben grundlegend wandeln und den Plan, den Gott für ihr Leben hat, erkennen. Aus ihrem reformatorischen und dann stärker noch gegenkulturellen Ursprung heraus sind jedoch einige anti-institutionelle Elemente des Evangelikalismus im Katholizismus nicht vorhanden. Im Katholizismus ist die Bedeutung der Kirche als Institution und für die Vermittlung von Heil sehr hoch (über Sakramente, zentral die Eucharistie). Nichtsdestotrotz werden kleine Hauskreise und Netzwerke als Struktur in Gruppierungen der katholischen Neu-Evangelisation und sogenannten neuen geistlichen Bewegungen umgesetzt und die eigene Glaubenserfahrung als Begegnung mit Jesus oder wahlweise stärker mit dem Heiligen Geist betont. Dabei üben diese Gruppierungen mit manchen Eigenschaften ihrer selektiven Modernität eine gewisse Anziehung auf Jugendliche aus: Der Gebrauch von sozialen Medien, das Versprechen, sie zu ‚leadern‘ auszubilden, die vielen Anglizismen, der Habitus des ‚Anhängens‘ während ganzer Nächte und des Partyfeierns mit entsprechender Pop-Konzert-Umsetzung übt einen gewissen Reiz aus und bildet vertraute Formen. Sie fordern anfangs kaum Bindung ein und entertainen. Auch dass außerhalb der Kirche religiöses Leben stattfindet, bildet jugendliche Lebenswelt gut ab (Kögler & Dammayr, 2015, S. 165f). Wenig attraktiv sind für die meisten Jugendlichen dann die retrotraditionalen Vorstellungen von Familienleben, Frauenrollen und (Nicht-)Ausleben der Sexualität, die Homophobie, der Wunderglaube verbunden mit der Überzeugung eines direkten Eingreifens Gottes in ihr privates Leben, der einen genauen Lebensplan für jede/n hat (Koch, 2021). Es sind schon weniger, die diese Orientierungsgeländer als hilfreich erleben.

Das fünfmal tägliche Gebet nimmt nun für Muslime und Muslimas einen hohen Stellenwert ein und ist wie das Lesen im Koran, der Besuch des Freitagsgottesdienstes eine gängige religiöse Praxis (Schambeck, 2016, S. 52–53). Und doch äußern viele Jugendliche, die sich als Muslime bezeichnen, dass sie viel mehr beten müssten und wollten, es im Alltag wegen Arbeit, der Pflege einer Großmutter usw. kaum schaffen.

Gerade muslimische Jugendkulturen sind wohl noch heterogener als katholische, je nach der Generation der Beheimatung in Österreich und einem weiteren Land und je nach Umfeld und dessen wiederholte Zuschreibungen an die Jugendlichen, Muslime/Muslimas zu sein (vgl. bei Kögler & Dammayr, 2015, zitierten Studien, S. 168–171). Religiös-kulturelle Regeln können den Umgang mit anderen Jugendlichen (zum Beispiel des anderen Geschlechts) durchaus beeinflussen und aufgrund des Alkoholverzichts eventuell auch die Freizeitgestaltung. Religiöse Marker können stärker in die jugendliche Identitätssuche und -bildung eingebaut sein, müssen allerdings nicht nur religiösen Zielen dienen, sondern können auch soziale Position und Rechte auf diese Weise aushandeln (Limacher, Mattes, Novak, 2019).

Keine*r betet mehr – als die Frage nach der Verortung

Wir wären sehr glücklich, wenn diese besprochene Seite unseres Bilderbuches in der einen oder anderen Weise Resonanz fände, damit das, was anderen Menschen in unserer Zivilgesellschaft wichtig ist, in den Blick käme, eine Aufmerksamkeit entstünde und diese innersten Bedeutsamkeiten vielleicht sogar zur Sprache kommen könnten – im Anschauen jener Seite.

Literatur

- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P.M., & Flaig, B.B. (Hrsg.) (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016?* Berlin: Springer.
- Koch, A., Tillessen, P. & Wilkens, K. (2013). *Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart.* Münster: LIT.
- Koch, A. (2021). Ästhetik und Milieu. Neue geistliche Bewegungen in religionswissenschaftlicher Perspektive. *Geist & Leben. Zeitschrift für Spiritualität*, 94(1), 49–56.
- Kögler, I. & Dammayr, M. (2015). Jugend und Religion in Österreich. *Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society*, 1(1), 152–176. https://brill.com/view/journals/jrat/1/1/article-p152_11.xml
- Kropac, U. (2015). Religiosität, Jugendliche. WiReLex <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100087/>
- Limacher, K., Mattes, A. & Novak, C. (Hg.) (2019). *Prayer, pop and politics. Researching religious youth in migration society* (Religion and Transformation in Contemporary European Society 15). Göttingen/Vienna: Vienna UP at V&R unipress.
- Schambeck, M. (2016). Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt. Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte. *ÖRF*, 24(2), 51–60. DOI: 10.25364/10.24:2016.2.7

5. Keine*r spricht mehr Deutsch. Anregungen von Seiten der Sprachdidaktik (Karin Willinger-Rypar)

Immer wieder hört man als politisch motivierte Forderung, dass Menschen, die nach Österreich zugewandert sind, Deutsch lernen sollen. Dass Kinder am Schulhof nicht in ihrer Muttersprache sprechen sollen. Aber ist das denn so einfach? Ist es allen Menschen im gleichen Umfang überhaupt möglich, eine neue Sprache zu erlernen? Was heißt es, wenn ein Kind nicht in seiner Muttersprache sprechen darf?

Betreffend den Zweitspracherwerb gibt es verschiedene Hypothesen. Ja, es sind Hypothesen, nicht mehr und nicht weniger, wie man sich den Sprachlernprozess erklärt – beispielsweise mit der Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Interlanguage-Hypothese, Teachability-Hypothese. Die Diskussionen hinter diesen Begriffen handeln von folgenden Annahmen und Überlegungen: Ist der Sprach-

lernprozess behavioristisch zu erklären? Überträgt der/die LernerIn die Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache? Und wenn dem so ist, warum können dann auch große Unterschiede zwischen Sprachen erlernt werden? Kann Sprachenlernen im Sinne von Lerntheorien erklärt und begründet werden? Oder werden alle Sprachen auf der Basis angeborener Strukturen und Prozesse gelernt? Spielt es eine Rolle, ob bereits eine Sprache gelernt wurde oder nicht? Warum vollziehen sich Erwerbsschritte in einer zweiten Sprache in einem anderen zeitlichen Rahmen als in Erstsprachen? Erfolgt die Sprachentwicklung von bilingual aufwachsenden Kindern getrennt oder beeinflussen sich die Sprachen gegenseitig? Welche Kommunikationsbedingungen gibt es? Wird beim Lernen einer Zweitsprache zunächst ein Sprachsystem ausgebildet, das Züge der Erst- und der Zweitsprache beinhaltet? Und was heißt das alles dann für den gesteuerten Sprachlernprozess und das Curriculum, die Lehrmethoden und eingesetzte Lehrmaterialien?

Viele spannende Fragen, mit denen sich weiterhin diverse Menschen auseinandersetzen. Unterm Strich bedeutet das auch: LehrerInnen sollten gut ausgebildet werden für den Umgang mit Deutsch als Erst- und auch als Zweitsprache. Denn eines wissen wir bereits jetzt mit Sicherheit: Die Verwendung der Muttersprache ist bei Kindern sehr wichtig. Vor allem auch deshalb, damit sie die Zweitsprache gut lernen können. Daher macht es Sinn, auch im Unterricht der Vielfalt der Sprachen Raum zu geben und von- und miteinander zu lernen. Von der dadurch entstehenden Sensibilität für sprachliche Strukturen profitieren alle Kinder – unabhängig davon, ob Deutsch ihre Mutter-/Familiensprache oder ihre Zweitsprache ist.

Keine*r traut sich mehr – mehr Sprachen zu sprechen!

Im Fremdsprachenunterricht und auch im Zweitsprachenunterricht unterscheidet man (zumindest) vier Fertigkeiten. Es handelt sich dabei um zwei schriftliche und zwei mündliche Fertigkeiten. Eine andere Einteilung lautet: zwei rezeptive und zwei produktive Fertigkeiten. Aus einem weiteren Blickwinkel betrachtet, kann man sagen: Bei zwei Fertigkeiten erfolgt die Interaktion sofort, zwei anderen Fertigkeiten liegen zeitliche Verzögerungen zu Grunde. Wovon wir hier sprechen? Von den Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Sie werden in jedem systematischen Sprachunterricht gezielt trainiert. Dabei startet man im Unterricht immer mit einer rezeptiven Fertigkeit, erst danach kommt die Produktion. Man muss ja Wörter, Sätze und Strukturen zuerst gehört bzw. gelesen haben, damit man sie kennt und dann einsetzen kann, indem man sie schreibt oder spricht. Das ist ein wichtiges Grundprinzip.

Ein anderes Grundprinzip heißt „Handlungsorientierung“. Damit ist gemeint, dass es im Sprachunterricht maßgeblich ist, dass sämtliche Themen alltagsrelevant sind und dass Gelerntes ermöglicht, neue sprachliche Handlungen zu setzen. Das Lernen der Sprache soll mit dem echten Leben zu tun haben und ermächtigen.

In diesem Sinne: Auch fernsehen in der Zielsprache ist sehr sinnvoll und schult das audiovisuelle Verstehen. Die Konfrontation mit Themen und Auseinandersetzungen des täglichen Lebens ist nicht nur authentisch und bezieht die LernerInnen in echte Diskurse ein, es ermöglicht landeskundliches und kulturelles Lernen, ermöglicht das Verstehen von „Kultur“, lässt Begegnung entstehen, ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe. Deutsch lernen passiert nicht nur im Sprachunterricht. Es passiert vor allem auch im echten Leben.

Ein eindrückliches Beispiel dafür ist unsere „Sandkistenszene“ im Bilderbuch! Durch das gemeinsame Spiel lernen die Kinder mit- und voneinander: Die Spielsituation ist emotional besetzt, eine wichtige Voraussetzung, um sich Neues zu merken. Jedes Kind ist ExperteIn für die jeweils eigene Familiensprache, jede/r darf sich kompetent fühlen. Die Bedeutung der Begriffe wird im sozialen Miteinander ausgehandelt und ermöglicht in Folge einen adäquaten Einsatz des erworbenen Wortschatzes. Das natürliche Spiel fördert das angstfreie Sprechen und unterstützt den Spracherwerb, indem es kind- und altersgerecht ist, das Kind persönlich und mit allen Sinnen angesprochen ist, die Intensität und Dauer je nach Konzentrationsfähigkeit des Kindes variieren kann, emotionaler Bezug zu den MitspielerInnen und den Objekten entsteht und das Kind sich gleich sprachlich handelnd erleben kann. Gelernt wird Wortschatz, Intonation, Artikulation, Strukturen, Aufgeschlossenheit sowie interkulturelle Kompetenz. Je nach Sprachstand wird imitiert, reproduziert oder frei gesprochen.

Auch die Mehrsprachigkeit in den Sprechblasen eingangs und ausgangs in unserem Band soll ein positives und wertschätzendes Signal nicht nur für junge LeserInnen sein: Die Sprechblasen mit weiteren Sprachen und Schriften als der deutschen und der lateinischen wollen ermutigen, die eigenen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten wahrzunehmen. „Nur“ Deutsch-SprecherInnen werden gleichsam ausgeschlossen und erfahren als RezipientInnen einmal am eigenen Leibe, wie es sich anfühlt, keinen Zugang zu haben.

Literatur

Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Kohlhammer.

6. Keine*r ist mehrsprachig (Dijana Gnasmüller)

Mehrsprachigkeit prägt unsere Gegenwart und ist durch schulische Bildung, Massentourismus und globale Mobilität sowie vielfältige Migrationsbewegungen verbreitet und aus unserem Alltag und kulturellen, politischen wie wirtschaftlichen Austausch nicht mehr wegzudenken. Diese Sprachenvielfalt hat Folgen für ihre Erforschung, gesellschaftliche Aushandlungen und den Bereich der (schulischen) Bildung.

Die Reflexion über die Sprache(n) ist ein sehr ausgeprägtes Forschungsfeld in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren gezielte Förderung gemeinsam mit der Entwicklung des Sprachbewusstseins „die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden in hohem Maße erweitern kann“ (Budde, 2012, S. 65). Die Sprach(en)reflexion kann und sollte somit als leitendes Prinzip in sprachheterogenen Lernsituationen genutzt werden, und das setzt voraus, dass Lehrende offen dafür sein müssen, die Sprachen der Lernenden bewusst in den Unterricht einzubeziehen und die vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit zu nutzen.

Doch was ist Mehrsprachigkeit und wann gelten Menschen als „mehrsprachig“? Der (sprachwissenschaftlichen) Theorie zufolge gelten Menschen als „mehrsprachig“, wenn sie mindestens zwei verschiedene Sprachen und/oder Varietäten sprechen. Dabei unterscheidet man „innere“ und „äußere“ Mehrsprachigkeit, die (gerade) im österreichischen Kontext von großer Bedeutung sind: Die „innere“ Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit, mehrere Varietäten („sprachliche Varianten“) einer Sprache einzusetzen. Demzufolge sind alle Österreicher*innen mehrsprachig, weil sie, je nach Situation und Umstand (z. B. Gesprächspartner*in, Thema), zwischen „Dialekt“ und der Standardsprache wechseln können. Die „äußere“ Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit, mehrere verschiedene Sprachen zu verwenden, und dabei ist unerheblich, ob diese auf „muttersprachlichem“ Niveau beherrscht werden.

Sowohl die „innere“ als auch die „äußere“ Mehrsprachigkeit stellen einen Aspekt des sprachlichen Repertoires der Sprechenden auf individueller und gruppenbezogener Ebene dar. Aus Sicht der Sprachwissenschaft ergänzen sie einander und reflektieren lebensweltliche Erfahrungen der Sprechenden. Und auch wenn gewisse Fortschritte auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu beobachten sind, ist die Lage der Mehrsprachigkeit selbst in Österreich weiterhin weitestgehend prekär – während Englisch, Italienisch oder Französisch als Voraussetzungen für beruflichen und persönlichen Erfolg propagiert werden, werden Türkisch, BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) oder Arabisch stigmatisiert und als Hindernis auf dem Weg zur gesellschaftlichen Integration gesehen.

Und dabei wird nicht nur die identitätsstiftende Rolle aller Sprachen völlig außer Acht gelassen, sondern auch ein wichtiger Aspekt übersehen: Mehrsprachige Personen übertragen bestimmte Merkmale aus ihren Erstsprachen (den Sprachen, die zuerst erworben wurden; die Dialekte miteingeschlossen) ins (Standard-)Deutsche und beeinflussen auf diese Weise dessen Erscheinungsform.

Während diese Veränderung aus Sicht der „Sprachpuritaner“ als Gefahr oder Bedrohung für die deutsche Sprache betrachtet wird, ist der kommunikative Mehrwert dieses Einflusses nicht zu verkennen – nämlich das Verstehen und der Gebrauch des Standardsprachlichen und der Dialekte zugleich. Der Gesellschaft ist im Alltag teilweise also etwas gelungen, wofür Sprachwissenschaft und Mehrsprachigkeitsdidaktik plädieren und wovon zu Beginn des Textes die Rede war – die

(ungesteuerte) Schaffung von Sprachbewusstsein und Sprachreflexivität. Nun gilt es, diese Erfahrungen auch auf die Ebene der „äußeren“ Mehrsprachigkeit zu übertragen, ohne dabei „Sprachen“ und „Prestige“ in Zusammenhang zu bringen sowie ohne Angst, die Sprache zu verändern. Denn, den Sprachwandel hat es und wird es immer geben, weil Sprache kein statisches Konstrukt ist und weil sie von der Zeit, in der man lebt (technischer Fortschritt, Migration, Medienkonsum), beeinflusst wird. Genauso wie das deutsche Wort „Weib“ einer sprachlichen Pejorierung zum Opfer fiel (früher: kopftuchtragende, verheiratete Frau), so wird es auch in Zukunft Veränderungen geben, und Begriffe wie „Babo“ (Bedeutung: Chef, Boss), „Hayvan“ (Bedeutung: Tier, Vieh), „verbuggt“ (Bedeutung: fehlerhaft) oder „cringe“ (Bezeichnung für jemanden/etwas, für den/das man sich fremdschämt) werden nicht die einzigen „Jugendwörter des Jahres“ bleiben. Apropos Kinder und Jugendliche – diese sind auch ohnehin „im Auffallen mit Hilfe sprachlicher Mittel wahre Meister“, da „ab einem gewissen Alter die Kunst des [sprachlichen] Imponierens sozial überlebenswichtig ist“ (Keller 2004, S. 10).

Die Aufgabe von Lehrenden ist es, die im Sprachunterricht „erworbenen sprachstrukturellen Kenntnisse“ in ihren Gebrauchszusammenhängen zu verdeutlichen, und die Fähigkeiten und Strategien von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache beim Erlernen einer zweiten Sprache „für das sprachliche und fachliche Lernen nutzbar zu machen“ (Budde, 2012, S. 65). Eine gute Möglichkeit bieten etwa Sprachenvergleiche: das bewusste Zulassen und Einsetzen von im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen in Übungen (z. B. in verschiedenen Sprachen zählen), das Bilden von sprachlichen Gruppen (z. B. die germanische und die slawische – um Lernende eruiert zu lassen, ob es Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt) oder das Bilden von Alliterationen und die Erstellung von dazugehörigen (mehrsprachigen) Plakaten (z. B. fünf – five).

Quellen:

- Budde, M. (2012). Über Sprache reflektieren – Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen, Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2, IWD. Universität Kassel. <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf>
- Keller, R. (2004). *Sprachwandel, BDÜ 2000: Faszination Sprache – Herausforderung Übersetzung*. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/uploads/media/Sprachwandel.pdf>

