

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Bildung und Pastoral –
Grenzgänge, Passagen, Brückenschläge

Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung

Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“

Interreligiöses Lernen hat derzeit in der Religionspädagogik Konjunktur. In den 1990er entwickelte sich eher zögerlich aus einer vornehmlich religionswissenschaftlich orientierten Didaktik der Weltreligionen eine allgemeine Didaktik interreligiösen Lernens, die dies als Querschnittsaufgabe und als Notwendigkeit für die Ausbildung einer eigenen religiösen Identität versteht. In den letzten Jahren kann von einem regelrechten „Boom“ dieses Forschungsfeldes gesprochen werden. Entsprechend zahlreich sind die Neuerscheinungen. Dabei wird der vielerorts wahrzunehmende „Shift from teaching to learning“ auch im Bereich interreligiösen Lernens vollzogen und der Fokus auf den interreligiösen Kompetenzerwerb gelegt. Zahlreiche Veröffentlichungen thematisieren und diskutieren daher interreligiöse Kompetenzen und entsprechende Kompetenzmodelle. Im Folgenden wird hierauf in einem ersten Kapitel der Fokus gerichtet. Als weitere Entwicklung lassen sich in Neuerscheinungen grundlegende hermeneutische und interdisziplinäre (Neu-)Bestimmungen interreligiösen Lernens ausmachen, die in einem zweiten Schritt reflektiert werden. Dabei werden drittens immer stärker Differenzierungen hinsichtlich unterschiedlicher interreligiöser Lernorte und altersspezifischer Bedingungsfaktoren interreligiösen Lernens vorgenommen – auch auf Grundlage neuerer empirischer Forschungen. Publikationen zum interreligiösen Lernen können mittlerweile auf eine gewisse Forschungsgeschichte zurückblicken, so dass einige Neuerscheinungen bilanzierenden Charakter besitzen. Dabei werden viertens auch neue Perspektiven, offene Problemstellungen und Forschungsdesiderate deutlich. Diese vier Entwicklungen anhand ausgewählter Publikationen exemplarisch darzustellen, ist ein Ziel des folgenden Beitrags.

1. Interreligiöse Kompetenzen

Mit interreligiösem Lernen werden vielfältige Hoffnungen verbunden, die von gesellschaftlicher Integration bis hin zur Entwicklung einer reflektierten religiösen Identität reichen. Während frühere Didaktiken interreligiösen Lernens oftmals auf Information über andere Religionen oder die direkte Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen setzten, treten immer deutlicher die Grenzen dieser Ansätze in den Blick. Die im Folgenden besprochenen Veröffentlichungen setzen an der Problematik an, dass nicht jede interreligiöse Begegnung gelingt und nicht jedes Lernsetting wirksame interreligiöse Lernprozesse initiiert. Sie fragen stattdessen nach dem Erwerb interreligiöser

Kompetenzen: Welche Fähigkeiten müssen Heranwachsende besitzen, um interreligiös kompetent urteilen und handeln zu können? Wie und wann werden entsprechende Kompetenzen erworben? In welchem Verhältnis stehen religiöse und interreligiöse Kompetenzen und welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für die Organisation (inter-)religiöser Lernprozesse?

Die Dissertation von Max Bernlochner greift diese Fragestellungen auf und geht dabei dezidiert von einer engen Verzahnung interkulturellen und interreligiösen Lernens aus.¹ Entsprechend weit und grundlegend ist die Arbeit angelegt. So umreißt er im einleitenden Kapitel (9–40) neben seiner Zielsetzung die Grundbegriffe „Kultur“, „Religion“ und „Interkulturelles Lernen“ und fokussiert zugleich seine Arbeit auf den Dialog zwischen Islam und Christentum. Das zweite Kapitel (41–173) setzt kulturwissenschaftliche resp. -psychologische Schwerpunkte und erörtert den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen mit dem Ziel, eine interkulturelle Perspektive in die Religionspädagogik einzuführen (82–91). Darüber hinaus entfaltet der Vf. geschichtliche Etappen der Begegnung von Christentum und Islam (92–122) und skizziert interreligiöses Lernen im Horizont einer „Theologie der Religionen“ (123–174) wobei er sich am inklusivistischen Paradigma orientiert. Das dritte Kapitel widmet sich den Dimensionen „Lebenswelten“, „Glaubenswahrheit“ und „Verantwortungsübernahme“ (175–310), deren Darstellungen jeweils in religionspädagogische Konkretionen münden und die in dem im vierten Kapitel entwickelten Modell interkulturell-interreligiöser Kompetenz zu zentralen Bezugsgrößen werden (311–355). Anhand eines Pyramidenmodells, dessen Eckpunkte „Gelebte Religiosität“, „Glaubenswahrheiten“ und „Ethos der Religionen“² bilden und an dessen Spitze eine „interkulturell-interreligiös orientierte Religionspädagogik“ (311) steht, verdeutlicht er, dass alle diese Dimensionen gleichgewichtig in interkulturell-interreligiöse Lernprozesse und entsprechende Kompetenzen einfließen müssen. In der Entfaltung seines Modells unterstreicht der Vf. die Relevanz einer konfessionellen Positionierung und stetigen Reflexion des eigenen Glaubens sowie der Dialogvoraussetzungen. Hieraus leitet er Rahmenbedingungen und Inhalte für religionspädagogische Seminare ab, damit Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen erwerben, um sowohl bekenntnis- als auch dialogorientierte Lernangebote initiieren zu können. Überlegungen zu konfessionellem RU mit institutionell gesicherten interreligiösen Kooperationsphasen als schulische Organisationsform interreligiösen Lernens (345–351) runden die Arbeit ab.

Die Dissertation ist durchgängig von einer hohen Komplexität gekennzeichnet und unterstreicht die enge Verwobenheit von Kultur und Religion, von interkultureller und

¹ Vgl. Max Bernlochner, *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam*, Paderborn 2013. Im Folgenden verweisen die Seitenangaben im Text, soweit nicht anders vermerkt, auf die besprochene Literatur.

² Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit der Gleichrangigkeit von Ethos und Glaubenswahrheit Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014, 153.

interreligiöser Kompetenz, wobei der Vf. dies in den unterschiedlichen Perspektiven zu begründen sucht. Bei der umfassenden interdisziplinär ausgerichteten Theoriearbeit verliert er die Praxis nicht aus dem Blick, wie die religionspädagogischen resp. praktischen Konkretionen am Ende eines jeden Kapitels hervorheben. Verdienst der Arbeit ist es, aufzuzeigen, dass eine inklusivistisch und bekenntnisorientiert ausgerichtete Religionspädagogik vor zahlreiche (religions-)theologische und gesellschaftliche Herausforderungen gestellt wird und sich in einem komplexen kulturell-religiösen Gefüge befindet, das einfache hermeneutisch-didaktische Zugänge verbietet. Dennoch überzeugt die Publikation nicht durchgängig. Trotz oder ggf. aufgrund seines sehr breiten Angangs werden die Argumentationsebenen nicht immer deutlich. Deskriptive und normative Gedankengänge sind teils eng miteinander verknüpft, wobei der häufige Gebrauch von Formulierungen wie „müssen“ bzw. „dürfen nicht“ auf normative Setzungen hindeutet. Auch die vom Autor eingenommene Mehrperspektivität der Darstellung wird nicht immer deutlich, wenn z. B. „Kultur“ vornehmlich kulturpsychologisch erörtert wird (41–73) oder der Religionsbegriff mit einigen eher zufällig anmutenden Schlaglichtern (27–33) eingeführt wird. Diesbezüglich wäre eine stärker metareflexive, theoriegeleitete Mehrperspektivität hilfreich gewesen, wodurch sich ggf. auch einige Redundanzen erübrigt hätten. Bernlochners Arbeit eröffnet somit zahlreiche interkulturell geschärfte Perspektiven, in deren Horizont ein interkulturell-interreligiöses Kompetenzmodell weiter entwickelt werden kann.

Auch die Habilitationsschrift³ von Joachim Willems ist dezidiert auf den Erwerb interkultureller und interreligiöser Kompetenzen ausgerichtet, wobei er – anderes als Bernlochner – von konstruktivistisch-systemtheoretischen Theorien des Interreligiösen und Interkulturellen (27–96) ausgeht. „Für die Verhältnisbestimmung von Religion und Kultur bedeutet das, dass sich das Religiöse innerhalb von Kultur über die Bezo-genheit auf den religiösen Code bestimmen lässt. Das erlaubt es, Kultur und Religion zu unterscheiden und zugleich aufeinander zu beziehen. [...] Als Religion erscheint, was als Religion beobachtet wird. Daraus folgt die Notwendigkeit, Beobachterperspektiven klar zu unterscheiden und zu benennen.“ (64) So gewinnt Willems den Begriff der „Überschneidungssituation“ (76–80) den er im weiteren Verlauf didaktisch fruchtbar macht. Aus systemtheoretisch-konstruktivistischer Perspektive verdeutlicht er, dass interreligiöse und interkulturelle Begegnungen von unterschiedlichen Weltdeutungen der Beteiligten geprägt sind und diese „früher oder später überrascht sind, weil die Handlung des Interaktionspartners vor dem Hintergrund des eigenen Muster keinen ‚Sinn‘ mehr macht“ (78), ohne dass hieraus zwingend ein interreligiöser Konflikt abzuleiten wäre. Das zweite Kapitel setzt an einem gänzlich anderen Punkt ein und führt in die Kompetenzorientierung ein, um diese dann auf interreligiöse Kompetenzen zuzuspitzen (97–139). Dabei orientiert sich der Vf. auch an den Diskursen in

³ Vgl. Joachim Willems, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.

benachbarten Fachdidaktiken. Das dritte Kapitel (141–206) führt erstes und zweites Kapitel zusammen, indem es Fallstudien interreligiöser Überschneidungssituationen aus systemtheoretisch-konstruktivistischer Perspektive analysiert. Hieraus leitet der Vf. notwendige zu erwerbende interreligiöse Kompetenzen ab (143–163). Als grundlegende Kompetenz entfaltet er dabei die Fähigkeit „sich in einer religiös pluralen Welt zu orientieren und in ihr zu handeln“ (165), wobei er zwischen interreligiösen Deutungs- und Urteilskompetenzen, Partizipations- und Handlungskompetenzen und relevanten Kenntnissen unterscheidet (168f). In Ergänzung eines theoretisch entwickelten Komponentenmodells interreligiöser Kompetenzen, die Willems in Hinblick auf eine noch zu leistende empirische Validierung zuspitzt, entwickelt er anschließend vor dem Hintergrund vorliegender empirischer Studien Entwicklungs- und Niveaustufen interreligiöser Kompetenz (176–206). Auch wenn diese nicht eigens empirisch überprüft werden, so leisten die vorliegenden Analysen und interdisziplinären Erkundungen doch einen sehr bedeutenden und beachtlichen Schritt in Hinblick auf fundierte interreligiöse Kompetenzmodelle,⁴ an die zukünftige Studien anknüpfen können. Nach Überlegungen zur schulischen Organisation interreligiösen Lernens (208–221) mündet die Arbeit in Überlegungen, wie interreligiöse Kompetenz methodisch gefördert werden kann (223–255). Hierbei lässt sich Willems insbesondere von interkulturellen Trainings inspirieren, die er für interreligiöse Kontexte als adaptierbar betrachtet, wenn sie sich im Herkunftskontext bewährt haben und auf den Umgang mit Überschneidungssituationen zielen. Willems Arbeit kann insgesamt als ein gewichtiger Beitrag zur Entwicklung interreligiöser Kompetenzmodelle betrachtet werden, wobei die inhaltlich sehr breit aufgestellten Hauptteile teilweise auch für sich stehen und entsprechend gelesen werden können.

Die bei UTB erschienene Einführung von Mirjam Schambeck⁵ fokussiert ebenfalls interreligiöse Bildungsprozesse auf den Erwerb interreligiöser Kompetenzen. Entsprechend der Intention, Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf – so der Untertitel – zu vermitteln, führt die Vf.in die Lesenden auf dem neuesten Stand der Forschung in Grundkoordinaten interreligiösen Lernens ein, wie die sozio-politischen, interkulturellen, theologischen und empirischen Kontexte interreligiöser Bildung (13–56). Das zweite Kapitel (57–110) stellt zentrale Ansätze interreligiösen Lernens seit den 1960er Jahren vor, wobei die Vf.in eine zunehmende Subjektorientierung der Didaktiken feststellt (108f), was die Frage nach einer angemessenen Verhältnisbestimmung von Subjekt und zu erlernenden Inhalten aufwirft (110). Nach diesen eher kritisch bilanzierenden Kapiteln entwirft die Autorin im dritten Teil eine theologische Hermeneutik des Fremden, um daraufhin den „Differenzgedanken für religiöse Bil-

⁴ Schweitzer weist jedoch zu Recht darauf hin, dass Willems Modell „ein fast vollständiger Verzicht auf eine theologische Begründung“ zu verzeichnen ist. Vgl. Schweitzer, *Bildung* (s. Anm. 2), 152.

⁵ Vgl. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013.

dungsprozesse fruchtbar [zu] machen, und zwar ohne die Spannung von Eigenem und Fremdem einseitig aufzulösen.“ (157) Diesbezüglich geht sie von der Liebe als Fundament für das Verständnis von Fremdheit und Differenz aus. In Anlehnung an Karl Rahners Trinitätstheologie unterstreicht sie, dass im trinitarischen Gottesbild unbedingte Einheit in Differenz konstitutiv sei. „Der Ursprunglose ist der Grund des Anderen. Das Anderssein ist keine Bedrohung [...]. Das Andere ist vielmehr im Eigenen gegeben, wie sich auch das Eigene im Anderen wiederfindet. Eigenes und Anderes zeigen sich nicht mehr als totale Differenz.“ (125) Diese innertrinitarische Beziehung überträgt die Vf.in auf das Verhältnis von Gott und Welt. Indem sich Gott in der Schöpfung, in Jesus Christus entäußere, sei er dem Menschen sowohl erfahrbar und nah, aber zugleich auch entzogen und fremd. Durch diese sich in Liebe vollziehende Entäußerung Gottes sei die Schöpfung eine von Liebe durchdrungene gute Schöpfung, die den Menschen als eine liebende Person disponiere, deren Liebe aber nicht erzwungen werden könne. „Damit wird deutlich, dass Eigenes und Anderes zwar in einer Beziehung stehen und dass diese Beziehung eine von Grund her als liebende zu entfaltende Beziehung ist. Dass diese Beziehung aber in dieser Weise realisiert wird, steht in der Freiheit des Anderen und des einen.“ (127) Mit einer so trinitätstheologisch fundierten Beziehung von Eigenem und Fremden sucht Schambeck einer absoluten Differenz und Beziehungslosigkeit auf der einen und einer vereinnahmenden Absorption auf der anderen Seite zu entgehen und zugleich diese Beziehung als auf Liebe und Personalität basierend zu qualifizieren.⁶ Damit gründet sie interreligiöses Lernen nicht auf abstrakten, sondern personalen Prinzipien und ist so für subjekt- und kompetenzorientierte Lernprozesse anschlussfähig, ohne dabei die Pluralität und Eigenlogiken der Religionen aus dem Blick zu verlieren. Im vierten Kapitel faltet Schambeck interreligiöse Kompetenz hermeneutisch und empirisch weiter aus, wobei sie durchgängig die Verortung in der eigenen Religion betont und den Fokus auf authentische Sprechsituationen legt. Anhand von in Indien durchgeführten qualitativ ausgewerteten Interviews stellt sie die Diversifikations- und Relationskompetenz als zentrale Fähigkeiten heraus, um kompetent mit religiösem Pluralismus umgehen zu können. Näherhin arbeitet die Vf.in einen ästhetischen, einen hermeneutisch-reflexiven und einen hermeneutisch-kommunikativen sowie einen praktischen Kompetenzbereich (177) heraus. Ähnlich wie Willems unterscheidet Schambeck nicht nur unterschiedliche Kompetenzbereiche bzw. Komponenten, sondern auch unterschiedliche Niveaus interreligiöser Kompetenz. Dabei macht sie drei Niveaus aus, die von der grundlegenden Wahrnehmung von Differenz

⁶ Schweitzer führt diesbezüglich jedoch kritisch an, dass dabei unklar bleibe, „wie das Grundkriterium der Liebe mit der Frage der Wahrheit, an der Schambeck ebenfalls ausdrücklich festhalten will, vereinbart werden soll. [...] Entweder steht die Liebe, auf die sich diese Autorin beruft, den Religionen unabhängig gegenüber bzw. über den Religionen [...] oder es geht von vornherein, was in diesem Falle wahrscheinlicher ist, um ein katholisches Verständnis der Liebe, wie es erst vom katholischen Glauben aus gewonnen werden kann. Eine katholisch interpretierte Liebe erlaubt aber kaum den Anspruch auf Universalität.“ (Schweitzer, *Bildung* [s. Anm. 2], 153f.)

und Fremdheit bis hin zur umfassenden Transformation des eigenen Lebens und Glaubens reichen (181–183). Auch wenn anzufragen ist, inwiefern die in Indien gewonnenen Ergebnisse in den westeuropäischen Kontext zu übertragen sind, so überzeugt doch die von Schambeck vorgenommene Verschränkung hermeneutischer und empirischer Beschreibung. In den letzten zwei Kapiteln wendet sie sich didaktischen Überlegungen zu. Während das fünfte Kapitel Bedingungen, Prozesse und Lernwege gelingenden Kompetenzerwerbs in den Blick nimmt, bietet das abschließende Kapitel vier konkrete Praxisbeispiele kompetenzorientierten interreligiösen Lernens. Damit gelingt Schambeck ein Grundlagenwerk interreligiösen Lernens, das einen weiten Bogen von hermeneutisch-theologischen Grundlagen bis hin zur unterrichtlichen Praxis spannt und das bilanzierende Basiswissen ebenso umfasst wie kritische Bestandsaufnahmen und weiterführende Perspektiven. Mit ihrem trinitarisch fundierten Ansatz leistet sie einen Beitrag zu einer theologischen Hermeneutik des Fremden und damit zu einer Bestimmung der Grundlage interreligiösen Lernens. Die im Folgenden vorgestellten Publikationen loten in ähnlicher Weise Fundament und Grunddimensionen interreligiösen Lernens interdisziplinär (neu) aus.

2. Interdisziplinäre und hermeneutische Bestimmungen interreligiösen Lernens

Während Schambecks Hermeneutik trinitarisch fundiert ist, setzt die Dissertation von Tobias Kaspari⁷ phänomenologisch und christologisch ein. In intensiver Auseinandersetzung mit Husserl, Merleau-Ponty und Waldenfels (27–249) richtet er seine Religionsdidaktik an der Wahrnehmung religiöser Phänomene, sowohl der christlichen als auch anderer Religionen, aus, damit diese „im Unterricht zu einem eigenen Gegenstand werden und [...] in ihrer bleibenden Fremdheit zugänglich“ (14) werden. Dies wirkt sich auf das Verständnis der eigenen Religiosität aus: „Mitten im Eigenen christlicher Religion bricht das Fremde als Anspruch auf und fordert zur Antwort heraus“ (20). Diese Phänomenologie des Fremden fundiert Kaspari in einer reformatorisch interpretierten Christologie, da auch in Christus Gott und Mensch nicht miteinander identisch oder zu einem Dritten vermittelt würden, sondern sich aneinander Anteil gäben (20). Didaktisch gewendet bedeutet dies für den Vf., dass sowohl Gegenstände der christlichen als auch nicht-christlichen Religion als Begegnung mit dem Fremden im RU inszeniert werden müssen. Die Begegnung mit dem Fremden steht dabei aus theologischen Gründen im Zentrum (inter-)religiösen Lernens. „Die Vielfalt der Religionen und ihrer Götter wird als Fremdheit des eigenen Gottes wahrgenommen. Die eigene Gotteserfahrung, die sich selbst fremd wird, wird zum Grund interreligiösen Lernens.“ (25) Kaspari misst dabei den religiösen Phänomenen entscheidendes Poten-

⁷ Vgl. Tobias Kaspari, *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik*, Leipzig 2010.

zial zu, indem er von deren religiöser Präsenz ausgeht und sich von semiotischen Didaktiken distanziert. „Die *Ingebrauchnahme* eines religiösen Gegenstandes eröffnet phänomenologisch einen Zugang zur Religion, die unabhängig vom Bewusstsein derjenigen ist, die mit dem Gegenstand umgehen, [...] da ein religiöser Gegenstand stets eine Erscheinung ist, der in seinem Umgang eine *Präsenz* erzeugt“ (415), wodurch Gott in seiner uneinholbaren Fremdheit selbst zum Gast im Unterricht werden könne (417). Mit Luther hält er die Differenz von *deus absconditus* und *deus revelatus* aus, ohne „seine Zugänglichkeit in Christus zu verkürzen oder im Gegenzug seine Unzugänglichkeit in der Welt zu negieren.“ (433) Die Spannung zwischen Präsenz und Fremdheit formuliert Kaspari sowohl hinsichtlich des Christentums als auch hinsichtlich anderer Religionen aus: „Die Präsenz des Fremden ist theologisch die Präsenz des *deus absconditus*, der in fremden religiösen Zeugnissen hervortritt, ohne mit seiner Präsenz in der christlichen Religion harmonisierbar zu werden.“ (438) Dies ist für ihn der Ausgangspunkt grundsätzlich (inter-)religiöse Didaktik nicht von der „Religion der Schüler, sondern [von den] Formen von Religion, mit denen die Schüler ihre eigenen Erfahrungen machen“ (444), zu denken. Ohne dies im Rahmen seiner fundamentaldidaktischen Reflexionen näher entfalten zu können, verortet er sich dabei in performativ orientierten Didaktiken, die auf Begegnung mit konkreter Religion zielen.

Die knapp 500 Seiten starke Dissertation, die einige Redundanzen aufweist, besticht durch ihre grundlegende Aufarbeitung von phänomenologischen Ansätzen für die Religionsdidaktik, wobei das Ziel der Arbeit, eine (evangelische) Religionsdidaktik theologisch als eine interreligiöse zu denken, als besondere Pointe betrachtet werden kann. Dass Kaspari dies im Horizont neuerer performativer Ansätze entfaltet, spricht für die Originalität seines Denkens. Dennoch weisen die Verbindungen von (lutherischer) Christologie, Phänomenologie, performativer und interreligiöser Didaktik in entscheidenden Aspekten Leerstellen auf. So ist anzufragen, inwiefern sich die Vorstellung der bleibenden Fremdheit des christlichen Gottes, der lutherische *deus absconditus* und *deus revelatus*, so nahtlos in Beziehung zu anderen Religionen setzen lässt. Damit einher geht Kasparis ungebrochenes Verständnis von Präsenz in religiösen Gegenständen, die sich – scheinbar unmittelbar – in der Ingebrauchnahme phänomenologisch erschließt. Diese sicherlich nicht unstrittige Prämisse wirft insbesondere in didaktischen Kontexten die Frage auf, welchen Stellenwert Kaspari Reflexion von und Kritik an religiösen Phänomenen beimisst. Zielen entsprechende performative Settings nicht auf eine Unmittelbarkeit, die nicht nur theologisch fraglich, sondern insbesondere im Schulkontext problematisch ist? Dass hierbei wesentliche AkteurInnen (Lehrpersonen, Lernende) und Faktoren (sozio-kulturelle, entwicklungspsychologische etc.) des didaktischen Geschehens nicht mitbedacht sind, sei nur am Rande erwähnt. Die Stärken der Dissertation liegen somit vor allem in dem phänomenologisch fundierten, hermeneutischen Fokus, weder theologisch noch didaktisch das Fremde im Eigenen aufzulösen.

Auch Herbert Stettberger und Max Bernlochner, die Hg. des Sammelbandes „Interreligiöse Empathie lernen“⁸, loten die hermeneutischen Bedingungen interreligiösen Lernens aus, wenn sie von der These ausgehen, dass Empathie für interreligiöses Lernen bzw. interreligiöse Begegnungen eine zentrale Voraussetzung sei. Ohne die Fähigkeit, die oder den anderen umfassend wahrzunehmen, sich in deren Perspektive hineinzuversetzen und zugleich die eigene Perspektive zu relativieren, sei kein vertieftes Fremdverstehen möglich (1). Die vorliegende Publikation hat zum Ziel, sowohl eine grundlegende Verhältnisbestimmung von Interreligiosität und Empathie vorzunehmen (15–72) als auch entsprechende Konkretisierungen einer empathischen Wahrnehmungs- und Begegnungsdidaktik (75–112) sowie Perspektiven für einen dialogisch orientierten Religionsunterricht (115–182) zu entwerfen. Damit entfaltet der Sammelband die zentrale Fähigkeit zur Empathie, die im interreligiösen Dialog oftmals unhinterfragt vorausgesetzt oder unter die entwicklungspsychologisch zu erwerbende Fähigkeit zum Perspektivwechsel subsumiert wird. Entsprechend unterstreicht Klaus von Stosch in „Empathie als Grundkategorie der Komparativen Theologie“ (15–28) die hermeneutische Notwendigkeit, sich in andere Perspektiven einfühlen zu können, um Fremdes überhaupt zu verstehen. Zugleich betont er, dass dieses Einfühlen aufgrund der Gebundenheit der eigenen Wahrnehmung stets nur bedingt erfolgen könne (23). Theo Sundermann stellt in „Empathie und Dialog“ (29–36) heraus, dass bei aller Empathie Differenzen wahrgenommen und ausgehalten werden müssen (33), damit es zu echten Begegnungen kommen könne. Aufgrund bestehender interreligiöser Differenzen betrachtet er den sog. Konsensdialog, der auf theologische Übereinstimmung zielt, skeptisch (36). Vielmehr plädiert er für einen Dialog, der aus der Praxis entsteht und auf gemeinsames Leben, gegenseitiges Helfen und Feiern zielt (35). Manfred Riegger entwickelt in „Empathie und Wahrnehmung“ (37–62) mit Hilfe der vier Evidenzquellen des Konstruktivismus (sinnliche Wahrnehmung, kognitive Konstruktion, soziale Bestätigung, emotionale Färbung) eine Matrix aus neun unterschiedlichen Wahrnehmungsmustern (40). Auch wenn die Transformation der konstruktivistischen Evidenzquellen in der Matrix nicht durchgängig zwingend erscheint, erhält er hiermit ein Analyseraster, das er auch in Hinblick auf Empathie und ihre didaktischen Implikationen reflektiert. Herbert Stettberger, „Interreligiöse Empathie – miteinander voneinander lernen“ (127–154) wiederum entfaltet verschiedene Faktoren (z. B. Sympathiefaktor, situative Faktoren usw.), die bei einem empathischen Perspektivwechsel relevant (132–138) und insbesondere bei der Gestaltung von interreligiösen Begegnungen zu berücksichtigen seien. Hierauf aufbauend entwickelt er sein WITH-Konzept (Wahrnehmung, Imitation, Teil-Identifikation, Handlung), mit dessen Hilfe er sich teils überschneidende Schritte empathischen Lernens entwirft (138). Insbesondere durch die Verschränkung der skizzierten Faktoren und der entworfenen Lernschritte gelingt es

⁸ Vgl. Herbert Stettberger – Max Bernlochner (Hg.), *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht*. Berlin 2013.

Stettberger modellhaft eine Didaktik der Empathie voranzutreiben, die sowohl Chancen als auch Grenzen eines solchen Unterfangens im Blick hat. In ähnlicher Hinsicht reflektiert Karlo Meyer, „Methodische Überlegungen zur Einfühlung in fremde religiöse Traditionen – Chancen, Probleme und angemessene Wege“ (155–174) empathisches Lernen. Überzeugend führt er „Grenzmarker“ (164), die beim einfühlsamen, empathischen Lernen die „Ich-Andere-Unterscheidung“ (172) nicht aufheben, und didaktisch inszenierte Ausstiegsmöglichkeiten aus Identifikationsangeboten (167) ein.

Leider lassen einige weitere Beiträge den Fokus auf Empathie vermissen. Sie stellen vielmehr Überblicksdarstellungen zu Teilaspekten interreligiöser Bildung und Didaktik dar oder konkretisieren einzelne didaktisch-methodische Ansätze. Zudem weist das Literaturverzeichnis nicht alle zitierte Literatur aus, was eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik erschwert. Ebenfalls lässt der Sammelband empirische Studien vermissen, die zur Thematik bislang im religionspädagogischen Bereich allerdings auch kaum vorliegen. Dass dies ein wichtiges Desiderat in der interreligiösen Hermeneutik bzw. Religionspädagogik darstellt, wird durch die Publikation deutlich.

Einen gänzlich anderen hermeneutischen Zugang zu interreligiösem Lernen wählen Christoph Gellner und Georg Langenhorst, indem sie in ihrer Monografie „Blickwinkel öffnen“⁹ interreligiöses Lernen mit literarischen Texten initiieren. Dabei zeigen sie überzeugend zweierlei auf: Erstens entfalten sie sowohl in Überblicksdarstellungen (21–40; 174–199) als auch in profunden Einzelporträts (41–160; 200–330) „die vielfältigen Spiegelungen nichtchristlicher Religionen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur“ (17), ohne dass diese bislang im theologischen, religionspädagogischen oder literaturwissenschaftlichen Diskurs umfassend rezipiert werden. Zweitens entwerfen und plausibilisieren sie didaktische Grundzüge interreligiösen Lernens anhand literarischer Texte (346–367). Im Folgenden sei der Fokus weniger auf die einzelnen literarischen Porträts gerichtet, die umfassende Einblicke in die jeweiligen Werke und ihrer Kontexte bieten und in luzide Zusammenfassungen von literarischen Spiegelungen des Judentums resp. Islam münden. Vielmehr sei die Aufmerksamkeit auf die von den Vf. entwickelte literarisch sensible Didaktik der Weltreligionen konzentriert. Sie gehen von der These aus, dass gerade „die ‚vermittelte‘ Auseinandersetzung mit außerchristlichen Religionen in der Dichtung“ (16) für interreligiöses Lernen bereichernd und bislang noch nicht in ihrem Potenzial erschlossen sei. Dabei betrachten sie Literatur als Ort der Begegnung und knüpfen damit an die religionspädagogische Begegnungsdidaktik (17; 350–352) ebenso an, wie an interreligiöses Lernen mit Artefakten und sekundären Medien über fremde Religionen (354). Insbesondere die oftmals als „Königsweg“ interreligiösen Lernens bewertete zwischenmenschliche Begegnung betrachten die Vf. kritisch. Zum einen konstatieren sie in den literarischen Spiegelungen eine große Pluralität von Judentum und Islam, die durch Begegnungen mit *dem* Ju-

⁹ Vgl. Christoph Gellner – Georg Langenhorst, *Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten*, Ostfildern 2013.

dentum (164f) oder *dem* Islam nicht einzuholen sei. Zum anderen erkennen sie in der auf das Judentum bezogenen Literatur, dass die Vorstellung einen interreligiösen Dialog führen zu wollen, „primär *eine christliche Vorstellung*“ (172) sei und dass Dialog oftmals als Vereinnahmung empfunden würde (172). Demgegenüber betone die Literatur das Sperrige und bleibend Fremde, das dazu auffordere, Differenzen auszuhalten (173; 343) und so zu einer starken Toleranz (9–12) motiviere. Literatur ermögliche eine vermittelte Begegnung, deren Lernchancen die Vf. in sieben didaktischen Stichworten umschreiben: 1. Die vorgestellte Literatur bietet stets subjektive Sichtweisen auf religiöse Phänomene, die sich einfachen Zuschreibungen über den Islam oder das Judentum entziehen (357f), die aber 2. dennoch den Lernenden ermöglicht, punktuell in existenzielle, spirituelle oder moralische Haltungen hineinzuschlüpfen und damit spielerisch erlesene Perspektivwechsel (358) auszuprobieren. Damit mutet Literatur den Lesenden 3. auch zu, bleibende Fremdheit auszuhalten und zu respektieren (360), um dennoch 4. mit authentisch und literarisch überzeugend gestalteten Lebens-, Sprach- und Denkwelt (362) konfrontiert zu werden, die oftmals 5. durch Identifikations- oder Zugangsfiguren eingebracht werden. Da Literatur religiöse Phänomene nicht nur narrativ oder deskriptiv entwickelt, sondern auch kritisch beleuchtet, enthält die Auseinandersetzung mit Literatur auch 6. reflexive Dimensionen (363) und unterstützt 7. die (inter-) religiöse Expressivität, gerade angesichts – auch in der Literatur reflektierter – religiöser Sprachlosigkeit (364–367).

Überzeugend und innovativ gelingt es den Vf. aufzuzeigen, dass die vorgestellte Literatur authentische, aber nie unmittelbare, ungebrochene Glaubenszeugnisse (366) zum Ausdruck bringt und hierdurch literarisch vermitteltes Begegnungslernen initiieren kann. Dass die Autoren hierfür den Begriff „Didaktik der Weltreligionen“ (346) verwenden, überrascht, da die von ihnen in den Mittelpunkt gestellten Texte gerade davon Zeugnis geben, dass es *die* Gestalt *der* Weltreligionen nicht gibt.

3. Lernort- und altersspezifische Differenzierungen interreligiösen Lernens

Religionspädagogische Forschung ist oftmals – explizit oder implizit – am Religionsunterricht (RU) orientiert, genauer am Primar- oder Gymnasialunterricht. Erfreulicherweise sind in den letzten Jahren im Bereich der interreligiösen Religionspädagogik zahlreiche (empirische) Forschungen und praktische Handreichungen im Bereich der Kita-Pädagogik, der Berufsschule und der außerschulischen Jugendarbeit erschienen.

Obwohl Kitagruppen insbesondere in Großstädten kulturell und religiös äußerst heterogen zusammengesetzt sind, ist die interreligiöse Bildung in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ebenso selten Thema wie in der religionspädagogischen. Mit gleich mehreren Publikationen reagiert hierauf das interdisziplinäre Tübinger Forschungsprojekt „Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten“, das in mehreren Teilprojekten Kinder, Erzieherinnen und Eltern quanti-

tativ und qualitativ befragt. Die Größe des Projekts und die Vielfalt der zumeist repräsentativen Ergebnisse lassen im Folgenden nur einen kleinen Einblick in die Ergebnisse zu. Für die ErzieherInnenstudie, die – ergänzt durch Beiträge nicht am Projekt beteiligter AutorInnen – in einem Sammelband publiziert ist,¹⁰ wurden im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland über 10.000 Fragebögen an repräsentativ ausgewählte Kitas verschickt, mit einem Rücklauf von 2838 Bögen. Die Ergebnisse zeigen durchgängig eine deutlich höhere Relevanz interreligiöser Themen in konfessionellen Einrichtungen im Vergleich zu nicht-konfessionellen. Hieraus folgern die Vf. etwas stark pointiert, dass interreligiöse „und auch eine religiöse Begleitung christlicher Kinder in nicht-konfessionellen Einrichtungen nicht gewährleistet ist.“ (215) Dabei messen Einrichtungen konfessioneller und nicht-konfessioneller Träger interkulturellen Themen eine höhere Bedeutung bei als interreligiösen (181; 212). Blickt man auf spezielle Religionen, so dominieren christliche Themen mit deutlichem Abstand vor islamischen; das Judentum ist im Kita-Alltag nahezu unbedeutend (180). Aufschlussreich ist, dass ErzieherInnen in nicht-konfessionellen Einrichtungen deutlich weniger religiöse Fragen der Kinder wahrnehmen als in konfessionellen Einrichtungen (187), wobei die Wahrnehmung „positiv mit der Religiosität der Erzieherinnen [...] korreliert. Mit anderen Worten: Die Wahrnehmung der religiösen Fragen und Interessen der Kinder erweist sich als abhängig von entsprechenden persönlichen Einstellungen der Erzieherinnen.“ (213) Bereichernd sind die zahlreichen kommentierenden Fremdbeiträge im Sammelband. So folgert Alfred Bodenheimer (75–81) aus jüdischer Perspektive, dass das weitgehende Fehlen jüdischer Themen in den Kitas folgerichtig sei, da das Judentum ohne die Präsenz jüdischer Kinder keinen Sitz im Leben der Kita besäße und daher nicht wirklich behandelt werden könne (78). Aus dem finnischen Bildungssystem berichtet Arniika Kuusisto (110–124), dass durch die steigende Multireligiosität in Kitas religiöse Themen und Gegenstände „in order not to offend anyone“ (119) weitgehend ausgelassen werden. (Inter-)religiöse Erziehung „have narrowed and become thinner for all children. There is [...] an increasing uncertainty concerning the means and contents of religious education in a multicultural, multi-faith context.“ (121)

Die Elternstudie,¹¹ bei der 44 Eltern(teile) in qualitativen Interviews und 581 Eltern(teile) per Fragebogen befragt wurden, ergibt ein äußerst konträres Bild der elterlichen Interessen und Perspektiven. So wünscht ca. ein Drittel dezidiert religiöse Erziehung in der Kita, ebenso viele lehnen diese jedoch ab, wobei christliche Themen deutlich stärker geschätzt werden als islamische (114f). Um mit diesen Spannungen

¹⁰ Vgl. Friedrich Schweitzer – Anke Edelbrock – Albert Biesinger (Hg.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung 3), Münster u.a. 2011.

¹¹ Vgl. Albert Biesinger – Anke Edelbrock – Friedrich Schweitzer (Hg.), *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung 2), Münster u.a. 2011.

umzugehen, benötigten die ErzieherInnen stärkere Unterstützung, folgern die Vf. Bei der Wahl der Kita spielt für einige, insbesondere religiöse Eltern die konfessionelle Trägerschaft eine Rolle. „Religiöse Eltern schicken ihr Kind lieber in die Kita einer anderen Religion als in die kommunale Kita, in der sie religiöse Erziehung gänzlich vermissen.“ (115) Erneut ergänzen Außenkommentare (191–206) sowie Berichte und Reflexionen aus der Praxis (123–159) den Sammelband.

Die Kinderstudie¹² richtet den Fokus auf religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Insgesamt wurden mit 140 christlichen, muslimischen und konfessionslosen Kindern Gruppengespräche durchgeführt. Dabei wurden das interreligiöse Wissen und Erleben, die Einstellungen sowie die Sprachfähigkeit der Kinder erhoben. Die Vf. kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder prinzipiell bereits über interreligiöses Wissen verfügen können, was jedoch de facto nur wenige Kinder besitzen (186). Religiöse Feste und Bräuche werden oftmals ohne religiöse Bezüge benannt (28f; 186f). Die religiöse Sprachfähigkeit der Kinder ist gering, was aber auch in Defiziten der allgemeinen Sprachfähigkeit begründet liegt (34). Erschwerend kommt hinzu, dass religiöse Erfahrungen und Wissen, wenn sie nicht Teil des Kita-Lebens sind, in der Regel dem familiären Kontext entstammen und entsprechend mit muttersprachlichen Begriffen zum Ausdruck gebracht werden. Kinder verwechseln vielfach Religion und Nationalität und kommen damit zu falschen Zuschreibungen. Sie nehmen religiöse und kulturelle Differenzen durchaus wahr und nehmen dabei Gruppenzugehörigkeiten vor (31; 188f), wobei sich stereotype Wahrnehmungen ausbilden können, die allerdings in der vorliegenden Studie meist nicht negativ konnotiert sind. „Die mögliche Problematik solcher sozialen Weltbilder besteht darin, dass sie Grenzen ziehen, aus denen sich spannungsvolle Verhältnisse und letztlich auf Dauer wirksame Abgrenzungen ergeben können.“ (33; 191) Auch in diesem Band wird die empirische Studie durch Außenstimmen begleitet, die durchgängig die Notwendigkeit der (inter-)religiösen Begleitung von Kindern unterstreichen, zugleich aber betonen, dass religionswissenschaftlich-neutrale Vermittlungsformen keine Perspektive für Kinder mit ihrem Orientierungsbedürfnis sein können (116).

Die drei Studien, aus denen zudem ein Praxisband hervorgegangen ist,¹³ betreten mit den zugrunde gelegten Fragestellungen empirisches Neuland und beeindrucken in ihrer fundierten methodischen Ausrichtung. Die drei Teilstudien werden durch die begleitenden Beiträge theoretisch vertieft und in einen weiteren Forschungskontext verortet. Dass es bei der Ergebnisdarstellung zu teils deutlichen Doppelungen kommt, insbesondere zwischen der ErzieherInnen- und Kinderstudie, sei nur am Rande er-

¹² Vgl. Anke Edelbrock – Friedrich Schweitzer – Albert Biesinger (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung 1)*, Münster 2010.

¹³ Vgl. Anke Edelbrock – Albert Biesinger – Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*, Berlin 2012.

wähnt. Überraschende Ergebnisse gibt es in der ErzieherInnen- und der Elternstudie wenige, was jedoch nicht minder brisant ist. Denn die Studien belegen deutlich den äußerst geringen Stellenwert bis hin zum totalen Ausfall von interreligiöser Bildung in den Kitas, was nicht durchgängig mit den Erwartungen der Eltern korreliert. Die Vf. leiten hieraus Schlüsse, teils auch normative Forderungen ab, die in der frühkindlichen Pädagogik noch zu diskutieren sind: Insbesondere in nicht-konfessionellen Kitas sei (inter-)religiöse Bildung nicht gewährleistet. Dabei hätten alle Kinder „ein Recht auf Religion und religiöse Begleitung! [...] Diese Aufgaben lassen sich nicht einfach auf unterschiedliche Einrichtungen verteilen, eben weil sie von den Kindern sowie von allgemeinen Bildungsaufgaben her begründet sind.“¹⁴

Etwas früher als die Tübinger Studien entstand die explorative, qualitativ-empirisch ausgerichtete Dissertation von Eva Hoffmann.¹⁵ Sie geht interreligiösem Lernen im Kindergartenalter anhand des Themas „Tod“ nach. Vor dem Hintergrund religions-theologischer und religionspädagogischer Positionen (18–71), vorhandener Konzepte interreligiösen Lernens in der Kita (72–89) und empirischer Untersuchungen zum Umgang mit religiösen Differenzen stellt die Vf.in umfassend die in der Kindheitsforschung bewährte Methode der Gruppendiskussionen zur Datenerhebung sowie die dokumentarische Methode zur Auswertung vor (111–139). Die fünf vorgestellten Gruppendiskussionen mit je einem hinduistischen, christlichen und muslimischen Kind kreisen um das Thema „Tod“. Die Vf.in geht bei der Themenwahl davon aus, dass diese unabhängig von der (konfessionellen) Trägerschaft der Kita relevant im Alltag der Kinder und der Einrichtungen sei, wobei sie sich hiervon Rückschlüsse auf die Gottesfrage erhofft (109), was die Ergebnisse jedoch nicht bestätigen. Zwar besitzen die Kinder lebhaft Vorstellungen über den Tod und das Leben danach, allerdings „stellen die in die Gruppendiskussionen involvierten Kinder keine expliziten Bezüge zu religiösen Glaubenstraditionen her. Stattdessen äußern sie z.T. sehr individuelle und von einem geringen Traditionsbezug gekennzeichnete Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod.“ (219) Bezüglich des Umgangs mit Differenzen kommt sie zu dem Ergebnis: Kinder gelangen „am Ende ihrer Diskussionen zu einer gemeinsamen Proposition, können sich aber lediglich auf einen kleinen, nicht besonders elaborierten gemeinsamen ‚Nenner‘ einigen. Individuelle Assoziationen und Vorstellungen haben eine besondere Relevanz.“ (209) Differenzen werden zumeist gelassen wahrgenommen, ausgehalten und nicht besonders beachtet (213). In diesem Punkt ergeben sich Differenzen zur Tübinger Studie, die deutlichere Abgrenzungen und Gruppenzugehörigkeiten wahrnimmt, welche mit stereotypen, auch negativ konnotierten Wahrnehmungsmustern einhergehen können. Gemeinsam ist beiden Studien jedoch der Nachweis, dass Kita-Kinder im (interreligiösen) Gespräch kaum an religiöse Traditionen anknüpfen können.

¹⁴ Schweitzer – Edelbrock – Biesinger (Hg.), *Bildung* (s. Anm. 10), 215.

¹⁵ Vgl. Eva Hoffmann, *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*, Berlin 2009.

Nach Hoffmann kann daher kaum von einem interreligiösen Austausch gesprochen werden, vielmehr gehe es um propädeutisches interreligiöses Lernen (220), um ein Einüben von Gemeinschaft und Dialog (232), wozu die Vf.in abschließend didaktische Perspektiven entwickelt (222–235) und somit empirisch plausibilisierte Bausteine zur Entwicklung einer stufenspezifischen interreligiösen Didaktik liefert.

Die empirische Pilotstudie „Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung“¹⁶ nimmt mit dem Berufskolleg einen weiteren religionspädagogisch randständigen Lernort in den Blick. Der empirischen Studie vorgeschaltet ist ein ausführlicher und erhellender Überblick zum Stand der Unterrichtsforschung an berufsbildenden Schulen, in den Klaus Kießling die vorliegende Pilotstudie und deren Methodik einbettet (11–35), sowie eine Skizze zur Notwendigkeit und Herausforderung interreligiösen Kompetenzerwerbs in der beruflichen Bildung von Joachim Schmidt (36–42). Die Pilotstudie selbst erstreckt sich auf kürzere Unterrichtsreihen, die im RU im Klassenverband in drei berufsbildenden Schulen (Frankfurt/M., Duisburg, Sindelfingen) durchgeführt, videografiert und theoriegeleitet kategoriengestützt ausgewertet wurden, sowie auf Interviews mit den Lehrkräften bzw. SchülerInnengruppen und auf SchülerInnenfragebögen. Als zentrale Ergebnisse, die in der Publikation ausgewertet und dokumentiert sind (59–166), seien im Folgenden genannt: Wenn der eigene Glaube im RU eingebracht wird, so geschehe dies in der Regel von nicht-christlichen SchülerInnen, christliche Heranwachsende könnten oder wollten sich nicht vergleichbar explizit äußern (65; 69). Die beobachteten SchülerInnen artikulierten durchaus ein Interesse an interreligiösen Fragen, setzten sich aber nicht tiefergehend mit religiösen Differenzen auseinander, ihre Ambiguitätstoleranz sei nur schwach ausgebildet (90). Die Vf. regen daher an, Lernsettings zu stärken (z. B. Dilemmasituationen), in denen diese Haltung speziell herausgefordert und ausgebildet wird (100). Denn allein aus einem religiös pluralen RU im Klassenverband resultierten kaum Lernchancen, entscheidend sei die Qualität der Lernsituationen (122; 162). Insbesondere offene Diskussionen und selbstorganisierte Lernformen „verpuffen in Fragen des interreligiösen Dialogs“ (163; 65; 159) und unterstreichen die Notwendigkeit von theologischen ExpertInnen, die Fachkompetenz einspeisen. Daher plädieren die Autoren für eine Stärkung des islamischen RU mit entsprechend ausgebildeten Lehrkräften, der eng mit dem RU anderer Religionen und Konfessionen kooperiere (165f). Die Ergebnisse sind nicht ohne Brisanz, hinterfragen sie doch weit verbreitete Thesen zum und Organisationsformen von interreligiösem Lernen. Plädoyers für RU im Klassenverband, in dem die unterschiedlichen Religionen durch authentische Stimmen der SchülerInnen diskursiv eingebracht werden können, werden hierdurch ebenso angefragt, wie die oftmals als „Königsweg“ bezeichnete Begegnungsdidaktik. Es ist zu hoffen, dass die thesenhaft

¹⁶ Vgl. Albert Biesinger – Klaus Kießling – Josef Jakobi – Joachim Schmidt (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*, Berlin u.a. 2011.

formulierten Ergebnisse dieser Pilotstudie in größer angelegten Studien überprüft werden.

Auch die (offene) Jugendarbeit ist ein religionspädagogisch oftmals vernachlässigter religiöser Lernort, der zudem in Hinblick auf interreligiöse Lernchancen bislang kaum reflektiert wurde. Angesichts dieses doppelten Desiderats ist es umso erfreulicher, dass sich der Sammelband „Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule“¹⁷ dieser Thematik multiperspektivisch und kompetent nähert.¹⁸ Die Hg. gehen von der auch in der Jugendarbeit verstärkt wahrzunehmenden religiösen Heterogenität und Pluralität von Jugendlichen aus, wobei diese – im Gegensatz zur kulturellen Heterogenität – in der (offenen) Jugendarbeit bislang nicht im Fokus stand (11). Ziel der Jugendarbeit sei es, Jugendliche auf der Suche nach ihrer (religiösen und kulturellen) Identität und Sinnfindung zu begleiten (11), so dass an diesem außerschulischen Lernort weniger ein interreligiöser Dialog als solcher, sondern eine gemeinsame Suche nach Identität und Sinn im Zentrum stünde (189). So konstatiert die interkulturelle Trainerin Katrin Kuhla, „dass das Thema ‚Vielfalt der Religionen‘ in persönlichere, tiefere Schichten vorzudringen scheint, als das Thema ‚Vielfalt der Kulturen‘. Die Frage nach Religion wirft wohl unweigerlich Fragen nach Sinn des Lebens, persönlichen Ecksteinen von Orientierung und nach Kräften und Ressourcen im Leben, menschlich oder transzendent, auf.“ (182) Um entsprechende Lern- und Bildungsangebote zu entwerfen benötigen die in der offenen Jugendarbeit nicht immer religionspädagogisch geschulten Fachkräfte interreligiöse bzw. interkulturelle Kompetenzen, „um den religiösen und kulturellen Unterschieden und den daraus erwachsenden Konflikten adäquat begegnen und gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse angemessen begleiten zu können.“ (11) Hierzu leistet der Sammelband einen wichtigen Beitrag.

Die Publikation ist dreigeteilt. Ein erster Teil legt konzeptionelle Grundlagen des interreligiösen Dialogs. Die Beiträge reichen von Einblicken in die religiöse Vielfalt in Deutschland über Grundlagen des Religionsdialogs, das Verhältnis von Christentum zu anderen Religionen bis hin zur Wirksamkeit interreligiöser Dialogprojekte. Der zweite Teil beleuchtet Praxisfelder interreligiösen Dialogs, wie offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbände, Schule, Kinder- und Jugendschutz oder Elternarbeit. Im dritten Teil werden konkrete Projekte vorgestellt und reflektiert, wobei das Projekt DIALOGBEREIT, das auch wissenschaftlich evaluiert wurde,¹⁹ besondere Aufmerksamkeit erfährt. Die Grundlagenbeiträge haben nicht den Anspruch innovativ zu sein, aber geben in der hier vorgenommenen Zusammenstellung durchgängig einen guten und

¹⁷ Gesa Bertels – Manuel Hetzinger – Regina Laudage-Kleeberg (Hg.), *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*, Weinheim – Basel 2013.

¹⁸ Parallel dazu ist ein Praxisband mit methodischen Anregungen erschienen: Gesa Bertels – Regina Laudage-Kleeberg, *Religiöse Vielfalt in der Jugendarbeit. Praxiserprobte Methoden und Ideen*, München 2014.

¹⁹ Vgl. Elmar Lange, *DIALOGBEREIT unter die Lupe genommen. Ergebnisse der Begleitforschung*, in: *Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung* 1/2011, 5–8.

fundierten Überblick. Die vorgestellten Projekte verdeutlichen die Vielfalt sowie das Potenzial von interreligiösem Lernen in der Jugendarbeit. Der Sammelband bietet somit eine ansprechende Mischung von PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen, von Grundlagenaufsätzen und – auch theoretisch fundierten – Projektbeispielen. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass einige Artikel ein deutliches Gewicht auf die Chancen interreligiösen Lernens und Dialogs legen, dabei aber mögliche Schwierigkeiten oder Grenzen kaum beleuchten.²⁰ So stellt der von Martin Rötting (38–48) dargestellte Prozess interreligiösen Lernens einen zehn- bzw. elfphasigen Lernprozess dar, nämlich vom Eigenen über das Fremde zum Eigenen zurück (39), ein Scheitern oder ein frühzeitiges Aussteigen ist dabei aber nicht vorgesehen. Andere Modelle interkulturellen Lernens sind diesbezüglich vorsichtiger und unterstreichen auch das Scheitern interreligiöser Begegnung und interreligiösen Lernens. Ähnlich optimistisch ist die Darstellung von Detlef Schneider-Stengel (49–59), der das Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen beleuchtet. Der Vf. skizziert die positive Wirkungsgeschichte von *Nostra Aetate* (56–58), ohne die kirchenpolitisch zu konstatierenden Rückschritte in Ökumene und interreligiösem Dialog zu markieren. Umso wichtiger erscheint vor diesem Hintergrund der empirisch ausgerichtete Beitrag von Gritt Klinkhammer (68–76), der Rahmenbedingungen erfolgreicher interreligiöser Begegnungen aufzeigt, denn „nicht jeder interreligiöse Austausch erscheint in diesem Lichte als wirksam und somit wünschenswert.“ (75)

4. Kritische Bilanz – Desiderate – Perspektiven

Die genannten und ähnliche Problemstellungen sowie Forschungsdesiderate werden von der letzten hier vorzustellenden Publikation klar benannt und produktiv weiterentwickelt. Friedrich Schweitzer hat mit „Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance“²¹ ein umfassendes Grundlagenwerk verfasst, das sowohl eine kritische Bilanz der Forschung zum interreligiösen Lernen der vergangenen Jahrzehnte umfasst als auch deutliche Positionierungen vornimmt und neue Perspektiven interreligiöser Religionspädagogik eröffnet. Indem Schweitzer von interreligiöser Bildung (anstelle interreligiösem Lernen) spricht, fokussiert er seine Überlegungen grundlegend auf die „Entwicklung von Selbst oder Identität“ (33). Dabei nimmt er eine dezidiert evangelische Perspektive (10) ein, auch weil aus der evangelischen Religionspädagogik erstaunlicherweise in den letzten Jahren kaum Monografien vorgelegt wurden (9; 32). Dabei will Schweitzer konfessionelle Abgrenzung ebenso vermeiden wie „eine naive Rhetorik der Bereicherung“ (10), die in

²⁰ Vgl. hierzu Schweitzer – Edelbrock – Biesinger (Hg.), *Bildung* (s. Anm. 10), 10; 18f und die entsprechende Rezension in diesem Beitrag.

²¹ Schweitzer, *Bildung* (s. Anm. 2).

vielen interreligiösen Didaktiken durchschimmere, wenn einseitig von den Chancen und dem Gewinn interreligiöser Dialoge oder Lernprozesse ausgegangen werde und z. B. negative Stereotype oder ausgeprägtes Differenzbewusstsein bei Jugendlichen übersehen werden (18f). Durch diesen kritischen Blick ermöglicht er den Lesenden im zweiten Kapitel (45–69), das den aktuellen Forschungsstand thematisch strukturiert darstellt, immer wieder erhellende Blicke auf scheinbar Altbekanntes und eröffnet neue Perspektiven. In dieser Hinsicht markiert er angesichts der vorherrschenden subjektorientierten (Begegnungs-)Didaktik die Notwendigkeit, zwischen gelebter und gelehrter Religion zu unterscheiden und die schwindenden religiösen Identitäten von Jugendlichen verstärkt didaktisch mit zu reflektieren (66f). Ebenso wenig dürfe die Wahrheitsfrage im interreligiös ausgerichteten RU ausgeklammert und der Unterricht primär auf existenzielle Fragestellungen oder auf funktionalen Nutzen reduziert werden (67f). Das dritte Kapitel umfasst theologische und kirchliche Perspektiven auf Religionspluralismus (70–109), wobei er auch evangelische, jüdische und islamische Positionen ausführlich darstellt, die oftmals in (zumeist katholischen) Gesamtdarstellungen fehlen. Im Anschluss entfaltet Schweitzer bildungstheoretische Perspektiven (110–125). Dabei reiche es nicht aus, interreligiöse Bildung als Aufgabe des RU zu betrachten, vielmehr müsse diese als allgemeiner Bildungsauftrag von Schule verstanden werden (122–125). Auch erwiesen sich Vorstellungen einer stufenförmigen Vermittlung als unzulänglich, der zufolge zuerst eine religiöse Beheimatung und danach eine interreligiöse Auseinandersetzung stattfinden müsse, da dies „gleichzeitig wahrzunehmende Pole einer Gesamtaufgabe“ (116) seien. Beide Forderungen sind durch die bereits vorgestellten lernortspezifischen Studien auch empirisch plausibilisierbar.²² Ab dem vierten Kapitel wendet sich der Autor religionsdidaktischen Grundfragen zu (129–160), wobei er auch interreligiöse Lehr-Lern-Prozesse dem Anspruch der Elementarisierung unterzieht (144). Angesichts der skizzierten Kompetenzorientierung vieler neuerer Publikationen ist es interessant, dass Schweitzer diesen Fokus bedingt kritisch betrachtet: „Die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen im interreligiösen Bereich lässt sich deshalb niemals allein am gelungenen Kompetenzerwerb im Sinne einer Produktqualität bemessen. Auch die ganz allgemein religionsdidaktisch zu beurteilende Qualität der Lernwege (Prozessqualität) bleibt konstitutiv bedeutsam“ (147). Deshalb formuliert er theoretisch entwickelte Anforderungen an interreligiöse Kompetenzmodelle und stellt in deren Horizont vorliegende Kompetenzmodelle kritisch dar (149–154),²³ bevor er eine eigene Systematisierung interreligiöser Kompetenzen vorschlägt. Er geht von den drei Grundbegriffen Wissen, Perspektivübernahme und Handlungsfähigkeit aus, die er in Wahrnehmen, Verstehen, Urteilen, Kommunizieren und Partizipieren ausdifferenziert (154f). Diese werden von einem „Horizont der Ein-

²² Vgl. insbes. die Tübinger Kita-Studien (s. Anm. 11–14) sowie die Berufsschulstudie (s. Anm. 16).

²³ Zur kritischen Rezeption der weiter oben bereits vorgestellten Modelle von Willems, Bernlochner und Schambeck (s. Anm. 2, 4 und 6).

stellungen“ (155) umfasst, zu dem er Werte wie Toleranz, Offenheit, Respekt usw. zählt, ohne dass hiermit bereits operative Bestimmungen genannt und ohne dass interreligiöse Bildungsprozesse hierauf zu reduzieren wären (156–160). Im folgenden Kapitel widmet sich Schweitzer unterschiedlichen Lernorten (161–175), wobei er die übergreifende Perspektive interreligiöser Bildung beibehält und keine stufenspezifischen Lernschritte entwirft (165). Das vorletzte Kapitel widmet sich Praxisbeispielen, die anhand der Didaktik der Elementarisierung erarbeitet werden (179–219). Hieran anschließend formuliert Schweitzer noch weitgehend offene Aufgaben einer „Religionspädagogik im Plural“ (223–237), worunter er auch die jüdische und islamische Religionspädagogik fasst. Er betrachtet die plurale Situation der wissenschaftlichen Religionspädagogik als Chance (225), da diese z. B. Möglichkeiten der vergleichenden Forschung, der wissenschaftlichen Begleitung kooperativer Formen von RU oder gemeinsame Elemente in der Aus- und Fortbildung ermögliche. Zugleich fordere die Pluralität der Religionspädagogiken die evangelische (und zu ergänzen wäre: katholische) Religionspädagogik heraus, ihr Selbstverständnis als *Religionspädagogik*, die nicht ausschließlich auf das Christentum bezogen ist, zu klären. Schweitzer zeigt damit überzeugend auf, welche „religionspädagogische Herausforderung und Chance“ – so der Untertitel der Publikation – interreligiöse Bildung darstellt. Ihm gelingt ein überzeugendes Grundlagenwerk, das nicht nur den gegenwärtigen Forschungsstand kritisch-konstruktiv in den Blick nimmt, sondern das auch neue Aufgaben für religionspädagogische Theorie und Praxisfelder entwickelt. Die (wissenschaftliche) Religionspädagogik tut gut daran, diese aufzugreifen.

Prof. Dr. Claudia Gärtner
Universitätsprofessorin für Praktische Theologie
TU Dortmund
Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
Fon: +49 (0) 231 – 755 2556
E-Mail: Claudia.Gaertner(at)tu-dortmund(dot)de
Web: http://katheo.fk14.tu-dortmund.de/cms/katheo/de/personen/Professorinnen_und_Professoren/gaertner.html