

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

Rebecca Jung

„Wer so was glaubt, muss verrückt sein!“

**Überlegungen zum Thema ‘Religion’ im inter-
kulturell orientierten Deutsch-als-Zweitsprache-
Unterricht mit muslimischen Lernern**

elise@uni-essen.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Rebecca Jung

**„Wer so was glaubt, muss verrückt sein!“
Überlegungen zum Thema ‘Religion’ im interkulturell orientierten
Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit muslimischen Lernern**

Einleitung

„Ich weiß nicht, ob dir das bekannt ist, Josephine, aber Papageien, die im Kongo beheimatet sind, sprechen nur französisch [...] Diese Papageien unterhalten sich über alles: Politik, Filme, Mode, über alles, bis auf Religion.“

„Warum nicht über Religion?“

„Über Religion spricht man nicht. Man weiß nie, wem man auf die Füße tritt.“

Big Fish, Tim Burton (Regie). Columbia Tristar Film GmbH, 2004

Im folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen damit verbunden sind, das Thema ‘Religion’ im DaF/DaZ-Unterricht speziell mit muslimischen Lerner/innen zu behandeln. Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Unterrichtseinheit „Zwischen Moschee und Münster“, die ich im Sommer 2003 an der Volkshochschule (VHS) Essen im Rahmen eines Projektkurses mit zehn muslimischen Teilnehmerinnen gemeinsam erarbeitet und durchgeführt habe.

Ich werde zuerst auf die Gründe eingehen, warum ich mich damals für das Unterrichtsthema ‘Religion’ entschieden hatte. In einem zweiten Schritt soll anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis aufgezeigt werden, welche Schwierigkeiten mit der Behandlung des Themas einhergehen können. Im Anschluss daran wird mittels eines (kommunikations)theoretischen Bezugsrahmens versucht, die beobachteten Schwierigkeiten zu analysieren und erste didaktische Konsequenzen für den DaF/DaZ-Unterricht mit (muslimischen) Lernern abzuleiten. Das Ziel dieses Beitrages ist erreicht, wenn durch die Lektüre Denkanstöße gegeben sind, wie mit dem Thema ‘Religion’ – auch

ohne ausgewiesene ‘theologische Expertenkenntnisse’ – in einem interkulturell orientierten Unterricht umgegangen werden kann.

Begründung der Themenwahl

Im Frühjahr 2003 übernahm ich im Fachbereich Deutsch-als-Fremdsprache II der Essener Volkshochschule (VHS) einen fortgeschrittenen Anfängerkurs (~ B1 nach der Referenzskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)), der sich ausnahmslos aus muslimischen Teilnehmerinnen zusammensetzte. Die mehrheitlich türkischen Frauen waren zwischen 23 und 45 Jahren alt und lebten zwischen zwei und zehn Jahren – meist infolge einer Familienzusammenführung – in Nordrhein-Westfalen.

2003 war das Jahr des ‘Kopftuch-’ und des ‘Kruzifixurteils’ und immer häufiger kreisten die Gespräche vor und nach dem Unterricht um die Grundzüge der islamischen Religion und die Prinzipien des säkular-christlichen Deutschlands. Ich stellte fest, dass sowohl auf Seiten der Kursteilnehmerinnen als auch meinerseits ein reges Interesse am Thema zu bestehen schien, und, was noch viel wichtiger war, dass der gegenseitige Austausch offensichtlich helfen konnte, Vorurteile abzubauen und Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Sahen beispielsweise die Teilnehmerinnen anfänglich im so genannten ‘Kopftuchverbot’ ausschließlich das diskriminierende Moment, trug die Information über das ‘Kruzifixurteil’ dazu bei, die Diskussion um eine, letztlich relativierende, Perspektive zu erweitern. Im umgekehrten Zuge lernte ich von den Kursteilnehmerinnen, wie der Koran aufgebaut ist, las Suren in voller Länge und im Kontext und konnte damit mein, letztlich gefährliches, Halbwissen entscheidend erweitern.

Als sich im Zuge des ‘Tags der offenen Tür’ der VHS die Möglichkeit ergab, Projektunterricht mit den Frauen durchzuführen, entschloss ich mich, das Thema ‘Gelebte christliche und islamische Religion in Deutschland’ ins Curriculum aufzunehmen. Das Thema war ganz offensichtlich relevant für die Lernerinnen, zumal sie mir immer häufiger von Kontakten mit deutschen Mitbürger/innen erzählten, die sie direkt (und teilweise beleidigend) auf ihre Religionszugehörigkeit ansprachen. Für die Unterrichtseinheit wollte ich mir die Erfahrung zunutze machen, dass eine gegenseitige Information über die ‘Religion(en)’ zu einer besseren beidseitigen Verständigung führen kann.

Gleichwohl der Gegenstand ‘Religion’ in den thematischen Empfehlungen der DaF/DaZ-Referenzwerke durchaus berücksichtigt wird (vgl. z.B. die thematische „Universalienliste“ von Neuner/Hunfeld 1997: 113, Byram/Morgan et al. 1994: 51, GER 2001: 53 und 103f.), fanden sich in den renommierten Lehrwerken des Faches kaum geeignete Materialien.¹

¹ Gesichtet wurden die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugelassenen DaF/DaZ-Lehrwerke. Auch auf meine direkte Anfrage bei den Verlagen erhielt ich abschlägige Antworten: "Wir müssen Sie allerdings darüber informieren, dass wir nicht gerade üppig viel zu Ihrem Thema in unseren DaF-Materialien haben. Bei den Lehrwerken gibt es ein einziges, in dem ein ganzer Kapitelabschnitt dem Thema Religion gewidmet ist: ‘Die Suche’, Band 2, Kapitel 12 ‚Wem soll man glauben?‘. Nun ist dieses Lehrwerk inzwischen aber aus

Folglich konzipierte ich selbst eine 12-stündige Unterrichtseinheit, in deren Verlauf die Grundzüge der islamischen und der christlichen Religion, wie sie in Deutschland gelebt werden, erarbeitet und kontrastiert werden sollten. In Absprache mit den TeilnehmerInnen wurden je ein Ausflug in das Essener Münster und eine Essener Moschee sowie ein Referat zum Thema 'Christentum' und eines zum Thema 'Islam' geplant. Dabei hatte ich vorgesehen, dass das Thema 'Christentum' sowie der damit verbundene Ausflug in das Münster von mir vor- und aufbereitet werden sollten, die Organisation des Ausflugs in die Moschee und das Referat über die islamische Religion jedoch den TeilnehmerInnen vorbehalten waren. Mit dieser Aufgabenverteilung wollte ich erreichen, dass sie selbst aktiv den Unterricht mit gestalten und in Folge dieses initiierten 'Rollentausches' mir etwas über ihre Religion und ihr (muslimisches) Leben in Essen beibringen.

Im Verlauf des Unterrichts erwies sich jedoch das Thema 'Religion' als prekär. Im nächsten Abschnitt sollen zunächst anhand einiger Beispiele die erlebten Schwierigkeiten beschrieben werden.

Praxisbericht

Mein Vortrag über das Thema 'Christentum' sowie der Ausflug in das Essener Münster waren dem thematischen Block 'Islam' vorangestellt, was bedeutete, dass ich die Einführungsphase gestalten konnte. Dafür wählte ich die Brainstorm-Methode und bat die TeilnehmerInnen auf Packpapier alles aufzuschreiben, was ihnen zum Stichwort 'Religion' einfällt. Was hier zusammenkam, waren der Name der Offenbarungsreligion 'Islam', die Namen der Angehörigen zweier Offenbarungsreligionen 'Moslems' und 'Juden', die Worte 'Gott', 'Jesus', 'Allah' und 'Koran', das Verb 'beten' sowie die Bezeichnung der christlichen und islamischen Gotteshäuser 'Kirche' und 'Moschee'. Darüber hinaus hatten einige TeilnehmerInnen Begriffe wie z.B. 'Gebetskette' in Arabisch notiert ('Masbah'), die ich mir übersetzen lassen musste. Es war offensichtlich, dass die TeilnehmerInnen sehr viel mehr über ihre eigene Religion zusammengetragen hatten als über andere. Das ist soweit verständlich; was mich allerdings erstaunte, war, dass bezüglich des Christentums nicht mehr als die Begriffe 'Gott', 'Jesus' und 'Kirche' fielen, zumal ich wusste, dass einige der Kinder der Frauen auf konfessionelle (katholische) Schule in Essen gingen.

Wir versuchten im Anschluss an das Brainstorming, die notierten Stichwörter zu sortieren. Ich hatte mir im Vorfeld eine tabellarische Anordnung überlegt, die es zulassen würde, das Begriffsfeld zu systematisieren.

unserem Programm genommen worden. [...] Ansonsten wird das Thema im (kulturellen) Kontext von Festen (Ostern, Weihnachten) angesprochen." Da in Kapitel 12 der ‚Suche‘ das Thema ‚Religion‘ anhand des Hinduismus, des Religions- und Ethikunterrichts erörtert wird, erwies sich jedoch die von der Redakteurin des Langenscheidt-Verlags genannte Quelle leider für mein Vorhaben als nicht geeignet.

	Christentum	Islam	Judentum	...
Mittelpunkt des Glaubens				
Gotteshaus (Gebetshaus)				
Die Angehörigen der Glaubensgemeinschaft				
Rituale, Gebräuche				
Das heilige Buch				

Tabelle: Systematisierung des Wortfeldes 'Religion'

Wir ordneten die Schlagwörter in die entsprechenden Rubriken und versuchten, die leer gebliebenen Felder zu ergänzen (so waren z.B. die Stichworte 'Christentum', 'Thora' oder 'Bibel' nicht gefallen). Bei dieser Arbeit ergab sich das erste Problem: Eine Teilnehmerin weigerte sich, Moschee, Kirche und Synagoge unter dem Begriff 'Gotteshaus' zu subsumieren. 'Gott' war für sie 'Allah' und sein Haus entsprechend einzig die Moschee. An dieser Stelle entbrannte unmittelbar eine kontroverse Diskussion, in der die anderen Frauen auf die Teilnehmerin einredeten. Letztlich wurde das Problem pragmatisch gelöst, indem die Kategorie in 'Gebetshaus' umbenannt wurde.

Nach dieser ersten thematischen Einführungsphase kam ich auf unseren für den nächsten Tag anstehenden Ausflug in das Essener Münster zu sprechen. Ich fragte die Teilnehmerinnen, wer von ihnen bereits eine Kirche in Deutschland besucht hätte, erhielt aber nur abschlägige Antworten. Daraufhin wollte ich von ihnen wissen, ob sie denn wüssten, wie sich ein solcher Ausflug planen bzw. organisieren ließe. Aufbauend auf unserer vorangegangenen Arbeit ließ ich sie im örtlichen Telefonbuch unter dem (genannten) Stichwort 'Kirche' nachschauen. Für Essen finden sich hier Einträge auf sieben Seiten. Angegeben werden, unterteilt in katholisch und evangelisch, alle konfessionell gebundenen Angebote wie Diakoniestationen, Kindergärten, Studentenwohnheime, Soziale Dienste, Gemeindehäuser, Altenheime, Familienbildungsstätten, Telefonseelsorge, christliche fremdsprachliche Gemeinden usw. – meines Erachtens ein gelungener und unpräntiöser Weg, die Präsenz und Bedeutung der Religion in Deutschland aufzuzeigen und mit den Schülerinnen das umfangreiche Tätigkeitsfeld der Kirchen zu erarbeiten. Im Telefonbuch finden sich auch die Rufnummern der Kirchen bzw. der Pfarrämter (meist unterteilt in Stadtteile, zumindest bei größeren Städten). Das Münster, das sich im Essener Zentrum befindet, ist auf den 'katholischen Seiten' separat aufgeführt. So war es uns ein Leichtes, die Telefonnummer herauszufinden, unter der wir uns Auskünfte über Öffnungszeiten, Führungsmöglichkeiten und Informationsmaterial erhofften. Auch

wenn diese Aufgabe von mir im Vorfeld bereits erledigt worden war (schließlich sollte der Ausflug ja schon am nächsten Tag stattfinden und die Führung hatte frühzeitig gebucht werden müssen), spielten wir die Situation trotzdem durch und erarbeiten einen kleinen Dialog, wie sich am Telefon die benötigten Informationen würden einholen lassen. Im Anschluss an unser 'erfolgreiches Telefonat' arbeiteten wir uns gemeinsam durch die Broschüre des Essener Münsters „Gehen Sie auf Schatzsuche in Essen“ (Hrsg. Domkapitel Essen), die ich ebenfalls vorab besorgt hatte. Ergebnis dieser Arbeit war eine umfangreiche Vokabelliste (eine DIN-A4-Seite), die die Frauen sprachlich auf den anstehenden Ausflug und die fremdsprachliche Führung vorbereiten sollte.

Ich komme nun zu dem brisantesten Abschnitt jener Unterrichtsstunde, wenn nicht sogar der gesamten Unterrichtseinheit. Aufbauend auf unseren bis hierhin erarbeiteten Ergebnissen hielt ich das von mir vorbereitete Referat über das Christentum. Mein Ziel war es, den Teilnehmerinnen Sachwissen über die christliche Religion, wie sie in Deutschland verstanden und gelebt wird, zu vermitteln. Dafür legte ich zu Beginn eine Folie auf, die die aktuellen Zahlen der Angehörigen verschiedener Konfessionen in Deutschland graphisch darstellte (Quelle: Bundesamt für Statistik). Meine Frage, ob sie denn wüssten, was der Unterschied zwischen der katholischen und der evangelischen Kirche sei, wurde einstimmig verneint. Aufgrund dessen begann ich mit der Geschichte des Christentums. Ich referierte, unterstützt von weiteren Folien, über das Heilige Römische Reich Deutscher Nation, über die Ablassbriefe und Martin Luther (Reformation), den 30-jährigen Krieg und die Gründung der evangelischen Kirche. Es war mir ein Anliegen, den Teilnehmerinnen die geschichtlichen Hintergründe verständlich zu machen, die in Deutschland zum säkularen Prinzip geführt haben. Daran anschließend erläuterte ich die Grundzüge der katholischen und der evangelischen Konfession, ihre Gemeinsamkeiten und die trennenden Merkmale. Es sei kurz in Stichworten wiedergegeben, was ich im Einzelnen an der Tafel festhielt (zur weiteren Unterstützung hatten die Frauen von mir ein Handout zu den wichtigsten Punkten des Referats erhalten).

• Die Grundpfeiler der christlichen Lehre:

- Das Gottesbild: Gott ist der Vater der Christen und allmächtig. Ihm zur Seite sitzen Jesus Christus, sein Sohn, und der Heilige Geist
- Gott hat den Christen Jesus gesandt, damit er sie von ihrer Schuld erlöse. Christus ist für die Erlösung der Menschen am Kreuz gestorben
- Jesus brachte den Menschen das 'Vater Unser'; seine zentrale Lehre: Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst!
- Die Bibel ist das Heilige Buch der Christen, in dem Gott sich offenbart. In ihm finden sich auch die 10 Gebote, die christlichen Gesetze

• Die Unterschiede zwischen katholischer und evangelischer Konfession:

- Die hierarchische Struktur (damit einhergehend: die Unfehlbarkeit des Papstes)
- Der Begriff der Schuld
- Verschiedene Riten (Kommunion – Konfirmation, Liturgie, der Rosenkranz der Katholiken etc.)

Bereits während meines Vortrags bemerkte ich die unterschiedlichen Gesichtsausdrücke der Teilnehmerinnen. Ohne den Anspruch zu erheben, eine wirkliche Mimik-Expertin zu sein, meinte ich doch bei einigen Unmut, bei anderen so etwas wie ungläubiges Staunen und bei wieder anderen eher höfliches denn wahres Interesse bis hin zu Unverständnis zu erkennen. Als ich am Ende meiner Ausführungen den Kurs aufforderte, Verständnisfragen zu äußern und/oder das Gehörte zu kommentieren, war die erste Aussage, die von einer Teilnehmerin getroffen wurde „Wer so was glaubt, muss verrückt sein.“ Was folgte, war ein Moment der Stille, der so unangenehm wie ungewohnt für diesen Kurs war – ich war zu perplex, um sofort etwas sagen zu können, und die anderen schienen diese Meinung zu gut nachvollziehen zu können, als dass sie hier vermittelnd eingegriffen hätten. Als ich mich wieder gesammelt hatte, bat ich die Teilnehmerin, ihre Meinung zu begründen. Durch die Antworten, an denen sich auch die anderen Frauen beteiligten, stellte sich heraus, dass der Kurs mit einer Vielzahl der wesentlichen Punkte meiner Ausführungen Schwierigkeiten hatte, als da waren:

- der Begriff der Schuld und das damit verbundene Ritual der Taufe (Wie kann man schuldig sein, wenn man erst zur Welt gekommen ist?)
- das christliche Prinzip der Dreieinigkeit (Wie kann Gott drei sein? Gott ist einzig!)
- das qualvolle Sterben eines ‘angeblichen’ Gottes am Kreuz (Wie kann er so sterben, wenn er doch ein Gott ist?)
- der Stellvertreter Gottes auf Erden, der Papst und dessen Unfehlbarkeit (Wie kann ein Mensch so anmaßend sein? Nur Gott ist unfehlbar!)

Obwohl wir während unserer bislang siebenwöchigen intensiven Arbeit schon mehrere Meinungsverschiedenheiten ausgetragen hatten (z.B. über das Geschlechterverhältnis: Wie ist hier die Aufgabenverteilung anzusetzen? Können Männer und Frauen zusammen wohnen, ohne verheiratet zu sein?), war es dieses Mal anders. Wurde sonst eine gegenläufige Meinung meist noch mit einem witzigen Spruch kommentiert bzw. relativiert und viel gelacht, war jetzt ein sehr viel ernsterer, fast aggressiver Unterton mit im Spiel – sowohl von meiner als auch von der Seite der Kursteilnehmerinnen. Vor allem eine Teilnehmerin wies auch nach neuerlichen Erklärungsversuchen meinerseits die Lehren des Christentums weiterhin rundweg als „verrückt“ ab, und auch die anderen wussten nicht viel Vermittelndes beizusteuern und hielten sich zurück. Zu fremd war offensichtlich auch ihnen das, was sie gehört hatten. Ich für meinen Teil war enttäuscht und auch verärgert: Ich ärgerte mich über die fehlende Bereitschaft, sich auf das Thema einzulassen, über den fehlenden Respekt gegenüber der christlichen Religion und vor allem über mich selbst – irgendetwas hatte ich falsch gemacht. Statt Interesse für die ‘andere’ Religion zu wecken und darüber hinaus die Bereitschaft, sich mit ihr auseinander zu setzen, hatte ich Ablehnung und Unverständnis hervorgerufen. Darüber hinaus war der Ton, die Stimmung im Kurs zum ersten Mal ‘gekippt’: Er war nicht mehr freundlich, harmlos, sondern distanziert bis lauernd. Ein einziger ‘Lichtblick’ am Ende des Vormittags war eine Teilnehmerin, die mich bat, ihr noch einmal das Wort „der Rosenkranz“ aufzuschreiben – für sie war es eine schöne Überraschung zu entdecken, dass es Gemeinsam-

keiten zwischen christlichen und islamischen Ritualen gab. Das schien ihr so wichtig, dass sie das Wort festhalten wollte.

Welche Rückschlüsse lassen sich jetzt aus dieser Schilderung ziehen? Was hatte dazu geführt, dass eine sonst freundliche und stabile Unterrichtsatmosphäre angesichts des Themas 'Religion' umschlug? Der nächste Abschnitt wird die beschriebenen Vorkommnisse weiter abstrahieren und versuchen, unter Bezugnahme auf (kommunikations-)theoretische Ansätze eine erste Antwort zu skizzieren.

Die Schwierigkeiten des Themas 'Religion': mögliche Erklärungsansätze

Die Frage, warum sich die Unterrichtskommunikation über das Thema 'Religion' als störanfälliger erwies als Gespräche über andere, ebenfalls kontroverse Inhalte, kann man meines Erachtens aus zwei Perspektiven beleuchten. Zunächst lässt sich die beschriebene Unterrichtssituation begreifen als Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher kultureller Kollektive. Präzisiert man die gegebene Kommunikationssituation weiter, handelt es sich um interkulturelle Kommunikation zwischen den Angehörigen einer im Exil lebenden Minorität sowohl in Bezug auf die Nationalität als auch in Bezug auf die Religionszugehörigkeit (türkisch-muslimisch) und einer Angehörigen der aufnehmenden Majorität (deutsch-christlich).

Es liegen mittlerweile verschiedene soziolinguistische, kommunikationstheoretische und ethnologische Untersuchungen vor, die – auch, da man hier die Ursachen der fortbestehenden ethnischen Stratifikation in den multikulturellen Industriegesellschaften des Westens vermutet – diese Form von interkulturellen Kommunikationsprozessen analysieren. Gemeinsam ist den Untersuchungen in der Regel, dass sie a) derartige Kommunikationskontakte als generell störanfällig beschreiben und b) dies zunächst auf den Gebrauch unterschiedlicher kommunikativer Codes, verbal wie nonverbal, zurückführen (Streeck 1985). In diesem Sinne könnte man die geschilderten Schwierigkeiten als interkulturelle Kommunikationsprobleme klassifizieren und im Folgenden wissenschaftliche Erklärungsansätze ausführen, die Fehlschläge in der interkulturellen Kommunikation erklären.

Aber würde das ausreichen? Ließe sich damit erklären, warum gerade das Thema 'Religion' ein solches Unbehagen verursachte, während andere (kontroverse) Themen im Unterricht offen diskutiert werden konnten?

Ich denke, dass die Ursachen für die geschilderten Schwierigkeiten tiefer liegen. Neben den Besonderheiten, die für die interkulturelle Kommunikation allgemein ausgemacht werden können, müssen auf einer zweiten Ebene diejenigen Aspekte berücksichtigt werden, die explizit mit der Verständigung über das Thema 'Religion' zusammenhängen. Ich werde im Folgenden versuchen, beide Perspektiven zu verknüpfen, d.h. sowohl auf der einen Seite die interkulturelle Kommunikationssituation zu berücksichtigen als auch auf der anderen Seite diejenigen Faktoren zu benennen, die eine Verständigung über 'Religion' zwischen den Angehörigen verschiedener Glaubensgemeinschaften schwierig machen.

Einen ersten Hinweis auf die für das Thema 'Religion' charakteristische Problematik liefert meines Erachtens die Kontroverse um die Frage, ob sich sowohl 'Kirche' als auch 'Moschee' als auch 'Synagoge' unter dem Oberbegriff 'Gotteshaus' subsumieren lassen. Denn was hier zum Ausdruck kam, ist der den Religionen innewohnende Absolutheitsanspruch: Jede Religion ist erst einmal davon überzeugt, dem 'richtigen' Gott (Götter, göttliches Prinzip) verpflichtet zu sein und nur durch ihn (sie) die wahren Antworten auf das zu kennen, was letztlich gültig sei (vgl. z.B. Johannes 14,6: „Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater außer durch mich“ und die erste der fünf Säulen des Islam: „Es gibt keinen anderen Gott außer Allah, und Mohammed ist sein Prophet“). Damit wird die dem Thema eigene Problematik deutlich: Fremde Bräuche können mich interessieren oder langweilen, fremde Speisen können mir schmecken oder nicht; das ist keine Bekenntnisfrage und kann sich zudem ändern. Aber angesichts der Frage nach der Wahrheit wird die Schwierigkeit offensichtlich, anderen Überzeugungen aufgeschlossen zu begegnen.

Diese Absolutheit des eigenen Glaubens und die damit einhergehende ablehnende Haltung gegenüber anderen 'Wahrheiten' können nun durch verschiedene Faktoren weiter verstärkt werden. Untersuchungen haben gezeigt, dass viele Muslime im Exil (und es liegt an der Perspektive dieses Aufsatzes, dass ich mich hier auf Muslime beziehe) ihren Glauben intensiver leben als zuvor in ihren Heimatländern, sie also „in Deutschland religiöser [werden] als sie es vorher waren“ (Hellmann 2001: 182). Als Ursachen des Phänomens werden in der Regel die strukturellen, sozialen und politischen Benachteiligungen genannt, die die Migrant/innen in Deutschland erfahren, sowie die Ablehnung, die ihnen partiell seitens der deutschen Bevölkerung entgegen gebracht wird (vgl. Hellmann 2001: 182f.). Auch die Tatsache, dass die deutsche Kultur bei vielen Muslimen nicht das höchste Ansehen genießt – v. a. wegen der 'sexuellen Freizügigkeit' – führt dazu, dass in vielen muslimischen Haushalten in Deutschland religiöse Traditionen stärker gepflegt werden als noch in ihrem Heimatland (vgl. Neumann 1980: 73). Die Religion erfüllt so häufig die Funktion eines „Rettungsankers“, der Selbstbewusstsein, Selbstvergewisserung und Selbstbestätigung liefert und etwaigen Irritationen bis hin zu Identitätskonflikten entgegenwirkt.

Diese Punkte, vor allem das angesprochene Ingroup-Outgroup-Verhältnis können nun dazu führen, dass es der Lehrkraft nicht gelingt, eine Kursatmosphäre zu schaffen, die eine offene und unvoreingenommene Verhandlung des Gegenstandes 'Religion' möglich macht. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass die Lehrkraft selbst gegebenenfalls Probleme hat, sich auf eine andere 'Wahrheit' einzulassen, und vielleicht (auch unbewusst) eigene, ablehnende Haltungen (Ängste und Feindbilder) gegenüber der anderen Religion in das Unterrichtsgespräch mit einbringt.²

² Berücksichtigt werden muss hier, dass das angesprochene Ingroup-Outgroup-Verhältnis durch den aktuellen medialen und politischen Diskurs noch weiter verschärft wird. Die hier leider viel zu häufig publizierten Bedrohungsszenarien konstruieren immer wieder den „Kampf der Kulturen“, wobei sich Christentum und Islam scheinbar diametral gegenüberstehen und sich

Diese 'Kluft' zwischen den Gesprächsparteien, von denen eine der religiös-ethnischen Majorität angehört, die andere der religiös-ethnischen Minorität zuzuordnen ist, wird jetzt noch weiter verstärkt durch die unterrichtsbedingte Rollenverteilung 'Lehrkraft – Schüler/innen'. Dieser Faktor wirkte sich meines Erachtens in zweierlei Hinsicht auf das kommunikative Geschehen aus. Zum einen war ich als Lehrkörper diejenige, die den 'Modus' vorgab, wie im Laufe des Vormittags über das Thema 'Religion' zu sprechen sei. Mein Ansatz, das Thema in Form einer eher nüchternen, im Ansatz historisch-wissenschaftlichen Präsentation aufzubereiten, entsprach dabei einer mir geläufigen Form: Ich machte die Religion zum Objekt einer rationalen Betrachtung. Mit dieser Vorgehensweise wurde von mir die Frage übersehen, ob diese Praktik auf Anerkennung bei den Kursteilnehmerinnen stoßen würde. Denn zum einen ist nicht vorauszusetzen, dass alle kulturellen Kollektive respektive Glaubensgemeinschaften ihre Religion kritisch reflektieren, wie es den westlich-christlichen Gesellschaften seit der Aufklärung möglich ist. Und auch unabhängig von der kulturellen Zugehörigkeit kann es der/die Gläubige ablehnen, die eigene Religion statt zu praktizieren zu intellektualisieren.³ Der zweite Aspekt, der hinsichtlich der Rollenverteilung im Klassenzimmer bedacht werden muss, ist die Tatsache, dass im beschriebenen Fall die Lehrkraft keineswegs der Majorität, sondern der Minorität angehörte, und dies sowohl im Hinblick auf ihre ethnische als auch auf ihre religiöse Zugehörigkeit. Ein derart umgekehrtes Rollenverhältnis kann für die Lehrkraft zu einer ungewohnten und im Zuge von fehlender Handlungsroutine unangenehmen Fremderfahrung werden. Während ich mich gegen Vorwürfe und/oder Vorurteile bezüglich der deutschen Kultur wie z.B. humorlos, familienfeindlich und 'freizügig' ganz gut zu wehren weiß, gehen mir angesichts der Ablehnung meiner Religion die Argumente aus: Beweisen lässt sich ihre Richtigkeit und Gültigkeit nicht.

Welchen Einfluss eine so beschriebene (Unterrichts-)Situation auf die Unterrichtskommunikation nehmen kann, lässt sich meines Erachtens mit der 'Theorie der ethnischen Grenzen' des Anthropologen Fredrik Barth weiter analysieren (vgl. Streeck 1985: 108f.).

Sein Ansatz, Störungen und Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation zu erklären, bezieht explizit das Rollenverhältnis der Kommunikationspartner/innen in die Überlegungen mit ein. Ausgehend von der Annahme, dass für kommunikative Fehlschläge immer auch metakommunikative Reparaturmöglichkeiten zur Verfügung stehen, folgert Barth, dass Missverständnissen und Störungen in der interkulturellen Kommunikation eine gewisse Funktionalität zukommt. Fehlkommunikation, die Existenz und das Fortbestehen verschiedener Codes sind seiner Ansicht nach Mittel, beste-

gegenseitig vernichten wollen. Während ein solches Szenario Muslime als eine religiöse Minorität in Deutschland in die Defensive treibt, schürt es bei den Deutschen respektive den christlich-westlichen Staaten Ängste und sicherlich auf beiden Seiten Aggressionen.

³ Was sich hinter einer solchen Ablehnung meines Erachtens auch verbergen kann, ist die Angst, das – zwangsläufig – irrationale Moment der eigenen Religion zu entdecken bzw. offenkundig werden zu lassen.

hende Grenzen zwischen den (kulturellen) Kollektiven zu sichern bzw. zu konstituieren; sie erfüllen eine identitätsstabilisierende Funktion. Barth weist explizit darauf hin, dass dieses Phänomen vor allem in antagonistischen Verhältnissen zu beobachten ist: Wenn die Ausgrenzung durch die Mehrheit eine latente Erfahrung geworden ist, wird diese Erfahrung zu einem wichtigen Bestandteil der Selbstdefinition und wird im Gespräch als gültig bestätigt. Nach Barth organisieren Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation die Handlungen der Individuen, reproduzieren ein stratifizierendes Sozialsystem und sichern so das Fortbestehen einer Gruppe.

Vor dem Hintergrund dieser 'Theorie der ethnischen Grenzen' lässt sich die fehlgeschlagene Unterrichtskommunikation aus einem neuen Blickwinkel betrachten. Interpretiert man beispielsweise die Aussage der Kursteilnehmerin „Wer so was glaubt, muss verrückt sein“ als einen offensichtlichen 'Bruch' bzw. Fehlschlag in der Unterrichtskommunikation, so liegt zunächst die Vermutung nahe, dass die Teilnehmerin ihrer Meinung Ausdruck verlieh mit den Mitteln, die ihr in der Zweitsprache Deutsch zur Verfügung standen. Dennoch halte ich es nicht für ausreichend, die (provozierende) Aussage ausschließlich auf die zweitsprachliche Kompetenz der Schülerin zurückzuführen und damit das Ereignis als versehentliches, kommunikatives Missverständnis zu interpretieren. Damit würde man unter anderem außer Acht lassen, dass die Kursteilnehmerin im Folgenden darauf verzichtete, (meta)kommunikative, auch nonverbale Reparaturmöglichkeiten einzusetzen, um ihre Aussage zu relativieren. Auch mein weiteres Vorgehen als Lehrkraft trug sicherlich dazu bei, die Kluft zwischen mir und den Schülerinnen zu vergrößern. Anstatt den Einwand der Teilnehmerin als eine artikulierte Fremderfahrung gelten zu lassen, fühlte ich mich persönlich angegriffen und verlangte, dass sie ihre Meinung argumentativ vor mir rechtfertigt.

Wenn man jetzt aber davon ausgeht, dass die Unterrichtskommunikation fehlschlug, *um* die bestehenden Grenzen zwischen den religiösen respektive kulturellen Kollektiven zu bestätigen und zu sichern, wie lässt sich dann das Thema 'Religion' im DaZ-Unterricht überhaupt 'störungsfrei' aufgreifen?

Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich abschließend einen dritten kommunikationstheoretischen Ansatz anführen, der einen möglichen Weg aufzeigt, Fehlschläge in der interkulturellen Kommunikation zu umgehen. Erickson & Shultz (vgl. Streeck 1985: 114f.) weisen in ihren empirischen Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation nach, dass es den Gesprächspartnern obliegt, entweder die trennenden Merkmale ihrer Ethnizität, zum Beispiel durch Festhalten an unterschiedlichen Codes, in den Vordergrund zu stellen (was die Kommunikation behindert) oder aber die – partikularen – Gemeinsamkeiten zu betonen, die die Kommunikation tragen können. Durch die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten werden nach Ansicht von Erickson & Shultz gemeinsame Wissensbestände etabliert, auf die die Gesprächspartner/innen im Laufe der Kommunikation deutend und metakommunikativ zurückgreifen und solcherart sogar einen gemeinsamen Kode entwickeln können.

Bezieht man diesen Ansatz auf den interreligiösen Dialog, lässt sich ableiten, dass es für die funktionierende (Unterrichts-)Kommunikation zwischen den Angehörigen verschiedener Glaubensgemeinschaften förderlich ist, statt auf die trennenden Merkmale, auf die *Gemeinsamkeiten*, hier: des Christentums und des Islams hinzuweisen. Eine erste Bestätigung dieser Annahme liefert das geschilderte Interesse der Teilnehmerin an der – dem Christentum und Islam gemeinsamen – Gebetskette. Die Beobachtung deckt sich weiter mit den Ansätzen der interkulturellen Religionspädagogik. Auch hier nehmen die konkreten Themenvorschläge für den Unterricht Bezug auf die den Religionen (hier: Christentum und Islam) gemeinsamen Rituale. Genannt werden in Bezug auf Christentum und Islam neben der Gebetskette z.B. das Fasten oder das Almosengeben. Ferner wird empfohlen, im Unterricht über geteilte Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod oder gemeinsame Aspekte des Gottesbildes zu sprechen (Leimgruber 1995: 100f.).

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Ansatzes lässt sich auch die Aussage der Kursteilnehmerin „Wer so was glaubt, muss verrückt sein“ noch einmal anders interpretieren. Sie erfolgte im Anschluss an das von mir gehaltene Referat, das primär solche Aspekte betonte, die die christliche Glaubenslehre von der islamischen unterscheiden. Damit war es dem Kurs und mir nicht möglich, auf gemeinsame Wissensbestände zurückzugreifen, auf deren Basis wir die Kommunikation hätten organisieren können. Zieht man jetzt noch einmal in Betracht, dass für den/die Gläubige/n die eigene Glaubenslehre als unverrückbar 'wahr' gilt, auch wenn sie sich formal nicht beweisen lässt, so wird deutlich, dass gerade beim Thema 'Religion' das Herausstellen von Unterschieden dazu führen kann, dass die so präsentierte fremde Religion als „verrückt“ empfunden und abgelehnt wird.

Fazit

In diesem Beitrag wurde auf der Grundlage eines Praxisberichts der Frage nachgegangen, warum sich das Thema 'Religion' im DaZ-Unterricht als brisanter bzw. stör anfälliger erweist als andere Unterrichtsinhalte. Für die Analyse wurde die Unterrichtskommunikation sowohl als ein interkultureller als auch als interreligiöser Dialog klassifiziert. Im Rückgriff auf kommunikationstheoretische Überlegungen wurde versucht, die 'Störanfälligkeit' von interkultureller Kommunikation, unter besonderer Berücksichtigung antagonistischer Verhältnisse, zu beschreiben und sie unter Zuhilfenahme von religionswissenschaftlichen Ansätzen mit der dem Thema charakteristischen Problematik zu verbinden. Auf diese Weise konnten verschiedene, teilweise eng miteinander verknüpfte Ursachen isoliert werden, warum sich die Behandlung des Themas 'Religion' im DaZ-Unterricht als prekär erweist.

Wie gezeigt wurde, ist ein Gespräch zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Glaubensgemeinschaften über ihre Religionen immer schon deswegen schwierig, weil der Glaube an eine Gottheit letztlich zu jedem Zeitpunkt irrational und dogmatisch, subjektiv und absolut ist. Findet dieses Gespräch nun, wie geschehen, im DaZ-Unterricht statt, kommt erschwerend hinzu, dass die Unterrichtsteilnehmer/innen ihre Religion

im Exil leben. Das heißt, sie sind in der Regel Angehörige einer religiösen Minderheit im säkularen, mehrheitlich christlichen Deutschland, was dazu führen kann, dass die Bedeutung der Religion für das Leben und Selbstverständnis der Teilnehmer/innen zunimmt. Je mehr aber die Religion für das Individuum eine identitätsstabilisierende Funktion erfüllt, desto energischer muss es seine 'Wahrheit' als gültig behaupten.

Im Falle muslimischer DaZ-Lerner/innen kommt nun weiter verschärfend hinzu, dass gerade ihre Religion im öffentlich-politischen Diskurs der BRD mehrheitlich als 'bedrohlich fremd' konstruiert wird; sie müssen, so gesehen, ihre 'Wahrheit' nicht nur 'behaupten', sondern 'verteidigen'. Hier zeigt sich jetzt die Schwierigkeit des Themas 'Religion' sehr deutlich. Denn nicht nur das Exil führt dazu, dass die eigene Religion eine zunehmend identitätsstabilisierende Funktion für die Migrant/innen erfüllt, sondern ebenfalls die latente Ausgrenzung durch die Mehrheit, die, so hat es den Anschein, immer häufiger gerade unter dem Rückgriff auf die Religionszugehörigkeit erfolgt.⁴

Dieses (zweifach) antagonistische Verhältnis ist nach der Barth'schen Theorie nun prädisponiert, Fehlschläge in der interkulturellen (Unterrichts-)Kommunikation zu produzieren. Gemäß seiner Theorie werden die von der Minorität erfahrenen Ausgrenzungen (Diskriminierungen) durch die Mehrheit zu einem wichtigen Bestandteil der Selbstdefinition der Minorität. Im Gespräch wird die so erlebte und verinnerlichte Grenze zwischen Minorität und Majorität durch Fehlschläge reproduziert und als gültig bestätigt. Dieser kommunikationstheoretische Ansatz wurde von mir ausgeführt, weil ich glaube, dass seine Kenntnis für die Behandlung des Themas "Religion" hilfreich sein kann. Denn so wird deutlich, inwieweit sich die soziale Situation, in der sich die DaZ-Lerner/innen befinden, auch in der Unterrichtskommunikation niederschlagen kann. Wenn die Lehrkraft das beschriebene antagonistische Verhältnis berücksichtigt, dann ist sie bestenfalls auf kommunikative Fehlschläge vorbereitet und kann sie einordnen, anstatt sie persönlich zu nehmen.

Umgekehrt sollte sie vor dem Hintergrund der 'Theorie der ethnischen Grenzen' ihre eigene Position reflektieren: Wie sind die Mehrheitsverhältnisse im Kurs? Gehört sie in der konkreten Situation der religiösen Majorität oder Minorität an? Und wie stark ist sie selbst vom – grenzziehenden – öffentlichen Diskurs beeinflusst?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen kann nun auch der eigene Kode überprüft werden. So sollte die Lehrkraft beispielsweise darauf achten, die (im Falle unterschiedlicher kultureller und religiöser Zugehörigkeit) bestehende Grenze zwischen sich und den Kursteilnehmer/innen nicht noch durch den Gebrauch der Pronomina „wir“ und „sie“ (respektive „ich“ und „Sie“) weiter zu verstärken. Auch die diskursive Praxis, die gewählt wird, um im Unterricht das Thema 'Religion' zu behandeln, muss auf ihre 'Kompatibilität' bzw. ihre grenzziehenden Eigenschaften untersucht werden. Macht die Lehr-

⁴ So kann bereits ein oberflächlicher Blick in die deutschen (Print-)Medien genügen, um festzustellen, dass z. B. im Falle der Berichterstattung über türkische Migrant/innen in erster Linie die (fremde) Religionszugehörigkeit betont wird, statt sie (zum Beispiel) als Bürger/innen eines säkularen Staates zu charakterisieren.

kraft zum Beispiel wie im beschriebenen Fall die 'Religion' zum Gegenstand eines rationalen Diskurses, ist nicht auszuschließen, dass bereits damit bestehende Grenzen bestätigt werden: Im beschriebenen Fall bekräftigte ich durch meine Präsentation den 'aufgeklärten' Charakter der christlich-westlichen Gesellschaften, der es erlaubt, die Religion(en) kritisch-rational zu beleuchten und historisch-funktional einzuordnen – und grenzte mich damit von anderen kollektiven Übereinkünften, über 'Religion' zu sprechen, ab. Umgekehrt muss in Erwägung gezogen werden, dass dieser für die Kursteilnehmerinnen gegebenenfalls unvertraute Zugang zum Thema dazu geführt hat, die denkbare Grenze gegenüber einem 'gottlosen Deutschland' zu bestätigen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen zeigt sich, dass das Thema 'Religion' sowohl auf der formalen (diskursiven) als auch der inhaltlichen Ebene einer gründlichen Vorbereitung seitens der DaZ-Lehrkraft bedarf. Da es ein Ziel dieses Beitrags ist aufzuzeigen, wie diese auch ohne ausgewiesene theologische Expertenkenntnisse 'Religion' zum Unterrichtsinhalt machen kann, möchte ich Folgendes vorschlagen:

Der gesamten Unterrichtseinheit wird eine Stunde vorgeordnet, in der sich Kursleiter/in und Teilnehmer/innen darüber austauschen, wie sie über Religion zu sprechen, zu hören oder zu lesen gewohnt sind. Solcherart lassen sich gemeinsam einige Diskursregeln festhalten, auf welche Art der Dialog der nächsten Stunden geführt werden soll. Ein solcher Vergleich kann von der Lehrkraft durch Fragen gezielt unterstützt werden („Im Christentum ist es möglich, Bilder, auch ironische oder 'künstlerisch freie' von der Menschwerdung Gottes auszustellen. Ist das im Islam auch möglich?“ oder: „In Deutschland ist es möglich, sich kritisch über die Religion zu äußern. Ist das in Ihrem Heimatland auch so?“) In diesem Zusammenhang sollten weiter Redemittel zur vorsichtigen Meinungsäußerung wie z.B. „Ja, das kann sein. Aber ich bin der Meinung, dass...“ oder „Vielleicht haben Sie Recht. Trotzdem glaube ich, dass ...“ oder „Ja, mag sein, aber ich denke, dass...“ oder „Meiner Meinung nach...“ etc. besprochen und auf einer Wandtafel notiert werden. Indem auf diese Weise bestimmte Regeln festgehalten werden, wie in den nächsten Stunden über das Thema 'Religion' gesprochen wird, lässt sich bestenfalls ein Bewusstsein auf beiden Seiten dafür schaffen, dass das Thema gerade unter Angehörigen verschiedener Glaubensrichtungen eines sensiblen und aufmerksamen Umgangs bedarf.

Im Anschluss daran sollte nicht, wie im beschriebenen Fall, mit der Erörterung der christlichen Religion begonnen werden, sondern mit dem thematischen Block 'Islam'. Auf diese Weise gewinnt die Lehrkraft die Möglichkeit, den von den Teilnehmerinnen gewählten thematischen Zugang zu beobachten und ihre eigenen anschließenden Ausführungen entsprechend anzupassen. Dabei sollte sowohl auf der formalen (diskursiven) als auch der inhaltlichen Ebene darauf geachtet werden, dass zunächst die Gemeinsamkeiten der beiden Glaubenslehren respektive -gemeinschaften betont werden (nach Erikson & Shultz). Bezogen auf den Islam und das Christentum bieten sich, wie oben bereits beschrieben, z.B. die Gebetskette, das Fasten, das Almosengeben, be-

stimmte Aspekte des Gottesbildes und der Vorstellung von einem Leben nach dem Tod an (vgl. Leimgruber 1995).

Damit soll nicht gesagt werden, dass die Unterschiede der (beiden) Religionen im DaZ-Unterricht prinzipiell ausgespart werden sollten. Ganz im Gegenteil vertrete ich die Ansicht, dass damit ein großes Potential des Themas ungenutzt bliebe. Denn wenn es „[...] die wichtigste Aufgabe des DaF-Unterrichts [ist], mit der Vermittlung der Sprache zugleich die Fähigkeit zu entwickeln, mit Verschiedenheit um[zu]gehen“ (Krumm 1998: 526), ist der Unterrichtsinhalt ‘Religion’ geradezu prädisponiert, diese Fähigkeit zu trainieren.

Aus dem hier gewählten kommunikationstheoretischen Bezugsrahmen lassen sich allerdings keine weiteren diesbezüglichen Vorschläge für die Unterrichtspraxis ableiten. Er wurde genutzt, um in erster Linie die Schwierigkeiten begreifbar zu machen, die mit dem Thema ‘Religion’ im DaZ-Unterricht, gerade mit muslimischen Lernern einhergehen können. Ein Unterrichtskonzept, mit dem es gelingt, das Potential des Themas ‘Religion’ auszuschöpfen und es gemäß der zitierten Zielsetzung für den DaZ-Unterricht aufzubereiten, wäre weiterführend auf der Basis speziell interkulturell orientierter sprachdidaktischer Ansätze (z.B. Roche 2001, Wormer 2003) zu erarbeiten.⁵

⁵ Es scheint mir in diesem Zusammenhang eine spannende Frage, inwieweit sich im Hinblick auf das Thema ‘Religion’ der Anspruch des interkulturellen Ansatzes, „scheinbar widersprüchliche Eindrücke nicht sofort auf eigenkultureller Grundlage zu bewerten“ (Müller-Jacquier 1999: 4f.) realisieren lässt. Eine Möglichkeit, diese Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz zu fördern, wird in der Regel darin gesehen, die funktionalen Äquivalenzen fremdkultureller Bedeutungssysteme zu vergleichen. Dadurch sollen die Lerner/innen in die Lage versetzt werden, divergierende Verhaltensweisen und Werte als mögliche Lösungen in der Organisation der menschlichen Existenz anzuerkennen (Bennet 1993 zitiert nach Roche 2004: 16). Die Frage, die sich hier stellt, ist meines Erachtens die nach der gesellschaftlichen Übereinkunft, so und nicht anders über Religion zu sprechen (diskursive Praktik). Wie weiter oben beschrieben, kann es sowohl bei dem/der Gläubigen, unabhängig von der kulturell-religiösen Zugehörigkeit auf Ablehnung stoßen, die eigene Religion statt zu praktizieren zu intellektualisieren. Ferner ist nicht auszuschließen, dass der Ansatz „funktionale Äquivalenzen fremdkultureller Bedeutungssysteme zu vergleichen“ sich gerade beim Thema ‘Religion’ als eurozentrisch entpuppt.

Anhang 1: Vokabelliste zum Ausflug in das Essener Münster

die Kirche	ein großes Gebäude, in dem Christen den Gottesdienst abhalten
der Dom	
die Kathedrale	Synonyme für ‚große Kirchen‘
das Münster	
der Domschatz	
die Krone	
beten	
jdn./etw. anbeten	
das Gebet	
das Stift	Eine kirchliche Institution, die Land und Gebäude bekommen hat, damit sie eine bestimmte Aufgabe erfüllt (z.B. Kranke pflegen)
das Kloster	Ein Komplex aus mehreren Gebäuden und einer Kirche, in denen Nonnen oder Mönche leben
der Mönch	ein Mann, der im Kloster lebt und sein Leben lang Jesus Christus dient
die Nonne	eine Frau, die im Kloster lebt und ihr Leben lang Jesus Christus dient
der Abt / die Äbtissin	der Leiter bzw. die Leiterin eines Klosters
der Altar	eine Art Tisch in christlichen Kirchen, auf dem die Hostien und der Wein für das Abendmahl vorbereitet werden
der Chor	Der nach Osten gerichtete Teil einer Kirche, in dem meistens der Altar steht (Achtung: „der Chor“ kann auch eine Gemeinschaft von Sängern und Sängerinnen bezeichnen)
die Krypta	Eine Art Keller in einer Kirche, in dem meistens die Särge wichtiger Personen stehen
der Sarg	der Kasten, in dem ein Toter / eine Tote ins Grab gelegt wird
das Grab	der Platz auf einem Friedhof, an dem ein Toter / eine Tote begraben wird
der Kreuzgang	ein offener Gang, der den Hof eines Klosters an allen vier Seiten umgibt
der Patron	ein christlicher Heiliger, von dem man glaubt, erschütze eine bestimmte Gruppe besonders; die Stadtpatrone von Essen heißen Cosmas und Damian
heilig (Adj.)	durch den Bezug zu Gott und zur Religion von besonderem Wert
die Statue	eine Figur, meist aus Metall oder Stein, die die Gestalt eines Menschen oder Tieres hat
das Portal	ein großer Eingang zu einem wichtigen Gebäude

Literaturverzeichnis

- Byram, M./Morgan, C. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters
- Eismann, Volker et al. 1996. *Die Suche* (6. Auflage 2002). Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt
- Hellmann, Christian 2001. *Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Krumm, Hans-Jürgen 1998. *Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht*. In: Info DaF 25/5; S. 523-544
- Leimgruber, Stephan 1995. *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel
- Müller-Jacquier, Bernd 1999: *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Studienbrief Kulturwissenschaft*, Universität Koblenz-Landau, Abt. Koblenz
- Neumann, Ursula 1980. *Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien*. Düsseldorf: Schwann
- Neuner, G./Hunfeld, H. 1997. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/München: Langenscheidt
- Roche, Jörg 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr
- Streeck, Jürgen 1985. *Kulturelle Kodes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation*. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.) 1985. *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr; S. 103-121
- Trim, John L. M. 2001. *Council for Cultural Cooperation: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt
- Wormer, Jörg 2003. *Landeskunde als Wissenschaft*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29; S. 435-470