

Inhalt

| | | |
|----------|--|----|
| 0 | Hinführung | 13 |
| 0.1 | Der Rahmen | 13 |
| 0.2 | Eine Einstimmung | 17 |
| 0.2.1 | Eine zielführende Utopie | 17 |
| 0.2.2 | Interreligiöses Lernen als gesellschaftliche Notwendigkeit | 18 |
| 0.3 | Zum ersten Verständnis interreligiösen Lernens | 19 |

Teil I Hermeneutik – das Verstehen religiöser Traditionen

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | Das Problem des Verstehens | |
| | am Beispiel der Prägung unserer Begriffe um Religion | 22 |
| 1.1 | »Das« Christentum, »der« Islam und »der« Hinduismus | 22 |
| 1.2 | Religiöse Traditionen als unkanalisierter, mäandernder Strom | 26 |
| 1.3 | Unser Begriff von »Religion« | 28 |
| 1.3.1 | Ein erster Ansatz: Identifikation eines Spezifikums von Religion | 29 |
| 1.3.2 | Ein zweiter Ansatz: Transzendieren als Charakteristik | 30 |
| 1.3.3 | Ein dritter Ansatz: Sortierung von Bezugsebenen anhand von religiösen Dimensionen | 32 |
| 1.4 | Folgerung zum Religionsbegriff | 34 |
| 1.4.1 | Der Religionsbegriff als gesellschaftsbedingtes, sich diskursiv wandelndes Konstrukt | 36 |
| 1.4.2 | Ein Problemmarker für »Religion« | 37 |
| 1.4.3 | Fazit | 38 |
| 2 | Hermeneutische Vertiefungen: Prägungen durch Vorverständnis, Vorurteile und weitere Einflussgrößen | 40 |
| 2.1 | Die Bedingtheit unseres Verstehens | 40 |
| 2.2 | Ein pointierendes Beispiel der Vorprägung unserer Sicht: die Gewichtung spiritueller Denkmuster | 42 |
| 2.3 | Ein akademisches Beispiel der Vorprägung unserer Sicht: Riccours Integration der hermeneutischen »Schulen « | 44 |



| | | |
|-------|---|----|
| 2.4 | Über die klassische Hermeneutik hinaus: exemplarische Rahmenbedingungen, globale und lokale Bezüge sowie unausgewogene Verhältnisse unter den Traditionen | 45 |
| 2.4.1 | Die unauflösbare Situation der Wechselwirkung weltweiter und lokaler Bezüge in Sachen Religion | 46 |
| 2.4.2 | Unausgewogenheit und Dominanzen im interreligiösen Kontext | 51 |
| 2.5 | Pädagogische Folgerungen und Beispiele | 57 |
| 2.5.1 | Beispiel A: Theologisieren als Lernformat eines bestimmten religiösen Traditionsstroms | 59 |
| 2.5.2 | Beispiel B: Paternalisierende Tendenzen in Schulmaterialien durch westliche Attitüde | 62 |
| 2.6 | Fazit im Blick auf den Unterricht | 64 |
| 2.7 | Exkurs: Zwei Definitionen interreligiösen Lernens | 65 |
| 2.7.1 | Eine weitere und eine enger gefasste Definition | 65 |
| 2.7.2 | Andere Definitionen und ihre Probleme | 72 |

Teil II Das Religionsverhältnis – Theologie, Wahrheit und Bibel

| | | |
|-------|--|-----------|
| 3 | Systematisierende Verhältnisbestimmungen der unterschiedlichen religiösen Traditionen | 76 |
| 3.1 | Komplikationen bei der Frage nach systematischen Verhältnisbestimmungen theologischer Aussagen | 76 |
| 3.1.1 | Populäre Verhältnisbestimmungen und gesellschaftliche Trends | 77 |
| 3.1.2 | Verhältnisbestimmungen und die Komplexität der Realität | 78 |
| 3.2 | Die Frage nach dem Verhältnis der großen Traditionen | 79 |
| 3.2.1 | Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus und die Problematik dieser Begriffe | 79 |
| 3.2.2 | Exkurs I: Die Erzählung vom Elefanten und den Blinden | 85 |
| 3.2.3 | Exkurs II: Lessings Ringparabel | 87 |
| 3.2.4 | Differenzierungsvorschläge für die Dreiteilung von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus | 90 |
| 3.3 | Erste Überlegungen im Blick auf Unterricht | 92 |
| 3.3.1 | Erfahrungen und Konsequenzen in Bezug auf die impliziten Ziele des Religionsunterrichts | 92 |
| 3.3.2 | Erfahrungen und Konsequenzen in Bezug auf die Positionierung der Lehrkraft | 93 |
| 3.3.3 | Erfahrungen und Konsequenzen in Bezug auf die materiale Ebene | 94 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.4 | Über die Dreiteilung hinaus: Wechselseitigkeit und die Dynamik in Dialogen | 95 |
| 3.4.1 | Transformationen und Differenzierungen der dialogischen Positionierung | 95 |
| 3.4.2 | Erfahrungen und Folgerungen in religionspädagogischer Perspektive | 98 |
| 3.5 | Ein weiterer Schritt über die Dreiteilung hinaus: Kontexte und unabgeschlossenes Alltagsdenken | 100 |
| 3.5.1 | Henning Wrogemanns Blick auf die weiteren Kontexte, die Vielfalt der Ebenen, Unabgeschlossenheit und Demut | 101 |
| 3.5.2 | Religionspädagogische Konsequenzen | 104 |
| 3.6 | Fazit in religionspädagogischer Perspektive | 106 |
| 4 | Ein Spezialfall interreligiöser Verhältnisbestimmung: Die Wahrheitsfrage aus religionspädagogischer Perspektive | 108 |
| 4.1 | Absichten der Schülerinnen und Schüler hinter der Wahrheitsfrage | 108 |
| 4.2 | Religionspädagogische Klärungen und Wahrheitstheorien | 109 |
| 4.2.1 | Wahrheit und die Bewertung eines einfachen Satzes (Anleihen bei der Korrespondenztheorie) | 110 |
| 4.2.2 | Wahrheit und die Intention bei einem Sprechakt (Anleihen bei deflationistischen und performativen Wahrheitstheorien) | 112 |
| 4.2.3 | Wahrheit und die Frage nach der Orientierungsleistung im Leben (Anleihen bei pragmatistischen Theorien der Wahrheit) | 113 |
| 4.2.4 | Wahrheit und religiöse Sätze | 114 |
| 4.3 | Die Ebene des Unterrichts – religionspädagogische Optionen | 117 |
| 4.4 | Fazit | 121 |
| 5 | Verhältnisbestimmungen biblischer Autoren und ihrer Protagonisten zu anderen religiösen Traditionen | 123 |
| 5.1 | Hermeneutische Voraussetzungen | 126 |
| 5.1.1 | Der Verfasser dieser Zeilen als Rezipient biblischer Texte | 126 |
| 5.1.2 | Das Problem von Kategorien | 127 |
| 5.2 | Exemplarische Verhaltensmuster in der Bibel | 128 |
| 5.2.1 | Sieben Verhaltensmuster gegenüber fremden religiösen Traditionen | 128 |
| 5.2.2 | Exkurs: Passagen, die in mehr als nur ein Muster passen | 144 |
| 5.2.3 | Erstes Ergebnis | 145 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.3 | Systematische und religionspädagogische Überlegungen | 145 |
| 5.3.1 | Systematische Ordnung der identifizierten Muster | 145 |
| 5.3.2 | Systematische Entscheidungen | 149 |
| 5.3.3 | Religionspädagogische Folgerungen | 150 |
| 5.3.4 | Fazit | 155 |
| 5.4 | Zum Abschluss: Die Schülerfrage, wie mit den Aussagen der Bibel zu anderen Traditionen umzugehen ist | 156 |
| 5.5 | Bündelung der systematisch-theologischen Klärungen und der biblischen Überlegungen aus religionspädagogischer Perspektive | 158 |

Teil III Pädagogische Weichenstellungen – und vier Modi der Religionenerschließung

| | | |
|-------|---|-----|
| 6 | Ein vierfach gefächertes Strukturmodell interreligiösen Lernens ... | 162 |
| 6.1 | Vorüberlegungen zur Auffächerung von Varianten interreligiösen Lernens | 162 |
| 6.1.1 | Grundlagen: Schülerorientierung, Kompetenzen und Aktivierung | 163 |
| 6.1.2 | Ziel: ein Strukturmodell | 165 |
| 6.1.3 | Vorgehen bei der Modellentwicklung | 167 |
| 6.1.4 | Hintergrund: Situationen mit Anforderungscharakter zu interreligiösem Lernen | 168 |
| 6.2 | Die Struktur: Religionenerschließungsmodi | 172 |
| 6.2.1 | Vier Modi aktivierender Religionenerschließung | 175 |
| 6.2.2 | Eine Grafik für die aktivierenden Religionenerschließungsmodi | 177 |
| 6.2.3 | Verortung bisheriger Ansätze | 179 |
| 6.2.4 | Pointierung des Modells in Idealprofilen | 186 |
| 6.2.5 | Die Grenzen der Modi | 190 |
| 6.2.6 | Zusammenfassung in Zuspitzung auf den Begriff der Haltung ... | 193 |
| 6.3 | Modi, exemplarische Situationen und Kompetenzen in einem Modell | 194 |
| 6.3.1 | Die Verbindung mit Kompetenzen und weitere exemplarische Situationen | 194 |
| 6.3.2 | Tabelle des Strukturmodells interreligiösen Lernens | 202 |
| 6.3.3 | Die Bandbreite der Phänomene berücksichtigen: die religiösen Dimensionen als Hilfe | 204 |
| 6.3.4 | Fazit | 207 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 7 | Blinde Flecken und Auswahlprozesse beim interreligiösen Lernen | 209 |
| 7.1 | Blinde Flecken | 209 |
| 7.1.1 | Die Parabel vom Fischer und dem Netz | 209 |
| 7.1.2 | Die blinden Flecken unterschiedlicher Ebenen: des westlichen, schulischen und modalen Verstehens | 211 |
| 7.1.3 | Ein erstes Beispiel zu blinden Flecken: der Glaubensmodus in der Schule | 212 |
| 7.2 | Die Entzogenheit des Religiösen in der Schule und die didaktische Charakteristik von Zeug-nis und Gegen-stand | 214 |
| 7.2.1 | Religiöses und der Gebrauchszusammenhang – zwei weitere Beispiele | 215 |
| 7.2.2 | Zeug-nis und Gegen-stand als Begriffe didaktischer Verortung | 216 |
| 7.2.3 | Der fremde religiöse Anspruch als didaktisches Problem | 221 |
| 7.3 | Die vier Modi mit ihren blinden Flecken als gegenseitige Korrektive | 223 |
| 7.3.1 | Der blinde Fleck des Forschungsmodus im Religionsunterricht gegenüber dem Zeug-nis-Charakter | 223 |
| 7.3.2 | Der blinde Fleck des Brückenmanagers und der globalen Akteurin im Religionsunterricht gegenüber dem Zeug-nis-Charakter | 225 |
| 7.3.3 | Der blinde Fleck des existenziellen Denkers im Religionsunterricht | 225 |
| 7.3.4 | Korrektive der vier Modi | 228 |
| 7.3.5 | Fazit | 231 |
| 7.4 | Exkurs I: Die Kritik an religiösen Traditionen als blinder Fleck der Praxis und Chance der Religionenerschließungsmodi | 232 |
| 7.4.1 | Kurze Verortung unserer Kritikkultur | 234 |
| 7.4.2 | Interreligiöses Lernen mit religions- und gesellschaftskritischer Intention nach Folkert Rickers | 237 |
| 7.4.3 | Umgang mit Kritik in Verbindung mit den Religionen- erschließungsmodi | 240 |
| 7.4.4 | Fazit | 249 |
| 7.5 | Grundlagenexkurs II: Modifizierung des Tübinger Elementarisierungsansatzes | 251 |
| 7.5.1 | Drei allgemeine Ergänzungen zum Elementarisierungsansatz | 252 |
| 7.5.2 | Notwendige Differenzierungen bei interreligiösen Themen | 256 |
| 7.5.3 | Fazit: Grafische Darstellung der Elementarisierung | 263 |

Teil IV Aufseiten der Schülerinnen und Schüler – Erfahrungen mit Fremdheit, Ambiguitätserleben und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

| | | |
|----------|--|-----|
| 8 | Entwicklungspotenzial im Umgang mit dem Ambiguitätserleben gegenüber fremdem Religiösem | 270 |
| 8.1 | Grundlagen zum Umgang mit Fremdheit | 270 |
| 8.1.1 | Eine exemplarische Unterrichtssituation zum Fremdheits- und Ambiguitätserleben | 271 |
| 8.1.2 | Grundlagen zum Interpretament »fremd« | 273 |
| 8.2 | Mit religiöser Fremdheit umgehen lernen durch Förderung konstruktiven Ambiguitätsmanagements | 277 |
| 8.2.1 | Komplexitätsreduktionen angesichts von Fremdem und ihre Probleme | 277 |
| 8.2.2 | Toleranz gegenüber Komplexität, Widersprüchlichem und Unlösbarem | 281 |
| 8.2.3 | Entwicklung des Begriffs »Ambiguitätstoleranz« | 284 |
| 8.2.4 | Die Spanne von Toleranz bis Intoleranz und pädagogische Ziellinien | 287 |
| 8.2.5 | Übertragung konstruktiven Ambiguitätsmanagements auf die Idealprofile interreligiösen Lernens | 289 |
| 8.2.6 | Exkurs: Hinweise auf die Entwicklung des Umgangs mit Ambiguitätserleben | 293 |
| 8.3 | Dehumanisierung als mögliche Folge von Ambiguitäts- <i>in</i> -toleranz | 298 |
| 8.4 | Fazit zum konstruktiven Ambiguitätsmanagement in pädagogischer Perspektive | 301 |
| 9 | Die Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in vernetzten sozialen Zusammenhängen | 303 |
| 9.1 | Grundlagen zum Perspektivenwechsel | 303 |
| 9.1.1 | Eine exemplarische Situation mit unterschiedlichen Perspektiven | 303 |
| 9.1.2 | Der Begriff des Perspektivenwechsels | 305 |
| 9.2 | Entwicklungen im Perspektivenwechsel | 309 |
| 9.2.1 | Entwicklungsstufen im koordinierend sozialen Perspektivenwechsel | 310 |
| 9.2.2 | Verteilung der Niveaustufen auf Altersklassen | 317 |
| 9.3 | Bezug zu den Religionenerschließungsmodi | 319 |
| 9.3.1 | Der Perspektivenwechsel im Modus der Religionsforscherin | 320 |
| 9.3.2 | Der Perspektivenwechsel im Modus des existenziellen Denkers | 324 |
| 9.3.3 | Der Perspektivenwechsel im Modus des Brückenmanagers | 326 |
| 9.3.4 | Der Perspektivenwechsel im Modus der globalen Akteurin | 329 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 9.4 | Fazit zum Perspektivenwechsel | 331 |
| 9.5 | Eine Erweiterung und drei Besonderheiten | 332 |
| 9.5.1 | Über die Schule hinaus: Entwicklungsmöglichkeiten in Sachen Dialogizität – die Stile interreligiöser Verhandlungen nach Heinz Streib | 333 |
| 9.5.2 | Gefühlsresonanz im Zusammenhang mit Perspektivenwechsel als Motivator – Differenzierungen zu einem Überschneidungsbereich | 338 |
| 9.5.3 | Die No-Gos des Perspektivenwechsels: Intime und eingehegte Religiosität – religiös bedingte Grenzen des Perspektivenwechsels und die Grenzen der Überwältigung | 345 |
| 9.5.4 | Das Versagen des Perspektivenwechsels als pädagogischer Impuls | 351 |
| 9.6 | Fazit | 354 |

Teil V Zusammenführung: der doppelte Individuenrekurs

| | | |
|-----------|---|------------|
| 10 | Der Ansatz beim Individuum, seinem Kontext und Beziehungsgefüge | 360 |
| 10.1 | Zusammenführung bisheriger Überlegungen | 360 |
| 10.1.1 | Ausgewählte bisherige Ergebnisse im Blick auf den doppelten Individuenrekurs | 360 |
| 10.1.2 | Erste Klarstellungen zum doppelten Individuenrekurs mit seinen Beziehungs- und Gebrauchsweisen | 362 |
| 10.1.3 | Zum historischen Hintergrund dieses Vorgehens | 366 |
| | Exkurs: Fallstricke und Chancen direkter Begegnung | 371 |
| 10.1.4 | Hermeneutische Einsichten und der doppelte Individuenrekurs | 373 |
| 10.1.5 | Theologie, Wahrheit und der doppelte Individuenrekurs | 377 |
| 10.1.6 | Die vier Erschließungsmodi und der doppelte Individuenrekurs | 386 |
| 10.1.7 | Die Stützung des Gegenstands-Charakters durch den doppelten Individuenrekurs | 388 |
| 10.1.8 | Die Ambiguität von »Fremdheitsmarkern« und »Türöffnern« beim doppelten Individuenrekurs | 391 |
| 10.1.9 | Zu Fremdheitsmarkern auf medialer Mikroebene | 393 |
| 10.2 | Ein Gegenargument gegen die Personalisierung? | 396 |
| 10.2.1 | Exkurs: Materialerstellung – eingebettet in lokale, dialogische Kontexte | 399 |
| 10.3 | Zwei Schemata zur Lerndynamik und zur Materialstrukturierung beim doppelten Individuenrekurs | 401 |
| 10.3.1 | Ein erstes Schema zur Lerndynamik | 401 |
| 10.3.2 | Ein zweites Schema zur Strukturierung von Material | 404 |

| | |
|--|-----|
| 10.4 Exemplarische, begleitende Impulse zu den vier Modi | 407 |
| 10.4.1 Die Lust am Forschen | 408 |
| 10.4.2 Die Lust am Mitarrangieren von Begegnungen mit Menschen und mit Zeug-nissen | 410 |
| 10.4.3 Die Lust am existenziellen Fragen, Theologisieren und Philosophieren | 413 |
| 10.4.4 Die Lust am (Mit-)Wirken vor Ort | 415 |
| 10.5 Fünf Fragerichtungen zur Ausformung interreligiösen Lernens – eine pointierende, maßstabbildende Zusammenfassung für den doppelten Individuenrekurs | 416 |
| Dank | 421 |
| Begriffsindex | 422 |
| Namensindex | 425 |
| Literatur | 427 |

VORSCHAU

0 Hinführung

0.1 Der Rahmen

»Der Religionsunterricht ändert sich«, so formulierte es ein Lehrer in einem größeren Rundgespräch. Nicht nur der evangelische, auch der katholische Religionsunterricht ist seit kurzem offiziell offen für alle Schülerinnen und Schüler. Variationen konfessioneller Kooperationen etablieren sich. Gleichzeitig ist islamischer Religionsunterricht in vielen Bundesländern zum Normalfall geworden und wird weiter ausgebaut. An einzelnen Standorten gibt es jüdische, orthodoxe, alevitische und weitere Varianten des Fachs. In Berufsschulen werden die Klassen schon lange gemeinsam unterrichtet. Bremer und Hamburger Modell, z. T. auch LER in Brandenburg werden immer wieder diskutiert. Doch in der Breite herrscht die Konfessionentrennung vor – mindestens offiziell. Denn inzwischen »schummeln« viele Schulen – wie es eine andere Kollegin formulierte. Gegen die rechtliche Maßgabe von Artikel 7.3 des Grundgesetzes wird ein gemeinsamer Religionsunterricht erteilt. Die Folge ist eine hohe Heterogenität an genehmigten, aber eben auch nicht genehmigten Formaten. Die Lage ist unübersichtlich. Wie sich die Situation in den nächsten zehn Jahren entwickeln wird, bleibt abzuwarten. Zurzeit sieht es eher *nicht* nach einer weitergehenden offiziellen Öffnung aus und doch bekommen durch die beschriebene Gesamtbewegung Themen wie Ökumene und interreligiöses Lernen eine neue Virulenz.

Gerade in Zeiten sich verschiebender Rahmenbedingungen ist es sinnvoll, auf Ebene der Grundlegungen Klarheit zu gewinnen. Diese gehe ich nun *spezifisch zum interreligiösen Lernen* an, das durch die zunehmende Zahl der beteiligten Religionen und Formate vermehrt an Bedeutung gewinnt. Dabei setze ich voraus, dass es schon einiges und Gutes an Unterrichtsmaterial und theoretischen Überlegungen zu diesem Bereich gibt, dass jedoch durchaus nicht alle vorgängigen Fragen auf didaktischer Ebene beantwortet sind oder Abhandlungen zu diesen Fragen zwar vorliegen, sie aber für Lehrkräfte, Dozentinnen, Studie-



0.2 Eine Einstimmung

Wie sieht die Utopie einer idealen Schülerin oder eines idealen Schülers am Ende einer Schullaufbahn mit regelmäßigen Unterrichtseinheiten interreligiösen Lernens aus?

Man könnte zur Beantwortung dieser Frage zunächst bei Formaten der Gruppenzusammensetzung verharren oder sich eingangs in die Fülle curricularer Vorgaben vertiefen. Beides will ich hier nicht tun, sondern einen ersten, argumentativ ungeschützten, vorläufigen Vorschlag zur Diskussion stellen.

0.2.1 Eine zielführende Utopie

Der Schüler oder die Schülerin verlässt die Schule mit der Fähigkeit und Bereitschaft, in Überschneidungsbereichen religiöser Traditionen *konstruktiv als Akteur* auftreten zu können.

Damit wird schülerorientiert die Eigenständigkeit der Lernenden in diesem Feld zu einem zentralen Aspekt, der sich mit diversen Theorien wie mit Motivationstheorien⁷ oder der Kompetenzorientierung⁸ begründen lässt.⁹ Als Anschluss liegt die Frage nahe, in Bezug auf welche Überschneidungsbereiche¹⁰ und woraufhin er oder sie *Akteurin* wäre. Im Vorgriff auf die folgenden Kapitel sehe ich vier mögliche, pointierte Ausrichtungen:

1. Ich sehe die Jugendlichen erstens aktiv darin, ihnen fremdes *Religiöses zu erforschen*;¹¹ das beinhaltet, sich sachgerecht und vertieft über Religiöses informieren zu wollen und zu können, aber auch z. B. über das persönliche Umfeld *neue Erkenntnisse in Sachen Religion fachgerecht anzustreben*.

7 Vgl. z. B. E.L. Deci/R.M. Ryan (2000), Self-Determination.

8 Vgl. z. B. G. Obst (*2015), Lehren, 156 f.

9 Es ist in diesem Fall nicht nötig, sich auf eine Lerntheorie festzulegen, da mit dieser grundlegenden Ausrichtung im Detail dann unterschiedliche methodische Wege gewählt werden können, die hier (noch) nicht Thema sind.

10 Vgl. den Begriff der *Überschneidungssituationen* bei J. Willems (2011), Überschneidungssituationen, gegenüber dem ich jedoch die situative Komponente hier etwas zurücknehme: Wenn Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe einen kleinen Forschungsplan ausarbeiten, ist dies z. B. zunächst nur begrenzt als »Situation« zu bezeichnen. Dieser Begriff trifft jedoch den Sachverhalt bei dem folgenden Punkt 3.

11 Das kann bei christlichen Schülerinnen und Schülern durchaus auch etwas ihnen Fremdes aus dem Bereich christlicher Tradition sein. In diesem Band zu *Interreligiösem* geht es tendenziell allerdings beim Erforschen eher um Traditionen von Gruppen, in denen die Kinder, Jugendlichen oder Eltern nicht Mitglied sind.

Teil I

Hermeneutik – das Verstehen religiöser Traditionen

Ich beginne den ersten großen Teil dieses Bandes mit hermeneutischen Fragen, genauer mit einer Klärung von Verstehensbarrieren gegenüber (fremden) Religionen angesichts bestehender Voreinstellungen, die bereits durch die verwendeten Begrifflichkeiten sichtbar werden; es geht um Fragen, wie Verstehen kanalisiert wird, sowie um gesellschaftliche Dominanzen und Ungleichgewichte, die das Verstehen konkret mit beeinflussen. All dies steht auch bei pädagogischen Herangehensweisen im Hintergrund.



1 Das Problem des Verstehens am Beispiel der Prägung unserer Begriffe um Religion

Als eine erste Grundlage interreligiösen Lernens ist ein Blick auf die Bedingungen des Verstehens zu werfen. Möglichkeiten und Grenzen von Lernprozessen können so hervortreten: Ich sehe auf das Fremde – zum Beispiel auf islamische Traditionen – umgangssprachlich formuliert durch eine Brille, die durch meine Umwelt geformt wurde. Doch das Sprachbild der Brille greift zu kurz, da es die Möglichkeit des Absetzens einschließt. Meine Prägungen lassen sich jedoch nicht einfach auswechseln. Dabei geht es nicht nur um Denkmuster des sozialen Kontextes, sondern es beginnt schon bei der Verankerung meines Verstehens in Wortfolgen und Begrifflichkeiten meiner sprachlich-geografischen Herkunft. Auch Sprache formt mein Verstehen. Es geht nicht nur um eine »Brille«, die als etwas äußerlich Hinzugefügtes vor meinen Augen sitzt. Vielmehr sind meine Vorstellungsmuster, mit denen ich auf Fremdes blicke, und meine sprachlichen Möglichkeiten, dies in Worte zu fassen, ein Teil von mir.

1.1 »Das« Christentum, »der« Islam und »der« Hinduismus

»Den Hinduismus gibt es nicht.« Ich erinnere mich noch gut an mein eigenes Aha-Erlebnis bei diesem Satz. In einer Vorlesung legte uns der Dozent dar, dass die Rede von »Hinduismus« eine westliche Begrifflichkeit sei, die im 19. Jahrhundert ihren Ursprung hat.¹ Jedes zweite Dorf in Indien habe eigene Götter, die anderen Dörfern durchaus nicht bekannt sein müssen. Zwar gebe es Mythen und unter Gelehrten einen Rückgriff auf gemeinsame Schriften, aber auch all das nicht durchgehend und vor allem (mindestens bis zum 19. Jahrhundert) nicht unter dem Begriff des Hinduismus. Unter diesem Etikett fänden sich heute sowohl eher monotheistische wie polytheistische Sichtweisen.

¹ Dazu, aber auch unter religionspädagogischen Gesichtspunkten sehr instruktiv: A. Linkenbach (2015), Weltreligion, 32.

2 Hermeneutische Vertiefungen: Prägungen durch Vorverständnis, Vorurteile und weitere Einflussgrößen

Die bisherigen Überlegungen zu Begrifflichkeiten und ihren Konstruktionen münden auf einer weiteren Ebene in die generelle Frage des Verstehens und des Verstehenskönnens von Phänomenen, die sich mit einem anderen als dem eigenen religiösen Sprach- und Traditionsstrom und mit anderen Denkformaten verbinden.

2.1 Die Bedingtheit unseres Verstehens

Eine hermeneutische Einsicht besteht darin, dass eine Wahrnehmung religiöser Phänomene nie rein »objektiv« stattfinden kann.¹ Schon im Prozess der Wahrnehmung sehen wir in der Regel nicht erst Details, sondern gleich eine ganze Gestalt: Wir blicken *nicht* aus dem Fenster und sehen grüne Farbe, braune Farbe, Zweige, Blätter und einen Stamm, überlegen kurz und erkennen, was es ist, sondern haben beim Sehprozess selbst die Details auf unserer Netzhaut schon zu einer Gestalt zusammengefügt. Wir sehen unmittelbar, dass es sich um einen Baum handelt. In der Regel nehmen wir die Zweige erst nachträglich näher in Augenschein. Diese Fähigkeit unseres Gehirns ist der Struktur nach angeboren, die Konzeptionen oder »Gestalten« formen sich jedoch nach Umwelt und Kultur unterschiedlich aus. Je nachdem woher wir stammen, kann unser Konzept von Bäumen anders aussehen. Das heißt, ein Mensch, der aus Afrika stammt, nimmt schon im Prozess der Wahrnehmung *Birke* anders wahr als beispielsweise *Baobab*, also einen Affenbrotbaum.

Dies gilt nicht nur für Objekte, sondern auch für Haltungen, zum Beispiel die der Neugier: Wie meine Neugier sich kanalisiert, ist kulturell geformt, nicht nur

1 Dies gilt auch für Befragungen mit Anspruch auf Repräsentativität, bei denen vielleicht die Übertragung der Daten in ein digitales System als »objektiv« bezeichnet werden kann, doch schon die »Erstellung« von Fragebögen und erst recht deren »Interpretation« sind immer mit einer kontextuellen oder subjektiven Note behaftet.

geografisch, sondern auch dem Habitus meiner sozialen Schicht nach,² auf einer spezifischeren Ebene auch zum Teil familiär und sicherlich schließlich durch die Persönlichkeit geprägt. Da dies die gesamte Art und Weise betrifft, wie wir überhaupt an die Welt herangehen, ist es nicht möglich, einfach einzelne Ebenen auszuklammern und dann »objektiv« zu sein. Es ist uns in anderen Worten nicht möglich, die Welt jenseits aller kontextueller Prägungen wahrzunehmen. (Dies gilt auch schon deshalb, da die Idee des Ausklammerns und das Konzept der »Objektivität« kulturell geprägte »Denkformate« sind.)

Zurück zum Religiösen: Sich in eine fremde religiöse Tradition nach ein paar Informationen einfach hineinzusetzen, geht vielleicht im Sinne eines anspruchslosen Gedankenspiels. Tatsächlich wie ein Mensch in dieser fremden religiösen Tradition denken zu wollen, wird jedoch nicht funktionieren. Man müsste nicht nur die eigenen weltanschaulichen oder religiösen Ideen »ein-kammern«, sondern sie gegen eine unübersehbare Menge von Vorprägungen der Wahrnehmung austauschen.

Der Philosoph Hans-Georg Gadamer hat das bewusst mit dem belasteten Wort des *Vorurteils* erklärt:³ Jede Art des Herangehens an Neues ist durch vorangehende Urteile geprägt (zum Beispiel auch, wie ein Baum aussieht). Wahrnehmung ist ein Prozess, der nicht voraussetzungslos bei Null beginnt. Vielmehr schaffen meine Vor-Einstellungen im Blick auf einen Text oder ein Phänomen etwas Neues: meine durch meine Tradition geprägte Auffassung der Dinge. Diese ist nicht als etwas Statisches zu verstehen; vielmehr wird die Auffassung eines neuen Phänomens auch meine Art zu denken, letztlich mich verändern. Das neue Verstehen von etwas verändert auch mein Verstehen selbst. Es geht um einen dynamisch fortschreitenden Prozess.

Um das Bild des mäandernden Stroms noch einmal zu bemühen: Ich befinde mich im Strom meiner eigenen Tradition und kann mich nicht einfach in die Lüfte erheben, um aus der Vogelperspektive gleichermaßen auf die Ströme aller Traditionen von oben zu schauen. Ich blicke aus der Perspektive meines Seitenarms auf andere Arme und der Strom meiner Tradition ist dabei immer in Bewegung. Ich selbst bewege mich innerhalb dieses Stroms, der *auch durch meine Art des Wahrnehmens* von Anderem und Eigenem mitbestimmt wird. An dieser Stelle kommt das Bild sicherlich an seine Grenzen, mir hat es jedoch geholfen, auch die bleibende Dynamik zu sehen, in der ich mich befinde, aber in der auch meine Tradition, in der ich »schwimme«, in Bewegung bleibt.

2 Die habitusbedingte Kanalisierung von *Neugier* ist ein Feld, das meiner Recherche nach noch nicht angegangen wurde. Zum Habitus sozialer Schichten vgl. Pierre Bourdieu z. B. den Sammelband von A. Lenger/C. Schneickert/F. Schumacher (2013, Hrsg.), Pierre.

3 H.-G. Gadamer (⁷2010), Hermeneutik, z. B. 275, vgl. 250 ff.

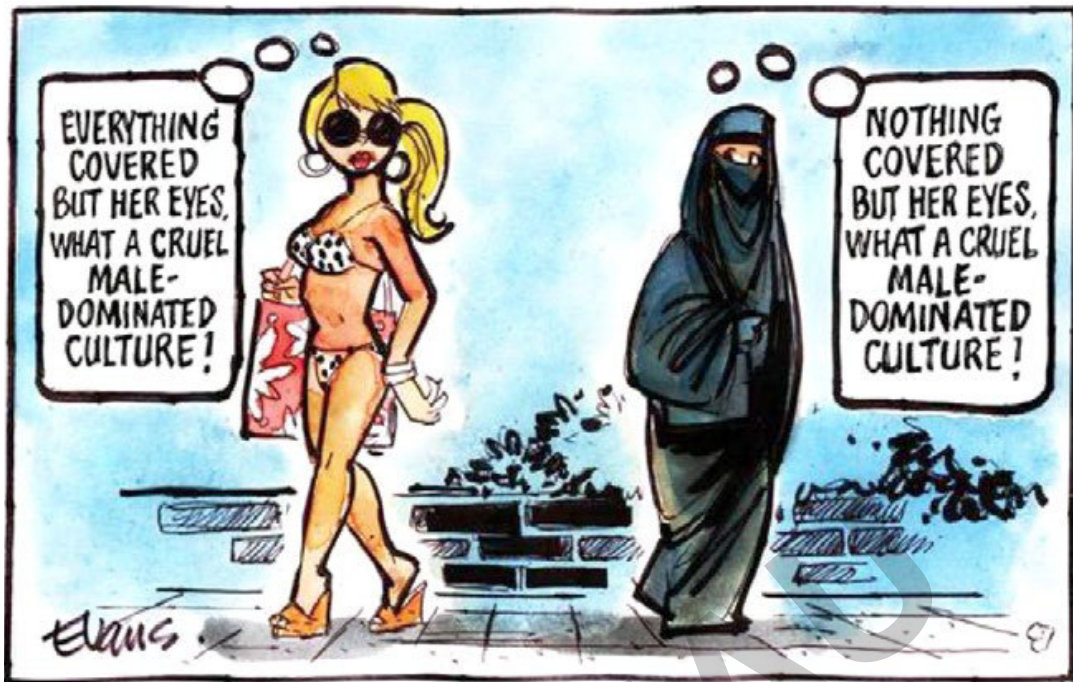


Abb. 7: Cartoon von Malcolm Evans, 2011

C. Hild berichtet nach Präsentation des Bildes von der Diskussion in einer 10. Klasse im evangelischen Religionsunterricht:

- »Erin (Muslim): »Gut! Jetzt merkt ihr mal, wie ich die Welt sehe.«
- Sarah (nicht-religiös) *etwas bissig*: »Oder Du verstehst mal, warum ich vielen Muslimen mit Vorbehalten gegenüberstehe.«
- Bruno (sehr christlich sozialisiert) *laut*: »Jetzt hört mal auf! In der Karikatur geht es doch um Rücksicht!«
- Kevin (sehr christlich sozialisiert): »Ja genau, man muss mal die Dinge mit den Augen eines anderen sehen, um zu verstehen, wie der so denkt.«
- Sarah *wieder leicht bissig*: »Dann sollten wir uns mal eine Burka überziehen. Dann merkt man, wie sich Frauen fühlen ...«

Es entspann sich eine Diskussion zu unterschiedlichen Weisen des Wahrnehmens und Beurteilens; ... Keine Spur von sexistischen Anspielungen o.Ä. Ein nicht auszublendender Punkt war allerdings Sarah, die sich m. E. in ihrer leicht antimuslimischen Haltung zunächst bestätigt fühlte; sie kleidet sich nach den neuesten Trends und ist auch in den Sommermonaten etwas leicht bekleidet unterwegs. Durch die Diskussion gerieten jedoch Sichtweisen der Schüler (vielleicht ja auch ihre) in Bewegung.«⁷³

73 Unveröffentlichter Unterrichtsbericht von C. Hild (2018).

Ein weiterer Akzent meinerseits ist es, die *interne* Kritik der anderen wahrzunehmen, da so die Vielfalt innerhalb der religiösen Traditionen ins Blickfeld rückt. Die innerreligiöse Diskussion der jeweils anderen zu einem Problem ist darzustellen, so dass unterschiedliche Positionierungen deutlich werden. In fast allen kritischen Punkten stellen sich auch die großen Traditionsgemeinschaften schnell als Plural heraus und es bleiben in ihnen genug unterschiedliche Meinungen, die diskutiert und in Beziehung gesetzt werden können.

Jede *Überhöhung* einer westlich-christlich orientierten Kritik bleibt, um es plakativ zu sagen, ein Imperialismus der Maßstäbe.

7.5 Grundlagenexkurs II: Modifizierung des Tübinger Elementarisierungsansatzes

Ende der 1970er Jahre nahm Karl Ernst Nipkow einen Grundgedanken Wolfgang Klafkis, die wechselseitige Erschließung, für die Religionspädagogik auf und entwickelte im Anschluss an diese sowie an Diskussionen seiner Zeit ein eigenes Modell zur Unterrichts- und Themenreflexion.⁷⁵ Im Hintergrund religionspädagogischer Diskussionen ging es damals um Fragestellungen zur Schüler- und Problemorientierung sowie zur Rolle der Bibel im Religionsunterricht. Insbesondere auf die Frage nach dem Umgang mit Bibeltexten antwortete der Vorschlag Nipkows; er empfahl das Durchdenken von elementaren »Strukturen« biblischer Texte, im Anschluss an diese von elementarer religiöser »Wahrheit« und auf Schülerseite von den – dem Thema entsprechenden – elementaren »Erfahrungen« und den altersbedingten »Zugängen« (oder »Anfängen«).⁷⁶ Alle vier Aspekte waren im Sinne der wechselseitigen Erschließung und damit in unmittelbarer Verschränkung zu denken. Die Klärung von elementaren »Lernformen« wurde später von Friedrich Schweitzer als fünfter Aspekt hinzugefügt.⁷⁷

Es stellte sich im Laufe der Jahrzehnte heraus, dass das Modell auch für Themen jenseits eines unmittelbaren Bibelbezugs geeignet war. Am Pol der Sache konnten auch andere »Strukturen« und »Wahrheitsfragen« als die biblisch indi-

75 K. E. Nipkow (2002), Elementarisierung, notiert: »Nur in diesem bildungstheoretischen Grundsatz der ›wechselseitigen Erschließung‹ von Person und Sache lehnt sich das Konzept an W. Klafki an, der für die Allgemeine Didaktik dem ›Problem des Elementaren‹ nachgegangen war« (452); dort auch ab Seite 451 kurz zur Entstehung Ende der 1970er Jahre. Zu Hintergründen der Entstehung auch K. E. Nipkow (1982), Grundfragen, 186.

76 K. E. Nipkow (1982), Grundfragen, 185–222; dort findet sich statt »Zugänge« ursprünglich »Anfänge« (218 ff.).

77 Vgl. dazu F. Schweitzer (2000), Elementarisierung, 241.