

Manfred Riegger

# **Religionspädagogische Ethnografie und Komparative Theologie**

*Perspektiven hermeneutisch-methodischer Synergien*

## *1 Einführung*

Zwei Szenen aus dem schulischen Alltag:

Auf dem Pausenhof einer Grundschule eskaliert ein Streit zwischen christlichen und muslimischen Schülern. Der Grund: Die christlichen Schüler wollen den muslimischen verbieten das Lied zu singen, das sie gerade im katholischen Religionsunterricht gelernt haben.

Ein Schüler einer achten Klasse kommt ganz freudig zum Lehrer und zeigt ihm seine „geile Kette“, welche er um den Hals hat. Der Lehrer staunt nicht schlecht, da es ein Rosenkranz ist und der Schüler nicht weiß, wofür dieser ursprünglich benutzt wurde. Als eine Muslima die Kette sieht und das Gespräch mitbekommt, verweist sie auf die Gebetskette im Islam und eine weitere Schülerin fragt sie: „Wie betet man mit eurer Kette?“

Interkulturell und interreligiös aufgeladene Begegnungen sind für Kinder und Jugendliche normaler Bestandteil ihrer Lebenswelt. Was können solche Situationen mit Komparativer Theologie zu tun haben? Wie analysiert und ermittelt man solche Situationen auf wissenschaftliche Weise? Wie ist mit den kurz umrissenen und weiteren Situationen im Rahmen der Komparativen Theologie umzugehen? Welchen spezifischen Beitrag dazu können Methoden der religionspädagogischen Ethnographie leisten? Diesen Fragen widmet sich der folgende Beitrag.

## *2 Ethnografisches Forschen*

Zunächst ein Blick auf grundsätzliche Elemente der ethnografischen Forschungsstrategie, konkretisiert im Blick auf interkulturell und interreligiös sensible Fragestellungen.

### a) Einführung

Die Begriffe ethnografisches Forschen und Ethnografie werden synonym gebraucht, wobei sich der der ‘Ethnografie’, unter dem Einfluss der angloamerikanischen Diskussion, durchgesetzt

hat.<sup>1</sup> Ethnografie (von gr. *ethnos* ‘Volk’ und *graphein* ‘schreiben, beschreiben’) meint wörtlich die Beschreibung eines Volkes.<sup>2</sup> Dabei ist die Ethnografie keine Forschungsmethode im engeren Sinne, sondern eine „flexible, methodenplurale kontextbezogene“<sup>3</sup>, also vielschichtige Forschungsstrategie, um Menschen in ihrer Alltagspraxis, also in der Annäherung an die „natürliche Situation“<sup>4</sup>, beobachten zu können. Ziel ist die Deskription neuer Sichtweisen gegenüber dem Alltagsverständnis von Phänomenen.<sup>5</sup> Beschrieben werden sollen also neue Einblicke in Glaubens- und Lebenswelten sowie Glaubens- und Lebensweisen, deren Sinndeutungen und Praktiken, profaner ebenso wie religiöser Natur. Unterschiedliche Methoden können dabei kombiniert werden: „Teilnehmende Beobachtungen, Dokumentenanalysen, Interviews, Gruppendiskussionen“<sup>6</sup>, Introspektion usw. Ursprünglich wurde diese Forschungsstrategie in der alten Völkerkunde, der heutigen Ethnologie und Kulturanthropologie, eingesetzt, um fremde Völker und Kulturen zu beschreiben, zu entdecken und zu entschlüsseln.

Ab den 1920er Jahren adaptierten in den USA SoziologInnen diese Vorgehensweise zur Untersuchung von Subkulturen in der eigenen Gesellschaft (Chicagoer-Schule). In der aktuellen Diskussion verliert die Methode der teilnehmenden Beobachtung an Bedeutung, da ethnografisches Forschen als Beobachtung und Teilnahme mit anderen Verfahren verwoben wird.<sup>7</sup> Bis heute wird ethnografisches Forschen als neuer Blick auf gewöhnliche und alltägliche Phänomene der eigenen Gesellschaft, Kultur und Religion genutzt, um „kleine Lebenswelten“<sup>8</sup> und Glaubenswelten in der eigenen Gesellschaft so zu beschreiben, wie sie von Mitgliedern dieser Welten erfahren und erlitten werden. Charakteristisch ist damit neben der Beobachtung vor Ort v.a. die Teilnahme<sup>9</sup> und damit das Einlassen der Forschenden auf diejenigen, die untersucht werden, und

---

<sup>1</sup> Vgl. CHRISTIAN LÜDERS, Beobachten im Feld und Ethnographie, in: Uwe Flick/Enst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg 2013, 384-401, 385. Vgl. zum Ganzen auch: GEORG BREIDENSTEIN u.a., *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*, Konstanz u.a. 2013.

<sup>2</sup> Vgl. BARBARA FRIEBERTSHÄUSER/ARGYRO PANAGIOTOPOULOU, *Ethnographische Feldforschung*, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/München 2010, 301-322, 322.

<sup>3</sup> LÜDERS, *Beobachten im Feld*, 2013, 389.

<sup>4</sup> BRUKARD PORZELT, *Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik*, in: ders./Ralf Güth (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000, 63-81, 66.

<sup>5</sup> Vgl. GEORG BREIDENSTEIN, *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden 2006, 26.

<sup>6</sup> FRIEBERTSHÄUSER/PANAGIOTOPOULOU, *Ethnographische Feldforschung*, 2010, 301 und zum folgenden historischen Abriss.

<sup>7</sup> Vgl. UWE FLICK, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg 2006, 216.

<sup>8</sup> LÜDERS, *Beobachten im Feld*, 2013, 389.

<sup>9</sup> Vgl. BREIDENSTEIN, *Teilnahme am Unterricht*, 2006, 20.

zwar im Blick auf Gesellschaftsstruktur, Kultur und Kommunikation, Handlung, Praxis und Religionen usw. Im Unterschied zur Alltagsbeobachtung handelt es sich bei der Ethnografie um wissenschaftliche Beobachtung, was sich in einer intensiven methodologischen Debatte niederschlägt. Diskutiert werden z.B. die Fragen: „Mit welchen Mitteln und mit welcher Autorität wird die Repräsentation der fremden Kultur“<sup>10</sup> und Religion beansprucht? „Wie, mit welchem Recht und welchen Folgen für das Verständnis vom ‘Eigenen’ setzt sich die Ethnographie ins Verhältnis zu ‘Fremden’?“ Ethnografie wird heute in den verschiedensten Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Pastoraltheologie, Religionspädagogik) bei den unterschiedlichsten Themen (z.B. Islamismus<sup>11</sup>), in zahllosen Varianten angewendet, als „dichte Beschreibung“<sup>12</sup>, als „interpretive“<sup>13</sup> und „fokussierte“<sup>14</sup> Ethnografie um nur einige zu nennen.

#### b) Beobachtungsgegenstand der Ethnographie

Während man in Befragungen v.a. Einstellungen, Meinungen, Gefühle, Vorstellungen und Verhaltenserwartungen ermitteln will, geht es bei der Beobachtung v.a. um soziale und religiöse Verhaltensweisen. Da Befragungen wenig über das tatsächliche Verhalten von Personen verraten, erlaubt Beobachtung soziales und religiöses Verhalten zum Zeitpunkt des Auftretens konkret zu beschreiben. Begrenzungen können räumlich, zeitlich und durch den Gegenstand selbst vorliegen.

#### c) Zugang zum Feld

Im Unterschied zu quantitativer Forschung (z.B. Fragebogenerhebung) ist bei der teilnehmenden Beobachtung der gesuchte Kontakt „dichter und intensiver“<sup>15</sup>, da Forschende und die Subjekte der Untersuchung sich weitergehend auf den Forschungsprozess einlassen müssen. Damit kann teilnehmende Beobachtung „einerseits (methodologisch gesehen) ihrem Untersuchungsgegenstand eher gerecht“ werden, ist aber „andererseits (alltagspraktisch gesehen) mit wesentlich umfangreicheren Zumutungen an die beteiligten Personen verbunden“. Deshalb ist die Frage, wie Forschende „Zugang zu einem Feld und zu den darin besonders interessierenden Personen und

---

<sup>10</sup> Ebd., 20 und das folgende Zitat.

<sup>11</sup> Vgl. WERNER SCHIFFAUER, Nach dem Islamismus. Eine Ethnographie der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüs, Berlin 2010.

<sup>12</sup> GLIFFORD GEERTZ, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M. 1983.

<sup>13</sup> NORMAN K. DENZIN, Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21<sup>st</sup> Century. Thousand Oaks u.a. 1997.

<sup>14</sup> HUBERT KNOBLAUCH, Fokussierte Ethnographie, in: Sozialer Sinn 1 (2001), 123-141.

<sup>15</sup> FLICK, Qualitative Sozialforschung, 2006, 86 und die folgenden Zitate.

Prozessen gewinnen”<sup>16</sup> können, von besonderer Bedeutung. Unter Feld versteht man eine „bestimmte Institution, eine Subkultur, eine Familie, eine spezifische Gruppe von ‘Biographieträgern’[...] oder Entscheidungsträgern in Verwaltungen oder Unternehmen u.a.”

Grundsätzlich gibt es für den Zugang vier idealtypische Möglichkeiten: „eigene, bestehende Bindungen”<sup>17</sup>, „Sponsoren” finden, „gemeinsame Räume aufsuchen” oder „kalter Zugang”.

#### (1) Eigene Bindungen

Die eigene Bindung als Zugang scheint zunächst der einfachste Weg: Man nutzt bestehende Kontakte, Erfahrungen, Gruppenzugehörigkeiten und Intersubjektivität mit den Teilnehmern des Feldes.<sup>18</sup> So kennt man die „interne Handlungslogik”<sup>19</sup> bereits und hat die „Chance, mehr und besseres Material mit geringerem Zeitaufwand zu sammeln, da ein Verständnis der Relevanzen die Auswahl erleichtert”. Die Gefahr liegt nun aber darin, dass man bestimmte, im Feld aufkommende Definitionen so verinnerlicht hat, dass sie nicht mehr auffallen.

Beispiel:

Eine Lehrperson hat als ‘Teil’ der Schule Zugang zu vielen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen, welche Forschende, z.B. von der Universität, niemals beobachten können, weil sie z.B. gerade nicht anwesend sind. Lehrpersonen können aber z.B. die Inhalts- und Leistungsperspektive von Schule so sehr verinnerlicht haben, dass sie nicht mehr wahrnehmen, was unter der Bank der Schüler/innen geschieht und zwischen den Zeilen gelesen werden kann.

#### (2) Sponsoren

Der zweiteinfachste Weg, Zugang zu finden, erfolgt über bekannte Personen, die bereits über Rollen im Feld verfügen und damit eine Einführung des Forschenden ins Feld oder eine noch weitergehende Integration ermöglichen.<sup>20</sup> Werden Forschende von in der Gruppe als Vertrauenspersonen anerkannten Gruppenmitgliedern eingeführt, kann sich dies auf die Forschenden übertragen, oder auch nicht. Bei hierarchischen oder bürokratischen Organisationen ist immer die Zustimmung der Leitung notwendig. Ob die Einführung mittels einfacher Kontakt- oder einer Schlüsselperson erfolgt, ist vom Feld und der Forschungsaufgabe her zu begründen.

---

<sup>16</sup> Ebd., 87 und die folgenden Zitate.

<sup>17</sup> Vgl. MICHAEL DELLWING/ROBERT PRUS, Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst, Wiesbaden 2012, 90 und die folgenden Zitate.

<sup>18</sup> Vgl. ebd., 91.

<sup>19</sup> Ebd., 91 und das folgende Zitat.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., 92.

Beispiel:

Die Klassenleitung kann die Forschende den SchülerInnen vorstellen, den Zweck der Anwesenheit erklären und so ins Feld einführen.

(3) Gemeinsame Räume aufsuchen

Der Zugang erfolgt hier über den „räumlichen Kontext der Begegnung“<sup>21</sup>. Dies könnten Jugendszenen sein, die sich an öffentlich zugänglichen Orten treffen, aber ebenso öffentlich zugängliche Arbeitsplätze, Orte im Einkaufszentrum oder eines Gebetsraumes. Orte, an denen die eigene Präsenz als seltsam oder bemerkenswert gilt, kommen für die teilnehmende Beobachtung nicht in Frage.

(4) Kalter Zugang

„Man taucht einfach auf, stellt sein Forschungsvorhaben vor und hofft auf offene Arme.“ Die Einführung von Internen kann hier die doppelte Perspektive – Beobachtungsinteresse und innere Wirklichkeit der Gruppe – bereits enthalten.

Zusammenfassend kann man festhalten: Der Zugang zum Beobachtungsfeld wird erleichtert, wenn folgende Verhaltensregeln<sup>22</sup> beachtet werden: Vor dem offiziellen Zugang sind informelle Kontakte immer nützlich. Zudem ist abzuklären, ob eine (schriftliche) Zustimmung der Leitung einer Organisation einzuholen ist oder die Leitung den Zugang erleichtern kann. Der Forscher darf sich nicht allein auf die Genehmigung übergeordneter Dienststellen verlassen, da er sich um das Einverständnis der Beobachteten im Feld selbst bemühen muss. Auch zeigt er den Beobachteten gegenüber Respekt und fühlt sich in deren Lebenswelt ein, um so Vertrauen zu gewinnen. Die Forschungsfrage sollte den Beobachteten offengelegt werden, außer dies wäre kontraproduktiv (z.B. bei der Untersuchung verdeckter Konflikte). Zu Beginn der Untersuchung sollte man sich mit dem Alltag der zu Beobachtenden vertraut machen. Das bedeutet auch, dass man offen für eine zweite Sozialisation in das Feld wird. Dabei haben Toleranz und Achtung gegenüber dem Feld oberste Priorität, selbst wenn aus Beobachtersicht abweichendes Verhalten auftritt. Kritik und Sanktionen sind zu unterlassen. Wichtig ist, die Schlüsselpersonen des Feldes zu identifizieren, da sie die Akzeptanz des Beobachters fördern oder beeinträchtigen können. Insgesamt

---

<sup>21</sup> Ebd., 94.

<sup>22</sup> Vgl. SIEGFRIED LAMNEK, Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim 2005, 609f.

ist der Forscher für alle Informationen offen, damit seine Perspektiven und Erkenntnisse erweitert werden können.

#### d) Rollen im Feld

Beziehungen im Feld bedeuten automatisch, dass man Rollen und Positionen einnimmt oder (teils ersatzweise und/oder unfreiwillig) zugewiesen bekommt. Die Art dieser Rollen und Positionen ist wesentlich verantwortlich dafür, zu welchen Informationen die Forschenden Zugang bekommen oder auch nicht. Die Rollen selbst sind nicht völlig festgelegt, da sie zwischen Forschenden und beteiligten Personen (Subjekte der Forschung ebenso, wie diejenige, welche den Zugang zum Feld genehmigen) ausgehandelt werden müssen.<sup>23</sup> Prototypisch lassen sich vier unterscheiden<sup>24</sup>: *Besucher*, die im Extrem nur kurz in das Feld eintauchen. *Fremde*, die Mitglieder beobachten und mit diesen interagieren; zuweilen erweist sich die Rolle des wohlwollenden und interessierten Fremden als günstig, denn diesem zeigt und erklärt man bereitwillig einiges. Der *Initiant* wechselt von der Außen- in die Innenperspektive. Er reflektiert diesen Prozess und macht ihn zur Erkenntnisquelle. Schließlich ist der *Eingeweihte* peripheres, aktives oder vollständiges Mitglied.

Rollen können den Beteiligten gegenüber unterschiedlich geoffenbart werden: Wissen die Beteiligten um die Rollen, sind sie offen, ist das nicht der Fall, gelten sie als verdeckt. Zur Untersuchung heikler Fragenstellungen wird die *Kombination von offenen und verdeckten Rollen* vorgeschlagen, d.h. dass nicht allen Beteiligten im Feld die 'eigentliche' Rolle des Forschers offengelegt wurde.

#### Beispiel Besucher/in:

Eine Forscherin beobachtet, im hinteren Teil des Klassenzimmers sitzend, einen Vormittag in der Schule.

#### Beispiel Fremde:

Eine Forscherin wird von der Klassenlehrlerin der Klasse vorgestellt. Die Schüler/innen wissen, dass diese Person über einen längeren Zeitraum mit in der Klasse ist und Aufzeichnungen anfertigt.

#### Beispiel Initiant:

---

<sup>23</sup> Vgl. FLICK, Qualitative Sozialforschung, 2006, 87.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., 94.

Eine Forscherin wird den SchülerInnen vorgestellt und diese wissen, dass sie über einen längeren Zeitraum in der Klasse anwesend ist und Aufzeichnungen anfertigt. Die Forscherin ist dann der Praxis ausgesetzt. Erst wenn sie selbst unterschiedliche Plätze im Klassenzimmer ausprobiert, kann sie über die unterschiedlichen Qualitäten dieser Sitzplätze berichten. Wenn Schüler/innen zum Unterrichtsinhalt Fragen stellen, sollte sie auf diese antworten, ohne aber auf Dauer in die Rolle einer Hilfslehrerin zu geraten.

Beispiel Eingeweihte:

Eine Forscherin wird den SchülerInnen als zukünftige Lehrerin vorgestellt. In dieser Rolle kann sie offen Aufzeichnungen anfertigen, wobei der eigentliche Grund den SchülerInnen verborgen bleibt.

Insgesamt sind die Beobachterrollen so zu wählen, dass Beobachtung und Teilnahme ausbalanciert werden kann. Eine völlige Identifikation mit dem Feld (z.B. vollständiges Mitglied) ist zu vermeiden, da dann keine Möglichkeit für die wissenschaftliche Beobachtung selbst mehr besteht. Aktive Mitglieder sind primär Teilnehmende der Feldsituation und sekundär Beobachter. Auch hier besteht die Gefahr des Verlustes einer „kritischen Außenperspektive“<sup>25</sup> und der „unreflektierten Übernahme von Perspektiven aus dem Feld“<sup>26</sup> („going native“). Bei Besuchern kann eine tendenziell fehlende Identifikation mit dem sozialen Feld das Verstehen erschweren. Zu beachten ist, dass Beobachtung und Teilnahme zu Rollenkonflikten führen können.<sup>27</sup> Damit sind Engagement und Distanz im sozialen Feld auszubalancieren, weil sie Kennzeichen der unterschiedlichen Anforderungen des Feldes und der Wissenschaft sind. Solche Rollen sind bevorzugt zu wählen, die als „natürliche im Feld selbstverständlich anerkannt sind.“ Einfache Rollen mit häufig wechselnden Inhabern erlauben relativ unspezifische Rollenerwartungen, die vom Beobachter leicht zu erfüllen sind.

e) Verhalten im Feld

Beobachten kann jede/r. Das ist eine Alltagskompetenz. Erst durch eine methodische Systematisierung kann sie als wissenschaftlich gekennzeichnet werden. Neben dem Sehen wird auch das Hören, Fühlen und Riechen miteinbezogen.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Ebd., 210.

<sup>26</sup> Ebd., 212 und das folgende Zitat.

<sup>27</sup> Vgl. LAMNEK, Qualitative Sozialforschung, 2005, 584 und das Folgende.

<sup>28</sup> Vgl. FLICK, Qualitative Sozialforschung, 2006, 200 und das Folgende.

Bei den *Beobachtungsformen* lassen sich unterschiedliche Dimensionen ausmachen: offen versus verdeckt (Ist der Vorgang der Beobachtung den Beobachteten offenbart worden?), teilnehmend versus nichtteilnehmend (Wurde der Beobachter bzw. Forscher Teil des Feldes oder beobachtet er von außen?), unsystematisch versus systematisch (Wird ein vorab mehr oder weniger festgelegtes Beobachtungsschema und fixierte Beobachtungskategorien verwendet oder ist man eher offen für die Verhältnisse und deren Entwicklungen?), Feld versus Labor: Wird in natürlichen Alltagssituationen oder in künstlich geschaffenen Räumen beobachtet?), direkt versus indirekt (Wird das Verhalten in Aktion oder werden nachträgliche Aufzeichnungen beobachtet?), Selbst- versus Fremdbeobachtung (Werden nur andere Menschen beobachtet oder erfolgt auch eine Selbstbeobachtung des Forschers, um die Interpretation des Beobachteten reflexiv zugänglich zu machen?).

Diese analytisch unterscheidbaren Dimensionen sind in einzelnen, konkreten Beobachtungsformen je unterschiedlich kombiniert. Die Beobachtung ist auch vom Zeitpunkt abhängig, zu dem man sich im Feld befindet. Drei *Phasen der Beobachtung*<sup>29</sup> kann man hier unterscheiden: Zu Beginn dient die *deskriptive Beobachtung* der Orientierung im Feld. Mit diesen unspezifischen Beschreibungen wird die Komplexität des Feldes möglichst vollständig zu erfassen versucht, um konkrete Fragestellungen und Perspektiven zu entwickeln. Die *fokussierte Beobachtung* verengt den Blick auf die für die Fragestellung besonders relevanten Prozesse und Probleme. Schließlich richtet die *selektive Beobachtung* den Blick darauf, weitere Problemlagen, Beispiele, Sichtweisen usw. im Sinne der Fragestellung zu finden und erfolgt oft gegen Ende der Untersuchung.

In den Phasen zeigt sich, dass der Forschende zunächst im Feld ankommen und Zugang zu Personen finden muss, bevor er, im Sinne der Fragestellung, die Beobachtung zunehmend konkretisieren und konzentrieren kann. Das wachsende Verständnis vom Feld ermöglicht es dem Forschenden, das interessierende Geschehen näher heranzuzoomen.

Auch wenn jede/r im Alltag beobachtet, reicht diese Alltagsfähigkeit für eine wissenschaftliche Methode nicht aus, denn kaum jemand denkt über *Wahrnehmungsverzerrungen* nach. Wissenschaftliche Vorgehensweisen zeichnen sich durch die kontrollierte Wahrnehmung von Wahrnehmungsverzerrungen und deren produktive Nutzung für die Forschung aus. Über die auch bei der nichtteilnehmenden Beobachtung auftretenden Verzerrungen der Wahrnehmung hinaus, sind hier besonders jene in den Blick zu nehmen, die durch die Interaktion zwischen Personen des

---

<sup>29</sup> Vgl. zum Ganzen: Ebd., 2006, 207.



Feldes und den Beobachtenden ausgelöst werden. Auf einige Wahrnehmungsverzerrungen sei hier eingegangen.

*Selektivität* ist nicht an sich ein Problem der Beobachtung, denn nicht nur unsere Sinne, sondern jedes wissenschaftliche Erhebungsinstrument ist auf seine Weise selektiv. Vielmehr geht es darum, diese Selektivität „bewusst zu gestalten und für die Forschung zu nutzen“<sup>30</sup>, beispielsweise durch die Selbstbeobachtung des Forschenden. So können Forschende z.B. wahrnehmen, dass ihre Blicke immer wieder zu denselben Personen wandern. In der Selbstbeobachtung lernen sie dann „etwas über die lokalen Spezifika der Selektivität der Beobachtung in diesem Feld.“

*Beobachtungs-Bewertungs-Vermischungen* sind Teil des Alltags, aber auch der Wissenschaft. Durch eine genaue, möglichst bewertungsfreie Beschreibung und eine anschließende Bewertung, versucht man das Beobachtungsgeschehen nachvollziehbarer zu machen. Doch auch dieses Vorgehen kann nicht darüber hinweg täuschen, dass auch dann Interpretationen mitlaufen, denn es besteht die Tendenz beim Beobachten, schon bei der Aufnahme der Informationen sinnvolle Einheiten herzustellen, und damit konträre und evtl. nicht interpretierbare Ereignisse wegzulassen oder zu verändern.<sup>31</sup> Es geht hier also weniger um die (komplette) Vermeidung von Interpretationen, sondern darum, diese der „Beobachtung zur Verfügung zu stellen: Indem Beobachter ihre eigenen Interpretationsleistungen in der Situation beobachten, lernen sie etwas über die spezifische Interpretativität dieser Situation.“<sup>32</sup>

„*Going native*“, also das unhinterfragte Übernehmen der im beobachteten Feld geteilten Sichtweisen und der Verlust einer Außenperspektive, ist eine Tendenz, die das Ziel der Forschung unterminieren kann. „*Going native*“ kann aber auch bewusst wahrgenommen werden, um den „eigenen Prozess des Vertrautwerdens zu reflektieren und darüber Einsichten in das untersuchte Feld zu gewinnen, die bei aufrechterhaltener Distanz nicht zugänglich wären.“<sup>33</sup> So kann die „möglichst weitgehende ‘Gewinnung der Innenperspektive’ auf das untersuchte Feld bei gleichzeitiger ‘Systematisierung des Fremdenstatus’“<sup>34</sup> erst den „Blick auf das Besondere im Alltäglichen und in den Routinen im Feld“ ermöglichen.

---

<sup>30</sup> BREIDENSTEIN, *Teilnahme am Unterricht*, 2006, 23 und das folgende Zitat.

<sup>31</sup> Vgl. LAMNEK, *Qualitative Sozialforschung*, 2005, 557.

<sup>32</sup> BREIDENSTEIN, *Teilnahme am Unterricht*, 2006, 23.

<sup>33</sup> FLICK, *Qualitative Sozialforschung*, 2006, 211.

<sup>34</sup> Ebd., 210 und das folgende Zitat.

Verzerrend wirken auch: (Vor)Urteile, Stereotype, Meinungen und Einschätzungen gegenüber dem Feld oder Vorstellungen, Sympathien, Antipathien, Vorlieben des Beobachters u.a.m. Die bei der Beobachtung auftretenden Probleme lassen sich in einem Satz zusammenfassen: „Wir glauben nur, was wir sehen – leider sehen wir nur, was wir glauben wollen“<sup>35</sup>.

Insgesamt sind folgende *Verhaltensregeln* für die Beobachtung im Feld nützlich<sup>36</sup>: Das Verhalten der BeobachterIn darf das untersuchte Feld möglichst wenig stören und nicht verändern. Es muss weitere sowie zukünftige Beobachtungen möglich machen und soll die Akzeptanz im Feld erhalten oder erhöhen. Weil jede Beobachtung Wahrnehmungsverzerrungen unterliegt, sind diese nicht nur zu kontrollieren, sondern selbst Gegenstand der Wahrnehmung und so dem Forschungszweck dienlich. Die BeobachterIn selbst muss sich flexibel und variabel an die an sie herangetragenen Erwartungen anpassen, ohne sich unterwürfig zu verhalten. Dabei muss konformes und nonkonformes Verhalten in der Situation ausbalanciert werden. Die BeobachterIn soll sich mit den Personen im Feld solidarisch erweisen, ohne ethische oder juristische Grenzen zu überschreiten. Ebenso sollte sie auch außerhalb der Untersuchungssituation als Interaktionspartnerin zur Verfügung stehen, denn die Untersuchung ist nicht Selbstzweck und die beobachteten Personen sind nicht nur Datenlieferanten.

#### f) Aufzeichnungen der Beobachtungen

Beobachtetes, Gehörtes, Erlebtes muss aufgeschrieben und dargestellt werden. Offensichtlich kann niemand „alle Aspekte des Geschehens“<sup>37</sup> erfassen und einen vollständigen Bericht über eine soziale Situation“ verfassen. Möglichst bald nach der Beobachtung sollte in „*Feldnotizen*“ festgehalten und kurz skizziert werden: Kontexte, Akteure, allgemeiner Verlauf der beobachteten Situation und – falls möglich – authentische, wörtliche Äußerungen der Beteiligten.<sup>38</sup> Feldnotizen sind einerseits Fundament der Forschung und als Datenstütze für die Ethnografie unersetzlich. Andererseits bindet detailliertes Aufschreiben und schriftliches Reflektieren Aufmerksamkeit sowie Zeit und man verpasst, während des Notierens, was im Feld vor sich geht. Eine ausgewogene Balance ist jeweils im Forschungsprozess selbst zu finden. Zeitnah zu den ersten Feldnotizen sollten ethnografische „Beobachtungsprotokolle“<sup>39</sup> erstellt werden, die in „dichten Beschreibungen die „kontextuellen Bedingungen“ sowie die „Handlungen aller an der jeweiligen

---

<sup>35</sup> PETER ATTESLANDER, *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin u.a. 2003, 138.

<sup>36</sup> Vgl. dazu: LAMNEK, *Qualitative Sozialforschung*, 2005, 599.

<sup>37</sup> FRIEBERTSHÄUSER/PANAGIOTOPOULOU, *Ethnographische Feldforschung*, 2010, 313 und die folgenden Zitate.

<sup>38</sup> Vgl. ebd.

Situation Beteiligten” dokumentieren und somit „vollständige, nachvollziehbare und analysierbare Interaktionsabläufe darstellen”. Die Trennung von Beschreibung und Bewertung des Beobachteten sollte so präzise als möglich erfolgen, auch wenn eine vollständige Trennung nicht möglich ist. Im „*Forschungstagebuch*”<sup>40</sup> können „Selbstreflexionen eigener emotionaler Reaktionen und Befindlichkeiten” dokumentiert werden. Aufzeichnungen während der Beobachtung im Feld sind nur dann anzufertigen, wenn sie von den Beteiligten als nicht störend empfunden werden. Als Ergänzung können zusätzliche Befragungen von Beteiligten, audio- und videogestützte Aufnahmen fungieren. Die Aufzeichnungen sind die Basis für die Analyse und Auswertung, in gewisser Weise antizipieren sie diese aber auch.

#### g) Auswertung

Auch wenn die Auswertung nur analytisch von der Beobachtung im Feld unterschieden werden kann, so kommt ihr forschungspraktisch eine hohe Bedeutung zu. Nach dem ‘Eintauchen’ in das Feld werden jetzt Feldnotizen, Beobachtungsprotokollen, Eintragungen im Forschungstagebuch usw. Objekte der Interpretation. In analytischer Distanz werden die Daten kodiert, sortiert, seziert usw.<sup>41</sup> Doch das multiperspektivische Vorgehen bei den Erhebungsverfahren provoziert die Frage, wie die unterschiedlichen Erhebungsmethoden und die damit gewonnen unterschiedlichen Daten aufeinander bezogen werden sollen. Da hierüber kein Konsens besteht, verweise ich abschließend auf die ethnografische Collage.

Die *ethnografische Collage* ist eine „verdichtete Beschreibung bzw. Zusammenstellung von Daten und Dokumenten, die während der Feldforschung gesammelt wurden”<sup>42</sup>, wie sie für die Beschreibung und Interpretation der jeweiligen Untersuchungseinheit benötigt werden. Dabei sind folgende *vier Arbeitsschritte* hilfreich: Zuerst sollte das Material zusammengestellt und ausgewählt werden. Dann können Rekonstruktionen und ergänzende Analysen vorgenommen werden. Hier schließt sich eine Reflexion und die gegenstandsbezogene Theoriebildung an. Abschließend wird die ethnografische Collage erstellt.

---

<sup>39</sup> Ebd. und die folgenden Zitate.

<sup>40</sup> Ebd., 314 und das folgende Zitat.

<sup>41</sup> Vgl. BREIDENSTEIN, *Teilnahme am Unterricht*, 2006, 25.

<sup>42</sup> BARBARA FRIEBERTSHÄUSER/SOPHIA RICHTER/HEIKE BOLLER, *Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die “Ethnographische Collage” als Auswertungsstrategie*, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/München 2010, 379-396, 388 und das Folgende.

### 3 *Ethnografische Verfahren in Religionspädagogik und Komparativer Theologie*

Nicht nur innerhalb der Systematischen Theologie, sondern auch innerhalb der Religionspädagogik entwickelten sich in den letzten Jahrzehnten vergleichende Vorgehensweisen. Sind also Komparative Theologie und Vergleichende Religionspädagogik relativ einfach aufeinander zu beziehen? Nur auf den ersten Blick; denn Vergleichende Religionspädagogik vergleicht bisher in größeren Projekten gezielt v.a. den Religionsunterricht in europäischen Ländern.<sup>43</sup> Da nur ansatzweise auf bisherigen Untersuchungen aufgebaut werden kann, sind allererst Grundlagen zu schaffen. Zunächst wird der Stellenwert der Ethnografie innerhalb der Religionspädagogik umrissen, um dann das von Klaus von Stosch explizit benannte methodische Profil Komparativer Theologie im Gespräch mit der Religionspädagogik einer Konvergenzdiskussion zu unterziehen.

#### a) Ethnografie innerhalb der Religionspädagogik

In der Forschungsmethodik<sup>44</sup> partizipiert die Religionspädagogik einerseits an den Standards der Praktischen Theologie in ihren unterschiedlichen Verständnissen von z.B. Handlungs-, Wahrnehmungs- und Kulturwissenschaft ebenso, wie andererseits an denen der Pädagogik und Didaktik mit ihren jeweils unterschiedlichen Entfaltungen (z.B. hermeneutische, empirische und vergleichende Bildungsforschung). Unter Beachtung einer methodischen Vielfalt wird die Ethnografie in der Religionspädagogik grundsätzlich als Forschungsmethode v.a. in Bezug auf die qualifizierte Wahrnehmung von Wirklichkeit anerkannt.<sup>45</sup> Während im Konkreten nicht wenige Beispiele ethnografischen Forschens im Sinne teilnehmender Beobachtung auszumachen sind<sup>46</sup>,

---

<sup>43</sup> Vgl. dazu z.B. HEINZ-GÜNTER HEIMBROCK, *Religionsunterricht in Europa*, Stuttgart u.a. 2004; ROBERT JACKSON u.a., *Religion and Education in Europe*, München u.a. 2007; ELZA KUYK u.a., *Religious Education in Europe. Examples and Perspectives of Primary Schools*, Berlin u.a. 2007; HANS-GEORG ZIEBERTZ/ULRICH RIEGEL (Hg.), *How teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*, Berlin u.a. 2009 und im Überblick CHRISTINA KALLOCH/STEFAN LEIMGRUBER/ULRICH SCHWAB (Hg.), *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*, Freiburg <sup>2</sup>2010, 16-19, 361-397.

<sup>44</sup> Vgl. dazu MARTIN ROTHGANGEL, *Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung*, in: Ders./Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen <sup>7</sup>2012, 17-34, 27ff.

<sup>45</sup> Vgl. z.B. FRIEDRICH SCHWEITZER, *Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen*, in: Gottfried Bitter u.a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 46-49, 49.

<sup>46</sup> Vgl. z.B. BARBARA ASBRAND, *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt a.M. 2000; MANFRED RIEGGER, *Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen*, Stuttgart u.a. 2002, 317-343.

ist die Religionspädagogik, im Unterschied zur Pastoraltheologie<sup>47</sup>, erst auf dem Weg zu einer umfassend ausgearbeiteten religionspädagogischen Ethnografie<sup>48</sup>.

b) Ethnografie: Konvergenzen und Divergenzen!

Das „methodische Profil Komparativer Theologie“<sup>49</sup> wurde anhand von „sechs methodischen Grundsätzen“<sup>50</sup> konkretisiert. Da diese Grundsätze das methodische Vorgehen innerhalb der Komparativen Theologie nicht im Einzelnen vorgeben, sondern lediglich orientieren, weisen sie, in der Perspektive der Reichweite, Analogien zu Prinzipien der Religionspädagogik<sup>51</sup> auf. Ein professioneller Umgang mit diesen Prinzipien zeichnet sich dadurch aus, dass im konkreten methodisch geleiteten Handeln, ein Prinzip in anderen seine Begrenzung findet. In folgender Konvergenzargumentation gehe ich von den sechs Grundsätzen der Komparativen Theologie aus.

(1) Mikrologische Vorgehensweise bzw. Einzelfallorientierung

Komparative Theologie und Ethnografie beziehen sich vorwiegend auf konkrete Einzelfälle. Die „behutsame Betrachtung ausgewählter Details“<sup>52</sup> kann demnach „nie zu einer allgemeinen Theorie“ führen. Da das ethnografische Vorgehen nicht prinzipiell bestimmte Inhalte ausschließt, ist es auch in Bezug auf Religionen und Kulturen möglich und zwar so, dass die „interne Logik“ des Vergleichsaktes offengelegt wird. Wird Ethnografie innerhalb der Komparativen Theologie umgesetzt, wird sie nicht zu einer „allgemeinen Theorie über Religionen und ihre Wahrheitsgehalte führen“. Da zuweilen die bisher starke „Textzentrierung“<sup>53</sup> der Komparativen Theologie kritisiert und eine „Ergänzung der Forschungsmethoden“ angemahnt wird, kann hier die Ethnografie ein möglicher Weg sein, der das Spektrum der Vorgehensweisen der Komparativen Theologie erweitern kann.

---

<sup>47</sup> Vgl. z.B. OTTMAR FUCHS, Empirische Forschung und Praktische Theologie – ein Spannungsverhältnis? Plädoyer für einen weiten Empiriebegriff, in: PThI (Praktisch-Theologische Informationen) 33 (1/2013), 15-46, bes. 31-35; CHRISTIAN BAUER, Schwache Empirie? Perspektiven einer Ethnologie des Volkes Gottes, in: PThI (Praktisch-Theologische Informationen) 33 (2/2013), 81-117.

<sup>48</sup> Vgl. dazu MANFRED RIEGGER, Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Ethnographie? Methodisches Vorgehen – Beispiel – Perspektiven, in: International Journal of Practical Theology 17 (2/2013), 260-272.

<sup>49</sup> KLAUS VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn u.a. 2012, 193. Vgl. dazu auch: Ders., Die Methodik Komparativer Theologie als Chance für den muslimisch-christlichen Dialog, in: Cibedo-Beiträge (2/2013), 72-81.

<sup>50</sup> Ebd., 194.

<sup>51</sup> Vgl. CHRISTINA KALLOCH u.a. (Hg.), Lehrbuch der Religionsdidaktik <sup>2</sup>2010, 25f.

<sup>52</sup> VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser, 2012, 194 und die folgenden Zitate.

<sup>53</sup> Ebd. 198, und das folgende Zitat.

## (2) Zentrale Fragestellungen der Menschen unserer Zeit als Ausgangspunkte

Komparative Theologie lässt „sich von tatsächlich bestehenden Problemen orientieren“<sup>54</sup>. Zunächst sollen in der Komparativen Theologie „Fragen und Problem formuliert“ werden, beispielsweise in einem gemeinsamem Gespräch unter den verschiedenen TheologInnen. Doch dabei sollte man sich die Problemorientierung nicht von „gesellschaftlich Mächtigen oder von einem unbewusst von Machtkonstellationen herrührenden Fasziniertsein für eine fremde Kultur vorgeben lassen“<sup>55</sup>. Die aufgezeigten Gefahren liegen ethnografisch Forschenden fern, da die am Rande der Gesellschaft, die wenig Beachteten oder oft Übersehenen im Blickpunkt stehen. Diese zentrale Wahrnehmungsperspektive kann der Komparativen Theologie zunächst bei der Entdeckung von Problemen und Fragestellungen hilfreich sein, denen Vergleichsprozesse inhärent sind. Die weitgehend wertneutrale Wahrnehmungsperspektive kann aber beim Einsatz von ethnografischen Verfahren innerhalb der Komparativen Theologie mit stärker normativen Aspekten, wie dem der „Befreiung“, konvergieren.

## (3) Vom Eigenen und der Perspektive der/des Anderen ausgehen

Das ‘Eintauchen’ in das Feld verlangt den ethnografisch Forschenden ab, dass sie sich auf die Perspektiven der im Feld Lebenden einlassen. Während die Grenze innerhalb profaner Fragestellung in ethisch und/oder juristisch nicht statthaftem Vorgehen erblickt wird, sind bei dieser Forschungsmethode sicher auch theologische Aspekte zu berücksichtigen, wie sie in der Komparativen Theologie bereits diskutiert werden.<sup>56</sup> Liegt der Schwerpunkt auf der Perspektiveneinführung bzw. -übernahme der Personen im Feld, spricht man zuweilen von einer Ethnografie des Anderen. Eine Ethnografie des Fremden legt ihr Augenmerk verstärkt auf die Fähigkeit der Distanz zum Feld, eine Fähigkeit, die für wissenschaftliche Erkenntnis unerlässlich ist.<sup>57</sup> Beide Perspektiven sind der Komparativen Theologie sicher nicht fremd.

---

<sup>54</sup> Ebd., 200 und das folgende Zitat.

<sup>55</sup> Ebd., 201 und das folgende Zitat.

<sup>56</sup> Vgl. ebd., 204.

<sup>57</sup> Vgl. HUBERT KNOBLAUCH, Die Anderen und die Fremden oder: Die zwei Seiten der Ethnographie, in: Norbert Schröer/Volker Hinnenkamp/Simone Kreher/Angelika Pofnerl (Hg.), *Lebenswelt und Ethnographie*, Essen 2012, 475-484.

#### (4) Die Instanz des Dritten

Die „Gefahr der wechselseitigen Verabredung auf eine Stillstellung bestimmter Probleme“<sup>58</sup> in der Komparativen Theologie kann analog auch in der Ethnografie auftreten, und zwar dann, wenn die Beobachtenden unbewusst und unhinterfragt die Sichtweisen der Menschen im beobachteten Feld übernehmen und eine kritische Außenperspektive verlieren (‘going native’). In der Ethnografie versucht man dieser Gefahr entgegenzuwirken, indem man das Problem durchgängig selbstreflexiv bearbeitet. Externe Positionen können zudem im Forschungsprozess selbst und mittels Begutachtungen der Veröffentlichungen durch die ‘scientific community’ zum Tragen kommen. Diese formalen Kriterien sind sicher mit inhaltlichen Positionen, wie sie in der Komparativen Theologie vorgeschlagen werden, zu ergänzen.

#### (5) Rückbindung an die religiöse Praxis

In der Forschungspraxis der Ethnografie bezieht man sich immer auf gelebte Praxis<sup>59</sup> von Menschen im Feld. Ohne einen solchen Bezug ist Ethnografie nicht denkbar. In der gelebten Praxis nicht nur profane, sondern auch religiöse Elemente wahrzunehmen, liegt im Zielbereich dieser Forschungsstrategie. Fraglos versucht ethnografisches Forschen nicht nur eine Wahrnehmung zu pflegen, welche an der Oberfläche verbleibt, sondern ebenso die Tiefenstrukturen zu erfassen. Ethnografie versucht immer wahrzunehmen, was im Feld selbst als religiöse Praxis verstanden wird. Diese formalen Übereinstimmungen sind sicher weiterhin inhaltlich-religiös zu füllen.

#### (6) Bewusstsein der eigenen Verwundbarkeit und Reversibilität bzw. Fallibilität der eigenen Urteile

Ein grundsätzlicher, hermeneutischer Vorbehalt gegen die eigenen Urteile ist nicht nur der Komparativen Theologie, sondern auch der Ethnografie eigen. Ethnografisches Forschen erfolgt in der leibhaftigen Begegnung im Feld und bezieht bewusst ihre Subjektivität und Kontextualität in das methodische Vorgehen mit ein. Diese – aus quantitativer Forschungssicht – oft vorgebrachte Schwäche, kann aber zur Stärke werden, wenn sie selbst objektivitätssteigernd wird, insofern die eigenen Grenzen nicht versteckt werden müssen. Dass diese Position nicht nur mit der Komparativen Theologie, sondern auch mit Herzensanliegen der Theologie insgesamt zu verbinden ist, braucht hier kaum erläutert werden.

---

<sup>58</sup> Ebd., 208.

<sup>59</sup> Vgl. ebd., 211.

Unsere Skizze eines Gesprächs zeigt auf, dass die methodischen Grundsätze der Komparativen Theologie grundsätzlich mit ethnografischem Forschen in Verbindung gebracht werden können. Über diese Feststellung auf der Ebene von Prinzipien hinaus, ist die Ethnografie ein differenziertes Vorgehen, das im Folgenden themenspezifisch aufgezeigt wird.

#### 4 *Perspektiven eines komparativ sensiblen (inter-)religiösen Lernens*

Welche Perspektiven ergeben sich abschließend im Blick auf die Praxis ethnografischen Forschens im Kontext interreligiösen Lernens aus der Sichtweise der Komparativen Theologie? Mit den ausgewählten Beispielen soll ein Einblick in die Produktivität von Ethnografie im Kontext sowohl der einer Komparativen Theologie als auch der Religionspädagogik eröffnet werden.

##### a) Der Ruf zum Gebet in einer Grundschulklasse

Dieses Beispiel ist einer Videodokumentation eines Forschungsprojektes aus dem Sommer 2003 der Forschungsstelle Biografische Religionsforschung an der Universität Bielefeld entnommen. Es handelt sich um eine dritte Grundschulklasse. Knapp die Hälfte der Klasse sind Kinder aus türkischen Immigrationsfamilien.<sup>60</sup>

„Nachdem die Lehrerin aus der vorangehenden Stunde verschiedene Signaltöne und deren Bedeutung in Erinnerung gerufen hat, spielt sie die Tonbandaufnahme mit dem neuen Ton-Signal“ vor. „Kaum sind die ersten Klänge des Rufs zum Gebet erschallt, da wird die Stille durch freudige Aufschreie durchbrochen, einige melden sich [...]. Kurz darauf – die erste Sequenz ist noch nicht zu Ende – bricht die gesamte Klasse in schallendes Gelächter aus.“<sup>61</sup>

Was könnte man in einem Seminar zur Komparativen Theologie und/oder Religionspädagogik an diesem ethnografischen Beispiel lernen? Vor dem Gelächter steht sicher ein Vergleich: Der Ruf des Muezzins mit den eigenen Erfahrungen der Schüler/innen, wobei der Ruf unvertraut, fremd erscheint. Das Lachen kann dann als „Ausdruck von Fremdheit“ gedeutet werden. „Besonders den nicht-muslimischen Kindern sind die Melodie und die Gutturale des Arabischen fremd.“ Fremd sind also die Sprache und die Melodie des Gebetsrufes, vielleicht nicht so sehr die Inhalte der fremden Religion. Deutlich werden kann hier, dass in religionspädagogischen Kontexten bei Vergleichen weit mehr als die reine Inhaltsebene berücksichtigt werden muss.

Zurück in unsere lachende, dritte Grundschulklasse:

---

<sup>60</sup> Vgl. HEINZ STREIB, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 230-243, 232.

<sup>61</sup> Ebd. und die folgenden Zitate.



„Sekunden später macht in der Klasse ein Flüstergerücht die Runde, das man nur bei genauer Beobachtung wahrnimmt. Darauf lachen bei Ertönen der zweiten Sequenz nur noch wenige, bei der dritten Sequenz lacht keiner mehr.“<sup>62</sup>

Was ist geschehen? Gegenüber hypothetischen Interpretationen, welchen Lehrpersonen im schulischen Alltag oft kaum entkommen können, kann in der Ethnografie auf andere wissenschaftliche Erhebungsmethoden zurückgegriffen werden. So erfahren wir in einem der Simulated-Recall-Interviews nach der Unterrichtsstunde von einer Gruppe von ganz aufgeregt und durcheinander redenden Mädchen, was muslimische Jungs ihnen erklärt hätten: Als Flüsterpost ging eine Warnung durch die Klasse, nämlich „beim Ruf zum Gebet ja nicht zu lachen“. Es träfe „den die Strafe des Allmächtigen, [...] der lacht, wenn der Ruf zum Gebet erschallt. Es kam auf dem Pausenhof gar zu Handgreiflichkeiten, durch die einige muslimische Jungs quasi etwas vom Jüngsten Gericht vorwegnahmen.“ In den Interviews wird deutlich: Die Vertrautheit einiger weniger Kinder mit ihrer Religion dominiert unhinterfragt die Szene, und zwar „so mächtig, dass die Kinder, die lachen mussten, diesem (fremd-)religiösen Druck nicht widerstehen konnten und [...] weder kritische Distanz noch Widerspruch wagten.“ Ein – im wahrsten Sinne des Wortes – verborgener Lehrplan, der mit Straf- und Höllenangst operiert, überlagert den offiziellen. Wenn hierbei irgendetwas gelernt wurde, dann dies: „Wer, wenn auch unwissentlich, die Regeln des Islam übertritt, in diesem Fall: wer ungezwungen lacht, wenn der Ruf zum Gebet erschallt, den trifft die Strafe des Allmächtigen in Zeit und Ewigkeit.“ Offensichtlich handelt es sich auch hier um keinen gelungenen Vergleichsakt. Im Sinne der Komparativen Theologie wäre die Instanz des Dritten dringend gefordert. Nach Lage der Dinge müsste das die Lehrkraft übernehmen. Doch was macht diese? Wohl auf dem Hintergrund des Prinzips der Schülerbeteiligung, wird der „Wortführer der muslimischen Jungs zum Experten gekürt. Er durfte an die Tafel kommen und erklären wie Moslems ihre Religion praktizieren.“ Das kann wohl als Krönung der Dominanz eines misslungenen Vergleichs angesehen werden.

#### b) Gebetsketten in verschiedenen Religionen

Im folgenden Beispiel forschte die Lehrkraft selbst im Sinne der Ethnografie. Die selektive Beobachtung erfolgt in der Doppelrolle als Lehrkraft und als Forscher. Zunächst aber einige Hintergrundinformation zur Klasse.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Ebd., 233 und die folgenden Zitate.

Eine achte Klasse im Oktober 2007 in Oberbayern. 23 Schüler und Schülerinnen. Katholischer Religionsunterricht. Die Mehrheit der Schüler ist katholisch. Drei Schüler ministrieren sonntags, die Mehrheit besucht selten bis nie den Gottesdienst. Eine Schülerin ist engagiertes Mitglied einer Freikirche. Eine nominell muslimische, sich selbst aber als nicht praktizierend bezeichnende Schülerin nimmt auch am Religionsunterricht teil.

Nach der üblichen Begrüßung beginnt die Lehrperson. „Neulich erzählte mir ein Lehrer eine Begebenheit, die er auf der Abschlussfahrt mit seiner 9. Klasse erlebt hat. Vielleicht interessiert es euch. Die Schüler kamen von einer Shoppingtour aus der Innenstadt zurück. Ein Schüler kam ganz freudig zu dem Lehrer und sagte: ‘Ich habe eine geile Kette gekauft, die hänge ich mir um den Hals!’ Der Lehrer war nicht schlecht erstaunt, als er die Kette sah. Es war so eine Kette (Die Lehrkraft zieht einen Rosenkranz aus der Tasche). Der Lehrer fragte den Schüler: ‘Weißt du, wofür diese Kette gewöhnlich verwendet wird?’ Dieser verneinte.“

Nach dieser einführenden Initiation sagte eine Schülerin dieser achten Klasse: „Meine Freundin hat auch so eine Kette umhängen! Was ist mit einer solchen Kette?“ Lehrkraft: „Es ist ein Rosenkranz.“ Ein anderer Schüler (Ministrant): „Ein Rosenkranz wird doch normalerweise in der Kirche gebetet, wenn jemand gestorben ist.“ „Ja! Der Rosenkranz wird aber auch regelmäßig in der Kirche gebetet, allerdings meist nur von alten Frauen, die ihn ziemlich herunterleiern.“ Die muslimische Schülerin schaltet sich in das Gespräch ein: „Mein Vater hat auch so etwas!“ „Im Islam gibt es auch eine Gebetskette, die hat aber 99 Perlen, [...]“ und bevor die Lehrkraft weiter reden kann ergänzt sie: „[...] und hat kein Kreuz!“ „Wie betet man mit eurer Kette?“, fragt jemand die muslimische Schülerin. „Ich weiß es nicht genau, aber ich kann die Kette ja mal mitbringen!“ Die Lehrkraft ergänzt: „Im Islam werden mit Hilfe der Gebetskette die 99 schönen Namen Gottes wiederholt. Und damit man sich nicht verzählt, hat man 99 Perlen.“ „Und wie betet man den Rosenkranz?“, wird weiter gefragt. Da es niemand weiß, erklärt die Lehrkraft es. Die Schülerin mit freikirchlichem Bekenntnis schaut die Lehrkraft erstaunt an und fragt: „Wie oft? Da ist man ja gar nicht mehr bei der Sache!“ „In manchen christlichen Gemeinschaften betet man lieber ein Vaterunser und das langsam und aufmerksam“, entgegnete die Lehrkraft.

Aus der Perspektive der religionsunterrichtlichen Praxis geht es hier darum, mit Jugendlichen über ihr Verständnis von Religion und Religionsvergleichen ins Gespräch zu kommen.

### c) Dürfen Muslime ein christliches Lied singen?

Ich bin als wissenschaftlicher Begleiter der schulpraktischen Studien für Katholische Religion an jedem Donnerstagvormittag an unterschiedlichen Praktikumsschulen in und um Augsburg unterwegs. In dieser Rolle bin ich nicht nur den Studierenden, sondern auch den SchülerInnen in den beteiligten Klassen und vielen Lehrpersonen in den Praktikumsschulen bekannt. Die SchülerInnen kennen mich als ‘Lehrer der Studierenden’ und haben sich daran gewöhnt, dass ich im hinteren Teil des Klassenzimmers sitzend dem Unterricht folge und Notizen anfertige. Zuweilen

---

<sup>63</sup> Vgl. MANFRED RIEGGER, Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime, Mün-

trete ich auch mit den SchülerInnen in Kontakt und die Schüler/innen mit mir. Diese skizzierte Rolle scheint aus mehreren Gründen vorzüglich geeignet, um ethnografische Forschung zu betreiben: Zunächst bin ich in dieser Rolle peripheres Mitglied des Feldes, also offizieller Teil der Klasse und der Institution Schule, das offen beobachten, protokollieren und interagieren kann. Zudem sind das Schülerverhalten und die Perspektiven der Schüler/innen auf Unterrichtsinhalte Lehr- und Lerninhalte der schulpraktischen Studien. Solche Inhalte fordern aus der wissenschaftlichen Perspektive geradezu nicht nur alltägliche, sondern wissenschaftlich fundierte Methoden der Wahrnehmung, wie sie das ethnografische Forschen zur Verfügung stellt. Die folgende Szene ereignete sich nun aber nicht im Klassenzimmer. Sie wurde noch am selben Vormittag protokolliert.

Eine Mittelschule in Augsburg. Ein Donnerstag im November 2012, ca. 9.35 Uhr. Seit fünf Minuten ist große Pause. Viele Schülerinnen und Schüler tummeln sich auf dem Pausenhof, manche stehen herum, andere hüpfen Seil oder spielen Fangen. In einer Ecke sind mehrere Schülerinnen und Schüler versammelt. Der Größe nach zu urteilen wohl Schülerinnen und Schüler aus der fünften Jahrgangsstufe. Auf der einen Seite vier Schüler und auf der anderen ca. zehn. Letztere wirken aufgeregt, ja wütend. Erste Hände erheben sich. Die Aufsicht führende Lehrerin ist auf dem Weg dorthin. Ich setze mich ebenfalls in Bewegung.

Lehrerin: „Was ist los?“

Mehrere Schülerinnen und Schüler gleichzeitig: „Sagen sie, dass die es lassen sollen!“

Lehrerin: „Was sollen sie lassen?“

Schüler: „Das Singen!“

Ein Schüler aus der Vierergruppe: „Man wird doch wohl noch singen dürfen!“

Lehrerin zu den ca. 10 SchülerInnen: „Was dürfen die nicht singen?“

Ein Schüler: „Unser Lied, das wir in Religion gelernt haben! Die sind Moslems. Die dürfen nicht ‘Herr, erbarme dich!’, singen!“

Um was geht es hier? Vordergründig um das Singen eines Liedes. Kann das verboten sein? Der Inhalt ist weder verfassungsfeindlich noch sittenwidrig. Es ist ein Lied mit einem religiösen Inhalt, das im Katholischen wie im Evangelischen Religionsunterricht gesungen wird. Ist es nicht ein Zeichen der Integration, wenn auch Muslime ein solches Lied singen? Die christlichen Schüler/innen scheinen dies nicht so zu sehen. Ihr Lied dürfen nur sie und nicht die Muslime singen. Geht es den SchülerInnen hier nur um das Singen an sich oder auch um den Inhalt des Liedes? Geht es den SchülerInnen etwa um die Wahrheitsfrage? Müsste mit den SchülerInnen geklärt werden, wie HERR im Christentum, Judentum und Islam verstanden werden kann? Würde das

den Konflikt entschärfen? Die Aufsicht führende Lehrerin müsste über diese Inhalte Wissen zur Verfügung haben. Günstig wäre es sicher, wenn sie dazu Veranstaltungen in der Systematischen Theologie und/oder Religionspädagogik an der Universität belegt hätte. Im konkreten Beispiel schien das nicht der Fall gewesen zu sein. Die Aufsicht führende Lehrerin unterband das Streitgespräch und untersagte jegliche verbale und nonverbale Gewalt. Hier wurde m.E. eine gute Möglichkeit des Vergleichs durch und mit SchülerInnen vertan. Vielleicht, weil eine entsprechende Ausbildung an der Universität (noch) nicht vorhanden war?

## 5. Perspektiven für die Komparative Theologie

Die folgenden Aspekte entwickeln Blickwinkel auf die Leistungsfähigkeit von Ethnografie im Kontext einer komparativen Theologie und Religionspädagogik.

### a) Empirisch abgesicherte Wahrnehmung

Das ethnografische Forschen steht zunächst für eine „wissenschaftlich reflektierte, methodisch qualifizierte, intersubjektiv vermittelbare Wahrnehmung der Wirklichkeit“<sup>64</sup>. Welche Wirklichkeit wahrnehmungsbedürftig und welche wahrnehmungswürdig ist, ist eine andere, zu beantwortende Frage. Die hier dargestellten Beispiele eins und drei sind stark problemorientiert, d.h. es werden Momente von theologisch relevanten Vergleichen im Alltag wahrgenommen, welche der Komparativen Theologie und Religionspädagogik als Haftpunkte der weiteren Arbeit dienen können. Ein solches Vorgehen identifiziert nicht nur drängende Probleme unserer Zeit, sondern kann auch ein erster Schritt für die Eruierung möglicher Regulationen sein. Eine reine Problemorientierung wäre aber sicher nicht zielführend; denn das intersubjektiv nachvollziehbare Aufzeigen gelungener oder bescheidener und damit den eschatologischen Vorbehalt berücksichtigend, immer besser gelingender theologische und religionspädagogisch relevanter Vergleichs- und Bildungsprozesse, kann Räume des Lebens und Glaubens aufzeigen. Dafür soll das zweite Beispiel sensibilisieren. Eine empirische Basis der Wahrnehmung von Wirklichkeit bedeutet jedoch nicht ihre absolute Objektivität.

### b) Konstruiertheit der Wahrnehmung

Auch wenn es ‚den‘ Konstruktivismus nicht gibt und hier manches nicht unumstritten ist, kann von einer konstruktivistischen Perspektive aus eines deutlich werden: In religionspädagogisch

---

<sup>64</sup> FUCHS, Empirische Forschung und Praktische Theologie, 2013, 19.

relevanten Bildungsprozessen erfolgen auch theologisch relevante Vergleiche immer mit Bezug auf die eigenen Erfahrungen der beteiligten Personen. Ein gleicher Inhalt kann von unterschiedlichen Personen sehr verschieden wahrgenommen und verglichen werden. Für die Initiierung von Vergleichs- und Bildungsprozessen bedeutet dies, dass man eine gewisse Vorstellung von dem haben muss, was in Bildungsprozessen beteiligte Personen selbst ihr Eigenes nennen (wollen und können). Analoges gilt für jene Personen, welche Vergleichs- und Bildungsprozesse anstoßen und begleiten sollen.

Aufgrund von Vergleichs- und Bildungsprozessen können Personen Einsicht in die Prinzipien und Mechanismen der Wahrnehmung erlangen. Durch die Konfrontation mit dem/den Anderen und/oder Fremden können „vorreflexive, akkumulierte, sedierte und aktualisierte Vorprägungen bewusst werden“<sup>65</sup>. Es geht also nicht nur um objektive Wahrnehmungen in Vergleichs- und Bildungsprozessen, sondern auch um das Bewusstwerden der Mechanismen der Wahrnehmung, welche solche Prozesse begleiten können. Damit sind nicht nur die Bilder der zu vergleichenden Religionen, sondern auch von sich selbst zu verstehen, zu akzeptieren oder ggf. zu verändern.

#### c) Fallarbeit

Mit Hilfe der Ethnografie können einzelne, konkrete Fälle des Vergleichens, wie die religionspädagogische Praxis sie bietet, rekonstruiert und in Form von Dokumenten, Videos usw. dargestellt werden. Bei aller, für wissenschaftliches Arbeiten notwendigen Distanz, kann mittels ethnografischen Forschens Teilnahme wie Anteilnahme an der zu erforschenden Wirklichkeit zum Tragen kommen, welche die Reflexivität nicht be- oder einschränkt, sondern geradezu präzisiert. Mehr noch: Solche Fälle können nicht nur wirkliche Probleme von Vergleichsprozessen repräsentieren und gelungene Problemregelungen illustrieren, sondern dienen als Ausgangspunkt für systematische Theologie, wissenschaftliche Religionspädagogik und religionspädagogische Praxis, indem sich die Beteiligten vom je eigenen Standpunkt ausgehend der praktischen Tätigkeit nähern und gemeinsame Bezugs- und Anknüpfungspunkte ausfindig machen, welche dem Fall inhärent sind. Hierbei geht es nicht nur um tatsächliche, sondern auch um mögliche Kommunikationen und dafür notwendiges Wissen usw. Eine solche Fallarbeit kann in Veranstaltungen der Universität ebenso wie in Fortbildungen umgesetzt werden. Wichtig für ein Gelingen ist aber, dass die Beteiligten hermeneutische Verhältnisse zwischen den im Fall enthaltenen Selbstbe-

---

<sup>65</sup> BIRTE PLATOW, „Wie ‘anders’ ist heilige Schrift des Anderen wirklich?“ – Über Erfahrungen im Umgang mit dem Koran im evangelischen Religionsunterricht, in: Frank van der Velden (Hg.), Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen, Göttingen 2001, 167-186, 185.

schreibungen der Beteiligten, dem fachwissenschaftlichen und religionspädagogischen Theorie-  
wissen sowie handlungspraktischem Wissen bewusst inszenieren und reflektieren. Ein solches  
Vorgehen kann als Relationierung<sup>66</sup> umgesetzt werden. Hierbei geht es nicht nur um die Suche  
von möglichst angemessenen Passungen von theologischem Topos und relevanten Einstellungen  
und Orientierungen im Datenmaterial<sup>67</sup>, sondern auch um eine möglichst angemessene Verhält-  
nisbestimmung von handlungspraktischem und theoretischem Wissen. Auf die Einzelheiten einer  
Arbeit mit Fällen kann hier nicht weiter eingegangen werden.<sup>68</sup> In Bezug auf den theologiever-  
gleichenden Charakter des hier zur Debatte stehenden Unternehmens scheint es sinnvoll, dies  
auch an der Universität zu lernen. Dazu sind im Studium auf Begegnung und Reflexion angeleg-  
te Konzeptionen notwendig, welche solche Vergleichs- und Bildungsprozesse nicht nur dem  
Einzelnen oder dem Zufall überlassen, sondern systematisch aufzubauen vermögen.<sup>69</sup>

## 6 Schluss

Dieser erste Vorschlag der Verbindung von religionspädagogischer Ethnografie und Komparati-  
ver Theologie kann bisherige Vorgehensweisen der Komparativen Theologie ergänzen und v.a.  
im Entdeckungszusammenhang der Komparativen Theologie gute Dienste leisten. Es wäre sicher  
lohnend, dies in umfassenderen Untersuchungen unter Beweis zu stellen.

---

<sup>66</sup> Vgl. MANFRED RIEGGER, Theorien der schulischen Praxis. Zur kooperativen Vernetzung von Universität und  
Schule – exemplarisch verdeutlicht an schulpraktischen Studien, RpB (Religionspädagogische Beiträge)  
63/2009, 57-73, 65f.

<sup>67</sup> Vgl. CARSTEN GENNERICH, Lebensweltbezug christlicher Dogmatik: Folgen und Herausforderungen in: Theo-  
Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H.2, 112-121, 114.

<sup>68</sup> Vgl. z.B. REINHARD FATKE, Fallstudien in der Erziehungswissenschaft, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Lan-  
ger/Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3.,  
vollst. überarb. Aufl. Weinheim/München 2010, 159-172 SABINE REH/UTE GEILING/FRIEDERIKE HEINZEL, Fall-  
arbeit in der Lehrerbildung, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qua-  
litative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/München 2010,  
911-924 und MANFRED RIEGGER, Himmelsvorstellungen fallen nicht vom Himmel! Ein Beitrag zur religionsdi-  
daktischen Arbeit mit Fallgeschichten an der Hochschule, exemplarisch verdeutlicht anhand des Unterrichtsge-  
schehens in einer vierten Grundschulklasse, in: Stefan Schreiber/Stefan Siemons (Hg.), Das Jenseits. Perspekti-  
ven christlicher Theologie, Darmstadt 2003, 253-278.

<sup>69</sup> Vgl. z.B. MANFRED RIEGGER, Interreligiöses Lehren und Lernen im Theologiestudium. Die Konzeption der  
Graduate Theological Union (GTU), in: Keryks (Religionspädagogisches Forum) 11/12 (2012/13), 311-322.