



Stettberger, Herbert/Bernlochner, Max (Hg.): *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht (Religionspädagogik und Empathie, Bd.1)* Berlin (LIT) 2013 [200 S., ISBN: 978-3-643-11984-1]

Die neue, von Herbert Stettberger herausgegebene Reihe „Religionspädagogik und Empathie“ will Religionspädagogik und Sozialpsychologie miteinander ins Gespräch bringen. Ein angestrebtes Ziel der Reihe ist es, von der Religionspädagogik aus den Blick auf die jüngst von der Neurobiologie geprägte Empathieforschung zu lenken und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die religionspädagogische und religionsdidaktische Forschung und Lehre fruchtbar zu machen. Im Jahr 2012 hatte der Reihenherausgeber in der Reihe „Bibel – Schule – Leben“ (Bd. 9, Berlin LIT) seine Habilitationsschrift zum Thema „Empathische Bibeldidaktik“ vorgelegt, die als „interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel“ (so der Untertitel) empathisches Lernen an der Bibel konkretisiert.

Dass Empathie als „Fähigkeit, sich zumindest bis zu einem gewissen Grad in andere hineinversetzen und die Welt ansatzweise aus deren Perspektive wahrnehmen zu können“ (127), ebenso grundlegend für interreligiöses Lernen ist, belegt der Professor für Katholische Theologie/ Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg nun mit diesem Band. Hier hat er, gemeinsam mit seinem Mitherausgeber Max Bernlochner, Autorinnen und Autoren aus Heidelberger Hochschulen (Theo Sundermeier, Havva Engin, Daniel Krochmalnik) sowie deutschen Universitäten und Bildungseinrichtungen (Klaus von Stosch, Manfred Riegger, Peter Schreiner, Clauß Peter Sajak, Gwen Bryde, Joachim Willems, Karlo Meyer) gewonnen, die jeweils mit ihrem interreligiösen bzw. interkulturellen wissenschaftlichen Schwerpunkt

einen Beitrag zum empathieorientierten interreligiösen Lernprozess bieten.

Zunächst belegt der Paderborner Systematiker Klaus von Stosch aus der Perspektive der Komparativen Theologie, wie eng die beiden Begriffe ‚Interreligiösität‘ und ‚Empathie‘ vernetzt sind. Denn Empathie ist – wie Stosch es mit Reinhold Bernhard ausdrückt – der „Weg zu mutual inklusiven Verstehensprozessen“ (23). Der Religionswissenschaftler Theo Sundermeier betont mit Tzvetan Todorov den Aspekt der Anerkennung als Grundvoraussetzung eines von Empathie geleiteten Dialogs (30f.), den er – als Quintessenz seines Beitrags – zugunsten einer gelingenden Konvivenz dringend als Informationsdialog, praxisorientierten Dialog und Konsensdialog zu unterscheiden empfiehlt.

Der Frage, in welcher Beziehung Empathie und Wahrnehmung in interreligiösen Begegnungsprozessen stehen, versucht der katholische Religionspädagoge Manfred Riegger (Augsburg) mit seinem vielseitig auslotbaren „Vierevidenzquellenmodell“ nachzugehen, das ermöglicht, die „Wahrnehmung interreligiöser Empathie in Bildungsprozesse systematisch reflektieren“ (39) zu können. Die vier Evidenzquellen „Ausdrucksform, standortgebundene Zuschreibung, emotionale Färbung und subjektive Konstruktion“ (56) sind sehr gut dazu geeignet, etwa Schülerinnen und Schülern die Subjektivität ihrer Wahrnehmungen bewusst zu machen (vgl. 59). Peter Schreiner vom Comenius-Institut Münster macht darauf aufmerksam, dass „die Bestimmung von Zielen interreligiösen Lernens ermöglicht [...], aus konzeptionell-theoretischer, empirischer und praktischer Sicht Fragen nach interreligiöser Kompetenz aufzunehmen“ (66). Der von einer Expertengruppe des Comenius-Instituts entwickelte Orientierungsrahmen der EKD zu Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (vgl. Fischer/Elsenbast), das Berliner Kompetenzmodell für das Fach Religion (vgl. Schluß, Benner, Willems) und der Schulen-Wettbewerb „Dialog der Kulturen“ (vgl. Sajak) dienen ihm dazu als anschauliche Beispiele. Letzteres Beispiel wird im folgenden Beitrag von Clauß Peter Sajak (Münster) vertieft und an den von ihm entwickelten Standards für das dialogische Lernen sowie anschaulich an Best-Practice-Beispielen verdeutlicht (75ff.).

Die Leiterin des Heidelberger Zentrums für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik, Havva Engin, weist zu Recht darauf hin, dass

„eine plural ausdifferenzierte Gesellschaft [...] neue, in die Zukunft weisende pädagogische Angebote“ (101) benötigt, sieht hier allerdings „die inter-/transkulturelle Pädagogik in der Pflicht, entsprechende interreligiös ausgerichtete Konzepte als Querschnittsthemen in der schulisch-pädagogischen Praxis zu implementieren und damit ‚aus der traditionellen Ecke‘ des Religionsunterrichts herauszuholen“ (100). Dass sie diese Aufgabe offensichtlich dem Religionsunterricht nicht zutraut, liegt vermutlich daran, dass sie irrtümlicherweise davon ausgeht, dass der verfassungsrechtlich abgesicherte Religionsunterricht „entweder durch den Staat erteilt wird oder wie in verschiedenen Bundesländern in Verantwortung der jeweiligen Religionsgemeinschaft stattfindet“ (95). Zwar belegen andere Beiträge des Bandes, dass gerade der Religionsunterricht besonders dafür geeignet ist, interreligiöse Kompetenzen anzubahnen (Schreiner, Sajak, Willems, Stettberger, Meyer u. a.). Doch fehlt bedauerlicherweise ein Beitrag des Mitherausgebers Max Bernlochner (Leiter des Referats für Interkulturelle Angelegenheiten im Ministerium für Integration des Landes Baden-Württemberg), der in seiner 2013 publizierten Dissertation „Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam“ mit dem Modell der Kooperierenden Fächergruppe einen zukunftsweisenden Vorschlag dazu unterbreitet hatte.

Mit den Emotionen, die durch die Verletzung religiöser Gefühle ausgelöst werden können, befasst sich die Hamburger Pastorin Gwen Bryde. Sie gibt aus pastoraler Erfahrung den Rat, sich nicht vorschnell aus dem interreligiösen Dialog zurückziehen, sondern in der eigenen Verletzung auch eine Stärke zu sehen (111). Joachim Willems (Humboldt-Universität Berlin), der 2011 einen wegweisenden Band zur interreligiösen Kompetenz aus evangelischer Perspektive veröffentlicht hatte, zeigt auf, dass an lebensweltlichen Anknüpfungspunkten, sog. interreligiösen Überschneidungssituationen, bei Schülerinnen und Schülern interreligiöse Kompetenz angebahnt werden kann (vgl. 120ff.). Ähnlich lassen sich auch nach Herbert Stettberger „aus negativen Erfahrungen [...] konstruktive interreligiöse Handlungsstrategien ableiten“ (153). Für die Anbahnung dieser Lernprozesse eignet sich die praxisnahe Systematisierung religiöser Empathie auf Basis des von ihm bereits für die Bibeldidaktik entwickelten WITH-Modells (Wahr-

nehmung, Imitation, Teil-Identifikation, Handlung; vgl. S. 138).

Ebenso wie Stettberger zeigt auch der evangelische Religionspädagoge Karlo Meyer (Universität Saarbrücken), wie die sozialwissenschaftliche und -psychologische Forschung für religiöse Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden kann. Meyer ist es v. a. ein Anliegen, im interreligiösen Lernen Einfühlung auch „als Problem“ (158ff.) zu thematisieren und zeigt an konkreten didaktischen Situationen sowohl Gefahren als auch Lösungsmöglichkeiten auf.

Den Abschluss des Bandes bildet ein Beitrag des jüdischen Religionspädagogen Daniel Krochmalnik (Heidelberg), der zusammenfassend betont, wie sehr die Zukunft einer gemeinsamen Welt „wesentlich in die Hand der Religionspädagogen“ (177) gehört. Denn für religiöse Bildung sei kein „‚Esperanto‘ als einziges Pflichtfach“, sondern „die Kenntnis der eigenen Sprache“ und der Austausch mit anderen notwendig (179). Der von der Diözese Rottenburg-Stuttgart bezuschusste Band bietet mit seinen auffällig dicht und informativ gehaltenen Beiträgen nicht nur einen sehr guten Einblick in den Zusammenhang von Empathie und interreligiösem Lernen, sondern auch in die interkulturelle und interreligiöse Arbeit der hier versammelten Autorinnen und Autoren. Studierenden der Religionspädagogik sei er daher besonders empfohlen.

*Katja Boehme*