

Interreligiöses Lernen in Begegnungen mit dem Judentum

Qualitativ-quantitative Erforschung des Lerngewinns
durch den Besuch von (ehemaligen) Synagogen

Claudia Gärtner/Natascha Bettin

1. Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten

Interreligiöses Lernen erfährt gegenwärtig eine große Aufmerksamkeit. Da der Religionsunterricht in Deutschland zumeist konfessionell ausgerichtet ist, finden ein interreligiöser Austausch und entsprechende Lernprozesse jedoch nicht selbstverständlich im Unterricht statt, sondern müssen didaktisch inszeniert werden. Der Besuch von Sakralräumen und Kulturzentren anderer Religionen ist dabei eine beliebte Form, um interreligiöse Begegnung zu ermöglichen. Insbesondere der Dialog mit dem Judentum ist auf solche außerschulischen Lernorte angewiesen, da in den Schulen selbst meist nur wenige Schüler/-innen jüdischen Glaubens sind. Entsprechend viele Religionskurse besuchen Synagogen.¹ Die fachdidaktische Literatur zum Besuch von Sakralräumen ist in den letzten Jahren entsprechend angestiegen. Dabei sind die Unterrichtshilfen, in Ermangelung einer expliziten Synagogenpädagogik, oft von der Kirchenraumpädagogik inspiriert. Die konkreten interreligiösen Lernprozesse und -effekte sowie die Grenzen solcher Lernset-

tings sind bislang jedoch noch nicht empirisch untersucht worden. Weitgehend ungeklärt ist somit, was, wie und woran Schüler/-innen in Synagogen oder jüdischen Kulturinstitutionen lernen. Die im Folgenden vorgestellte Studie² setzt an diesem Forschungsdefizit an und erforscht Lernprozesse und Lerngewinn in der Begegnung mit dem Judentum an diesen Lernorten.

Die Studie baut auf dem schmalen empirischen Forschungsstand sowie theoretischen Vorüberlegungen auf, die weitgehend außerschulische Lernsettings befürworten. (Inter-)religiöses Lernen finde an diesen Orten nicht nur kognitiv und als „learning about religion“ statt, sondern sei stärker ganzheitlich ausgerichtet und ermögliche auch „learning in and from religion“. Positiv wird die Authentizität von und Begegnung mit 1. religiösen Personen, 2. Objekten und 3. Orten hervorgehoben.³ Diese drei Aspekte seien im Folgenden auf Bildungsprozesse in Hinblick auf Kultur und Religion des Judentums zugespielt.

1 Vgl. Gärtner, Claudia/Könemann, Judith (Hg.): Religion and All-Day Schools. Impact of All-Day Schools on the Systems of School and Religion. In: JET 26 (2013) 63–86, 72.

2 Vgl. Gärtner, Claudia/Bettin, Natascha (Hg.): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015.

3 Vgl. Gärtner/Könemann 2013 [Anm. 1], 80.



1.1 (Inter-)religiöses Lernen in der Begegnung mit dem Judentum

Lernen in der Begegnung mit andersgläubigen Personen zählt zu den zentralen Formen interreligiösen Lernens. Begegnungslernen ist insbesondere in Hinblick auf das Judentum relevant, um diese Religion nicht vornehmlich als historische Größe mit einer langen Leidensgeschichte wahrzunehmen, sondern das reiche religiöse und kulturelle jüdische Leben kennenzulernen.

Die sogenannte Begegnungsdidaktik gründet auf der von Gordon W. Allport in die Sozialpsychologie eingeführten ‚Kontakthypothese‘, wonach Vorurteile „durch gleichberechtigten Kontakt zwischen Majorität und Minorität [...] verringert werden“⁴ und Interaktionen zu Lernprozessen und Toleranzaufbau führen können. Dass diese Intergruppenkontakte zum Abbau von Vorurteilen und zum Wissensaufbau beitragen, konnte empirisch bestätigt werden.⁵ Dass sich Lernen und Einstellungsänderungen jedoch quasi automatisch durch Begegnung einstellen, ist äußerst fraglich, wobei Schwierigkeiten vornehmlich auf der Beziehungsebene ausgemacht werden.⁶ Intergruppenkontakte scheinen dann fruchtbar zu sein, wenn die Teilnehmenden wechselseitig voneinander abhängig sind, ein gemeinsames Ziel verfolgen, einen gleichen Status besitzen, ihre Begegnung durch Autoritäten oder Gesetze unterstützt wird, sich zwischenmenschliche Kontakte möglichst zwanglos ergeben und sich auf mehrere längerfristige Kontakte

erstrecken.⁷ Konkretisiert auf die Begegnung mit Jüdinnen und Juden sind diesbezüglich insbesondere die Minderheitensituation, der migrationsbedingte ungleiche soziale Status, die geringe Kontaktdichte sowie der oftmals fehlende zwanglose Kontakt und das fehlende gemeinsame Ziel zu bedenken. Die vorliegende Studie will in dieser Hinsicht dazu beitragen, die spezifischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gelingenden interreligiösen Lernens in Synagogen und jüdischen Kultureinrichtungen zu klären resp. mögliche Lernhürden herauszustellen.

(Interreligiöse) Begegnungen zielen gemäß der Kontakthypothese auf Veränderung von „Einstellungen“. Um entsprechende Veränderungen und Lernprozesse messen zu können, sind „Einstellungen“ zu operationalisieren. Die vorliegende Studie folgt dem sozialpsychologischen Dreikomponentenmodell, wonach Einstellungen eine affektive, kognitive und konative Komponente besitzen.⁸ Sie lassen sich ausdifferenzieren in Vorurteile (affektiv), Diskriminierung (konativ) und Stereotype (kognitiv). Soll ein Lernprozess auf Einstellungsänderung zielen, so sind diese drei Komponenten in den Blick zu nehmen.

1.2 Lernen an religiösen und kulturellen Objekten des Judentums

Beim Besuch von Synagogen sowie jüdischen Kulturinstitutionen findet Lernen an religiösen und kulturellen Objekten des Judentums statt, das ein Lernen an Zeugnissen der Weltreligionen avisiert. Entsprechende Didaktiken sehen mehrschrittige Verfahren vor, die die Fremdheit der Objekte und die Perspektive der Lernenden, deskriptiv-distanzierte und existenziell-identifizierende

4 Allport, Gordon W.: The nature auf prejudice, Cambridge 1954, 281.

5 Vgl. Pettigrew, Thomas / Tropp, Linda: A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: Journal of Personality and Social Psychology 90 (2006) 751–783.

6 Vgl. z. B. Machtasymmetrien, Kulturmuster, Fremdbilder: Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt ⁵2007, 107.

7 Vgl. Blanik, Nicole: Die Kontakthypothese – gelebte interreligiöse Begegnungen als „Erfolgsgarant“ für subjektive Einstellungsänderung? In: Gärtner / Bettin 2015 [Anm. 2], 57–70, 64–66.

8 Vgl. Eagly, Alice H. / Chaiken, Shelly: The psychology of attitudes, Orlando 1993, 10.



Zugänge miteinander zu verbinden suchen.⁹ Während die Spannung zwischen fremdem Objekt und lernendem Subjekt grundlegend ist, ergibt sich in schul- oder kulturpädagogischen Kontexten eine zusätzliche Problemstellung. Religiöse Objekte sind hier aus ihrem spezifischen religiösen Kontext herausgelöst und lassen ihre religiöse Bedeutung im säkularen Umfeld nur erschwert erschließen.¹⁰ Beim Besuch einer aktiven Synagoge sind Objekte hingegen noch als religiöse wahrnehmbar. Inwiefern ein religiöser oder säkularer Kontext Auswirkungen auf interreligiöse Lernprozesse besitzt, ist eine offene Fragestellung, die in der vorliegenden Studie aufgegriffen wird.

Die aufgezeigten Spannungen zwischen Subjekt und Objekt hat Woppowa zum Ausgangspunkt genommen, um mithilfe eines fünfphasigen Modells religiöse Objekte für konfessionelles Lernen zu erschließen, das auf komparatives Lernen zielt und zu einer fundierten, persönlichen Positionierung (Standpunktfähigkeit) und existenziellen Auseinandersetzungen (Bekenntnisfähigkeit) befähigen will.¹¹ Die Erschließung religiöser Objekte wird in der ersten und fünften Phase auf anthropologische Zugänge und existenzielle Erfahrungen der Lernenden fokussiert, um Selbstbildungsprozesse zu eröff-

nen (Phase der Reflexion ersten und zweiten Grades). Die hierdurch eingerahmten Phasen 2–4 erstrecken sich dann im engeren Sinne auf die Erschließung der religiösen Objekte (Phase der inneren Beteiligung, der Entdeckung und Kontextualisierung). Ein so ausgerichtetes interreligiöses, konfessionell ausgerichtetes Lernen an Zeugnissen fremder Religionen ist bislang empirisch weder erprobt noch erhoben worden.

1.3 Lernen in religiösen und kulturellen Räumen des Judentums

Der in der interreligiösen Didaktik beliebte Besuch von Sakralräumen besitzt ein weites Zielspektrum. Schüler/-innen sollen Kompetenzen erwerben, heilige Räume entdecken, deuten und nutzen können.¹² Leitende Bezugsdisziplin ist hierbei die Kirchenraumpädagogik, da es in anderen Religionen noch keine vergleichbar ausdifferenzierte Sakralraumpädagogik gibt. Auch der „Begriff Synagogenpädagogik existiert eigentlich nicht.“¹³ In den vorliegenden religionsdidaktischen Materialien werden Anregungen zur Erkundung und Deutung von Synagogen angeboten, methodisch erstrecken sich die Vorschläge überwiegend auf eine Raumerschließung mit Kopf, Herz und Hand – in Anlehnung an die Kirchenraumpädagogik.¹⁴

Grundsätzlich lassen sich in den vorliegenden Arbeiten ein kulturhistorisch-museumspädagogischer und ein verstärkt biografisch-konfessioneller Zugang unterscheiden, in dem Synagoge und Judentum als „lebenszugewandte Existenzform und als religiöse Identität, neben

9 Vgl. Hull, John M.: A gift to the child. A new Pedagogy for Teaching Religion to young Children. In: Religious Education 91 (1996), 172–188; Meyer, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999, 289; Sajak, Clauß P.: Interreligiöses Lernen mit Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen. Konturen einer Didaktik der Religionen. In: Ders. (Hg.): Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010, 11–56, 54f.; Woppowa, Jan: Inter- und intrareligiöses Lernen. Eine fundamentaldidaktische und lernortbezogene Weiterentwicklung des Lernens an Zeugnissen der Religionen. In: Gärtner/Bettin 2015 [Anm. 2], 27–44, 39–42.

10 Vgl. Meyer 1999 [Anm. 9], 268.

11 Vgl. Woppowa 2015 [Anm. 9], 39–42.

12 Vgl. Sajak, Clauß P.: Unser Thema: Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten. in: Ders. (Hg.): Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten, Paderborn 2013, 9–12, 10f.

13 Kontarsky, Esther: Synagogenpädagogik im Judentum. In: Sajak 2013 [Anm. 12], 26–31, 30.

14 Vgl. Brüll, Christina/Ittmann, Norbert/Maschwitz, Rüdiger: Synagoge – Kirche – Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005; Sajak 2013 [Anm. 12], 9–12.

der Vielzahl anderer Facetten des Judenseins¹⁵ erscheinen. Empirische Untersuchungen zur Synagogenpädagogik liegen bislang nur in Ansätzen vor.¹⁶ So ist weitgehend unklar, welche didaktisch-methodischen Prinzipien besonders lernförderlich sind oder inwiefern kulturhistorische, museumspädagogische bzw. biografisch-konfessionelle Zugänge zum Sakralraum unterschiedliche Lerneffekte zeigen.

Die vorliegende Studie greift diese Forschungsdefizite auf, indem sie zwei Lernorte untersucht, die sich in ihrem kultur- und museumspädagogischen bzw. biografisch-konfessionellen Ansatz grundlegend unterscheiden. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die didaktisch-methodischen Prinzipien gerichtet, nach möglichen Korrelationen zum Lerngewinn gefragt und entsprechend die Erhebungs- und Auswertemethoden der Studie ausgewählt.

2. Methodischer Ansatz der Studie

2.1 Datenerhebung

Der zu erhebende Lerngewinn von Schülerinnen und Schülern wird zum einen in der aktiven Synagoge in Bochum erhoben, zum anderen in der ehemaligen Synagoge in Essen, die ein museums- und kulturpädagogisch ausgerichtetes „Haus jüdischer Kultur“ ist. Der erste Lernort ermöglicht eine direkte interreligiöse Begegnung in einer Synagoge mit biografisch-konfessionellem Ansatz, der zweite zielt auf das Kennenlernen und die Vermittlung von jüdischer Kultur

und Religion und ist kultur- und museumspädagogisch geprägt.

Bei der durchgeführten Untersuchung handelt es sich um eine Interventionsstudie, deren Treatment ein Besuch der (ehemaligen) Synagoge in Bochum bzw. Essen darstellt. Das Prä-Post-Design umfasst zwei Messzeitpunkte (t1; t2), zwischen denen jeweils ein Zeitraum von durchschnittlich acht bis zehn Wochen lag. Zwei Wochen nach t1 fand das Treatment im außerschulischen Lernort statt, das von jeweils zwei Forscherinnen als teilnehmenden Beobachterinnen begleitet wurde. Die Erhebung fand zwischen September 2013 bis Februar 2015 statt. Um den explorativen Charakter der empirischen Untersuchung zu gewährleisten, wurde eine Triangulation im Kontext quantitativer und qualitativer Forschungs- und Auswertungsmethoden angewandt. Hierfür wurde die teilnehmende Beobachtung sowie die mündliche Befragung (qualitative Verfahren) herangezogen und durch eine schriftliche Befragung (quantitativ) zur Validierung der Ergebnisse ergänzt.

Insgesamt nahmen 10 Schulklassen mit 199 Schülerinnen und Schülern an der Studie teil, darunter drei Hauptschul-, sechs Gymnasialklassen und eine Berufskollegklasse. Durch die unterschiedlichen Klassengrößen besteht das Sampling aus 73,3% Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, 21,2% Hauptschülerinnen und Hauptschülern sowie 5,5% Berufskollegschülerinnen und -schülern. 55,2% der Schüler/-innen sind weiblich, 44,8% männlich. Im Mittel betrug das Alter der teilnehmenden Schüler/-innen 14 Jahre. 57,6% besuchten zum Erhebungszeitpunkt die 8. Klasse, 29,1% die 9. Klasse und 13,3% die 10. Klasse. 43,2% der Schüler/-innen sind römisch-katholisch, 39,7% evangelisch, 11,6% muslimisch, 3,7% besitzen keine Glaubenskonfession und 1,2% eine andere Religionszugehörigkeit.

Bei dem qualitativen Erhebungsinstrument handelt es sich um ein halbstandardisiertes Interview (t1), dessen Leitfaden für den zweiten

15 Kontarsky 2013 [Anm. 13], 31.

16 Vgl. Gotteshäuser als Bildungsstätten. Eine komparative Feldforschung in der Sakralraumpädagogik. In: *Gerhards, Albert / Dies.*: Der sakrale Ort im Wandel, Würzburg 2015, 93–118; *Bettin, Natascha*: Lernen im Begegnungs- und Begehungsräum „Synagoge“. Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie im Rahmen qualitativ-quantitativer Einstellungsforschung, 2017, online verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36027> [Stand: 26.02.2018].

Erhebungszeitpunkt (t2) nur geringfügig um die Ebene der im Treatment gemachten Erfahrungen erweitert wurde. Um der explorativen und offen gehaltenen Datenerhebung gerecht zu werden, wurden für die Entwicklung und den Aufbau des Leitfadens zunächst thematische Module festgelegt.¹⁷ Die theoretische Rahmung dieser Kategorien basiert auf dem Dreikomponentenmodell der psychologischen Einstellungsforschung (1.1.), wonach sich Einstellungen auf kognitive, affektive und konative Dimensionen beziehen. Ergänzt wurden Module, die das Interesse und die Erwartungen bzw. gewonnenen Eindrücke abfragten. Hieraus ergeben sich fünf thematische Module: Wissen über das Judentum (kognitive Ebene); eigene Erfahrungen mit Judentum (konative Ebene); Gefühle sowie Nähe und Distanzempfinden zum Judentum (affektive Ebene); Interesse am Judentum; Erwartung an (t1) bzw. Eindruck von (t2) Begegnung mit Judentum.¹⁸ Pro Klasse wurden 3–4 Interviews geführt. Insgesamt liegen 18 (t1) und 13 (t2) Interviews zum Synagogenbesuch in Bochum und 17 (t1) bzw. 16 (t2) Interviews zur Alten Synagoge in Essen vor. Die Interviews wurden mittels Tonbandaufnahmen festgehalten und im Anschluss transkribiert.

Als zweite Erhebungsmethode wurde die teilnehmende Beobachtung der Führungen hinzugezogen. Teilnehmende Beobachtung hat den Vorteil, „dass durch die Teilnahme an face-to-face-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gesprächen und Dokumenten [...] über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht zugäng-

lich wären“¹⁹. In der Studie wurden insbesondere Ablauf und didaktisch-methodische Prinzipien der Führung, Sozialstruktur und Verhalten der Schülergruppe, der Lehrpersonen und Guides von jeweils zwei Forscherinnen erhoben. Die Beobachtungen wurden im Anschluss an die Führung kategoriengeleitet tabellarisch festgehalten. Die zwei unabhängig voneinander vorgenommenen Beobachtungen wurden miteinander verglichen, intersubjektiv plausibilisiert und in einer Tabelle zusammengefasst.²⁰

Der eingesetzte Fragebogen lehnt sich konzeptionell an den Interviewleitfaden an, um eine gegenseitige Validierung zu ermöglichen und Daten zu vergleichen. Darüber hinaus erhebt der insgesamt zehn Items umfassende Fragebogen primär kognitives Wissen. Da konative und affektive Aspekte in einem quantitativen Fragebogen schwerer zu erheben sind, wurden diese Dimensionen vornehmlich in den qualitativen Interviews erhoben. Das Erhebungsinstrument besitzt ein offenes Fragenformat und zielt auf explorative Antwortkategorien. Die Items beziehen sich auf die Themenfelder: Synagoge, religiöse Schriften des Judentums, Gebetsrituale, jüdische Feste, religiöses Alltagsleben, jüdisches Leben heute, Geschichte im Judentum. Auch der Fragebogen wurde zu t2 nur leicht modifiziert und um das Themenfeld der Erfahrungen im Treatment erweitert.²¹ Insgesamt liegen 165 Fragebögen zu t1 und t2 vor, wovon 53,9% aus Bochum und 46,2% aus Essen stammen. Darüber hinaus liegen noch 34 Fragebögen vor, die nur zu t1 oder t2 erhoben wurden. Die Rücklaufquote liegt somit bei 82%. Die Auswertung bezieht sich auf diese Stichprobe (82%; n=165).

17 Vgl. Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung, München 2008, 44.

18 Vgl. Blanik, Nicole/Riemer, Simone: Ziele und Anlage der Studie. In: Gärtner/ Bettin 2015 [Anm. 2], 77–84, 81–83.

19 Lüders, Christian: Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen 2003, 151–153, 151.

20 Vgl. Gärtner/ Bettin 2015 [Anm. 2], 183f.

21 Vgl. ebd., 177–182.

2.2 Datenauswertung

Die Interviews wurden mit der qualitativen, zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring²² ausgewertet, da diese als reduktives Verfahren für die Auswertung von großen Materialmengen geeignet ist und Interviews datennah strukturiert und analysiert. In einem ersten Schritt wurden theoriegeleitet Kategorien festgelegt, die bereits Leitfaden und schriftlichen Fragebogen bestimmt haben. Anschließend wurde das gesamte Material (Interview t1; t2) von zwei Personen paraphrasiert, generalisiert und tabellarisch dargestellt.²³ Diese Generalisierung und Zusammenfassung waren für die Einzelfallanalysen sowie fallübergreifenden Vergleiche bereits ausreichend, um Veränderungen zwischen t1 und t2 festzustellen, so dass auf eine Zusammenfassung auf höherem Abstraktionsniveau, wie es Mayring vorsieht, verzichtet wurde.

Die Fragebögen wurden quantitativ ausgewertet und als Validierung und Ergänzung der qualitativen Studie hinzugezogen. Die frei formulierten und oft mehrere Aspekte umfassenden Antworten sind zu inhaltlichen Kategorien zusammengefasst und anschließend zur Auswertung in das Programm SPSS eingespeist worden. Da es sich hierbei um Mehrfachantworten-Sets handelt, wurden für jede Frage mehrere Elementarvariablen abgebildet. Für jede dieser Variablen wurde festgehalten, ob diese genannt wurde (1=genannt) oder nicht (0=nicht genannt) (Kodierungsverfahren). Die Aufbereitung dieser nominalskalierten Daten erfolgte anschließend durch das Erstellen von Häufigkeitstabellen

multipler Dichotomien-Sets.²⁴ Dafür wurde wiederum eine zusammenfassende Variable (ursprüngliche Fragebogenfrage) gebildet, bei der jede Elementarvariable einen Wert darstellt. So wurde ein Überblick über die prozentuale Verteilung der verschiedenen und mehrere Aspekte umfassenden Antworten zu jeder Frage des Fragebogens erstellt. Zur Signifikanzprüfung wurde der Mc Nemar-Test, ein non-parametrisches Verfahren für nominalskalierte Daten, gewählt.²⁵ Mit diesem wurde statistisch geprüft, ob prozentuale Veränderungen der Häufigkeiten zwischen t1 und t2 einer Systematik und nicht dem Zufall (Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 %) unterliegen. Inwiefern ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Lernorten zu t1 und t2 besteht, wurde mit dem Chi-Quadrat-Test ermittelt.²⁶ Bei der Auswertung wurden jedoch nicht ausschließlich signifikante Ergebnisse berücksichtigt, sondern, aufgrund des Fokus auf der Darstellung von Häufigkeiten, alle Veränderungen resp. Nicht-Veränderungen eben dieser Häufigkeiten vermerkt.

Die Beobachtungsprotokolle wurden ebenfalls kategorisiert und im weiteren Verlauf der Analyse zur Plausibilisierung und Deutung der Interviews und Fragebögen hinzugezogen.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie dargestellt, die insbesondere im Hinblick auf prominente didaktische Prinzipien interreligiösen Lernens aufschlussreich sind.

22 Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken, Weinheim – Basel 102008.

23 Vgl. Gärtner/Bettin 2015 [Anm. 2], 185f.

24 Vgl. Janssen, Jürgen/Laatz, Wilfried: Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests, Berlin – Heidelberg 2013, 302.

25 Vgl. ebd., 648.

26 Vgl. Rasch, Björn / Friese, Malte / Hofmann, Wilhelm u.a.: Quantitative Methoden. Heidelberg 2006, 171–199.

3.1 Kognitiver Lerngewinn

Der Großteil der Interviews belegt, dass zu t2 an beiden Lernorten ein kognitiver Lernzuwachs stattgefunden hat. Die Antworten, die sich auf das Wissen über das Judentum beziehen, sind zu diesem Zeitpunkt sowohl differenzierter als auch detaillierter, wie folgendes Beispiel zeigt:

t1: „das Ding – also wie das Hütchen da heißt, da oben, also das ist ja auch so ne Art Mütze, also zum Beispiel das Aussehen, dann ihre Geschichte, was da halt im Lauf der Jahre passiert ist, zum Beispiel dass ja der Zweite Weltkrieg halt, dass die da halt sehr vielen halt benachteiligt wurden.“ (DI09)²⁷

t2: „da gäb's einmal die Synagoge, die Tora, also das ist halt, damit kann man halt beten und also, wenn man die Tora schreibt dann darf man also keine Fehler machen, keine Rechtschreibfehler, sonst muss man das noch ganz von vorne machen, und sie ist halt ziemlich lang, das dauert halt mehrere Jahre und es gibt auch ne Kindertora, glaub ich, die ist, glaub ich, nicht so lang, aber ja dann gibt's halt noch so halt also die Bekleidung, halt gibt's noch so ja, hat man so 'ne Art Mütze auf'm Kopf, und die kann man eigentlich frei gestalten [...]. Und die ha'm halt ziemlich strenge Regeln, was das Essen angeht, ja und ja was gibt's noch? Ach ja, die Feste, da gibt's halt [...] das Schabbat und die feiern auch so Art Karneval, da verkleiden die sich halt auch, und ja also Schabbat ich glaub beim Schabbat, da trinkt man halt Wein und Brot und betet halt ganz normal und ja singt Lieder und erzählt alte Geschichten.“ (DI09)

Oft genannte Themen sind ‚Jüdische Feste‘, ‚Verfolgung der Juden im Dritten Reich‘, ‚Tora‘ und ‚Toraschrein‘. Dieses Ergebnis lässt sich auch quantitativ stützen. Die Schüler/-innen können

den Begriff ‚Synagoge‘ zu t2 differenzierter beschreiben, indem sie Merkmale wie ‚Gebetshaus der Juden‘, ‚Gotteshaus der Juden‘, ‚Feste feiern‘, ‚Freizeit verbringen‘ oder ‚Versammlungshaus‘ ($\chi^2(1)=9,375$, $p=.002$) benennen.

Ein ähnlicher Wissenszuwachs im Sinne einer Ausdifferenzierung vorhandener Kategorien findet für den Themenbereich ‚Synagogeninnenraum‘ statt, der für die Befragten durch den ‚Toraschrein‘ ($\chi^2(1)=55,148$, $p=.0$), die Aufbewahrung ‚jüdischer Schriften‘ ($\chi^2(1)=12,410$, $p=.0$) und teilweise durch Symbole, Frauempore oder Kuppeldach charakterisiert ist. Auch das ausdifferenzierte Wissen über die Tora wächst an beiden Lernorten zwischen t1 und t2 ebenso signifikant ($\chi^2(1)=32,451$, $p=.0$) an wie das Wissen über Feste (z.B. ‚Pessach‘, $\chi^2(1)=4,654$, $p=.031$) oder Gebet ($\chi^2(1)=6,618$, $p=.01$).

Bei der fallübergreifenden Analyse der Interviews ist auffällig, dass vor allem haptisch-visuelle Gegenstände der Religion erinnert und ausdifferenziert werden. Die hieraus ableitbare These von der Bedeutung konkretanschaulicher Objekte für den Lerngewinn wird durch die quantitativen Ergebnisse gestützt. So nennen die Besucher des Sakralraums zu t2 signifikant häufiger z.B. jüdische Symbole ($\chi^2(1)=12,686$, $p=.0$), die sie vor Ort beobachten konnten, als die Vergleichsgruppe in der Alten Synagoge. Weiterhin wurde vor allem im Sakralraum, nicht jedoch im Haus jüdischer Kultur, Wissen über die Synagoge als Versammlungshaus ($\chi^2(1)=4,55$, $p=.033$) und als Ort des Feste-feierns (prozentual höhere Nennung, aber nicht signifikant) erworben. Diese Effekte können durch die teilnehmende Beobachtung plausibilisiert werden, da diesen Aspekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Gleichzeitig werden in frei formulierten Antworten in den Fragebögen auch Grenzen eines Lernens am anschaulichen Objekt deutlich. Es ist auffällig, dass Schüler/-innen oftmals (unsachgemäß) von dem wahrgenommenen Ein-

27 Code zur Anonymisierung und Dokumentierung der Schüler/-innendaten.

zelfall auf den Allgemeinfall schließen, ohne dies näher zu reflektieren. So beschreiben sie einen Synagogeninnenraum detailliert in Anlehnung an den besuchten Lernort, ohne mögliche andere Formen im Blick zu haben.

Obwohl der Wissenszuwachs bei Festen im Allgemeinen hoch ist, wird über Schabbat und Gebet im Sakralraum sehr viel, im Haus jüdischer Kultur hingegen weniger nachhaltig gelernt.

Durch die teilnehmende Beobachtung wird deutlich, dass der Guide in Bochum zum einen umfassend aus seiner religiösen Lebensführung berichtet, zum anderen das Gebet performativ durch das Tragen von Kippa und Tallit inszeniert. Werden die Schüler/-innen zu t2 aufgefordert, Eindrücke ihres Besuchs zu schildern, fällt in Interviews und Fragebögen auf, dass überwiegend handlungsintensive Erfahrungen genannt werden. Während vor der jeweiligen Führung die Erwartungen von Konzepten der eigenen Religion ausgingen, werden nun vor allem handlungsorientierte Dimensionen genannt, wie folgender Interviewausschnitt zeigt: „Also die Torarolle, ich hätte mir nicht vorgestellt, dass die so groß ist, ich wusste auch vorher nicht, dass man die nicht mit den Händen anfassen darf und dass die dann auch so viel kostet, ja, dass das so heilig ist für die“ (Interview, TA09). Werden performative Elemente (z.B. das Tragen einer Kippa) in die Führung integriert, werden die in diesem Zusammenhang erlernten Inhalte ebenfalls nachhaltig erinnert. „Wir Jungen mussten da diese *Kopfbedeckung* tragen, ja Kippa heißt das, die müssen alle Männer in einer Synagoge tragen, sonst die zeigen damit Ehrfurcht vor Gott, das war schon interessant“ (Interview, BI27). Auch das Lernergebnis zum Toraschrein ist diesbezüglich aufschlussreich. An beiden Lernorten ist der Toraschrein markantes Raumobjekt und Teil der Führung. Während die Schüler/-innen in Essen den leeren Toraschrein begehen können, wird der Toraschrein im Sakralraum vom Guide in seiner

religiösen Funktion differenziert performativ erschlossen. Der Lerngewinn bzgl. dieses Items ist im Sakralraum signifikant höher (Chi-Quadrat: $\chi^2(1)=6,147$, $p=.013$; Mc Nemar ($\chi^2(1)=55,148$, $p=.0$). Es ist zu vermuten, dass gerade performative Elemente Lernen in besonderem Maße unterstützen.

Im Vergleich der Lernorte fällt auf, dass den befragten Schülerinnen und Schülern nach dem Besuch des Sakralraums zu t2 zur jüdischen Lebensführung deutlich mehr Kategorien bewusst sind als den Besuchern der Alten Synagoge, obwohl diese Thematik auch dort eine große Relevanz besitzt. Ähnliche Ergebnisse lassen sich beim Thema jüdischer Lebensführung ausmachen. Auch hier sind, gestützt auf die teilnehmende Beobachtung, die biografisch-konfessionellen Erläuterungen des Guides als mögliche Ursache auszumachen.

Bei der Analyse des kognitiven Lernzuwachses lässt sich weiterhin erkennen, dass Judentum stark mit Antisemitismus und Holocaust in Verbindung gebracht wird. Nach dem Besuch im Sakralraum gelingt es jedoch einigen Schülerinnen und Schülern, dieses kognitive Konstrukt zu erweitern und ein höheres Interesse an der gegenwärtigen Lebensführung jüdischer Menschen zu entwickeln. So würde eine Schülerin einen Rabbi gerne fragen: „Ob er schon mal irgendwie mit Antisemitismus in Verbindung, also wie er damit konfrontiert wurde und wenn ja, wie er das so aufgenommen hat, ja vielleicht wie so seine Gemeinde ist, also wie viele Mitglieder es gibt und wie viele so ungefähr mal so zum Gottesdienst erscheinen und sowas. Was könnte ich ihn noch fragen? Ob er wirklich streng koscher lebt, weil eigentlich fast jeden, den ich hier getroffen habe, der lebt nicht also streng koscher, und deswegen würde mich das schon interessieren, ob das überhaupt wirklich machbar ist.“ (Interview, CH06) Das Lernsetting der biografisch-erkenntnisorientierten Führung scheint somit stärker in der Lage zu sein, Judentum

auch als eine Religion gelebten Glaubens in Deutschland zu präsentieren.

3.2 Konativ orientierter Lernzuwachs

Der konative Lernzuwachs wurde vornehmlich in den Interviews erhoben und ist – ggf. auch methodisch bedingt – nur schwach wahrnehmbar. Von den befragten Schülerinnen und Schülern hatte mit Ausnahme einer Person noch niemand an einem jüdischen Fest teilgenommen. Allerdings würden alle befragten Schüler/-innen an einem jüdischen Fest teilnehmen, sollte sich ihnen die Gelegenheit bieten. Wenn Schüler/-innen Kontakt mit dem Judentum haben, dann nahezu ausschließlich im schulischen Kontext oder durch Medien. Insbesondere historische Kriegsfilme und Dokumentationen, vor allem über die Shoah, werden von den Schülerinnen und Schülern in den Interviews genannt. Nach dem Treatment nehmen die Jugendlichen das Judentum in den Medien etwas häufiger wahr als vorher. Während z.B. ein Schüler zu t1 keinen persönlichen oder medialen Kontakt nennt, sagt er zu t2: „ja ich hab eine Serie geguckt ‚OC California‘. Da feiern die auch Weihnachten jüdisch und auch den Sabbat [...]. Die waren jetzt nicht so religiös, aber da waren ja jetzt keine großen Unterschiede, fand ich, und die haben das halt auch *Weihnukka* genannt, also so ne Mischung daraus gemacht.“ (Interview, AN23) Auf der konkreten Handlungsebene lassen sich somit kaum Veränderungen ausmachen, die Wahrnehmung des Judentums im (medialen) Alltag scheint jedoch etwas sensibler zu sein.

3.3 Affektiv orientierter Lernzuwachs

Auch der affektive Lernzuwachs wurde primär in den Interviews erhoben. Artikulierten Schüler/-innen ihre wahrgenommene Nähe bzw. Distanz zum Judentum, so variierten die Ergebnisse stark. Es lässt sich hierbei keine

klare Tendenz entdecken, auch nicht fallübergreifend zwischen t1 und t2. Vielfach blieb das Interesse gleich groß.

Einige christliche Schüler/-innen begründeten den engeren Bezug zum Judentum mit der Nähe zum Christentum, allerdings gleichbleibend zu t1 und t2. Darüber hinaus lassen sich in den Interviews zwei Erklärungsmuster für die empfundene Nähe zum Judentum ausmachen: persönlicher Kontakt und kognitiver Wissenszuwachs. „Als wir das erste Interview gemacht haben, da hab ich mich noch nicht so nah gefühlt, aber mittlerweile hab ich halt mehr damit zu tun, halt dadurch dass wir in der Synagoge waren, und auch halt durch den Religionsunterricht und sowas.“ (Interview, SY02) Die Interviews legen die These nahe, kognitiven Wissenszuwachs als einen positiven Indikator für ein stärkeres Empfinden von Nähe zu betrachten, wobei dieser weder notwendig noch hinreichend erscheint. Der persönliche enge Kontakt zu einer jüdischen Person scheint in diesem Kontext entscheidender zu sein.

Wurden Schüler/-innen zu t1 nach einem Gefühl gefragt, das sie mit dem Judentum verbinden, äußerten sie Gefühle wie „Hass auf Hitler“, „Wut“, „Trauer“ oder „Mitgefühl“. Ähnliche Äußerungen wurden zu t2 nach dem Besuch in Essen gemacht. Nach der Begegnung in dem Sakralraum in Bochum lassen sich hingegen Veränderungen auf dieser Ebene ausmachen. Zu t2 finden sich häufiger neutrale Positionierungen mit einer gewissen Distanz oder Normalität. „Also mir fällt jetzt so spontan, ja das mit dem Nationalsozialismus ein. Das [...] ist dann eher so Schrecken irgendwie.“ (t1; B127) Zu t2 bezeichnet derselbe Schüler seine Gefühle als „normal >lacht<“ (t2, B127). Dieser auffällige Unterschied zwischen den zwei Lernorten spiegelt sich auch in der quantitativen Erhebung wider. So lassen sich 14,9% der evaluierenden Äußerungen zum Besuch im Haus jüdischer Kultur in die Kategorie „Mitleid/Trauer“ einordnen,

zum Synagogenbesuch hingegen nur 2,2%. Zudem benennen in frei formulierten Antworten 10,1% der Schüler/-innen als Lernertrag aus dem Besuch des Sakralraums, jüdische Menschen als Menschen wie jeden anderen zu betrachten. Der Unterschied zum Lerngewinn in Essen ist signifikant ($\chi^2(1)=8,129$, $p=.004$). Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass an beiden Lernorten im Rückblick der Besuch weitgehend mit positiven Gefühlen belegt wird (Essen: 39,2%; Bochum 29,2%).

4. Thesenbildung

Die quantitativ-qualitative Studie konnte einen Lernzuwachs auf der kognitiven, affektiven und konativen Ebene erheben, wobei vornehmlich kognitive Ergebnisse ausgemacht wurden. Im Folgenden soll in Form von Thesen dieser Lernzuwachs begründet werden.

THESE 1:

Konkret-anschauliche Objekte oder Architekturelemente verbunden mit informativen oder biografischen Erläuterungen differenzieren abstrakte Regeln und Begriffe des Judentums aus und werden nachhaltig gelernt.

Sowohl die Ergebnisse der quantitativen als auch qualitativen Befragungen stützen diese These. Insbesondere die Verknüpfung von (verbaler) Vermittlung und haptisch-visuellem Angebot am jeweiligen Lernort scheint für den Lernzuwachs zentral zu sein. Sind darüber hinaus Inhalte aus dem Judentum für die Schüler/-innen persönlich relevant bzw. finden sie eine persönliche Verknüpfung, werden diese (noch) stärker wahrgenommen und nachhaltig behalten. Diese Ergebnisse unterstreichen damit zum einen die Bedeutung religiöser Zeugnisse in interreligiösen Lernprozessen (1.2) und zum anderen insbesondere Modelle einer existenziell-biografisch fundierten Erschließung re-

ligiöser Objekte.²⁸ Auch sinnlich-ästhetische Prinzipien interreligiösen Lernens werden hierdurch gestärkt.²⁹

Gleichzeitig neigen Schüler/-innen dazu, Einzelfallbeobachtungen am anschaulichen Objekt teils unsachgemäß zu verallgemeinern, wie insbesondere die Beschreibungen des Synagogeninnenraums belegen. Hier scheint eine noch weiter zu reflektierende Grenze konkret-anschaulichen interreligiösen Lernens an außerschulischen Lernorten zu liegen.

THESE 2:

Eine biografisch-bekennnisorientierte Begegnung mit gelebtem jüdischen Glauben zeigt höhere Lerngewinne auf als kultur- und museumspädagogisch orientierte Lernsettings, insbesondere in der Wahrnehmung des Judentums als lebendige Religion.

Schüler/-innen verbinden zu t1 und t2 Judentum oftmals mit historischen Ereignissen (Shoah) oder aktuellen Konflikten (Antisemitismus). Obwohl beide Lernorte konzeptionell die Dimensionen des gelebten Glaubens und der lebendigen Kultur des Judentums betonen, wird das Vorverständnis der Schüler/-innen in der bekennnisorientierten Synagogenführung deutlich stärker um Aspekte des jüdischen Glaubens und Alltagslebens ergänzt oder transformiert. Dieser Effekt kann durch die quantitative Befragung validiert werden. Diese Ergebnisse sprechen für stärker konfessionell und subjektorientiert ausgerichtete Begegnungen mit dem Judentum. Inwieweit diese Ergebnisse auch grundsätzlich für religiöses Lernen und damit für eine stärker konfessionell ausgerichtete institutionelle Form religiöser Bildung sprechen, sei hier nur angefragt.

28 Vgl. Woppowa 2015 [Anm. 9].

29 Vgl. Gärtner, Claudia: Interreligiöses Lernen mit Bildern, Paderborn 2015.

THESE 3:

Performativ und interaktiv ausgerichtete Lernsettings steigern den Lerngewinn.

Nehmen Schüler/-innen Objekte des Judentums selbst in Gebrauch oder beobachten sie entsprechende Handlungen, so wird hieran nachhaltig gelernt, ohne dass Unterschiede zwischen konfessioneller oder kultur- und museumspädagogischer Führung auszumachen sind. Der oftmals zu beobachtende förderliche Effekt bekenntnisorientierter Elemente scheint hier durch das performative, durchaus auch ‚konfessorische‘ Potenzial der Objekte und Handlungen in den Hintergrund zu treten. Gerade im Hinblick auf kultur- und museumspädagogische Führungen ist daher die gezielte (performative) Inszenierung von Objekten zu bedenken.

THESE 4:

Konatives Lernen wird erschwert, da Schüler/-innen im Alltag nur wenige Berührungspunkte mit dem Judentum besitzen, wobei Schule und Medien die wichtigste Bedeutung zukommen.

Judentum begegnet Schülerinnen und Schülern in ihrem Alltag kaum, konative und affektive Dimensionen sind daher eher schwach ausgeprägt. Die schulisch inszenierte Begegnung ist oftmals der erste direkte Kontakt mit Jüdinnen und Juden. Durch die geringe Alltagsrelevanz gibt es für Schüler/-innen nach dem Treatment nur wenige Anlässe, ihre Handlungen zu überdenken und zu verändern. Dennoch lässt sich erkennen, dass einige Schüler/-innen, die an der bekenntnisorientierten Führung teilgenommen haben, für die Darstellung des Judentums in den Medien sensibilisiert sind. Sekundäre Medien in schulischer Vor- und Nachbereitung insbesondere auch bzgl. affektiver und konativer Lerndimensionen einzusetzen, scheint im Horizont der Ergebnisse ein lohnenswertes Unterfangen zu sein, wenn regelmäßige direkte Kontak-

te oder herausfordernde Handlungsoptionen nicht möglich sind.

THESE 5:

Vertieftes Wissen sowie persönliche Kontakte verringern die empfundene Distanz zum Judentum.

Die Ergebnisse der Studie stützen einerseits das religionspädagogisch präferierte interreligiöse Begegnungslernen, wonach der direkte Kontakt Einstellungen verändere, Stereotype aufbreche, Vorurteile abbaue und zu einer starken Toleranz befähige (1.1). So lässt sich feststellen, dass Schüler/-innen nach dem Synagogenbesuch eine etwas größere Nähe (affektive Dimension) zum Judentum empfinden. Kognitiver Wissenszuwachs stellt dafür einen positiven Indikator dar, wobei jedoch die persönliche Beziehung relevanter erscheint.

Andererseits scheint die direkte Begegnung auf das Verhalten (konative Dimension) nur schwachen Effekt zu besitzen. Mit Allport lässt sich vermuten, dass die Qualität des Kontakts in den Synagogenführungen für intensives, nachhaltiges interreligiöses Begegnungslernen nicht ausreicht.³⁰ Insbesondere die in der Sozialpsychologie in Anschlag gebrachten Kriterien der wechselseitigen Abhängigkeit und des gemeinsamen Ziels von Begegnungen sowie der mehrfachen und zwanglosen Kontakte greifen bei Synagogenführungen in der Regel nicht. Im Horizont der Ergebnisse müssen entsprechend weitgesteckte Ziele und Funktionszuschreibungen von Synagogenführungen überdacht und diese ggf. durch zusätzliche Lernsettings ergänzt werden.

Die Ergebnisse der Studie tragen dazu bei, (inter-)religiöses Lernen in Synagogen und jüdischen Kultureinrichtungen differenzierter wahrzunehmen und die gegenwärtige Praxis und Theorie interreligiösen Lernens kritisch zu reflektieren. Sie bietet Ansatzpunkte, interreligi-

30 Vgl. Allport 1954 [Anm. 4].

öses Lernen an außerschulischen Lernorten entsprechend weiterzuentwickeln. Dennoch ist die Studie mit Problemstellungen konfrontiert, insbesondere mit den vielfältigen Einflussfaktoren auf komplexe Lernprozesse. Durch die Begrenzung auf zwei Lernsettings, auf zwei Schulformen und eine begrenzte Altersspanne konnten zahlreiche Faktoren annähernd konstant gehalten werden. Jedoch entziehen sich viele Einflussfaktoren der empirischen Erhebung, so dass kausale Zusammenhänge von Treatment und Lernergebnis nicht eindeutig herauszustellen sind. Die Daten erlauben somit, Thesen zu

formulieren und zu plausibilisieren, evidenzbasiert im strengen Sinne sind diese jedoch nicht.

Als weitere Schwierigkeit erwies sich die Erhebung der affektiven und konativen Lerndimensionen, die jeweils nur schwachen Lerngewinn zeigen. Bei einer kritischen Reflexion dieser Ergebnisse muss offenbleiben, ob die Messinstrumente diese Variablen nicht adäquat operationalisieren konnten oder ob die Schüler/-innen tatsächlich wenig affektiv und konativ gelernt haben. Dies wäre dann eine dringende weitere zu reflektierende Einschränkung des Lernpotenzials in Synagogen.

Dr. Claudia Gärtner

*Professorin am Institut für Katholische
Theologie der Technischen Hochschule
Dortmund, Emil-Figge-Str. 50,
44227 Dortmund*

Dr. Natascha Bettin

*Studienrätin am Freiherr-vom-Stein-
Gymnasium Lünen, Friedenstr. 12,
44532 Lünen*

