

1.1 Situationsberichte

1.1.1

Hans-Jürgen Hutter

Özlem heißt Sehnsucht

»Multikulturelle Erziehung« am Beispiel einer Gesamtschule in Frankfurt am Main

1 Impressionen des Schulalltags unter nichtalltäglichen Bedingungen

14.1.91

Der erste Schultag nach den Weihnachtsferien beginnt schon vor dem Klassenraum mit gegenseitigem »Hallo, wie geht's?« und »Was hast du in den Ferien gemacht?«. Unverkennbar die Zufriedenheit in einigen Gesichtern darüber, daß nach dreiwöchiger Schulpause auch eine Portion Langeweile vorüber ist und alte Bekannte wieder verfügbar sind.

Die Spannung wegen der Zeugniskonferenzen in zehn Tagen wird überlagert von der Bangigkeit, die der drohende Krieg in der Golfregion auslöst. Er ist Thema Nr. 1 unter Lehrern und Schülern. In meiner Klasse, einem 6. Schuljahr mit zahlreichen jugoslawischen und türkischen Kindern, herrscht über alle konfessionellen Unterschiede hinweg Abscheu vor dem Krieg und eine diffuse Angst vor den möglichen weltweiten Folgen.

Aktueller Informationsstand und spekulative Phantasie klaffen weit auseinander. Plausibel erscheint, was sich der hemdsärmeligen Logik kindlicher Konfliktbewältigung fügt:

- Was müssen die Amerikaner sich da einmischen? Das geht nur Irak und Kuwait etwas an!
- Saddam Hussein ist doch verrückt. Da müssen die USA ja denen helfen, die sich alleine nicht wehren können.
- Es heißt doch, das ist ein heiliger Krieg.
- Ja, weil George Bush und Saddam Hussein dafür beten.
- Was heißt das überhaupt: »Heiliger Krieg« ?
- Was bedeutet überhaupt »heilig« ?

Von den elf- und zwölfjährigen Kindern vermag keines, auch die Moslems unter ihnen nicht, mit dem Begriff »Heiliger Krieg« etwas Bestimmtes anzufangen.

15.1.91

Heute soll das Ultimatum der UNO an den Irak ablaufen.

Der Frankfurter Stadtschülerrat hat zu einer Demonstration gegen einen

möglichen Krieg aufgerufen. So finde ich bei meinem Deutschunterricht in einer 9. Gymnasialklasse nur sechs Schüler vor. Das reguläre Unterrichtsprogramm muß sich den Tagesereignissen anpassen.

Christina fragt nach den Konsequenzen einer militärischen Auseinandersetzung, vor allem, wenn Atomwaffen eingesetzt würden. Matthias diskutiert mit Sevinc, einer Türkin, über die angeblich religiös motivierte Angriffslust der Iraker. Sevinc betont, daß von einem »Heiligen Krieg« gar nicht die Rede sein könne, weil es hierbei nicht um Glaubensfragen, sondern ausschließlich um Besitz- und Machtansprüche ginge.

Als ich später in meine 6. Klasse komme, erfahre ich, daß Julia, Andi, Patrick und Monika zur Demonstration gegangen sind. Inzwischen treffen im Sekretariat die ersten Anrufe besorgter Eltern ein, die aus den Nachrichten von den Kundgebungen in der Innenstadt gehört haben.

16.1.91

Die Friedensdiplomatie auf der großen Bühne internationaler Beziehungen findet ihre Entsprechung im Schulalltag, wenn beim Aushandeln von Konflikten Dialogbereitschaft und Friedfertigkeit stets neu auf die Probe gestellt werden.

Eine Kollegin kommt verärgert aus dem Unterricht, weil in einer SV-Stunde heftig darüber gestritten wurde, ob nach holländischem Vorbild bald auch bei uns Haschisch straffrei gehandelt werden dürfe.

Eine Referendarin erzählt in der Pause von Ali, dem kleinen Marokkaner ihrer 6. Klasse, der jedesmal verlegen reagiere, wenn im Unterricht die Ereignisse um die Golfkrise besprochen würden. Scheinbar befürchte der Junge, für einen »Kriegstreiber« gehalten zu werden, weil er Moslem sei.

Ungeachtet aller nationalen und kulturellen Unterschiede setzen sich im Klassenzimmer die gemeinsamen archaischen Verhaltensmuster durch: Daniel und Mirco prügeln sich mit dem Jugoslawen Perica, der sie eben mal aus Jux in den Hintern getreten hat.

17.1.91

In der Nacht begannen die USA mit Luftangriffen auf Bagdad. Im Lehrerzimmer und in den Klassenräumen werden mit großer Besorgnis Fragen und Meinungen zu den Frühnachrichten ausgetauscht. Wie könnte die Schule als Ganzes auf die Vorfälle im Nahen Osten reagieren? In welcher Form wären Friedensaktionen durchführbar? Wie könnten die Ängste von Lehrern und Schülern im Unterricht so thematisiert werden, daß sie nicht in irrationale Panik umschlagen?

Aufklärung und Information gegen Furcht und Verzweiflung. Aber spätestens bei der Aufklärung über die denkbaren Folgen des Golfkrieges dreht sich die Sache im Kreise.

Ideen, Vorschläge, Hektik ...

18.1.91

Das Kollegium hat sich auf drei »Friedenstag« in Kombination mit Projektunterricht und einer Abschlußkundgebung in der Turnhalle geeinigt. Die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse sammeln Fragen zum Golfkrieg. Angesichts der Nachrichtenzensur weiß ich über den aktuellen Stand der Dinge auch nicht mehr als die Klasse.

Daneben wird Grundsätzliches problematisiert und nach Maßgabe kindlichen Moralbewußtseins auch vereinfacht:

Warum gibt es überhaupt Kriege? fragt Andreas.

Und Julia will wissen: Wieviel Hoffnung können wir noch haben, daß es nicht zu einem Weltkrieg kommt? Würden wir einen dritten Weltkrieg überleben?

Angela fragt nach dem Nutzen von Demonstrationen, und Atila, ein Türke, befürchtet, daß sein Land in den Konflikt hineingezogen werden könnte.

Die Türkin Esen schließlich äußert sich entrüstet darüber, daß der amerikanische und der irakische Präsident nicht alleine – Mann gegen Mann – miteinander kämpfen.

Manche Fragen zeugen von der Optik eines Fernsehzuschauers, der – selektiv auf Spannung fixiert – technisches Detailwissen einfordert: Wie geht das, wenn eine Scud-Rakete mit einer »Patriot« zusammentrifft? Collagen werden angefertigt, Friedenssymbole gemalt und allseits der Hoffnung Ausdruck gegeben, daß das Grauen in Nahost bald ein Ende haben möge. Die Gruppenarbeit verläuft harmonisch, und alle sind wohl erleichtert darüber, ihre Angst und Ratlosigkeit irgendwie artikuliert zu haben.

Daß Saddam Hussein auf den ersten Blick der gleichen Religion angehört wie die türkischen und einige der jugoslawischen Schüler, spielt keine Rolle. Du kannst eben auf verschiedene Art Moslem sein, wie es auch unter Christen diese und jene gibt, und vor allem ist man sich ja vertraut. Daneben wird das pädagogische Anspruchsniveau prompt vom scheinbar Banalen unterlaufenen.

Ingo wird auf dem Schulhof von einem aufsichtführenden Kollegen erwischt, als er mit einem gefährlich aussehenden »Wurfstern« hantiert. Der Junge aus meiner Klasse informiert mich, das seien nur Nägel, die mit Klebeband sternförmig zusammengehalten würden, damit sie beim Werfen auf Bäume in der Rinde steckenblieben. Im Fernsehen hätte er Filme gesehen, wo asiatische Krieger solche Sterne ganz aus Metall als Waffen benutzten, aber dieser hier sei natürlich nur zum Spielen.

So geschieht Aufklärung auf beiden Seiten.

19.3.91

Deutschunterricht in meiner Klasse: das Komma bei Aufzählung und Satzverbindung.

Mitten in der Stunde geht die Tür auf, und Gülay, eine zwölfjährige Türkin, kommt abgehetzt in den Raum. Ihre Entschuldigung läßt die anderen aufhorchen. Es sei Rhamadan, und deswegen habe sie verschlafen. Das ist etwas Neues. Die Religion ist bislang noch keinem als

Begründung fürs Zuspätkommen eingefallen. Natürlich ergreifen die muslimischen Mitschüler Gülays Partei, und die Regeln des Glaubens sind allemal interessanter als die der Zeichensetzung.

Özlem erläutert: Der Rhamadan ist bei uns Moslems der Fastenmonat, und da wird tagsüber nichts gegessen und getrunken.

Noch nicht einmal Tabletten oder Spritzen dürfe man bekommen, ergänzt Kamile gewissenhaft. Da natürlich niemand vier Wochen lang ohne Essen und Trinken aushalten könne, fährt Özlem fort, würden eben nachts die Mahlzeiten eingenommen, was sehr festlich sei, weil auch Freunde und Verwandte dazukämen, und dann könne es schon einmal passieren, daß du am Morgen verschläfst.

Bernd wendet ein, daß es bei den Christen auch so etwas gebe, denn er sei katholisch und habe in seiner Kirche schon von der Fastenzeit gehört. Da weiß er mehr als andere. Nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird gefragt und immer wieder nach dem Sinn des Fastens überhaupt.

Hier treten nun unter den Moslems selbst verschiedene Auffassungen zutage. Kamile und Imade sagen, sie seien Sunniten, und das Fasten habe für sie damit zu tun, daß man seine bösen Taten bereue. Nese, Hülya und Özlem sind Aleviten und betonen nicht ohne Stolz, daß bei ihnen die Regeln nicht so streng seien, Hülya habe sogar schon Schweinefleisch gegessen. Wer fasten wolle, könne das tun, wenn nicht, lasse er es eben. Entscheidend sei die innere Einstellung dazu. Man solle, wenn gefastet wird, am eigenen Leibe spüren, wie es denen ergeht, die arm sind und nie genug zum Essen haben. Vor allem komme es darauf an, wie man sich zu seinen Mitmenschen verhalte. Während des Rhamadan soll man sich nicht streiten, bringt Nese die Ethik auf den Punkt. Nicht ohne Groll meint Atanasios, daß er gestern beim Fußballspielen von Atilla gefoult worden sei, und das mitten im Rhamadan.

So müßte an Beispielen noch länger über das Verhältnis von Religion und Lebenswelt nachgedacht und erzählt werden. Denn die Beiträge der alevitischen Mädchen haben die evangelischen und katholischen Schüler darüber stutzig werden lassen, daß das, was einer glaubt, etwas zu tun haben könne mit dem, wie er sich im Alltag verhält.

2 Reflexionen über Erfahrungen auf dem Wege interkulturellen Lernens

Ich unterrichte die Fächer Deutsch und evangelische Religion an einer additiven Gesamtschule (Sekundarstufe I). Der Ausländeranteil beträgt dort ungefähr 61 % und umfaßt etwa zwanzig Nationalitäten. Er liegt in den Hauptschulklassen prozentual höher (ca. 72 %) als im Realschulzweig (ca. 52 %) oder in den Gymnasialklassen (ca. 37 %). Von den Nationalitäten sind die Türkei, Jugoslawien, Griechenland, Italien und Marokko am stärksten vertreten.

Die vorangestellten tagebuchartigen Aufzeichnungen sind vielleicht geeignet, die zur Routine gewordene Optik noch einmal zu brechen, um aus dem Blickwinkel des teilnehmenden Beobachters das Besondere vom Alltäglichen abzuheben. Daß dabei ein Ereignis wie der Golfkrieg in seinen nicht vorhersehbaren Folgen für den Schulalltag aufgefangen

werden konnte, spricht für die Flexibilität der Institution und des Kollegiums. Darüber hinaus zeigte die Atmosphäre in den Klassenzimmern, daß Jugendliche unterschiedlicher kultureller Prägungen auch in einer derart kritischen, weil Vorurteile provozierenden Situation erheblich sensibler miteinander umgegangen sind als viele Erwachsene in den Medien.

Mädchen und Jungen aus verschiedenen Nationen und Kulturkreisen, die in der zweiten oder dritten Generation miteinander aufwachsen, spielen und zur Schule gehen, haben jenseits pädagogischen Planens immer schon eine »interkulturelle Kompetenz« erworben (vergleichbar der Zweisprachigkeit in vielen Elternhäusern). Diese zum Thema von Unterricht zu machen und auf reflexives Niveau zu heben, gleicht oft einer nachträglichen und künstlichen Problematisierung. Die Selbstverständlichkeit solidarischen Handelns resultiert aus einer gemeinsamen Betroffenheit, die schulisch vor allem dadurch erzeugt wird, daß alle, ob Deutsche, Griechen oder Türken, gemeinsamen Leistungsanforderungen ausgesetzt sind und institutionelle »Überlebensstrategien« entwickeln müssen.

Damit soll nicht einer Schönfärberei das Wort geredet sein. Sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens und eine zusätzliche Beanspruchung durch die Angebote des muttersprachlichen Unterrichtes (plus Landeskunde) an zwei Nachmittagen in der Woche fordern von vielen einen höheren Zeit- und Arbeitsaufwand, als er deutschen Schülern abverlangt wird. Ich denke aber, daß ein gesellschaftstheoretisch und bildungspolitisch expliziertes Problembewußtsein von »multikultureller Schule« noch nicht für die Sache selbst gehalten werden darf. Im Schulalltag spielt die Nationalität eines Jugendlichen weit weniger eine Rolle als Qualitäten des sozialen Verhaltens, wie Fairneß, Zuverlässigkeit und Kameradschaftlichkeit.

Mit der Rede von »multikultureller Erziehung« wird in der Sprachregelung für den pädagogischen Sektor ein Wandel mitvollzogen, der gesellschaftlich darin zum Ausdruck kommt, daß der Pluralismusbegriff durch den des »Multikulturellen« näher bestimmt worden ist. Ausgrenzendes, gar Diskriminierendes, das den Migranten mit der Bezeichnung Ausländer (resp. Gast- oder Fremdarbeiter) verbal zugefügt wurde, scheint auf diese Art wenigstens sprachlich korrigiert. Und wenn man mit Wittgenstein hoffen darf, daß Sprachspiel und Lebensform nicht nur eine Einheit bilden, sondern auch eine werden können, dann wäre der gesellschaftlichen Integration mit einer Begrifflichkeit, die auf die Einheit in der Vielfalt abstellt, kein schlechter Dienst erwiesen.

So gesehen vermag ich mit dem Begriff von der »multikulturellen Schule« etwas anzufangen. Sozialisation als Einübung in interkulturelles Lernen, das könnte eine Perspektive sein, aus der über den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule neu nachzudenken wäre.¹ Hüten sollte

1 Vgl. dazu H. Kiper, 11-Punkte-Programm zur Realisierung eines interkulturell gefäßen Bildungsauftrags, HLZ, Zeitschrift der GEW-Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung 6 (1991) 14f.

man sich jedoch vor dem inflationären Gebrauch des Attributs »multikulturell«.

Das Anspruchsniveau ist schnell überzogen, wenn von der Schule Integrationsleistungen erwartet werden, die sich ihrer pädagogischen Reichweite entziehen. Was Jugendliche sich unter gesellschaftlichem Zusammenleben vorstellen und die Entwicklung prosozialer Einstellungen, wie z.B. Toleranz, Kompromißbereitschaft und die Offenheit für Neues, hängen weitgehend von den Prägungen des Elternhauses, der leibbildsetzenden Funktion von Peer-groups und dem Einfluß der öffentlichen Medien ab. Hier wird vor, neben und nach der Schulzeit an Modellen gelernt. Der Unterricht vermag wohl kritische Impulse zu setzen, kann auch Raum für neue Erfahrungen schaffen; aber er behält aufs Ganze gesehen »nur« eine begleitende Funktion, die zeitlich begrenzt ist.

Was ein Schulfest durch folkloristische Darbietungen an kulturellem Miteinander dokumentiert, nimmt sich in seiner Öffentlichkeitswirkung bescheiden aus gegenüber den Klischees, die etwa die Verfilmung von Betty Mahmoodys Buch »Nicht ohne meine Tochter!« in Umlauf setzt.

Die beharrliche Kleinarbeit alltäglicher Unterrichtspraxis läuft auf einen Kompromiß hinaus zwischen dem, was an Bewußtseinsbildung nötig und an lebensweltlicher Einflußnahme möglich ist. Beziehungs- und Kulturarbeit nennt Th. Ziehe in diesem Zusammenhang die beiden zentralen Aufgaben des Lehrers.²

Die vorangestellten Impressionen lassen ahnen, welche Beziehungsaspekte der Lehrerrolle in den täglichen Interaktionen mit Schülern zur Geltung kommen. In einer Person ist man »Schiedsrichter« und »Seelsorger«, Ratgeber und selbst ergänzungsbedürftig, Freund und Elternersatz, Vorbild und auch wieder nur Weggefährte auf unübersichtlichem Terrain. Vielen Problemen steht man genauso fragend gegenüber wie die Schüler, ihnen eher im Zweifeln voraus als an Antworten überlegen. So werden beziehungsmäßig die Rahmenbedingungen geschaffen, innerhalb derer eine Kulturarbeit sich vollzieht. Ich würde nicht soweit wie Ziehe gehen und von einem »Vakuum an kulturell präsenten Sinnmöglichkeiten« sprechen.³

Ein symbolischer Zusammenhang, der übergreifend eine Sinntotalität verbürgen und der individuellen Lebensgeschichte von der Kindheit, über die Schulzeit, bis ins Berufs- und Erwachsenenalter hinein grundlegende Orientierung und letzte Begründung geben könnte, ist – postmodern gewendet – dem pluralen Nebeneinander von fragmentarischen Entwürfen und provisorischen Leitbildern gewichen.

Insofern ist der Lehrer Kulturarbeiter, als »er einen Bedeutungszusammenhang für sich und die Schüler immer erst herstellen muß.«⁴ Unter

2 Th. Ziehe, »Ich bin wohl heute wieder unmotiviert ...« – Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern, in: F. Bohnsack (Hg.), Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt a.M. 1984, 116ff.

3 Ebd., 126.

4 Ebd., 127.

dem »multikulturellen« Aspekt bedarf es neben der Ehrlichkeit gegenüber den eigenen Grenzen und Defiziten auch der Bereitschaft, sich der sozio-kulturellen Bedingtheit und Vorläufigkeit tradierter Lebensformen, auch der subjektiv angeeigneten, bewußt zu werden. Aus dieser Relativierung erwächst eine Gemeinsamkeit im Suchen, bei der Lehrer und Schüler sich nur graduell voneinander unterscheiden. Es besteht ein Dilemma darin, daß Schule nicht über ein Monopol auf Wissen und Erfahrung verfügt,⁵ aber vom Berufsethos des Lehrers erwartet wird, daß er sich zuständig erklärt für alle in der Schule auftretenden Entwicklungsprobleme seiner Klientel, gleichgültig ob diese nun »hausgemachter« Art sind oder Auswirkungen externer Konflikte.⁶

Letzte Sinnfragen, auch die Schulzeit als Ganzes betreffende, sind verständlicherweise zweckrationalen Überlegungen nachgeordnet (Wozu brauche ich das später? Was bringt mir das fürs Berufsleben?). Und doch bedarf es nicht erst der Vorstellung eines Krieges, um an Grenzsituationen zu denken, die die Wichtigkeit von Schule relativieren. Jugendliche in den Abschlußklassen nennen im Hinblick auf ihre Zukunftserwartungen meistens zwei Probleme, die ihnen Sorgen machen. Da ist einmal die Ungewißheit einer Lehrstelle bei steigenden Arbeitslosenzahlen und zweitens die Angst vor den Folgen einer zunehmenden Umweltzerstörung.

Viele Kinder wissen bereits aus eigener Erfahrung um die Brüchigkeit familiärer Beziehungen und die damit verbundenen Ängste und Schuldgefühle. Im Religionsunterricht einer 6. Klasse wird von den Kindern bei einem Gespräch über die Zehn Gebote erstaunlich oft der Zusammenhang von »Du sollst nicht ehebrechen!« und »Du sollst nicht lügen!« problematisiert.

Eine Grenzsituation kulturspezifischer Art erleben muslimische Mädchen, wenn sie in die Pubertät kommen. In puncto Sexualität bilden die strengen Moralvorstellungen des Elternhauses und die relative Freizügigkeit der Schule zwei Lebensbereiche, zwischen denen sie vermitteln müssen.

Im allgemeinen sind Marokkanerinnen stärker davon betroffen als Türkinnen, die sich in Kleidung und Make-up von ihren deutschen Mitschülerinnen kaum noch unterscheiden.

Und dennoch spricht Özlem, eine Türkin aus dem 10. Schuljahr, freimütig darüber, daß sie von ihren Eltern niemals die Erlaubnis bekäme, jetzt schon einen Freund zu haben, ganz gleich, ob das ein deutscher oder ein türkischer Junge wäre. Die Eltern glaubten einfach nicht, daß sie auf sich aufpassen könne, und hätten Angst, daß etwas passiert. Das sei auch

5 Dazu P. Fauser, Grenz-Erfahrung – Über Politik, Schule und Lernen, in: LERNEN – Ereignis und Routine, Jahreshft IV des Friedrich Verlages, Velber 1986, 141.

6 Dazu A. Flitner, Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn. Über Lehrerarbeit und Schulreform, in: P.E. Kalb u.a. (Hg.), Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, Weinheim 1990, 22.

ein Grund, weshalb viele Mädchen nicht mit auf Klassenfahrten ins Schullandheim dürfen oder daheim im Haushalt eingespannt seien. Ihr würde es zum Beispiel wirklich schwerfallen, die Eltern anzulügen, aber manchmal sei das einfach nicht anders möglich. Wenn sie abends mal mit ihrer Clique in die Disco wolle, müsse sie halt sagen, daß sie noch zu einer Freundin, die die Eltern gut kennen, zum Lernen ginge und erst spät zurückkäme. Bisher hätte das auch – *toi, toi, toi* – immer geklappt.

Eine Form von Grenzüberschreitung schließlich steht im Religionsunterricht eines 7. Schuljahres zur Debatte. Man redet offen über okkulte Praktiken: Hellsehen, Gläserücken und spiritistische Sitzungen. Auf Erfahrungswissen kann ich hier nicht zurückgreifen, auch bei den Schülern sprechen sich vor allem Neugierde und der Reiz am Unheimlichen aus. Lediglich zwei Schülerinnen waren schon einmal beim »Pendeln« dabei und hätten deutlich einen Ausschlag in Richtung eines anderen Teilnehmers beobachtet. Die Parapsychologie erfreut sich regen Interesses. Hellsehen und Gläserücken, Geisterbeschwörung und Telepathie werden als Indizien für einen Realitätsbereich jenseits der Grenzen genommen, die alltägliche Normalität und Vernunft setzen.

3 »Multikulturelle Schule« und interreligiöser Dialog (Perspektiven)

Lebenserfahrungen und Grenzsituationen der beschriebenen Art sind bislang eine bevorzugte Domäne des Religionsunterrichtes gewesen. Zu seinem Bildungsauftrag gehört, daß Fragen individueller und gesellschaftlicher Lebensgestaltung im Horizont biblisch-christlicher Überlieferung thematisiert werden. Mit der Rede von Gott ist darüber hinaus das Wirklichkeitsverständnis als Ganzes noch einmal zur Disposition gestellt. In diesem Zusammenhang sei auf einen Wandel im Bewußtsein (nicht nur) der Schüleröffentlichkeit hingewiesen, und zwar auf den generellen Vorbehalt gegenüber einer herrschenden Erscheinungsform von Rationalität.

Bildung ist ohne Aufklärung nicht denkbar und Erziehung zur Mündigkeit ohne Einübung in den kritischen Gebrauch der Vernunft nicht zu haben. Hiervon ist nicht abzurücken. Skepsis zeichnet sich indes ab im Blick auf den Monopolanspruch einer Zweckrationalität, die ganz auf den Gebrauchswert von Personen und Dingen abstellt.

Wo das pragmatische Kalkül zur dominanten Lebenseinstellung wird, kommt eine »Gefühlskultur« auf Dauer zu kurz. Was hier an Widersprüchlichem und Ambivalentem exkommuniziert wird, weil es einer eilfertig digitalen Logik des Kopfes nicht folgt, begegnet einem wieder als das eigene Fremde in okkultem Gewande (oder im Ratgebersortiment esoterischer Lebenshilfe). Vieles an Vorurteilen gegenüber dem kulturell anderen wäre noch einmal vor diesem Hintergrund zu betrachten. Die Besorgnis wegen zunehmender Aggressivität unter Jugendlichen in und außerhalb der Schule rührt auch von der Wahrnehmung emotionaler

Defizite, die erzieherisch bislang nur unzureichend aufgefangen werden konnten.

Es mag für all das viele Gründe geben. Einen sehe ich darin, daß es immer problematischer geworden ist, disparate Lebenserfahrungen zu integrieren. Dem ist mit Belehrungen an die Adresse der Schüler allein nicht abzuhelpen.

In dieser Situation erlebe ich es im Unterricht als gewinnbringend, wenn Schüler durch offene Erzählanlässe (seien es Bilder, Hörsezenen oder Textvorgaben) in einen gemeinsamen Verständigungsprozeß gebracht werden. Das ist immerhin *ein* Versuch, im »Klassenzimmer als Lebensraum« eine Praxis erfahrbar werden zu lassen, die eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster zeitweilig außer Kraft setzt und Raum läßt für kreatives Probehandeln.

Dies kann im Ausdenken oder Weitererzählen von Geschichten geschehen, im Rollenspiel oder in der Arbeit mit Collagen. Es geht dabei um Spielräume der Phantasie, in denen – angeregt durch Beispiele aus der Lebenswelt – verschiedene und zum Teil gegensätzliche Wirklichkeitserfahrungen ins Gespräch kommen. Miteinander in Spannung gebracht, können sie unter anderem einen Erzählvorgang freisetzen, der, an Bekanntes anknüpfend, Neues und Fremdartiges integrieren hilft.⁷

Hier sehe ich auch eine Chance für interreligiöse Lernprozesse. Die großen narrativen Zusammenhänge der jüdisch-christlichen und muslimischen Tradition vermitteln Lebensgeschichte(n) im Spannungsfeld von widersprüchlicher Realität und mutmachendem Glauben. Diese wirklichkeitserschließende und sinnstiftende Funktion wäre im Unterricht zu nutzen und macht m.E. den Dialog zwischen Judentum, Christentum und Islam gerade unter dem Aspekt »multikultureller Erziehung« notwendig.

Bevor daher auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektiert wird, sind zuerst einmal Bedingungen zu schaffen, unter denen eine Verständigung über Religion(en) stattfinden kann, und zwar mit den Betroffenen selbst. Welche konkreten Hoffnungen und Glaubensinhalte erweisen sich denn für Özlem und Atila, für Monika und Bernd als ermutigend und tragfähig? Die den Religionen eigene Erzählweise, auf die sie den Zusammenhang von Glauben und Leben narrativ inszenieren, wäre in der kleinen »Erzählgemeinschaft« des Klassenzimmers zu aktualisieren.

Allein, hier bleibt es noch bei der Beschreibung eines Desiderats. Interreligiöses Lernen im o.g. Sinne ist, einmal abgesehen von administrativen Bestimmungen bzw. Unbestimmtheiten, unter den gegenwärti-

7 In Anlehnung an D. Henrich, spricht J. Habermas von »lebensdienlichen Fiktionen«, wenn es um Integrationsleistungen geht, die die Ganzheit eines Lebens- und Wirklichkeitszusammenhangs subjektiv herstellen. Sie resultieren aus der Spannung zwischen den Sachzwängen alltäglicher Lebenspraxis und einem im weiten Sinne ästhetischen Erfahrungshorizont (vgl. die Anmerkung in J. Habermas, Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt a.M. 1988, 410).

gen schulischen Organisationsbedingungen weitgehend der Initiative und Kooperationsfreudigkeit einzelner Lehrkräfte anheimgestellt und wird sich auch dann einstweilen auf gelegentlichen Projektunterricht oder freiwillige AG's beschränken müssen.

Hans-Jürgen Hutter ist Lehrer an der Georg-Büchner-Schule in Frankfurt a.M.