

Begegnungslernen – ein schillernder Begriff

Monika Tautz

In Zeiten, da Pluralität als Herausforderung und gleichzeitig zu förderndes Ziel angesehen wird, sind bildungstheoretische Begründungen der Begegnung von Menschen unterschiedlicher Kulturen, Religionen, Milieus, kognitiver und körperlicher Fähigkeiten u.a.m. gefragt. Die derzeitigen Diskussionen um den Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Rahmen der Inklusionsbemühungen zeugen davon. Die Hoffnung, Divergierendes zusammenzubringen, das Bemühen darum, in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Wirklichkeit neue Zugänge für den Einzelnen wie für Gesellschaft insgesamt eröffnen zu können, werden mit der Förderung von aktiv gelebter Toleranz und der Befähigung zu einem friedlich gelebten Miteinander verbunden. Ein Lernen an und in Begegnung scheint sich für die Umschreibung solcherart pädagogisch initiierteter Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gruppierungen geradezu anzubieten.

Der Begriff des Begegnungslernens hat vor allem durch Stephan Leimgrubers Rede von ihm als dem „Königsweg“¹ interreligiösen Lernens im religionspädagogischen Diskurs Zuspruch erfahren. Die Hoffnung darauf, über die direkte Begegnung von Menschen den vielfälti-

gen Herausforderungen pluraler Lebenswelten begegnen zu können und so Heterogenität für Lehr- und Lernprozesse allgemein fruchtbar zu machen, wird auch für weitere didaktische Konzepte aufgegriffen. Das betrifft zunächst das weite Feld des interkulturellen Lernens.² Aber auch im Rahmen der Kinder- und Jugendtheologie wird ein Lernen in Begegnung für das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen propagiert. Ebenso gehen alteritätsdidaktische Ansätze von einem Begegnungs- und Dialogmodell aus.³ Ansätze der Kirchengeschichtsdiagnostik greifen auf Begegnungslernen zurück, das hier vor allem als ein Lernen an fremden Biographien verstanden wird.⁴

2 Vgl. Ritter, André/Schröter, Jörg I./Tosun, Cemal (Hg.): Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei (Studien zum interreligiösen Dialog 12), Münster 2017.

3 Vgl. hierzu auch Gärtner, Claudia: Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und Identität zielenden Faches. In: Gmainer-Pranzl, Franz/Kowalski, Beate/Neelankavil, Tony (Hg.): Herausforderungen Interkultureller Theologie (Beiträge zur Komparativen Theologie 26), Paderborn 2016, 89–104, 97.

4 Vgl. Merkel, Rainer: Begegnungslernen mit Lebensbildern. Ein neues didaktisches Modell am Beispiel „Paulus“. In: Loccumer Pelikan (2/2011) 77–83. Merkel spricht ebenfalls vom „Königsweg“ (ebd., 78).

1 Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 2007, 101–104.

Im Folgenden soll es darum gehen, den Begriff des Begegnungslernens, wie er im Diskurs um interreligiöses Lernen oder interreligiöse Bildung verwandt wird, mithilfe der folgenden Thesen kritisch zu befragen.

- Der Begriff des Begegnungslernens ist im Kontext interreligiösen Lernens ein schillernder und normativ aufgeladener Begriff.
- Bei der Rede vom Königsweg des Begegnungslernens muss zwischen einzelnen Lernorten unterschieden werden.
- Am Lernort Schule kann Begegnungslernen *nicht* den Königsweg interreligiöser Bildung darstellen.
- Literatur, Kunst, Musik bieten sich für eine Begegnung mit der Vielfalt an religiösen Lebenswelten verschiedener Religionen und Weltanschauungen für unterschiedliche Lernorte an.

1. *Begegnungslernen im Kontext interreligiösen Lernens – ein schillernder und normativ aufgeladener Begriff*

Neben der bereits angesprochenen Intention, über Begegnung Verständigung als Grundlage für ein friedliches Miteinander zu schaffen, zielt das Lernen in direkter Begegnung auch auf die Entwicklung (religiöser) Identität und soll religiöse Urteilskompetenz befördern. Interessant ist, dass das Begegnungslernen gleichsam als selbsterklärend verstanden wird. Eine genaue Analyse der damit konnotierten Gehalte ist kaum zu finden. Nicht selten schwingen unausgesprochen normative Vorgaben mit, die indirekt zu einer seltsam anmutenden Moralisierung von Bildungsprozessen führen. In diesem Zusammenhang steht auch die Rede von der Authentizität der Begegnung.⁵ Eine solche

Authentizität wird dann in der unmittelbaren Erfahrung eines Miteinanders gesucht, das allerdings außerhalb des dafür extra aufgebauten Begegnungsraums kaum gesucht wird. Die Romanistin und Literaturwissenschaftlerin Susanne Knaller spricht von Authentizität als einer „weit verbreitete[n], sozial und kulturell erzeugte[n], wie auch immer zu bewertende[n] Sehnsucht nach Unmittelbarkeit, nach Ursprünglichkeit, nach Echtheit, nach Wahrhaftigkeit und nicht zuletzt nach Eigentlichkeit, welche von einer global betriebenen Authentizitätsindustrie betreut, kanalisiert und ausgenutzt wird.“⁶ Da, dieser Logik folgend, das Authentische das Eigentliche ist, liegt es nahe, dass in der direkten Begegnung von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen denn auch interreligiöses Lernen geschieht. Genau so wird dann auch formuliert: „Der direkte, persönliche und tägliche Kontakt [von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Kulturen und Religionen, M.T.] läßt eine interkulturelle Gemeinschaft entstehen, die frühere gegenseitige Vorurteile und Klischees hinter sich läßt und statt dessen eine *interreligiöse Kompetenz* aufbaut: einen echten Dialog des Lebens.“⁷

Was ist nun das Echte am Dialog des Lebens? Ist es das ganz Eigene individueller Religiosität und Weltanschauung? Ist das Authentische das Weltdeutungssystem einer Religion in seiner dogmatischen Form? Wenn, wie Knaller konstatiert, Authentizität ein Begriff ist, „der seine

Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde (TLL Thema), Göttingen 2005, 9–24, der von „authentischer Begegnung“ spricht (ebd., 20).

6 Knaller, Susanne/Müller, Harro: Authentizität und kein Ende. In: Dies. (Hg.): Authentizität. Diskussion eines ästhetischen Begriffs, München 2006, 7–16, 7f.

7 Leimgruber, Stephan: Lernprozeß Christen – Muslime. In: Schlüter, Richard (Hg.): Ökumenisches und interkulturelles Lernen. Eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn 1994, 115–127, 115; ebenso Leimgruber 2007 [Anm. 1], 104.

5 Vgl. Lähnemann, Johannes: Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen. In: Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.):

paradoxe Position zwischen subjektiver Legitimierung und objektiver Aussage nicht auf gibt⁸, so kann die ‚subjektive Legitimierung‘ als die je eigene, verinnerlichte und gelebte Religiosität des Einzelnen verstanden werden. Und was entspräche dann der ‚objektiven Aussage‘? Gibt es eine solche überhaupt in einer von Pluralität durchdrungenen Welt, die ja auch nicht vor dem Halt macht, was gemeinhin mit dem Begriff der Religion umschrieben wird? Sicherlich gilt es, die berechnete Warnung zu bedenken, dass nicht von ‚dem‘ Christentum, nicht von ‚dem‘ Islam usw. gesprochen werden kann, da Religionen immer gelebte und damit gedeutete, veränderte, inkulturierte – das heißt eben auch in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich gefärbte – Religion im Konkreten ist. Dies hat Gültigkeit und ist auch in Prozessen interreligiösen (und interkulturellen) Lernens in der Schule allgemein und im Religionsunterricht im Besonderen zu beachten.⁹ Andererseits gilt es auch, die Religion als Weltdeutungssystem ernst zu nehmen. In Anlehnung an die Inderin Gayatri Chakravorty Spivak, die vor einem missverständlichen Begriff von Multikulturalismus warnt – sie spricht hier von einem „liberalen Multikulturalismus“¹⁰, der die Klasse, gemeint ist das bindende Weltdeutungssystem, zugunsten der Identität ignoriert – möchte ich vor einem Verständnis von Interreligiosität warnen, das die notwendige Forderung nach einer prinzipiellen Gleich-Gültigkeit der Religionen im Dialog miteinander sowohl mit Blick auf die Ergebnisse eines solchen Dialogs wie auch mit Blick auf die Praxis, z. B. dem interreligiösen

Lernen im Religionsunterricht, mit Beliebigkeit und damit Gleichgültigkeit¹¹ im allgemeinen Sinne gleichsetzt. So richtig es ist, dass es bei einem interkulturellen und interreligiösen Lernen in der Schule nicht darum gehen kann, den Islam zu verstehen, sondern die Menschen, die sich zu ihm bekennen, so problematisch ist diese Aussage. Denn sie suggeriert, dass es ein Verstehen unter Menschen geben könnte, ohne die Lebenswelt dieser Menschen zu kennen, ohne sich mit dieser intensiv auseinandergesetzt zu haben.

Zu solchen wenig reflektierten Grundsätzen gehört auch die Überzeugung, dass in konfessionellen Lerngruppen Uniformität statt Heterogenität vorzufinden sei.¹² Dabei liegt auch in konfessionellen Lerngruppen eine beachtliche Vielfalt an religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen vor. Wenn religiöse Urteilskompetenz Ziel interreligiösen Lernens sein soll, gilt es, die das eigene Handeln leitende Weltanschauung bewusst zu machen. Diese Aufgabe stellt sich vor allem für die späten Jahrgänge der Sekundarstufe I wie für die Sekundarstufe II. Im Unterricht muss es darum gehen, die weltanschauliche Verortung der Fragen nach dem Sinn menschlichen Lebens, der Fragen nach ethischen Handlungsweisen – die den Spagat zwischen Wahrung der Pluralität einerseits und Einstehen für die als wahr, als lebensfördernd anerkannten Überzeugungen andererseits wagen

8 *Knaller, Susanne*: Genealogie des ästhetischen Authentizitätsbegriffs. In: *Knaller/Müller* 2006 [Anm. 6], 17–35, 35.

9 Zu den Chancen eines die Bedingungen der Schule und des Unterrichts an der konkreten Schule beachtenden Begegnungslernens vgl. den Beitrag von *Katja Boehme* in diesem Heft.

10 *Chakravorty Spivak, Gayatri*: Kulturelle Identität. In: *Knaller/Müller* 2006 [Anm. 6], 68–81, 68.

11 Das ist auch bildungstheoretisch und politisch bedenkenswert. So mahnt *Polak, Regina*: Phänomen Migration. Aktuelle Herausforderungen. In: *RpB* 77/2017, 53–64, mit Verweis auf theologische und religionspädagogische Herausforderungen angesichts der Überzeugung, dass der Gott aller Religionen derselbe sei: „Der Relativismus aber unterminiert den moralischen Konsens, ohne den eine Gesellschaft nicht leben kann.“ (Ebd., 63).

12 Vgl. *Gärtner* 2016 [Anm. 3], 91f.; *Schröder, Bernd*: Religionspädagogik angesichts von Konfessionslosigkeit und Religionspluralität. Wahrnehmungen und Herausforderungen. In: *RpB* 77/2017, 35–44.

und bewältigen können –, der Fragen nach der gesamtgesellschaftlichen und damit auch politischen Relevanz von Glaubensüberzeugungen anzugehen. Das grundsätzliche Problem, „dass es gerade im Verlauf eines Dialogs über die Wahrheit um unterschiedliche Denkweisen geht, die nicht auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind“¹³, wird vom Mythos authentischer Begegnung verschleiert, statt als ernst zu nehmende Herausforderung wahrgenommen zu werden. Darum auch sieht die Realität interreligiöser Begegnung oft ganz anders aus. So merken bereits 2005 Thorsten Knauth und Muna Tatari mit dem Verweis auf den von Martin Buber geprägten Begriff der *Vergegnung* kritisch an, dass das, was „derzeit unter dem Etikett der Begegnung und des Dialogs firmiert“¹⁴ den Ansprüchen des Begegnungslernens gerade nicht gerecht wird, sondern Vertreter der einen Gruppe sich vor der Mehrheit der anderen geradezu „der eigenen Haut erwehren“¹⁵ müssen.

2. *Begegnungslernen als Königsweg im Raum verschiedener Lernorte interreligiöser Bildung?*

Begegnungslernen als Königsweg vollzieht sich, Leimgruber folgend, in einer „intersubjektiven Begegnung“¹⁶. Was darunter zu verstehen ist, wird nicht weiter ausgeführt. Das Attribut intersubjektiv legt nahe, dass es sich um eine Form der Begegnung handelt, in der zwei Subjekte in eine Art Austausch treten, der vor allem durch Reflexion gekennzeichnet ist und der gegenseitige Anerkennung zum Ziel hat. Diese Begegnung erfolgt auf „Augenhöhe“¹⁷. Nicht geklärt wird, ob es sich dabei um die Anerkennung des Gegenübers als ernst zu nehmenden Gesprächspartner auf sozialer Ebene, um die auf ausgleichende Machtverhältnisse achtende Form der Begegnung auf gesellschaftspolitischer Ebene oder um die von vergleichbaren Grundbildungen ausgehende Auseinandersetzung auf theologisch-religiöser Ebene handelt. Der Hinweis, dass die sich Begegnenden „eine Zeit lang Gemeinschaft pflegen“¹⁸, legt den Gedanken nahe, dass ein Prozess in Gang gesetzt werden soll, der neben reflektierenden Gesprächen auch gemeinsames Handeln intendiert. Schließlich soll Begegnungslernen zu einem „Dialog des Lebens“¹⁹ werden. Damit ist die Tatsache der Begegnung alleine schon Garant für das Gelingen dieses Prozesses, ist Ausgangspunkt für Lernprozesse, die zu einem Mehr an gegenseitigem Verstehen beitragen und die darüber hinaus auch die eigenen Positionen überdenken lassen.

Wenn das ernst genommen wird, muss der Austausch Kontinuität aufweisen. Auch die Begegnungen im Rahmen Komparativer Theologie

13 Courau, Thierry-Mary/Mendoza-Álvarez, Carlos: Kulturen und Religionen im Gespräch. In: *Concilium* 53 (2017) 1–8, 6.

14 Knauth, Thorsten/Tatari, Muna: Lernen aus „Vergegnung“. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog. In: Bizer, Christoph / Degen, Roland u.a. (Hg.): *Lernen durch Begegnung* (JRP 21), Neukirchen-Vluyn 2005, 59–68, 60.

15 Ebd.

16 Leimgruber 2007 [Anm. 1], 101.

17 Ebd., 102.

18 Ebd.

19 Ebd.

sind von solcher Kontinuität geprägt.²⁰ Im schulischen Kontext ist solche Kontinuität in der Regel nicht herzustellen. Begegnungen mit stets neuen, unbekanntem Gesprächspartnern sind wenig förderlich.²¹ Vertrauen, das Gastfreundschaft ermöglicht, kann so kaum aufgebaut werden. Die der direkten Begegnungen zugesprochene Authentizität sowie die Hoffnung, dass Begegnung einen Dialog des Lebens eröffnet und ermöglicht, stellen gleichermaßen Voraussetzung und Ziel des Lernens dar. Damit stehen (religiöse) Bildungsprozesse vor der Herausforderung, das zu wecken und lebendig werden zu lassen, was doch bereits Voraussetzung des Prozesses selbst ist. Ist dieses pädagogische Paradox prinzipiell wirksam, so gilt es vor allem für die Phase der Kindheit und Jugend. Prozesse interreligiösen Begegnungslernens setzen einerseits voraus, dass Kinder und Jugendliche den Fremden in seiner ihm eigenen Identität anerkennen können, während sie gleichzeitig über die Begegnung mit dem und der Fremden am eigenen Identitätsprozess arbeiten (sollen).²²

20 Vgl. *Stosch, Klaus von*: *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012, 150. Von Stosch spricht davon, dass die Bereitschaft und Fähigkeit, sich dem Anderen auszusetzen, „besser gelingen kann, wenn ich dem anderen in Freundschaft verbunden bin.“ Freundschaft aber kann nur in kontinuierlicher Beziehungsarbeit entstehen.

21 Katja Boehme macht darauf aufmerksam, dass selbst in multireligiös zusammengesetzten Lerngruppen gerade nicht Begegnung, sondern Diskriminierung erfahren wird. Vgl. *Boehme, Katja*: *Interreligiöses Begegnungslernen als Lernort der Komparativen Theologie*. In: *Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von* (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015, 173–190, 175f.

22 Kritische Stimmen zum Begegnungslernen vgl. *Langenhorst, Georg*: *Triialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i.Br. 2016, 191f.; *Zimmermann, Mirjam*: *Interreligiöses Lernen narrativ.*

Eine weitere Herausforderung wird im religionspädagogischen Diskurs kaum beachtet oder schnell mit dem Hinweis auf das notwendige Einüben in eine den anderen achtenden Toleranz beiseitegeschoben. Vor-Urteile im Sinne nicht reflektierter Überzeugungen prägen das Bild, das wir uns vom anderen machen. Was psychologisch gesehen ein normales Verhalten darstellt, wird im Rahmen religiöser Bildungsprozesse, die die Vor-Urteile moralisierend als möglichst schnell zu überwindende Vorurteile brandmarken, zu einer kaum zu bewältigenden Herausforderung. Wolfgang Reinbold beispielsweise weist auf die das Islambild der deutschen Mehrheitsgesellschaft prägenden antiislamischen Zerrbilder hin, die für das christlich-muslimische Gespräch eine omnipräsente Belastung darstellen.²³ Das gilt für alle Bereiche der Begegnung: für diejenigen in der Erwachsenenbildung, der Jugendarbeit, der Hochschuldidaktik wie auch für diejenigen im schulischen Kontext. Diesen Zerrbildern unterliegen auch die direkten Begegnungen an außerschulischen Lernorten wie beispielsweise Besuche von Moscheen oder Synagogen. Die Nachhaltigkeit solcher Überzeugungen zeigt sich ebenso im hochschuldidaktischen Kontext. Reinbold berichtet von einem muslimischen Dozenten, der folgende Erfahrungen gemacht hat: „Vierzehn Sitzungen im Semester lernen die Studenten und Studentinnen, den Islam in seiner Eigenart und Vielfalt differenziert wahrzunehmen. Doch wenn er am Ende fragt, was für ein Bild vom Islam sie denn nun mitnehmen aus dem Seminar, kommt vielfach nach kurzer Zeit

Feste in den Weltreligionen, Göttingen 2015, 44; *Tautz, Monika*: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart 2007, 160f.; *Dies.*: „Kultur der Anerkennung“. Hinweise für eine religionsensible Schulpastoral. In: *KatBI* 142 (2017) 172–177, 172.

23 Vgl. *Reinbold, Wolfgang*: *Zur Begegnung von Kirchengemeinden und Moscheegemeinden. Kontexte, Atmosphären, Voraussetzungen*. In: *Pastoraltheologie* 99 (2010) 200–214, 201–206.

das ganze Arsenal der antiislamischen Vorurteile wieder zum Vorschein.“²⁴ Derartige Zerrbilder bestehen auf beiden Seiten²⁵ und erschweren dementsprechend Begegnungsprozesse.

Die kritischen Anmerkungen von Reinbold zu christlich-islamischen Begegnungserfahrungen sollten nicht vorschnell mit dem Argument beiseitegeschoben werden, dass bei angemessener Planung und Vorbereitung solche ‚Pannen‘ nicht passierten. „Missratene Erstkontakte sind in der Lage, das Gespräch zu beenden, bevor es überhaupt begonnen hat. Im Nachhinein lassen sie sich meist nur mit großem Aufwand korrigieren.“²⁶ Neben den oft kulturell bedingten Missverständnissen spielen eben auch die verinnerlichten Bilder von beispielsweise *dem* Islam und *dem* Christentum eine entscheidende Rolle. Diesen zu begegnen, nachhaltige Erfahrungen wachsen zu lassen, ist an außerschulischen Lernorten wie der Erwachsenenbildung, der Jugendarbeit, der Hochschuldidaktik²⁷ leichter möglich als im schulischen Kontext. Die für Begegnung notwendige Vertrauensbasis kann durch regelmäßige Gesprächsrunden, gegenseitige Einladungen und gemeinsame Aktionen aufgebaut werden. Gleichzeitig bedarf es nicht nur der Bereitschaft zu einer offenen Gesprächskultur, sondern auch der Fähigkeit, die Menschen anderer religiöser Weltdeutung auch dann zu achten, wenn die Inhalte deren Glaubens nicht geteilt werden können. Die Unterscheidung zwischen Person und Sache ist auch für Erwachsene alles andere als einfach.²⁸ Als ein prominentes Beispiel

kann hier die Auseinandersetzung zwischen Navid Kermani und Karl Kardinal Lehmann im Rahmen der Verleihung des Hessischen Kulturpreises 2009 angeführt werden. Dass beide wieder zueinander gefunden haben, ist deren hoher theologischer und kommunikativer Kompetenz zuzuschreiben. Sie kann keineswegs für jede angestrebte Begegnung von Mensch zu Mensch, von Glaubenden zu Glaubender vorausgesetzt werden. Noch komplexer wird es da, wo entwicklungsbedingte Voraussetzungen ein offenes Zugehen auf Fremdes und Fremde wegen der im Zentrum der persönlichen Aufmerksamkeit stehenden Arbeit an der eigenen (religiösen) Identität erschweren.

Sicher kann nun argumentiert werden, dass ein frühzeitiges Einüben in eine Haltung des Respekts dem anderen gegenüber religionspädagogisch gefordert ist. Eine solche Haltung einüben und einnehmen zu können ist angesichts pluraler Lebenswelten alleine bildungstheoretisch gefordert. Darum sind bei der Planung und Durchführung solcher Bildungsprozesse Fragen nach der religiösen Sozialisation, nach entwicklungsbedingten Voraussetzungen,²⁹ nach (religiöser) Sprachfähigkeit, aber auch die Fragen nach der Bedeutung von Religion für plurale Gesellschaften allgemein zu bedenken. Um der Ernsthaftigkeit der direkten Begegnung willen sind Chancen, aber eben auch Grenzen für Begegnungslernen an den verschiedenen Lernorten zu benennen.

24 Ebd., 204.

25 Ebd., 206.

26 Ebd., 208.

27 Vgl. zum Projekt Interreligiöses Begegnungslernens an der PH Heidelberg den Beitrag von *Katja Boehme* in diesem Heft, ebenso *Dies.* (Hg.): *Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Impulse aus der Hochschuldidaktik*, Heidelberg 2015.

28 Zum Versuch, Anerkennung nicht als normatives Postulat, sondern als kritische Kategorie zu verste-

hen, die dazu verhilft, Bildungsprozesse auf ihre sozialen Bedingungen hin zu befragen und zugleich die unterrichtlichen, eben auch auf der Inhaltsebene zu verortenden Anerkennungsbeziehungen zu analysieren, vgl. *Altmeyer, Stefan / Tautz, Monika*: *Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens*. In: *Burrichter / Langenhorst / von Stosch* 2015 [Anm. 21] 113–140.

29 Vgl. *Langenhorst* 2016 [Anm. 22], 201f.; *Tautz* 2007 [Anm. 22], 311–349.

3. *Begegnungslernen am Lernort Schule?*

Für den Lernort Schule sind die institutionellen Rahmenbedingungen zu beachten. Unabhängig vom Alter der Schüler/-innen und unabhängig von der Schulart im Primarbereich, in der Sekundarstufe I und II gilt: Religiöse Bildungsprozesse im Raum der Schule müssen heute die schwindende religiöse Sozialisation der Lernenden bedenken und beachten. Von einer Beheimatung in einer Religion kann in der Regel nicht ausgegangen werden.³⁰ Was also ist die vermeintlich eigene Religion, von der aus und auf die hin interreligiöse Begegnung erfolgen soll? Was soll in der „Ich-zu-Ich-Auseinandersetzung“³¹ Grundlage der Begegnung sein? Die Lernenden werden bei einer direkten Auseinandersetzung zu einer gegenseitigen Informationsquelle gemacht, die sie aufgrund der eigenen religiösen Sozialisation kaum sein können. Wenn Inhalte tradierter und gelebter Religion nicht geteilt werden können, weil sie schlichtweg nicht präsent sind, droht eine diffuse individuelle Vorstellung von Religion zum Gegenstand der Begegnung zu werden. Darüber hinaus geht es auf der Beziehungsebene um Sympathie oder Antipathie im kurzen Moment der gegenseitigen Wahrnehmung. Auch hier ist allerdings Vorsicht geboten, wie

die oben skizzierten Begegnungserfahrungen Reinbolds belegen.

Die pauschale Rede vom Königsweg des Begegnungslernens wirft viele Fragen auf. Was genau soll im Prozess der Begegnung zueinandergebracht oder gegenübergestellt werden? Mit anderen Worten: Welche Rolle spielen Inhalte? Was genau soll dabei gelernt werden? Inwiefern sind Phasen der Reflexion von Bedeutung? Sind solche reflektierenden Phasen vor oder nach der Begegnung anzusetzen und ist die zeitliche Abfolge didaktisch von Belang?

Auch wenn die Notwendigkeit, interkulturelle und interreligiöse Begegnungen zu reflektieren, (an)erkannt wird, bedeutet das noch nicht, dass im Feld der Praxis eine entsprechende Umsetzung erfolgt. Weil die nicht weiter hinterfragte These, dass Begegnung selbst bereits erwünschte Lerneffekte erzielt, die Planung und Durchführung von Begegnungssituationen prägt, werden Reflexionsphasen entsprechend gestaltet, so dass Impulse zur Reflexion die erhoffte Einsichts- oder gar Verhaltensänderung bereits suggestiv unterstellen.³² Gerade bei großen Projekten der Begegnung im schulischen Kontext über Grenzen von Schulklassen hinaus ist zu beobachten, dass der durchaus als notwendig angesehenen Reflexion viel zu wenig Raum gegeben wird und dass nachhaltige Effekte kaum zu beobachten sind.³³

30 Zur Frage nach der Beheimatung in einer Religion merkt *Mette, Norbert*: *Praktisch-theologische Erkundungen 2* (Theologie und Praxis, 32), Berlin 2007, 228, kritisch an: „[...] die Auffassung, es gelte, den Schülern und Schülerinnen im Religionsunterricht bei ihrer Verankerung in ihrer durch die Taufe grundgelegten konfessionellen Identitäten behilflich zu sein, damit sie mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen und Weltanschauungen verständigungsfähig würden, schlicht und einfach an der Realität vorbeigeht. Selbst wenn sie nominell einer Kirche angehören, ist für die meisten Schüler und Schülerinnen diese ihre eigene Kirche weitgehend unbekanntes Territorium.“

31 *Leimgruber* 2007 [Anm. 1], 104.

32 Vgl. hierzu die Ergebnisse der empirischen Studie zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum *Gärtner, Claudia/Bettin, Natascha* (Hg.): *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015. Zu wenig bedacht wird in diesem Zusammenhang auch die von *Schröder* 2017 [Anm. 12], 38–40, beschriebene „Konfessionslosigkeit als Facette von Religionspluralität“.

33 Vgl. die kritischen Anmerkungen von *Meier, Carolin*: *Schüleraustausch zwischen der Schillerschule in Karlsruhe und der Oberschule Eschen in Lichtenstein*. In: *Ritter/Schröder/Tosun* 2017 [Anm. 2], 169–179, 174–176.

Beachtens- und bedenkenswert sind auch die kritischen Anmerkungen und Hinweise Alfred Bodenheimers, eines jüdischen Vaters.³⁴ Mit Blick auf interreligiöse Lehr- und Lernprozesse im Kindergarten und in der Schule verweist er sowohl auf die Gefahr der Vereinnahmung, ja des Missbrauchs der einer Minderheitenreligion angehörenden Kinder und Jugendlichen wie auch auf die Gefahr einer fehlenden Differenzierung zwischen (inter-)religiösen Bildungsprozessen einerseits und (inter-)kulturellen andererseits.

Wenn wir davon ausgehen, dass in und mit der Begegnung bereits ein ‚authentisches‘ Lernen geschieht, so unterstellt diese These, dass die an der Begegnung Teilnehmenden das je Eigene in typischer Weise vertreten (können). Mit Blick auf die Lernorte Kindergarten und Schule ist das eine problematische Vorstellung. Eine der Gefahren des Begegnungslernens besteht darin, dass Menschen mit einer religiösen Praxis oder mit religiösen Überzeugungen in Verbindung gebracht werden, die ihnen selbst nichts oder nur wenig sagen. Zu bedenken ist auch, dass die Erhebung in einen vermeintlichen Expertenstatus Kinder und Jugendliche nicht nur überfordert, sondern deren (religiöse) Identitätsentwicklung massiv erschweren kann. Werden beispielsweise muslimische Jugendliche im Schulalltag auf ihr Muslim-Sein reduziert, können die von Mouhanad Khorchide ange-mahnten „ausgehöhlten Identitäten“ befördert werden, „die stark anfällig für politische Instrumentalisierung und eine Rekrutierung“³⁵ sind.

4. *Literatur, Kunst und Musik als Raum für Begegnungslernen?*

Thorsten Knauth und Muna Tatari haben aufgrund eigener Erfahrungen – die zwar nicht empirisch untersucht, gleichwohl aber von ernsthaft am interreligiösen Dialog Interessierten und darin Erprobten geteilt werden dürften – gefordert, „den Begegnungsbegriff eingedenk seiner anspruchsvollen Implikationen vorsichtiger und reflektierter zu verwenden, um ihn vor einer inflationären Verwendung zu schützen“³⁶. Begegnung mit nicht-christlichen Religionen ist auch am Lernort Religionsunterricht möglich, ja sie ist notwendig, soll es bei interreligiösen Lernprozessen um mehr als religionskundliche Vermittlung gehen. Allerdings kann es sich dabei aus oben dargelegten Gründen nicht um den sogenannten Königsweg der direkten Begegnung von Glaubenden handeln. Vielmehr gilt es, Zeugnisse nicht-christlicher Religion(en) selbst zu Wort kommen zu lassen.³⁷

Das, was Religion ausmacht, kann über die in literarischen Texten zu hörenden Stimmen, über religiös inspirierte Kunst³⁸ in Form von Bildern, Plastiken, Kalligraphien, aber auch über Musik³⁹ zum Klingen und Leuchten gebracht

34 Vgl. Bodenheimer, Alfred: Zwischen religiöser Identität und gleichwertiger Akzeptanz. Interreligiosität und Interkulturalität in Kindertagesstätten – eine jüdische Perspektive. In: Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita, Münster 2011, 75–81.

35 Khorchide, Mouhanad: Zwischen den Stühlen. Identitätskonstruktionen junger Muslime in Deutschland. In: HK 66 (2012) 252–256, 252.

36 Knauth/Tatari 2005 [Anm. 14], 61.

37 Vgl. Woppowa, Jan: Inter- und intrareligiöses Lernen. Eine fundamentaldidaktische und lernbezogene Weiterentwicklung des Lernens an Zeugnissen der Religionen. In: Gärtner / Bettin 2015 [Anm. 32], 27–44, 36f.; Langenhorst 2016 [Anm. 22], 191; Tautz 2007 [Anm. 22], 367–413, 417. Vgl. auch zur theologischen Bedeutung der verschiedenen „Ausdrucksformen religiösen Lebens in Kunst, Literatur und Musik, die es jeweils mit Hilfe der entsprechenden kulturwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen theologisch fruchtbar zu machen gilt“ bei von Stosch 2012 [Anm. 20], 320.

38 Vgl. Gärtner, Claudia: Kunst als „Möglichkeitsraum“ interreligiösen Lernens. In: KatBl 139 (2014) 216–222.

39 Vgl. König, Bernhard/Işik, Tuba/Heupts, Cordula (Hg.): Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime, Paderborn 2016. Der Band bietet wertvolle Impulse, Musik über Texte,

werden. Kunst, Literatur, Musik kann so zu einem Gesprächspartner werden, an den Lernen- de Rückfragen stellen, mit dem sie in einen Dialog treten können.

So eröffnet beispielsweise Literatur Lebensräume, indem sie mit vielfältigen Möglichkeiten spielt, indem sie Folgen individueller und gesellschaftlicher Katastrophen zeigt oder die Freude eines gelingenden Lebens aufscheinen lässt. Indem Leser/-innen sich mit Protagonisten identifizieren, können sie in eine ihnen fremde Welt eintreten und gleichsam probeweise in ihr leben. Begegnung bspw. über die junge deutschsprachige Literatur muslimischer und jüdischer Autorinnen und Autoren ermöglicht es, den Fokus eben nicht nur auf die Gemeinsamkeiten zu legen, sondern gerade das irritierend und widerständig Fremde im Raum eines gemeinsam erlebten

Alltags wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen.⁴⁰ „Literatur fungiert hier als Medium, Räume der gesellschaftlichen Zugehörigkeit bei gleichzeitiger religiös-kultureller Verschiedenheit neu auszuhandeln und vor allem kritisch-gegenständliche Gegensignale zu einseitig-verzerrten Bildern und klischeehaften Negativstereotypen ‚des‘ Islam zu setzen.“⁴¹ Auf diese Weise kann ein Raum performativen Lernens im Sinne eines „literarisch vermittelte[n] Begegnungslernen[s]“⁴² eröffnet werden, das nicht nur zu einer Einführung in religionskundliches Wissen verhilft, sondern auch „subjektive Einfühlung ‚in‘ fremde Welten“⁴³ ermöglicht.

So kann über den Weg der (bildenden) Kunst, der Musik, aber auch der erzählten und damit akustisch lebendig werdenden Literatur die Welt des Religiösen in ihrer kulturellen Vielfalt aufscheinen.

Dr. Monika Tautz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und -didaktik, Institut für Katholische Theologie, Universität zu Köln, Klosterstraße 79e, 50931 Köln

Lied- und Videomaterial als Gegenstand für interreligiöses Lernen im Religionsunterricht aufzugreifen.

40 Vgl. dazu die vielfältigen Beispiele bei Gellner, Christoph/Langenhorst, Georg: Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern 2013; Langenhorst 2016 [Anm. 22], 220–234.

41 Gellner, Christoph: Literarische Begegnung mit Judentum und Islam. In: KatBl 141 (2016) 100–103, 102.

42 Ebd., 100.

43 Ebd.