
Barbara Asbrand

Zusammenleben und Lernen im Religionsunterricht in der Grundschule

Ein Beispiel erziehungswissenschaftlicher, qualitativ-empirischer Unterrichtsforschung

I. Problemstellung

In einer Grundschulklasse spiegelt sich die religiöse Vielfalt der pluralen Gesellschaft: Insbesondere im großstädtischen Kontext, in sogenannten multikulturellen Stadtteilen gehören Grundschulkinder einer Vielzahl unterschiedlicher christlicher und nicht-christlicher Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen an. Wesentliches Merkmal der religiösen Situation in einem solchen großstädtischen Schulumfeld ist, dass die Mehrzahl der Kinder keiner Religion angehört. Der konfessionelle evangelische und katholische Religionsunterricht wird in dieser Situation fraglich. Das Konzept geht von einer religiös homogenen Schülerschaft aus, die so in bestimmten Kontexten nicht mehr gegeben ist. Dort produziert der konfessionell getrennte Religionsunterricht Trennlinien in der Klassengemeinschaft entlang der Religionszugehörigkeit, die die Kinder nicht nachvollziehen können, weil sie keine Entsprechung im Zusammenleben der Schulklasse und in der Sozialisation der Kinder haben.¹

Da Kindern Religionszugehörigkeit nicht geläufig ist, können sie die Separierung als eine Trennung nach ethnischer oder nationaler Zugehörigkeit missverstehen, ins-

¹ Schweitzer, Biesinger u.a. (2002) kommen in einer neueren empirischen Studie zwar zu dem Ergebnis, dass Konfessionalität eine relevante Kategorie für Grundschulkinder ist. Hier muss allerdings gefragt werden, ob dies mit dem Sample dieser Tübinger Studie zusammenhängt: Schulen aus Tübingen und der ländlichen Umgebung. Dieser Kontext ist in jedem Fall ein anderer als die urbanen Milieus in Frankfurt am Main, Köln, Hamburg oder Berlin mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, von denen in diesem Aufsatz die Rede ist. Zum anderen stellt sich die Frage, ob dieses Forschungsergebnis von Schweitzer u.a. auf die angewandte Methode zurückzuführen ist. Anfragen an die Aussagekraft der Befragung von Grundschulkindern ist wegen der standardisierten, geschlossenen Fragen eines Leitfadeninterviews und der speziellen, hierarchischen Kommunikationsstruktur zwischen Erwachsenen und Kindern im Kontext Schule sind aus methodologischer Perspektive erlaubt (vgl. Heinzel 2000a). Wenn erwachsene Forscher Kinder danach fragen, ob sie wissen, was „evangelisch“ oder „katholisch“ bedeutet und diese Befragung in der Schule stattfindet, erstaunt es nicht, dass sich Kinder bemühen eine „richtige“ Antwort zu geben; Kinder haben gelernt, dass dies in der Schule erwartet wird. Folglich werden sie Antworten zum Thema Konfessionalität formulieren, da sie von Erwachsenen danach gefragt werden. Dies sagt aber nichts darüber aus, ob dieses Thema für die Kinder tatsächlich Relevanz hat, ob sie es beispielsweise auch in einer offenen, nicht-standardisierten Interview- oder Gesprächssituation qualitativer Forschung thematisieren würden (vgl. zu qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen mit Kindern Heinzel 2000b; Nentwig-Gesemann 2002).

besondere wenn es beispielsweise eine größere Zahl von Schülern türkischer Herkunft gibt, die zugleich die Muslime der Klasse sind. Kinder, die ohnehin gesellschaftliche Ausgrenzung erfahren, erleben diese auch in der Schule. Der heimliche Lehrplan des konfessionellen Religionsunterrichts lautet: Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit müssen getrennt werden.²

Gerade in der Grundschule gibt es gute Gründe, den Religionsunterricht im Klassenverband zu organisieren. Das gemeinsame Lernen in der vertrauten Lerngruppe der Klassengemeinschaft und mit der Klassenlehrerin ist ein Potenzial für philosophische Gespräche mit Kindern, von dem auch der Religionsunterricht profitieren könnte, würde er im Klassenverband stattfinden. Der Religionsunterricht würde seine Randstellung im schulischen Alltag verlieren, wenn religiöse Themen im Morgenkreis, im Wochenplan oder in fächerübergreifenden Vorhaben vorkämen. Alle Kinder einer Klasse hätten die Chance, sich gemeinsam mit religiösen und ethischen Fragen zu beschäftigen. Als gemeinsamer Unterricht einer Klasse wäre der Religionsunterricht nicht zwangsläufig Fachunterricht und könnte in einen Schulalltag integriert sein, der von Rhythmisierung und Öffnung der Schule geprägt ist. Meistens in einer rechtlichen Grauzone findet aus den genannten pädagogischen Gründen der Religionsunterricht in vielen Grundschulen längst als gemeinsamer Unterricht im Klassenverband statt.

2. Erziehungswissenschaftliche, qualitativ-empirische Unterrichtsforschung

Die Fragestellung des Forschungsprojektes (vgl. Asbrand 2000), lautete deshalb nicht, *ob* Religionsunterricht in der Grundschule im Klassenverband organisiert werden soll, sondern *wie* interreligiöser Religionsunterricht didaktisch gestaltet werden kann. Forschungsgegenstand waren dabei nicht unterschiedliche Konzeptionen des Religionsunterrichts sondern die Mikroebene des konkreten Unterrichts, der im Kontext einer als reformorientiert zu bezeichnenden Grundschulpraxis als gemeinsamer Unterricht im Klassenverband organisiert war. Es interessierten die Interaktionen im und die didaktische Gestaltung des Religionsunterrichts im Klassenverband. Wie verhalten sich Schüler und Schülerinnen? Wie gestalten die Lehrerinnen die konkrete Unterrichtssituation? Die Studie verfolgte damit eine explizit erziehungswissenschaftliche Fragestellung. Religionsunterricht wurde aus grundschulpädagogischer Perspektive betrachtet.

Mit der Frage danach, was im Religionsunterricht in der Grundschule passiert, wenn Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gemeinsam lernen, wurde eine offene

² An dieser Stelle zeigt sich, dass die aus juristischer bzw. politischer Perspektive legitime Forderung nach islamischem Religionsunterricht *in pädagogischer Hinsicht* eine ebenso wenig zufriedenstellende ist wie der gemeinsame Unterricht für alle christlichen Kinder in einem konfessionell-kooperativen, christlich-ökumenischen Religionsunterricht. Die Trennung der Schüler und Schülerinnen nach Religionszugehörigkeit würde weiterbestehen bzw. sogar verschärft. Durch die Polarisierung in nur noch zwei Gruppen, christlich und muslimisch, könnte es erst recht zu einer Ausgrenzung der muslimischen Kinder kommen.

Fragestellung verfolgt. Gemäß den Prinzipien qualitativer Forschung ging es darum, im Forschungsprozess Hypothesen zu generieren. Es war nicht das Ziel, Aussagen darüber zu machen, wie die beobachtete Unterrichtspraxis *ist*, denn die Beschreibung vermeintlich objektiver Tatsachen ist auf der Grundlage von empirischer Beobachtung oder Interviews im Feld nicht möglich, diese sind immer von den Wahrnehmungen und Theorien der Beobachter bzw. Interpreten abhängig (vgl. Bohnsack 29ff). Im qualitativen Paradigma geht es vielmehr darum, Strukturen zu rekonstruieren und diese zu einer gegenstandsbezogenen Theorie zu verdichten (vgl. z.B. Bohnsack 2000, 29ff; Beck/ Scholz 2000, 150f; Lamnek 1989, 249ff; Glaser/Strauss 1979). Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Strukturen des Unterrichts. In diesem Sinne war es das Ziel des Forschungsprojektes, einen Beitrag zur didaktischen Theoriebildung zum Religionsunterricht zu leisten. Die Validität der Ergebnisse ergibt sich daraus, *dass sie theoretisch* plausibel sind und für die Leser und Leserinnen – intersubjektiv – nachvollziehbar sind. Das Qualitätskriterium der Nachvollziehbarkeit in der qualitativen Forschung betrifft auch die Verfahren der Datenerhebung, die Auswertungsmethoden und die Interpretationen. Sie müssen sich im wissenschaftlichen Diskurs als plausibel erweisen. Im Folgenden sollen – bevor einige Ergebnisse kurz skizziert werden – zunächst der Forschungsprozess und die Methoden beschrieben werden.³

3. Feldforschung in Grundschulen

Im Mittelpunkt des hier vorgestellten Forschungsprojektes (Asbrand 2000; zum methodischen Vorgehen vgl. ausführlicher Asbrand 2003) stand die Feldforschung in der Schule. In drei Grundschulen im multikulturellen, großstädtischen, westdeutschen Kontext wurde in jeweils einer Klasse über einen Zeitraum von ca. sechs Monaten nicht nur der Religionsunterricht teilnehmend beobachtet, sondern außerdem wurde an zwei oder drei Tagen in der Woche am gesamten Unterricht und am Leben der Schulklasse teilgenommen. Eine Klasse wurde bei einem Schulausflug und beim Klassenfest begleitet, eine andere auf eine einwöchige Klassenfahrt. Die Kinder besuchten das dritte und vierte Schuljahr (alle Klassen wurden über zwei Schuljahre beobachtet). In allen drei Schulen waren mehr als die Hälfte der Schüler und Schülerinnen Kinder mit Migrationshintergrund. In zwei Schulen hatte der Religionsunterricht eine interreligiöse Konzeption, in einem Fall handelte es sich um konfessionell-kooperativen, christlich-ökumenischen Religionsunterricht im Klassenverband.

Im Beobachtungszeitraum fanden mehrere Unterrichtseinheiten im Religionsunterricht zu unterschiedlichen Themen statt (Freundschaft, Angst, Tod, Streiten-Gewalt überwinden, Moschee und Kirche, sowie je eine Unterrichtseinheit zur Abrahams- und Jakobsgeschichte und das Thema Schöpfung). Hieraus wurden später drei Unterrichts-

³ Dieser Schwerpunkt bei den Forschungsmethoden ist auch der Tatsache geschuldet, dass dieser Beitrag im Rahmen eines Workshops zu Forschungsprojekten und zu *Möglichkeiten empirischer Forschung* zum Religionsunterricht während des VIII. Nürnberger Forums im September 2003 präsentiert wurde. Die folgende Darstellung basiert auf einer gekürzten und überarbeiteten Fassung eines umfangreicheren Aufsatz zur Forschungsmethode des Projektes, vgl. Asbrand 2003.

einheiten ausgewählt, die die Basis für die Interpretation der Daten darstellten. Diese Auswahl basierte auf inhaltlichen Kriterien und sollte möglichst viele Vergleichshorizonte innerhalb des Samples/Klassen, unterschiedliche Unterrichtsthemen (religiöse Tradition, religiöse Praxis, existentielle Fragen), unterschiedliche Unterrichtsstile der Lehrerinnen, unterschiedliches Involviert-Sein der Lehrerinnen in die konzeptionelle Entwicklung des jeweiligen Religionsunterrichtsmodells. Neben der Unterrichtsbeobachtung wurden informelle Gespräche und Experteninterviews mit den Lehrerinnen geführt.

Geplant waren zu Beginn der Untersuchung auch (Gruppen-)Interviews mit Kindern, die zu Anfang in zwei Klassen auch durchgeführt wurden. Allerdings stellte sich dabei heraus, dass – jedenfalls im Kontext von Schule und bezüglich des auf Unterricht bezogenen Themas (Religion im Kontext von Religionsunterricht) – die künstliche Gesprächssituation des Interviews dazu führte, dass die Kinder lediglich die von der Interviewerin gestellten Fragen beantworteten wie sie es aus dem Unterricht gewöhnt waren. Selbstläufige Narrationen der Kinder kamen nur sehr schwer in Gang. Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses, etwas darüber zu erfahren, welche Bedeutung Religiosität für Kinder hat, waren die Interviews deshalb nicht hilfreich. Es stellte sich als ergiebiger heraus, die Kreisgespräche aus dem Religionsunterricht zu interpretieren, da hier – in der für die Kinder gewohnten und alltäglichen Gesprächssituation – viel eher selbstläufige, narrative Gesprächssequenzen zu finden waren (vgl. Heinzel 2000b, Nentwig-Gesemann 2002). Es wurden deshalb keine weiteren Interviews mit Kindern durchgeführt und die Auswertung des Materials auf die Unterrichtsprotokolle fokussiert.

Genauso wie im Fall der generell methodisch sensiblen Interviews mit Kindern wurde eine Entscheidung gegen Videoaufzeichnungen des Unterrichts getroffen. Allerdings wurde die sprachliche Kommunikation des Religionsunterrichts audioaufgezeichnet. Entscheidungsgrundlage war die Abwägung, ob zusätzliche Daten, die durch eine Videoaufzeichnung entstanden wären, einen zusätzlichen Ertrag gebracht hätten, im Verhältnis zu dem notwendigen Aufwand und den Möglichkeiten, die Datenmengen im Forschungsprozess auch bewältigen zu können. Jede Datenerhebung stellt eine Selektion dar. Auch eine Videoaufnahme wäre eine Selektion, die die empirische Wirklichkeit nicht vollständig abbilden kann (z.B. Nebengespräche von einzelnen Kindern während des Unterrichts). So fiel die Entscheidung zugunsten der Beobachtung der nonverbalen Kommunikation und Aktivitäten kombiniert mit der selektiven Transkription der audioaufgezeichneten sprachlichen Kommunikation (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, 146f).

Über den beobachteten Unterricht wurden zunächst unmittelbar nach der Beobachtung Gedächtnisprotokolle angefertigt. Anschließend wurden die Tonbandaufzeichnungen abgehört, wenn nötig wurde das Gedächtnisprotokoll ergänzt. Zusätzlich wurden anschließend Gesprächssequenzen des Unterrichts nach dem Tonband teilweise wörtlich transkribiert, teilweise paraphrasiert und dieses *selektive* Protokoll mit dem Gedächtnis-

protokoll zu einem einzigen Beobachtungsprotokoll kombiniert (vgl. Mayring 1993a, 68f). Damit wird die Tatsache gebilligt, dass die Interpretation mit der Datenaufbereitung beginnt. Allein die Tatsache, *ob* eine Interaktion als Beobachtung im Protokoll festgehalten wird, ist an die Wahrnehmung der Beobachterin gebunden. Dies betrifft zum Beispiel die Beschreibung von Mimik und Gestik oder Aussagen über die Zahl der Meldungen oder Aktivitäten von Schülern. Eine Möglichkeit, die Selektivität der Beobachtungsprotokolle zu reduzieren, war das Lesen und die Kommentierung der Beobachtungsprotokolle durch die Lehrerinnen. Mit den Beobachtungsprotokollen entstanden je Unterrichtsstunde zehn bis zwölf Seiten Text, insgesamt mehr als 250 Seiten empirisches Material. Hinzu kamen die Notizen aus dem Feldtagebuch und Protokolle der Experteninterviews mit den Lehrerinnen.

Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll aus einem vierten Schuljahr

- ca. 8.48 Uhr Die Kinder, die Qur'ansuren auswendig können (Mirna, Gülcan, Samira, Laila), wollen unbedingt noch mehr aufsagen, sie sind gar nicht zu bremsen. Sie scheinen sehr stolz darauf zu sein und die anderen Kinder honorieren ihr Können, jedenfalls indem sie leise zuhören. Aus Zeitgründen darf nur noch ein Kind (Mirna) etwas aufsagen, aber auch nachdem Mirna noch eine Sure aufgesagt hat, wollen die anderen auch alle noch mal, einige Kinder wollen auch noch etwas sagen.
- Janine setzt sich dafür ein, dass Gülcan und Mirna und Laila noch mal drankommen dürfen, und die Lehrerin gibt nach, obwohl sie eigentlich etwas anderes machen will.
- Obwohl immer noch viele Kinder etwas sagen wollen bzw. Laila etwas fragen wollen - z.B. Dimitri versucht intensiv, Laila anzusprechen - will die Lehrerin jetzt nur noch Gülcan und Laila drannehmen.
- Gülcan sagt eine zweite Qur'ansure auf. Jetzt ruft auch Orkan zum ersten Mal "das kann ich auch!" dazwischen.
- Laila: "Frau Schneider, ich hab das ein bisschen von meinem Vater, und dann hab ich von Homa gelernt, Homas Mutter."
- 8.50 Uhr Lehrerin: "Jetzt möchte ich eins nochmal zum Schluss sagen. Laila, ich finde das ganz toll, dass du das mitbringen durftest, und ganz toll finde ich, dass Orkan und Mirna uns diese ganze Woche Bilder gezeigt haben."
- Jannick beschwert sich, dass er sie noch nicht gesehen hat.

4. Auswertung der Daten

Die Interpretation der Beobachtungsprotokolle erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. zur qualitativen Inhaltsanalyse insgesamt Merkmens 1984, 1992, Mayring 1993a,b). Das Verfahren, das sich an den Arbeiten von Merkmens und Mayring orientiert, soll im Folgenden anhand eines Beispiels, eines sehr kurzen Ausschnittes aus einem Beobachtungsprotokoll, erläutert werden.

In einem ersten Durchgang wird das Protokoll in *Sequenzen* eingeteilt. Diese sind in der Regel einzelne Schüleraktivitäten oder -äußerungen oder Interaktionen zwischen

zwei bis drei Personen. Bereits in diesem ersten Durchgang werden die Sequenzen spontan Kategorien zugeordnet.

Einteilung des Protokolltextes in Sequenzen und spontane Zuordnung zu Kategorien

Sequenz	Protokolltext	Zuordnung zu Kategorien
72	Die Kinder, die Qur'ansuren auswendig können (Mirna, Gülcan, Samira, Laila), wollen unbedingt noch mehr aufsagen, sie sind gar nicht zu bremsen. Sie scheinen sehr stolz darauf zu sein und die anderen Kinder honorieren ihr Können, jedenfalls indem sie leise zuhören. Aus Zeitgründen darf nur noch ein Kind (Mirna) etwas aufsagen, aber auch nachdem Mirna noch eine Sure aufgesagt hat, wollen die anderen auch alle noch mal, einige Kinder wollen auch noch etwas sagen.	Schüler-Engagement Religion der Schüler Erfahrung der Sch. Kenntnisse der Kinder über Religion
73	Janine setzt sich dafür ein, dass Gülcan und Mirna und Laila noch mal drankommen dürfen, und die Lehrerin gibt nach, obwohl sie eigentlich etwas anderes machen will.	Anerkennung Kommunikation Sch-Sch.
74	Obwohl immer noch viele Kinder etwas sagen wollen bzw. Laila etwas fragen wollen - z.B. Dimitri versucht intensiv, Laila anzusprechen - will die Lehrerin jetzt nur noch Gülcan und Laila drannehmen.	Kommunikation Sch-Sch.
75	Gülcan sagt eine zweite Qur'ansure auf. Jetzt ruft auch Orkan zum ersten Mal "das kann ich auch!" dazwischen.	
76	Laila: "Frau Schneider, ich hab das ein bisschen von meinem Vater, und dann hab ich von Homa gelernt, Homas Mutter."	Religion der Schüler
77	Lehrerin: "Jetzt möcht ich eins nochmal zum Schluss sagen. Laila, ich finde das ganz toll, dass du das mitbringen durftest, und ganz toll finde ich, dass Orkan und Mirna uns diese ganze Woche Bilder gezeigt haben."	Anerkennung
78	Jannick beschwert sich, dass er sie noch nicht gesehen hat.	

Im zweiten Schritt wird der Protokolltext paraphrasiert. Dies macht das Material überschaubarer, die Textmenge wird geringer und das Material verliert an Komplexität. Anschließend werden die Sequenzen systematisch den Kategorien des Beobachtungsleitfadens zugeordnet.

Paraphrasierung und Zuordnung zu Kategorien

Sequenz	Paraphrase	Zuordnung zu Kategorien
72	Die muslimischen Kinder sind nicht zu bremsen, sie wollen weiter machen; die Lehrerin will die Aktivität beenden.	
73	Janine setzt sich für die Fortsetzung ein.	Reaktion auf fremde Religion
74	Dimitri und andere Kinder möchten Laila etwas fragen.	Reaktion auf fremde Religion
75	Gülcan sagt eine Sure auf, Orkan kann auch aus dem Qur'an rezitieren.	Kenntnisse der Kinder über Religion Erfahrung der Sch. Sch.-Aktivität Identifikation
76	Laila berichtet von ihrem Vater und Homas Mutter.	Erfahrung der Sch. Identifikation
77	Die Lehrerin lobt die Kinder für die mitgebrachten Dinge und Bilder.	
78	Jannick möchte die Bilder sehen.	Interesse

Der dritte Schritt der Analyse ist die *Strukturierung*. Nun werden die Kategorien zu Überschriften des Textes und die Sequenzen werden unter den Kategorien gesammelt, denen sie zugeordnet wurden. Mit der Strukturierung wird die chronologische Struktur des Unterrichtsprotokolls aufgegeben und das empirische Material erhält eine *inhaltliche* Struktur. Der Analyseschritt der Strukturierung ist also eine weitere Abstraktion vom ursprünglichen Protokolltext und eine Reduzierung der Komplexität des Unterrichtsverlaufes, denn die Interaktionen des Unterrichts entsprechend der inhaltlichen Kategorien geordnet werden, die für die Forschungsfrage Relevanz haben.

Eine Herausforderung ist das Offenhalten des Forschungsprozesses für neue Kategorien, die sich aus dem empirischen Materials ergeben. Gerade in pädagogischer Forschung ist die Gefahr groß, dass die Beobachtung und die Interpretation durch das Vorverständnis der Wissenschaftlerin bestimmt wird, da sie als Pädagogin hinsichtlich des Gegenstandes Unterricht theoretische Vorstellungen und Erwartungen hat im Bezug auf das, was in der Unterrichtspraxis passieren wird (Merkens 1992, 222; Lamnek 1989, 254). Zu Beginn des Forschungsprozesses müssen Kategorien auf der Grundlage der Vorannahmen formuliert werden, sie ergaben sich aus dem religionspädagogischen Diskurs. Mit zunehmender Kenntnis des Feldes veränderten sich die Kategorien allerdings, aus einem zunächst theoriegeleiteten entstand ein aus dem empirischen Material gewonnenes Kategoriensystem (vgl. Merckens 1992, 217f, 234; Mayring 1993a, 74ff). Im Verlauf der Forschung befand sich der Katalog von Stichwörtern in andauernder Veränderung. Die Erfahrungen zeigt, dass die Kategorien, die das empirische Material

nahelegt, stärker sind als solche Kategorien, die aus dem religionspädagogischen Diskurs stammen. Letztere lassen sich im Forschungsprozess nicht – quasi gegen das Material – durchhalten, wenn das empirische Material andere Kategorien nahelegen. Diese empirisch gewonnenen Kategorien und damit der Gegenstand bzw. das Feld bestimmen die Forschung. Notwendig ist, offen zu bleiben für Neues im Forschungsprozess, offen zu bleiben auch für Erkenntnisse, die bisherige Theorien der Forscher in Frage stellen (vgl. Breidenstein/ Kelle 1998, 142).

Strukturierung

Kategorie: Kenntnisse der Schüler und Schülerinnen über die eigene Religion

- 72 Die muslimischen Kinder sind nicht zu bremsen, sie wollen weiter machen; die Lehrerin will die Aktivität beenden.
- 75 Orkan kann auch aus dem Qur'an rezitieren.
- 76 Laila berichtet von ihrem Vater und Homas Mutter.

Kategorie: Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen

- 72 Die muslimischen Kinder sind nicht zu bremsen, sie wollen weiter machen
- 75 Orkan kann auch aus dem Qur'an rezitieren.
- 76 Laila berichtet von ihrem Vater und Homas Mutter.

Kategorie: Engagement der Schüler und Schülerinnen

- 72 Die muslimischen Kinder sind nicht zu bremsen, sie wollen weiter machen; die Lehrerin will die Aktivität beenden.

Kategorie: Identifikation mit der eigenen Religion

- 75 Gülcan sagt eine Sure auf, Orkan kann auch aus dem Qur'an rezitieren.
- 76 Laila berichtet von ihrem Vater und Homas Mutter.

Kategorie: Kommunikation der Schüler und Schülerinnen untereinander

- 73 Janine setzt sich für die Fortsetzung ein.
- 74 Dimitri und andere Kinder möchten Laila etwas fragen.

Kategorie: Anerkennung der Schüler und Schülerinnen untereinander

- 73 Janine setzt sich für die Fortsetzung ein.

Kategorie: Reaktion der Schüler und Schülerinnen auf fremde Religion

- 73 Janine setzt sich für die Fortsetzung ein.
- 74 Dimitri und andere Kinder möchten Laila etwas fragen.

Kategorie: Interesse der Schüler und Schülerinnen

78 Jannick möchte die Bilder sehen.

Kategorie: Aktivität der Schüler und Schülerinnen (als Methode)

75 Gülcan sagt eine Sure auf, Orkan kann auch aus dem Qur'an rezitieren.

Kategorie: Anerkennung der Lehrerin

77 Die Lehrerin lobt die Kinder für die mitgebrachten Dinge und Bilder.

Nun wurde im nächsten Schritt der Bedeutungsgehalt der den Kategorien zugeordneten Sequenzen interpretiert.⁴ Die Interpretation entlang der Kategorien fragt nach den Bedingungen für die Beobachtungen. Welche Verhaltensweisen, welche vorausgegangenen Interaktionen oder welche Unterrichtsarrangements haben beispielsweise dazu geführt, dass Kinder sich mit einer religiösen Tradition identifizieren? Zwei wesentliche Prinzipien spielten dabei eine Rolle: Die *Kontrastierung* im Fallvergleich und die *Explikation* (vgl. Mayring 1993a, 86ff). Letzteres meint, dass zur Interpretation einer Sequenz weitere Informationen aus dem empirischen Material bzw. aus der Feldforschung hinzugezogen werden, die zu Erklärung der zu interpretierenden Ereignisse beitragen. Zu interpretierende Sequenzen werden jetzt auch im Zusammenhang der Chronologie des Beobachtungsprotokolls betrachtet. Die *Kontrastierung* meint den Fallvergleich, wobei die Fälle hier einzelne Unterrichtssituationen sind. Im Fallvergleich wird beispielsweise gefragt, ob sich eine Schülerin ähnlich verhält wie eine andere Schülerin in einer vergleichbaren Situation, oder ob der gleiche Schüler in verschiedenen Situationen unterschiedlich agiert.

Im Prozess der Interpretation kommt wieder das gesamte Datenmaterial und damit die Unterrichtsrealität in ihrer Komplexität in den Blick. Der Vergleich stellt Bezüge zwischen unterschiedlichen Unterrichtsepisoden her und mit fortschreitender Analyse werden theoretische Ergebnisse, zueinander in Beziehung gesetzt. So wird ein Gesamtbild des Unterrichts rekonstruiert.⁵

⁴ Ein wichtiges Merkmal qualitativer Forschung ist, dass die zuvor schriftlich ausgearbeiteten Interpretationen in Forschungswerkstätten mit anderen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen zur Diskussion gestellt werden. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt war zum einen eingebunden in die Diskussion einer Arbeitsgruppe des DFG-Graduiertenkollegs „Religion in der Lebenswelt der Moderne“ (an der Philipps-Universität Marburg) mit anderen qualitativ-empirisch forschenden Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, zum anderen wurden die Interpretationen des empirischen Materials mit Grundschullehrerinnen diskutiert, die nicht an dem beobachteten Unterricht beteiligt und nicht in den Grundschulen der Feldforschung tätig waren.

⁵ Wobei die schriftlich ausformulierten Interpretationen noch nicht mit der Darstellung der Ergebnisse identisch ist. Diese stellt eine weitere theoretische Verdichtung dar und folgte einer thematischen Darstellungsweise (vgl. Asbrand 2000). Auf die Dokumentation des Schrittes der schriftlichen Interpretation wird hier aus Platzgründen verzichtet.

5. Ausgewählte Ergebnisse

Zunächst sei hier nochmals auf den bei der Beschreibung der Veränderung der Kategorien bereits angedeutete Perspektivenwechsel hingewiesen, der sich daraus ergibt, dass im Verlauf der qualitativen Forschung das theoretische Vorverständnis immer mehr an Bedeutung verliert und von Erkenntnissen über den Gegenstand abgelöst wird, die sich aus der Analyse des empirischen Materials ergeben. Der Forschungsprozess des hier vorgestellten Projektes wurde begonnen mit der Überzeugung, dass interreligiöser Religionsunterricht *dialogisch* zu organisieren sei, so wie er in verschiedenen religionspädagogischen Ansätzen konzipiert wird (z.B. Lott 1992; Weiße 1996a,b).⁶ Diese theoretische Orientierung, die sich anfangs aus dem Literaturstudium ergeben hatte, wurde jedoch im Verlauf der Forschung so sehr in Frage gestellt, dass ursprüngliche Theorie bezüglich des Gegenstands verworfen und neue entwickelt wurde. Das Forschungsprojekt wurde mit dem Ergebnis beendet, in der interreligiösen Didaktik einen Paradigmenwechsel vom *Dialog* zur *Konvivenz* (Sundermeier) zu vollziehen. Dieser paradigmatische Wandel kann als ein Prozess der Generierung gegenstandsbezogener Theorie (Glaser/ Strauss) beschrieben werden. Die Ergebnisse hinsichtlich einer interreligiösen Didaktik sollen im Folgenden in aller Kürze skizziert werden (vgl. ausführlich Asbrand 2000).

Individuelle Anerkennung und Anerkennung von Differenz

Der wesentliche Grund der Lehrerinnen, bei denen Unterricht beobachtet wurde, Religionsunterricht als gemeinsamen, interreligiösen Religionsunterricht zu organisieren, war das Anliegen der Anerkennung von Differenz. Die Religiosität der nicht-christlichen Kinder sollte in der Schule vorkommen. Allerdings zeigt sich in der Unterrichtspraxis, dass auch im Religionsunterricht die Gefahr besteht, dass die Anerkennung von Differenz in guter Absicht zu Fremdzuschreibung auf der Basis der Religionszugehörigkeit führt. Dieses Dilemma hat Hamburger für die interkulturelle Erziehung

⁶ An dieser Stelle soll ausdrücklich daraufhin gewiesen werden, dass U. Sieg *keine* derartige dialogische Unterrichtskonzeption vertritt, in der interreligiöses Lernen als interreligiöser Dialog konzipiert wird. Dagegen ist Siegs Ansatz eines interreligiös geöffneten Religionsunterrichts in der Grundschule positiv als ein Konzept hervorzuheben, das sich u.a. grundschulpädagogische Argumente zu eigen macht und interreligiöses Lernen als einen Perspektivwechsel konzipiert, der Gemeinsames und Verschiedenes der Kinder und ihrer Religiosität miteinander verschränkt (vgl. Sieg 1997a,b). Auch zeichnet sich der Ansatz von Sieg dadurch aus, dass er *keine* dialogisch-normative Orientierung beinhaltet, die sich bei Lott (1992) und Weiße (1996) aus dem Rekurs auf die sog. pluralistische Religionstheologie (Lott) bzw. ökumenische Theologie (Weiße) ergibt. Diese Klarstellung an dieser Stelle ist notwendig, da in einer früheren Publikation (Asbrand 2000, 149ff) aufgrund einer bedauerlicherweise missverständlichen Darstellung möglicherweise der falsche Eindruck entstehen konnte, Siegs Konzept sei ebenso wie die Ansätze von Lott und Weiße dialogisch orientiert und auf die Religionstheologie rekurrierend. Dies ist nicht richtig. Es war eigentlich beabsichtigt, mit dem expliziten Hinweis darauf, dass die aus der Religionstheologie herrührende normative Orientierung im Gegensatz zu Lott und Weiße bei Sieg *nicht* zu finden ist und mit dem Verweis auf die grundschulpädagogisch orientierte Konzeption (Asbrand 2000, 160ff), Siegs Konzept von den anderen interreligiösen Ansätzen positiv abzugrenzen.

beschrieben: Um Kultur vermittelbar zu machen, muss die interkulturelle Erziehung von der Individualität der Personen absehen und objektiv existierende Kulturen rekonstruieren. Damit wird die Heterogenität innerhalb einer Migrantenkultur negiert und die Individuen werden gezwungen, sich einer einzigen und eventuell fremdbestimmten Kultur unterzuordnen (Hamburger 1991).

Im Religionsunterricht besteht das Dilemma darin, dass muslimische Kinder aufgrund ihrer Religiosität und ihrer Kenntnis ihrer Religion leicht zu Experten für den Islam und für Religiöses werden können. Beobachtet wurde beispielsweise, dass muslimische Kinder, die sich vor dem Hintergrund ihrer religiösen Sozialisation in der Moschee gut auskennen und denen die Praxis des islamischen Pflichtgebets vertraut ist, dieses Wissen gerne in den Unterricht einbrachten und ausführlich erzählten, als die Moschee Thema des Religionsunterrichts war. Dadurch gerieten sie aber in eine exponierte Expertenrolle. Die nicht-christliche Religion, deren Anerkennung das pädagogische Anliegen ist, wird durch die explizite Thematisierung erst hervorgehoben und erhält zudem häufig das Attribut "fremd". Die gute Absicht der Anerkennung von Differenz führt also zu Kategorisierung und Ausgrenzung. Muslimische Kinder sind nicht ausschließlich fremd und können nicht allein auf ihre Identität als Muslime festgelegt werden (vgl. dazu Diehm/ Radtke 1999).

Ein Ausweg aus dem Dilemma ist die individuelle Anerkennung der Kinder in ihrer Individualität (Prenzel 1995). Dies wird unterstützt durch die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und das Konzept der indirekten Thematisierung von Differenz (Diehm 1995, 2003). Gemeinsamkeiten der Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit finden sich in der geteilten Lebenswirklichkeit, Kinder haben die gleichen existentiellen und religiösen Fragen, Interesse und Neugier gegenüber Religion. Macht der Religionsunterricht diese Gemeinsamkeiten zum Ausgangspunkt, verlieren unterscheidende Kategorien an Bedeutung (vgl. Diehm 1995; 2003). Bezüglich auf des Religionsunterrichts bedeutet das, dass die Unterrichtsinhalte die religiöse Vielfalt der Kinder der Klasse widerspiegeln, aber etwas Gemeinsames der Unterrichtsgegenstand ist; die Differenzen sind in einem gemeinsamen Thema aufgehoben, ein gemeinsames Thema wird mit seinen religiös vielfältigen Bezügen thematisiert. Zum Beispiel zum Beispiel eine Unterrichtseinheit beobachtet, in deren Verlauf die Religionslehrerin - ausgehend von dem bei allen Kindern gleichermaßen vorhandenen Interesse an Geschichten - die Abrahamserzählung sowohl als christlich-jüdische Geschichte als auch in der islamischen Version erzählt hat (vgl. Sieg 1995). Dies ist eine Form der Anerkennung, denn die Lehrerin signalisiert, dass die nicht-christlichen Religionen einen wichtigen Stellenwert im Unterricht haben. Es war nicht die Aufgabe der muslimischen Kinder, "ihre" Religion in den Unterricht einzubringen. Stattdessen wurde die religiöse Pluralität durch *die Unterrichtsgestaltung der Lehrerin* „Normalität“ im Religionsunterricht. Ein solcher Unterricht setzt allerdings voraus, dass die Lehrerin religionswissenschaftlich ausgebildet ist, und er muss interreligiös konzipiert sein. Ein Klima der individuellen Anerkennung und eine entsprechende pädagogischen Haltung

der Klassenlehrerin bieten Kindern Sicherheit und Offenheit, selbstbestimmt ihre religiöse Identifikation zu artikulieren, ohne stigmatisiert oder kategorisiert zu werden.

Konvivenz im Beziehungsgeflecht

Auf der Suche nach Erklärungsmustern für Szenen im Unterricht, die als interreligiöse Lernprozesse interpretiert werden können (s.u.), führte das Konzept eines interreligiösen Dialogs nicht weiter. Kinder, die in einer pluralen Wirklichkeit aufwachsen, nehmen sich offensichtlich nicht als Dialogpartner wahr – in der Dichotomie von „Eigenem“ und „Fremdem“ und zugehörig zu einer bestimmten religiösen Gruppe, die sich miteinander austauschen. Statt dessen erwies sich der Ansatz Sundermeiers als anschlussfähig. Fremdverstehen wird verstanden als ein praktisch-hermeneutischer Prozess zwischen Menschen im Zusammenleben, in der Konvivenz (Sundermeier 1996). Die Beziehung zu einer vertrauten Person ist wesentliche Grundlage des Fremdverstehens. Die Teilhabe am fremden Kontext wird ermöglicht, indem die vertraute Person auf einer freundschaftlichen Basis in die fremde Welt einführt und Übersetzungsarbeit leistet. In der Alltagspraxis geschieht diese vorübergehende Teilhabe, im nachbarschaftlichen Austausch und im gemeinsamen Feiern ereignet sich Fremdverstehen.

Die Schule ist für Schüler und Schülerinnen der Ort des Zusammenlebens der Verschiedenen. Die Bedeutung der Beziehung zu einem vertrauten Menschen für das Fremdverstehen zeigt sich darin, dass interreligiöse Lernprozesse als Verständigung zwischen *Freundinnen* beobachtet wurden. Beispielsweise wurde im Religionsunterricht beobachtet, wie ein muslimisches Mädchen im Vorfeld eines Besuches in einer Moschee ihren Freundinnen den Gebrauch des Kopftuches erklärt. Während die Tatsache, dass von den Mädchen das Tragen eines Kopftuches in der Moschee erwartet wurde, zunächst Befremden bei den Kindern hervorrief, haben die Mädchen im Gefolge der Übersetzungsarbeit durch die Freundin und durch die Partizipation an dem fremden Kontext für die Dauer des Moscheebesuchs, Verständnis für die religiöse Praxis entwickelt. Das Kopftuch wurde nicht mehr belächelt, sondern alle Mädchen der Klasse trugen in der Moschee ein Kopftuch und wetteiferten darum, welche das schönste Kopftuch habe. Es kann vermutet werden, dass die Kinder in Zukunft Verständnis für kopftuchtragende muslimische Frauen aufbringen werden, ein interreligiöser Lernprozess hätte dann stattgefunden. Hinzuzufügen ist, dass hier nicht nur Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit voneinander gelernt haben, sondern es hat z.B. auch ein Mädchen türkischer und muslimischer Herkunft, das nicht religiös erzogen wird, von der religiös sozialisierten Mitschülerin gelernt.

Fremdverstehen ereignet sich im Religionsunterricht also nicht nur zwischen christlichen und muslimischen Kindern, sondern auch zwischen nicht-religiösen und religiösen Kindern. Im Konvivenzparadigma muss nicht definiert werden, wer oder was fremd ist, Kinder werden nicht auf ihre Religionszugehörigkeit festgelegt. Auch in der Schule ereignen sich interreligiöse Lernprozesse in der Konvivenz, wobei den Freundschaften zwischen Kindern dabei eine besondere Rolle zukommt. Die mehrdimen-

sionale plurale Wirklichkeit der Kinder kann als Verflechtung verschiedener Dimensionen gedacht werden. Während die Religiosität der Kinder different und vielfältig ist, gibt es auf der Ebene der Beziehungen Gemeinsamkeiten und Verschleifungen. Eine verflochtene Gemengelage ist die Lebenswirklichkeit der Kinder auch, weil sich fremd und nicht-fremd nicht in ein binäres Schema einordnen lässt. In der Gesamtheit dessen, was die Persönlichkeit der Grundschul Kinder ausmacht, verbindet sie weit mehr miteinander als sie trennt. Dies gilt um so mehr in freundschaftlichen Beziehungen. Die Gemeinsamkeiten der Kinder auf der Ebene der Beziehungen ermöglichen den Umgang mit Pluralität auf der Ebene der Religiosität. Die Beziehungen, die geteilten Erfahrungen und Gefühle in einer Freundschaft zwischen Kindern, sind die Verschleifungen und Verflechtungen, die die Grundlage sind für das Vermögen des Übergangs (Welsch) bzw. des Verstehens fremder Religiosität. Interreligiöses Lernen erfordert also eine Lernumgebung, die Raum und Zeit für das Zusammenleben in der Schule zulässt und das Einüben und die Erfahrung sozialer Beziehungen in der Schule als Lern- und Lebensort ermöglicht.

Literatur

Asbrand, Barbara (2000): Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt am Main.

Asbrand, Barbara (2003): Beobachten und Analysieren einer Unterrichtsepisode. Teilnehmende Beobachtung und Qualitative Inhaltsanalyse in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Fischer, Dietlind/ Elsenbast, Volker/ Schöll, Albrecht (Hrsg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionspädagogischer Praxis. Münster, 65-84.

Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold (2000): Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/ München, 147-170.

Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. - 4. Aufl. - Opladen.

Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/ München.

Diehm, Isabell (1995): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt am Main.

Diehm, Isabell (2003): Pädagogische Arrangements und die Schwierigkeit, Differenz zu thematisieren. In: Heinzel, Friederike/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 6. Opladen, 162-170.

Diehm, Isabell/ Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: eine Grundstrategie qualitativer Forschung. In: Hopf, Chr.; Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, 92ff.

Hamburger, Franz (1991): Interkulturelle Erziehung - Pädagogik zwischen Selbstüberforderung und Bedeutungslosigkeit. In: Kiesel, D.; Wolf-Almanasreh, R. (Hrsg.): Die multikulturelle Versuchung - Ethnische Minderheiten in der deutschen Gesellschaft. Frankfurt am Main, 91-106.

- Heinzel, Friederike (2000a): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: dies. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/ München, 21-35.21ff
- Heinzel, Friederike (2000b): Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: dies. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/ München, 117f
- Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd.2: Methoden und Techniken. München.
- Lott, Jürgen (1992): Die Beschäftigung mit fremder Religiosität als Bestandteil eigener religiöser Sozialisation. Religionsunterricht und "interkulturelles Lernen". In: ders. (Hrsg.): RELIGION - warum und wozu in der Schule? Weinheim, 321ff.
- Mayring, Philipp (1993a): Einführung in die qualitative Forschung. - 2.Aufl.- Weinheim.
- Mayring, Philipp (1993b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. - 4.erw. Aufl.- Weinheim.
- Merkens, Hans (1984): Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim.
- Merkens, Hans (1992): Teilnehmende Beobachtung, Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Opladen, 216-247.
- Merkens, Hans (1995): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Eberwein, Hans; Mand, Johannes (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim, 21-35.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 1.
- Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. - 2. Aufl. - Opladen 1995.
- Schweitzer, F./ Biesinger, A. u.a. (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg/ Basel/ Wien/ Gütersloh.
- Sieg, Ursula (1995): Wir haben alle große Namen. Interreligiöse Unterrichtseinheit zur Abrahams-erzählung. In: Die Grundschulzeitschrift H. 90, 18-21.
- Sieg, Ursula (1997a): Ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an Grundschulen in Hamburg. In: Doedens, Folkert; Weiße, Wolfram (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg, 124-129.
- Sieg, Ursula (1997b): Die gleiche Sache aus verschiedenen Perspektiven - Interreligiöses Lernen in der Grundschule. In: Doedens, Folkert; Weiße, Wolfram (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg, 130-135.
- Sundermeier, Th. (1996): Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Göttingen.
- Weiße, W. (1996a): "Dialogischer Religionsunterricht" Eine Einführung. In: ders. (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik Münster/ New York, 3ff.
- Weiße, W. (1996b): Ökumenisch-interkulturelles Lernen und interreligiöse Dialogerfahrungen. In: ders. (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik Münster/ New York, 77ff.
- Welsch, Wolfgang (1993): Unsere postmoderne Moderne. - 4.Aufl. - Berlin.