

Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche

1. Ästhetische Spurensuche I

Ein dunkler Raum, nur durch drei runde blinkende Jukeboxen erleuchtet, aus denen Gesänge ertönen. Der ganze Raum ist eine Synthese aus Licht und Klang. Die Jukeboxen erinnern an Mandalas in Pop-Art-Manier (vgl. Abb. 1–2). Man kann sich dieser Wirkung als Betrachterin kaum entziehen. Nach und nach erschließen sich die unterschiedlichen Klangquellen. Aus je einer Jukebox schallt gregorianischer und tibetanischer Mönchsgesang sowie der islamische Gebetsruf. Die Installation »Zone of Zero« der Künstlerin Kimsooja (* 1957) fügt unterschiedliche religiöse Gebetspraktiken und spirituelle Haltungen zusammen.¹ Schafft die Künstlerin hierdurch eine meditative Harmonie? Oder handelt es sich vielmehr um eine spirituelle Kakophonie, um ein postmodernes Babel, um religiösen Einheitsbrei? Ich möchte hier nicht vorschnell urteilen, sondern »Zone of Zero« (2003) als Seismograf verstehen, an dem etwas von der gegenwärtigen multireligiösen und multikulturellen Haltung zum Ausdruck kommt. Denn in diesem Horizont muss sich auch eine interreligiös orientierte Religionspädagogik verorten.

Kimsooja ist selbst biografisch von dem Zusammentreffen unterschiedlicher Religionen geprägt. Sie wuchs in Südkorea in einer katholischen Familie auf, lernte den Protestantismus kennen, ist aber auch stark vom buddhistischen Umfeld geprägt. Mittlerweile lebt sie in New York und bezeichnet sich selbst als Grenzgängerin zwischen fernöstlichen und westlich-abendländischen Religionen und Kulturen. In Kimsoojas Biografie wie auch in ihren Arbeiten kommt somit das konzentriert zum Ausdruck, was im Kontext interreligiösen Lernens zur Debatte steht. Wie

kann Leben und Glauben inmitten einer Pluralität von Religionen und Kulturen aussehen und gelingen? Und wie muss interreligiöses Lernen aus christlicher Perspektive gestaltet sein, damit Menschen angesichts dieser Situation religiös gebildet werden?

2. Ein kurzer Blick auf die Theorie interreligiösen Lernens

Die Religionspädagogik nimmt sich seit einigen Jahren intensiv dieser Fragen an, das Forschungs- und Praxisfeld ist mittlerweile nahezu unüberschaubar. Dennoch zeichnet sich in mindestens zwei Aspekten ein weitgehender Konsens ab,² der sich holzschnittartig wie folgt zusammenfassen lässt:

Der erste Konsens kristallisiert sich in Hinblick auf die interreligiösen Lern- und Bildungsziele heraus. Angehörige einer religiösen Tradition sollen befähigt werden, religiöse Erfahrungen anderer Traditionen achtsam wahrzunehmen und für das eigene Leben und für den eigenen Glauben schöpferisch zu verarbeiten.³ Dabei will ein so ausgerichtetes Lernen vor allem zur *starken* Toleranz ausbilden. Im Gegensatz zu einer schwachen Toleranz, deren Haltung primär in einer undifferenzierten Gleichgültigkeit gründet, nimmt eine starke Toleranz Differenzen und Fremdheit durchaus wahr und will diese nicht um jeden Preis beseitigen oder vergleichgültigen. Vielmehr soll durch die Wahrnehmung der Unterschiede das Verständnis auch der eigenen Religion gefördert werden, was zu einer vertieften religiösen Identitätsbildung führen kann.

Eine zweite weitgehende Übereinstimmung betrifft die Gestalt interreligiösen Lernens. Hier wird eine direkte personale Be-

Aus urheberrechtlichen Gründen keine Abbildung

Abb. 1 Kimsooja, Zone of Zero, 2003

gegnung mit Angehörigen verschiedener Religionen bevorzugt. Der Dialog und das aktive Miteinander werden zumeist als Königsweg des Lernens betrachtet.⁴ In dieser Hinsicht könnte man versucht sein, Kimsoojas künstlerisches Werk als anschauliches Ergebnis eines solchen interreligiösen Begegnungslernens wahrzunehmen.

Ich stelle weder diese Ziele noch interreligiöse Begegnungen grundsätzlich in Frage. Vielmehr möchte ich einer Problemanzeige nachgehen, die Richard Schaeffler wie folgt zusammenfasst: »Die Dringlichkeit des Dialogs der Religionen ist unstrittig. Die Bemühungen um ihn sind, auf allen Ebenen, mannigfaltig. Die Erfolge sind, gemessen an den gesteckten Zielen, bescheiden.«⁵ Was Schaeffler allgemein für das Gespräch der Religionen resümiert, möchte ich als Arbeitshypothese für eine interreligiös orientierte Religionspädagogik gelten lassen. Ich gehe also davon aus, dass Begegnungslernen zwar seinen legitimen Ort in der interreligiösen Didaktik hat, die geschilderten ambitionierten Ziele aber nur bedingt erreicht werden. In diesem Sinne werde ich zuerst auf vier Aspekte aufmerksam machen, die diese Hypothese zwar nicht umfassend bestätigen, aber zumindest ihre Plausibilität unterstreichen können. Anschließend ziehe ich dann mögliche religionspädagogische Konsequenzen aus diesem Befund.

Abb. 2. Kimsooja, Zone of Zero (Ausschnitt)

3. Herausforderungen einer interreligiös orientierten Religionspädagogik

3.1. Systemisch-kontextuelle Aspekte

Unter interreligiösem Lernen wird zumeist ein Lernen in der Begegnung mit Vertreter/innen der Weltreligionen verstanden. Hierbei werden wichtige religiöse Strömungen der Gegenwart wie z. B. religiöse Sondergemeinschaften oder Esoterik zumeist gar nicht erst berücksichtigt.⁶ Diese Zuspitzung liegt u. a. darin begründet, dass das Gespräch der Religionen zumeist auf einem Verständnis von »Religion« gründet, das als ein soziales und historisches Konstrukt, näherhin als eine europäisch-christliche Erfindung betrachtet werden kann.⁷ Entscheidende systemisch-kontextuelle Aspekte des gegenwärtigen Dialogs der Religionen sowie des interreligiösen Lernens sind an *diesen Religionsbegriff* gebunden bzw. durch diesen überhaupt erst entstanden. Daher sei hierauf zuerst eingegangen.

Der Begriff »Religion«, so wie er sich im europäischen Kontext in der Neuzeit entwickelt, gründet in einer Abgrenzung des Religiösen von anderen kulturellen und gesellschaftlichen Bereichen. Religion weist dann einen besonderen Bereich menschlicher Erfahrung aus, der z. B. von der Ökonomie oder Kunst zu unterscheiden ist, wenn auch die Teilbereiche

punktuell miteinander verknüpft sein können. An die Gründe für diesen modernen Diskurs über Religion sei nur kurz erinnert: die Entstehung von säkularen Staaten, der Siegeszug des okzidentalen Rationalismus, die Entdeckung neuer Kultur-Welten außerhalb Europas sowie eine verstärkte Wende zum Subjekt in vielen Wissenschaftsbereichen.⁸ Besonders durch die verstärkte europäische Kolonisationspolitik wurden andere religiöse Traditionen in dieser Perspektive wahrgenommen – und hierdurch zugleich versucht, diese zu einer eurozentrisch geprägten Religionsgemeinschaft zu formen. Der Begriff »Weltreligion« muss in diesem Horizont als Prozess der Selbst- und Fremdkonstruktion von außereuropäischen Religionen verstanden werden. Durch die Konstruktion von Weltreligionen entsteht überhaupt erst eine Notwendigkeit und Möglichkeit zu einem interreligiösen Dialog, und zwar vornehmlich von christlicher Seite aus. Entsprechend sind bis heute viele interreligiöse Begegnungen von christlichen Gemeinschaften initiiert, wodurch die Begegnungen von Anfang an asymmetrisch zu geraten drohen.

Dabei wird die eurozentrische Ausdifferenzierung von Religion als ein eigener Lebensbereich in die Begegnung mit Andersgläubigen hineingetragen. Dies hat entsprechende Konsequenzen für interreligiöses Lernen. Denn ein solches Verständnis der eigenen Religion ist z. B. im Islam nicht unbedingt vorauszusetzen. Die Ausdifferenzierungsprozesse laufen hier anders. So markieren beispielsweise muslimische, vorwiegend männliche Jugendliche eine deutliche Trennung von »Drinnen«, d. h. ihre Familie, und »Draußen«, ihr Schul- und Freizeitleben. »Drinnen« ist dabei ein weitgehend homogener religiös geprägter Bereich, der sich im »Draußen« so nicht abbilden lässt. In diesem »Draußen«, z. B. in der Schule oder in Kulturzentren, findet aber nun interreligiöses Lernen statt – eine Schwierigkeit.

Eng mit der historischen Genese des Religionsbegriffs gehen auch Unterschiede in der Glaubenskommunikation einher. Begegnungslernen setzt religiöse Kommunikations-

und Argumentationskompetenzen voraus. Die Teilnehmenden müssen fähig sein, angemessen über ihren Glauben sprechen und diskutieren zu können. Dies fällt in der Regel schon innerhalb der eigenen Glaubensgemeinschaft nicht leicht, was die meisten wahrscheinlich tagtäglich erfahren. Erschwerend kommt im interreligiösen Dialog hinzu, dass hier unterschiedliche Traditionen der Glaubenskommunikation aufeinander treffen. So stehen christliche Gläubige in einer nicht zuletzt durch die Aufklärung geschulten Tradition der Glaubensreflexion, während z. B. Teile des Islams eine so geprägte Reflexion ihres Glaubens ablehnen.

Damit wird bereits das Fundament brüchig, auf dem interreligiöses Begegnungslernen beruht, nämlich der herrschaftsfreie Dialog von gleichberechtigten Gesprächspartner/innen. Darüber hinaus unterliegen solche Begegnungen auch Machtstrukturen. Diese werden in didaktischen Zusammenhängen oft übersehen. Denn was passiert wohl, wenn sozial benachteiligte muslimische Kinder mit Migrationshintergrund in einen interreligiösen Austausch mit gutbürgerlichen Messdienern treten? Oder wenn die wenigen jüdischen Schüler/innen immer wieder als Vorzeige-Juden das Judentum als Ganzes repräsentieren sollen? Auch die Genderfrage ist in diesem Kontext zu stellen. Kulturell und religiös geprägte Geschlechtsstereotypen prägen interreligiöse Begegnungen entscheidend mit.⁹ In Hinblick auf den Lernort »Schule« wären darüber hinaus auch noch systemische Bedingungen wie das Benotungssystem oder die Themensetzungen durch Curricula zu bedenken. Deshalb plädiere ich dafür, dass interreligiöses Begegnungslernen viel deutlicher als bisher die sozio-kulturellen, systemischen und geschlechtsspezifischen Bedingungsfaktoren reflektiert. Hier einfach von einem herrschaftsfreien, authentischen Dialog auszugehen, hieße die mitspielenden Machtstrukturen zu ignorieren.¹⁰

In diesen Ausführungen wird deutlich, dass es keinen Dialog der Weltreligionen, sondern ausschließlich eine Begegnung zwischen in-

dividuellen Gläubigen geben kann. Und hier gilt es genau hinzusehen: Wer begegnet dabei eigentlich wem und in welchem Kontext? Aber auch in intrareligiöser Perspektive ist ein genauer Blick notwendig. Es macht selbstredend einen Unterschied, ob von christlicher Seite ein katholischer Street-Worker, eine Theologiestudentin, ein Firmling oder der Papst an interreligiösen Begegnungen teilnimmt. Und es gilt auch, die zahlreichen Menschen wie die Künstlerin Kimsooja nicht aus dem Blick zu verlieren, deren Glaube sich einer Zuordnung zu einer definierten Religionsgemeinschaft entzieht. Hier wird erkennbar, wie kontextuell und subjektgebunden interreligiöses Begegnungslernen ist. Dies birgt Chancen und Risiken. Es ist deshalb notwendig, einen intensiven, auch empirischen Blick auf die Subjekte interreligiösen Lernens zu werfen.

3.2. Empirische Aspekte

Folgt man dem Religionsmonitor 2008 der Bertelsmannstiftung, dann gehören 70% der Bevölkerung in Deutschland einer Religionsgemeinschaft an. Diese religiöse Landschaft setzt sich dann wiederum aus 30% Protestant/innen, 30% Katholik/innen, 3% Mitgliedern kleinerer christlicher Gemeinschaften bzw. Freikirchen, 1% Orthodoxen, 4% Muslim/innen, 0,3% Buddhist/innen, 0,2% Juden bzw. Jüdinnen, 0,12% Hindus und 0,8% Angehörigen esoterischer oder neureligiöser Gemeinschaften zusammen.¹¹ Rein quantitativ ist das Bild gar nicht mal so multireligiös, wie man meinen könnte, wobei regionale Unterschiede in dieser Statistik ebenso wenig zum Ausdruck kommen wie intergenerative Aspekte. So wird die Zahl der Christ/innen sicherlich in den nächsten Jahren abnehmen, die der Muslime hingegen vermutlich ansteigen.

Religiöse Vielfalt lässt sich aber nicht nur an der Anzahl unterschiedlicher Religionen ausmachen. Auch innerhalb von Religionsgemeinschaften sind mannigfaltige Glaubensrichtungen erkennbar. Dies wird in den religionspädagogischen Debatten nicht bestritten. Die Konsequenzen hieraus für inter-

religiöses Begegnungslernen erscheinen mir in ihrer Schärfe jedoch nicht immer ausreichend bedacht. Ich möchte dies mit einem kurzen Blick auf die Einstellungen von christlichen Jugendlichen zur Christologie verdeutlichen. Tobias Ziegler kann in einer qualitativen Studie empirisch darlegen, dass die große Mehrheit der Jugendlichen zwischen der Gottesfrage und Jesus Christus keine explizite Verbindung sieht.¹² So wird z. B. die Vorstellung der Gottessohnschaft von den meisten Schüler/innen wörtlich und nur selten metaphorisch oder sendungschristologisch gedeutet. Das wörtliche Verständnis der Gottessohnschaft führt dann häufig zu Kritik und Ablehnung, ein metaphorisches zur Relativierung. Jesu Tod und Auferstehung ist ebenfalls für einen Großteil der Adoleszenten nicht relevant,¹³ am ehesten noch in Hinblick auf das eigene Leben nach dem Tode.¹⁴ Auch für das Wunderverständnis, die Theodizeefrage sowie für sämtliche Aspekte der Soteriologie ist ein weitgehender Ausfall christologischer Reflexionen zu konstatieren. Dies wird weniger durch Wissenslücken, die auch zu bemerken sind, als durch die Begründungsstrategien der Schüler/innen deutlich. Den allermeisten der befragten Oberstufenschüler/innen stehen christologische Denkfiguren zur Deutung von Jesus Christus nicht zur Verfügung.

Wir haben es bei heutigen Schüler/innen somit nicht nur mit einer großen interreligiösen, sondern auch intrareligiösen Vielfalt zu tun, die sich besonders in einem bedeutenden Verlust an christologischen Vorstellungen niederschlägt. Dies wirkt sich m. E. gravierend in interreligiösen Begegnungen aus. Denn wenn Jugendliche – und wie andere Studien zeigen können auch Erwachsene¹⁵ –, Jesus primär als außergewöhnlichen historischen Menschen wahrnehmen, der maximal noch eine besonders enge Gottesbeziehung hat, dann lässt sich hierdurch schwerlich das spezifisch Christliche des Christentums aufzeigen. Auch ein Wahrheitsanspruch gegenüber anderen Religionen ist dann kaum noch zu legitimieren. Es überrascht daher nicht, dass ein solcher Anspruch den Schüler/innen zumeist fremd oder unverständlich ist.¹⁶ Viel-

leicht liegt es hierin begründet, dass Jugendliche überwiegend religionspluralistische Positionen vertreten und wertschätzen,¹⁷ wonach alle Religionen irgendwie gleichwertig sind. Und dieses »irgendwie« lässt sich dabei kaum näher bestimmen. Damit werden nicht nur das Christentum, sondern auch andere Religionen unterkomplex wahrgenommen. So sagt eine siebzehnjährige Schülerin: »Jesus war ein Mensch, der den Menschen geholfen hat, sein ganzes Leben lang. Er ist sogar für sie gestorben. Deshalb ist er ein Mensch, an den man glauben kann. Es muss nicht Jesus sein, an den man glaubt, man kann auch Buddhist, Jude oder Moslem sein. Wichtig ist nur, dass man aus tiefstem Herzen an etwas glaubt.«¹⁸ In dieser Aussage spiegelt sich eine Haltung wie bei Kimsoojas »Zone of Zero« wider, ein Ausdruck spiritueller Harmonie mit humaner Grundhaltung, die aber zugleich wesentliche Aspekte der einzelnen Religionen ausblendet.

Es erscheint somit religionspädagogisch angezeigt, für die Unterschiede der Religionen zuallererst zu sensibilisieren und sich auch mit der eigenen religiösen Tradition differenziert auseinanderzusetzen. Nur so mündet ein interreligiöses Gespräch nicht vor schnell in ein gleichmacherisches religiöses Allerlei.

3.3. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen

In der Religionspädagogik kann man eigentlich den Eindruck gewinnen, durch den »Königsweg« der interreligiösen Begegnung geschähe interreligiöses Lernen quasi von alleine. In der interkulturellen Pädagogik und Psychologie wird diese sogenannte »Kontakthypothese«, dass sich nämlich bei direkter Kulturbegegnung der Lernerfolg automatisch einstelle, zumindest sehr deutlich hinterfragt, gerade auch aus empirischer Perspektive.¹⁹ Es wird vielmehr ein Fokus auf die Kompetenzen gerichtet, die man besitzen muss, damit interkulturelle Kommunikation oder interkulturelles Lernen gelingt. Um diese Kompetenzen zu erwerben, bedarf es zum einen geeigneter Lehr-Lernsituationen, wobei interreligiöse Begegnungen selbst zu einem sol-

chen Lernort werden können. Diese Kompetenzen werden auch in interkulturellen Trainings, Coachings oder Beratungsprozessen erworben. Dabei lässt sich jedoch nicht fassen, was genau unter »interkultureller Kompetenz« zu verstehen ist. Die Definitionen hierzu sind zu zahlreich und unterschiedlich. Es mag eine Folge hieraus sein, dass vielfach an die Stelle von Definitionen Aufzählungen von Komponenten oder Dimensionen interkultureller Kompetenz getreten sind. Interessanterweise zeichnen sich diese meist sehr umfangreichen Listen durch ein hohes Maß an Ähnlichkeit aus. Zu diesen Komponenten oder Dimensionen interkultureller Kompetenz zählen z. B. Kontaktfreudigkeit, Offenheit, Non-Ethnozentrismus, Polyzentrismus, Toleranz, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Metakommunikation, Rollenflexibilität, Geduld, Bereitschaft zur Hinterfragung der eigenen Wahrnehmung, positives Selbstkonzept, soziale Problemlösungskompetenz, Zielorientierung, Veränderungsbereitschaft, Lernfähigkeit.²⁰ Ich möchte hier nicht näher problematisieren, dass in der Regel bei derartigen Listen nicht weiter geklärt ist, welche Komponenten hinreichend oder notwendig sind, in welchem hierarchischen Verhältnis sie zueinander stehen, inwiefern sie voneinander abhängig sind usw. Ich weise nur darauf hin, dass diese interkulturellen Kompetenzen selbst wiederum weitgehend im westlichen Denken entwickelt wurden und nur bedingt in Einklang mit z. B. asiatischer Kommunikation zu bringen sind. So machen z. B. Guo-Ming Chen und William J. Starosta fünf asiatische Kommunikationsstile aus, wobei der Kern in der Gleichzeitigkeit dieser Stile liegt: der intuitive, empathische, stille, zurückhaltende und subtile Stil, wobei ein besonderer Schwerpunkt auch auf der nonverbalen Kommunikation und der Abwesenheit von Dissonanz liegt.²¹

Daher gelingt teilweise die interreligiöse Kommunikation nur, wenn das Gegenüber die westlichen Kommunikationsspielregeln beherrscht. In diesem Sinne berichtet der

Soziologe Joachim Matthes von einer Begegnung mit einer westlich geschulten Hindu, die das Gespräch metakommunikativ mit folgender Bemerkung beendet: »But please, do not understand all that as if I have talked to you about my ›religion‹. I have passed through a Western system of education here in Singapore, and I think, I know quite well how you Western people are used to think about man and God and about ›religion‹. So I talked to you as if ›hinduism‹ were my ›religion‹, so that you may be able to understand what I mean. If you were a hindu yourself, I would have talked to you in quite a different fashion, and I am sure both of us would have giggled about the idea that something like ›hinduism‹ could be a ›religion‹ or that something like ›hinduism‹ does even exist.«²² Einerseits ist hier interreligiöse Kommunikation durch die westlich geschulte Hindu möglich. Andererseits bildet das, was in dem Gespräch unter Hinduismus gefasst wird, nicht das ab, was die Hindu unter ihrem Glauben versteht.

Im vorliegenden Rahmen kann hierdurch nicht mehr als ein vager Eindruck vermittelt werden, was für eine Vielfalt an Kompetenzen und Dispositionen es für gelingende interkulturelle Begegnungen bedarf. Hierdurch kann man eine Ahnung davon erhalten, von welchen hohen Voraussetzungen bei interreligiösem Begegnungslernen ausgegangen werden muss. Und in diesem Kontext mag es bedenklich erscheinen, wenn Lernprogramme oder Trainings im Bereich *interreligiöser* Kompetenzen noch Mangelware sind²³ und stattdessen eher auf die Kraft einer personalen, authentischen interreligiösen Begegnung gesetzt wird.

3.4. Entwicklungspsychologische Aspekte

Der Erwerb entsprechender interkultureller bzw. interreligiöser Kompetenzen ist aber auch an kognitions- und entwicklungspsychologische Dispositionen gebunden. So sind Ambiguitätstoleranz und Metakommunikation bei Fünfjährigen selbstverständlich noch nicht so stark ausgeprägt. In diesem Sinne möchte ich im Folgenden eine Kompetenz in ihren entwicklungspsychologischen Dimen-

sionen näher beleuchten, nämlich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

Interreligiöse Begegnung setzt die Fähigkeit zur wechselseitigen Selbst- und Fremdinterpretation voraus, d. h. die Teilnehmer/innen müssen in der Lage sein, die eigene und die fremde Religion angemessen reflektieren und insbesondere die Perspektive des Andersgläubigen einnehmen zu können.²⁴ Lange Zeit wurde jüngeren Kindern die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme abgesprochen, insbesondere in der Folge von Jean Piaget. Forschungen zur »Theory of Mind« stellen hingegen heraus, dass Kinder schon recht früh entsprechende Fähigkeiten entwickeln. Robert L. Selman hat diesbezüglich ein strukturgebietes Stufenmodell zur sozialen Perspektivenübernahme entworfen, wobei er zwischen Niveau 0 bis Niveau 4 differenziert.²⁵ Ich begnüge mich hier, auf die für interreligiöses Lernen relevanten Aspekte hinzuweisen. Nach Selman erwirbt das Kind frühestens ab dem Alter von sieben auf Niveau 2 selbstreflexive Kompetenzen. Es kann sich vorstellen, dass und wie es von anderen wahrgenommen wird. Ab diesem Alter ist es möglich, die eigene Religion quasi von außen zu betrachten bzw. betrachten zu lassen. Im Alter zwischen 10–15 Jahren lernen die Kinder eine dritte Personenperspektive einzunehmen (Niveau 3). Sie können sich nun zugleich als Handelnde in einer Interaktion begreifen und zugleich diese Begegnung von einer generalisierenden Sicht aus betrachten. Frühestens ab 12 Jahren erkennen die Jugendlichen, dass Handlungen und Denken stets psychologisch bedingt sind und dass Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet (Niveau 4). Selman spricht daher von einer tiefenpsychologischen und gesellschaftlich-symbolischen Perspektivenübernahme.

Für die interreligiöse Didaktik bedeutet dies, dass Schüler/innen im Verlauf der Grundschulzeit basale Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme entwickeln müssen, um die eigene und die fremde Religion reziprok und selbstreflexiv wahrnehmen zu können. Erst ab diesem Alter erscheint es überhaupt sinnvoll, andere Religionen analytisch in den

Blick zu nehmen. Aber ein umfassenderes Verständnis von der Fremdheit anderer Religionen und der eigenen im Horizont der anderen ist erst ab der Mittelstufe zu erwarten. Ab diesem Alter scheinen Schüler/innen auch zu reflektiertem Begegnungslernen fähig, da sie jetzt beginnen, Kommunikation mehrdimensional wahrzunehmen und z. B. deren historische oder soziale Implikationen zu erkennen.

Damit ist noch nicht gesagt, inwiefern die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum interreligiösen Gespräch auf die Entwicklung des eigenen Glaubens zurückwirkt. Es stellt sich somit die Frage, inwiefern die durch die Perspektivenübernahme ermöglichte Begegnung mit anderen Religionen tatsächlich zur Entwicklung des eigenen Glaubens beitragen kann. Erste Anhaltspunkte hierfür können in der sicherlich nicht unumstrittenen Stufentheorie zur Glaubensentwicklung von James Fowler gefunden werden.²⁶

Bei Fowler wird der eigene Glaube erst ab der vierten Stufe, dem individuierend-reflektierenden Glauben, kritisch auch im interreligiösen Horizont hinterfragt. Diese Stufe wird nicht vor dem späten Jugendalter erreicht. Und erst auf der fünften Stufe, dem verbindenden Glauben, sind die Menschen als Erwachsene fähig, den eigenen Glauben im Lichte anderer Religionen zu formulieren sowie dessen Bedingtheit und Mehrdimensionalität zu begreifen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch der amerikanische Religionspädagoge Gabriel Moran, der von Clauß Peter Sajak in die deutschsprachige Diskussion um interreligiöses Lernen eingebracht wurde.²⁷ Moran entwirft ein Modell der Glaubensentwicklung, das explizit in Hinblick auf religiöse und interreligiöse Erziehung ausgerichtet und das durch eine Skepsis gegenüber hierarchischen Stufenmodellen gekennzeichnet ist.²⁸ Auch hier beschränke ich mich auf die für unsere Fragestellung zentralen Ergebnisse. Folgt man Moran, ist – zumindest ab dem Jugendalter – der Dialog mit Andersgläubigen für die eigene religiöse Entwicklung unabdingbar. So

gehört zum einen zum reifen Glauben die Verwurzelung in einer bestimmten Tradition. Zum anderen kann eine solche »Beheimatung« nicht gegen die Begegnung und Auseinandersetzung mit fremden Religionen ausgespielt werden. Beides gehört zur Entwicklung einer religiösen Identität dazu. Wichtig ist aber auch zu vermerken, dass erst ab dem frühen Erwachsenenalter die Menschen die Fähigkeit besitzen, andere Religionen produktiv als Beitrag zur eigenen Religiosität wahrzunehmen.

Wenn nun tatsächlich interreligiöses Lernen darauf zielt, Angehörige einer religiösen Tradition zu befähigen, fremde Glaubenserfahrungen für das eigene Leben und Glauben schöpferisch zu verarbeiten, dann deuten die entwicklungspsychologischen Studien darauf hin, dass dies erst im frühen Erwachsenenalter möglich ist und dann eine lebenslange Aufgabe bleibt. Und erst ab diesem Alter kann dann auch Begegnungslernen zu solchen Kompetenzen und Lernzielen führen.

4. Konsequenzen für interreligiöses Lernen

Was folgt aus den vier ausgewählten Beobachtungen für die interreligiös orientierte Religionspädagogik und -didaktik?

1. Es sind mögliche Erklärungen deutlich geworden, weshalb die von Richard Schaeffler einleitend zitierten bescheidenen Ergebnisse interreligiöser Dialoge auch für interreligiöses Lernen zu veranschlagen sein können. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird deutlich, dass besonders bei Kindern und Jugendlichen bis in die Sekundarstufe II hinein die ambitioniert gesteckten Lernziele kaum erreicht werden können. Deshalb plädiere ich vor allem für eine stärkere Bescheidenheit in Zielsetzungen und Selbstanspruch der Religionspädagogik. Darüber hinaus resultiert hieraus zum einen die Forderung nach einer schulstufenspezifischen Didaktik interreligiösen Lernens. Diese wird zumindest in vielen Standardwerken angedeutet, wenn auch nur in groben Zügen. Zum anderen muss interreligiöses Lernen gerade auch als lebenslanges Lernen verstanden werden. Die Didaktik

interreligiösen Lernens sollte daher auch verstärkt außer- bzw. nachschulische Lernorte in den Blick nehmen. Und dies sei hier nur nebenbei erwähnt: Auch das teilweise verbreitete Lamentieren über das Niveau der Studierenden müsste in diesem Lichte ggf. neu bedacht werden. Haltung und Denken der Studierenden wären dann nicht nur defizitorientiert zu bewerten, sondern erst einmal entwicklungspsychologisch zu analysieren.

2. Interreligiöses Begegnungslernen ist im hohen Maße subjektorientiert und subjektgebunden. Es bedarf somit einer Analyse der jeweiligen Teilnehmenden und ihrer spezifischen sozio-kulturellen Lebenswelt. Hierbei sind in Bezug auf das Christentum vor allem die große intrareligiöse Pluralität sowie der Traditionsverlust zu konstatieren. Dies erfordert oftmals, dass Christ/innen überhaupt erst mit der eigenen Tradition vertraut werden müssen. Interreligiöses Lernen setzt somit intrareligiöses Lernen voraus – oder geht zumindest mit diesem einher. Begegnung ist nicht ohne eine Form der »Beheimatung« möglich, wobei »Beheimatung« schon ein großes und nicht in jeder Hinsicht treffendes Wort ist angesichts der gegenwärtigen religiösen Sozialisation und der fragmentierten und pluralen Lebenswelten. Für den Lernort Schule plädiere ich daher dafür, dass interreligiöses Begegnungslernen in einen konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterricht eingebunden ist. Vor diesem Hintergrund bin ich skeptisch, ob gegenwärtig interreligiöses Lernen in einem multireligiösen Religionsunterricht im Klassenverband gelingen kann, wie z. B. im Hamburger Modell eines »Religionsunterrichts für Alle«.

3. Die aufgezeigten empirischen Befunde sowie die systemisch-kontextuellen Rahmenbedingungen deuten darauf hin, dass eine symmetrische, gleichberechtigte Begegnung unterschiedlicher Religionen nur selten vorauszusetzen ist. Sie wird häufig durch vielfältige Machtstrukturen geprägt. Situativ-kontextuell gilt es zu entscheiden, ob Begegnungslernen deshalb tatsächlich sinnvoll und möglich ist. Dabei ist es wichtig, in den jeweiligen Lerngruppen metakommunikativ auf

entsprechende Faktoren aufmerksam zu machen. Hier bietet sich z. B. Lernen an Fallbeispielen an, in denen Begegnungslernen gescheitert ist.²⁹

4. Besondere Beachtung verdient der Erwerb notwendiger Kompetenzen, um die Erfahrungen und Traditionen anderer Religionen wahrzunehmen und in Hinblick auf den eigenen Glauben zu verarbeiten. Hier sind insbesondere Kompetenzen zu schulen, die zum einen die Klärung der eigenen Werte und Überzeugungen ermöglichen. Zum anderen sind Fähigkeiten zu entwickeln, die auf Perspektivenübernahme, auf eine differenzierte und empathische Wahrnehmung des Fremden sowie auf vergleichendes, polyzentrisches Denken zielen. Dies sind Kompetenzen, die mit komplementären Aspekten umzugehen helfen und die einen mehrdimensionalen Blick auf Glaube und Leben ermöglichen.

5. Gerade in Hinblick auf die Schulung der Wahrnehmung und des Denkens ist es sinnvoll, Alternativen zu dem gegenwärtigen »Königsweg« des Begegnungslernens zu suchen, sei es, um die Lernsubjekte überhaupt erst für solche Begegnungen kompetent zu machen, sei es, um zusätzliche Handlungs- und Lernmöglichkeiten zu entwickeln. Hier ist z. B. an die Ansätze von John M. Hull, Clauß Peter Sajak oder Karlo Meyer zu denken, die durch originale religiöse Objekte, durch religiöse Zeugnisse fremder Religionen interreligiöse Lernprozesse initiieren.³⁰ Es soll diesen Ansätzen zu Folge nicht über Religionen geredet werden, sondern die Gegenstände der konkreten Religionen sollen selbst zu Wort kommen.

Um eine weitere Alternative auszuloten, möchte ich mich abschließend auf eine zweite ästhetische Spurensuche begeben.

5. Ästhetische Spurensuche II: Neue Wege interreligiösen Lernens

Einleitend wurde ein Beispiel angeführt, wie zeitgenössische Kunst religiöse Motive und Erfahrungen thematisiert. Die Arbeit von Kimsooja diente als eine Art Seismograf für die multireligiöse Gegenwartsituation und als

Aus urheberrechtlichen Gründen keine Abbildung

Abb. 3: Lidwien van de Ven, Damascus (Videostills), 2007

Indikator, wie interreligiöse Begegnungen verarbeitet werden. Mit diesen zeitdiagnostischen Funktionen erschöpft sich der Beitrag von Kunst für interreligiöses Lernen jedoch nicht.

Die niederländische Künstlerin Lidwien van de Ven zeigt in der Videoarbeit »Damascus« (2007) ein Kind, das versunken auf dem Boden der Umayyaden-Moschee in Damascus spielt, während Frauen und Männer vorbeigehen (vgl. Abb. 3).³¹ Alltagsgeräusche sind ebenso zu hören wie das Atmen des Kindes. Im Hintergrund beginnt ein Mann zu beten. Das Video berührt durch die Intimität und Nähe des spielenden Kindes und hält durch die Fremdheit des Ortes zugleich auf Distanz. Hierdurch zerbricht es festgezurte Bilder: Bilder von männerdominierten Moscheen, von fundamentalistisch unterwanderten Predig-

ten, von Angst, Terror oder Gewalt. Van de Ven setzt dagegen Bilder von Aufgehoben-Sein in einer Gemeinschaft, von Selbstversunkenheit und Vertrauen. Die Arbeit hebt religiöse Dimensionen hervor – und nicht wie so häufig – politisch oder kulturell kodierte Bilder des Islams. Die Moschee wird hier zu einem Ort des Lebens und des Gebets, eines Ortes von Männern, Frauen und Kindern – einem Ort, der einem zugleich sehr nah und sehr fremd ist. Welchen Beitrag kann dieses Kunstwerk zu interreligiösen Bildungsprozessen leisten?

Das Video setzt unbekannte Bilder gegen bestehende, vorwiegend negative Vorstellungen vom Islam und macht auf verwurzelte Vorurteile aufmerksam. Zugleich verdeutlicht es, dass der Islam kulturell und gesellschaftlich anders ausdifferenziert ist, als dies in der christlich westlichen Sicht vielfach wahrge-

nommen wird. Hier wird der Ort des Gebets, der Religion eben nicht vom kulturellen oder gesellschaftlichen Bereich getrennt. Damit führt die Arbeit zu Perturbationen – und so zu einer Voraussetzung, dass Lernen geschehen kann. Sie erfordert von den Lernenden, die unterschiedlichen Bilderwelten zusammenzudenken. Denn das Kunstwerk setzt ja die bestehenden dominanten Bilder nicht außer Kraft. Die Lernenden werden zu komplexerem, zu polyzentrischem Wahrnehmen und Denken aufgefordert – so werden zugleich Fähigkeiten gefordert bzw. gefördert, die sich für interreligiöses und interkulturelles Lernen als zentral erwiesen haben und die in der interkulturellen Pädagogik und Psychologie einen hohen Stellenwert besitzen. Dabei fordert das Video nicht ausschließlich zu einer kognitiven Rezeption heraus. Vielmehr berührt es durch Intimität und Nähe. Es weckt ggf. sogar Erinnerungen an die eigene Kindheit oder an eigene Erlebnisse mit Kindern – und bezieht sich damit auf existenziell relevante Erfahrungen. Man kann sogar sagen, dass die mannigfaltigen interreligiösen Begegnungen, die von der Ven im Rahmen ihres künstlerischen Schaffens gemacht hat, quasi als geronnene Begegnungen in ihrem Werk anschaulich werden. Die Werke sind in dieser Hinsicht interreligiös erfahrungsgesättigt. Hierdurch könnten dann eigene, ggf. religiöse Erfahrungen und die Erfahrungen in und mit fremden Traditionen produktiv miteinander in Beziehung gesetzt werden. Es wäre zu diskutieren, inwiefern Kunst dann nicht nur eine vorbereitende oder alternative Lernform und Medium darstellt, das die Lernenden zu interreligiösen Begegnungen befähigt, sondern selbst ein eigenständiger Ort interreligiösen Lernens ist.

Anmerkungen

- 1 Vgl. ein ausführliches Literatur- sowie Werkverzeichnis von Kimsooja unter www.kimsooja.com (11. 1. 2010).
- 2 Vgl. hingegen Langenhorst, der diesen Konsens kritisch anfragt. Vgl. G. Langenhorst, Triologische Religionspädagogik. Konturen eines Programms, in: rhs 51 (2008), 289–298; ders., »Interreligiöses Lernen« auf

dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: RpB 50 (2003), 89–106.

- 3 Vgl. H. G. Ziebertz, S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, in: dies., G. Hilger (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2007, 433–442, hier 434; vgl. ähnlich S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 2007, 23; C. P. Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005, 264.
- 4 Vgl. S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 101 f. u. ö.
- 5 R. Schaeffler, Philosophische Grundlagen des Gesprächs der Religionen, in: T. Müller u. a. (Hg.), Religion im Dialog. Interdisziplinäre Perspektiven – Probleme – Lösungsansätze, Göttingen 2009, 19–48, hier 19.
- 6 Vgl. zum Folgenden K. Hock, Interreligiöser Dialog – religionswissenschaftliche und theologische Perspektiven, in: JRP 21 (2005), 218–235; S. Schüler, Religiöser Dialog als Diskurs – Eine religionswissenschaftliche Perspektive, in: T. Müller, u. a. (Hg.), Religion im Dialog. Interdisziplinäre Perspektiven – Probleme – Lösungsansätze, Göttingen 2009, 113–136.
- 7 Vgl. H.-M. Haußig, B. Scherer (Hg.), Religion – eine europäisch-christliche Erfindung?, Berlin/Wien 2003.
- 8 Vgl. W. Stegmann, Die Erfindung der Religion durch das Christentum, in: G. Gelardini, P. Schmid, (Hg.), Theoriebildung im christlich-jüdischen Dialog. Kulturwissenschaftliche Reflexionen zur Deutung, Verhältnisbestimmung und Diskursfähigkeit von Religionen, Stuttgart 2004, 35–48.
- 9 Vgl. T. Heisig, E.-M. Schumacher, S. Schumacher, Kontrastive Religionskunde. Jüdische, christliche und muslimische Jugendliche im Dialog, in: U. Baumann, B. Jaspert (Hg.), Glaubenswelten. Zugänge zu einem Christentum in multireligiöser Gesellschaft, Frankfurt/M. 1998, 201–225.
- 10 Vgl. T. Knauth, M. Tatari, Lernen aus »Ver-gegnungen«. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog, in: JRP 21 (2005), 59–68, hier 64.
- 11 Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2008.
- 12 Vgl. T. Ziegler, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006, 10. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Lorentz bei einer qualitativen Untersuchung zu christologischen Konzepten von Konfirmanden im oberfränkischen Raum. Hiernach erkennt der Großteil der Jugendlichen nicht einmal die zu Grunde liegende Problemstellung. (Vgl. M. Lorentz, Christologie Jugendlicher. Gruppendiskussion als Versuch qualitativ-empirischer Gegenstandsannäherung, in: C. Henning, E. Nestler (Hg.), Religionspsychologie heute, Frankfurt/M. 2000, 227–252, hier 247.)
- 13 Vgl. T. Ziegler, Jesus-Bilder Jugendlicher – in elemen-

- tarisierender Perspektive, in: *F. Schweitzer* (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen. Perspektiven. Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2002, 161–186, 168; 173; *ders.*, *Jesus*, 160f. Eine ähnliche Beobachtung macht lx: »Auffallend ist [...] die Unsicherheit bezüglich Passion und Tod am Kreuz. [...] »Warum er gekreuzigt wurde, weiß ich nicht.« (lx, l., *Jesus – reinste Pansche oder einzige Chance? Zur Christologie des christlichen Religionsunterrichts*, in: *R. Laufen* (Hg.), *Gottes ewiger Sohn. Die Präexistenz Christi*, Paderborn 1997, 239–258, hier 251.) Heimbrock weist hingegen darauf hin, dass das Thema »Erlösung« in populären Medien äußerst beliebt ist. (Vgl. *H.-G. Heimbrock*, *Wer fragt schon nach Erlösung*, in: *JRP* 5 [1999], 147–158).
- 14 Vgl. *H. Roose*, *Wer rettet die Welt? Christologie in der Oberstufe*, in: *Glaube und Lernen* 19 (2004), 80–91, hier 81; *G. Büttner*, *Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart 2002, 267; *M. Albrecht*, *Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher*, Göttingen 2007, 203f.
- 15 Vgl. *A. Kaupp*, *Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005*, 355 f.; *S. Arzt*, »Du findest ihn nicht in Büchern und Formeln«: Christologie als Lernprozess, in: *H.-F. Angel* (Hg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz u. a. 2000, 171–187.
- 16 Vgl. *H.-G. Ziebertz, U. Riegel*, *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher*, Gütersloh/Freiburg 2008, 148.
- 17 Vgl. *W. Weiße*, *Religionsunterricht in Zeiten gesellschaftlicher Pluralisierung. Einstellungen Jugendlicher in Europa zu religiöser Heterogenität und Religionsunterricht – das europäische Forschungsprojekt RED-Co*, in: *theo-web* 7 (2008), 5–33.
- 18 Siebzehnjährige Schülerin, zit. n. *T. Ziegler*, *Jesus*, 343.
- 19 Vgl. *H. Otten*, *Interkulturelle Jugendarbeit*, in: *ders., W. Treuheit* (Hg.), *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*, Opladen 1994, 17–30; *M. Vött*, *Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog*, Frankfurt/M. 2002, 97ff.
- 20 Vgl. den Überblick bei *J. Straub*, *Art. Kompetenz*, in: *ders. u. a.* (Hg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, Stuttgart/Weimar 2007, 35–46, hier 42.
- 21 Vgl. *G.-M. Chen, W. J. Starosta*, *Asian approaches to human communication. A dialogue*, in: *Intercultural Communication Studies* 12 (4) (2003), 1–16, zit. n. *J. Henze*, *Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz – Nicht-westliche Perspektiven*, in: *J. Straub u. a.* (Hg.), *Handbuch*, 304–311, hier 307.
- 22 Zit. n. *H.-M. Haußig*, *Einleitung*, in: *ders., B. Scherer* (Hg.), *Religion – eine europäisch-christliche Erfindung?* Berlin/Wien 2003, 13–33, hier 14.
- 23 Vgl. hingegen *M. Vött*, *Dialogkompetenz*.
- 24 Vgl. *K. E. Nipkow*, *Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: *P. Schreiner u. a.* (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 363–380, hier 371; vgl. zur Entwicklung der Perspektivübernahme *A. A. Bucher*, »Die beten auch«. Zur Entwicklung der Perspektivenübernahme, in: *rhs* 49 (2006), 203–210.
- 25 Vgl. *R. L. Selman*, *Die Entwicklung sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*, Frankfurt/M 1984.
- 26 Zur Kritik an Fowler vgl. exemplarisch *F. Schweitzer*, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh⁵ 2004, 159–165.
- 27 Vgl. *C. P. Sajak*, *Fremde*.
- 28 Vgl. vor allem *G. Moran*, *Religious Education Development. Images for the Future*, Minneapolis 1983.
- 29 Vgl. *T. Knauth, M. Tatari*, *Lernen aus »Vergegnungen«. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog*, in: *JRP* 21 (2005), 59–68, hier 64.
- 30 Vgl. *K. Meyer*, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, Neukirchen-Vluyn 1999; *C. P. Sajak*, *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch*, München 2010; *J. M. Hull*, *Die Gabe an das Kind*, in: *ders.*, *Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften*, Berg am Irchel 2000, 141–164.
- 31 Vgl. *Lidwien van de Ven, J. Rauchenberger, A. Kölbl*, *Eine künstlerische Recherche über Religion, Politik und Medien. Ein Gespräch*, in: *Kunst und Kirche* 71 (3/2008), 10–17.