



THEO-WEB

21. Jahrgang 2022, Sonderausgabe

Thema: Emotionen aus religionspädagogischer Perspektive

Naurath, Elisabeth (2022). „Ich weiß zwar viel, aber die Vorbehalte bleiben.“ - Emotionen im interreligiösen Lernen. *Theo-Web*, 21 (), 151-163



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

„Ich weiß zwar viel, aber die Vorbehalte bleiben.“ - Emotionen im interreligiösen Lernen

von
Elisabeth Naurath

Abstract

Vorbehalte und Ressentiments gegenüber Menschen anderer Religionen sind offensichtliche und äußerst problematische Charakteristika einer zunehmend auf Zusammenhalt angewiesenen pluralen Gesellschaft. Mit dem Ziel der Förderung von Dialog- und Pluralismusfähigkeit versucht religiöse Bildung an Schulen interreligiöse Lernprozesse voranzubringen, die jedoch häufig mittels einer auf Religionskunde fixierten Wissensaneignung zu kurz greifen. So bleiben Effekte interreligiösen Lernens weiterhin recht unklar - vor allem mit Blick auf die Änderung von Einstellungen, die Verständnis, Respekt und gegenseitige Wertschätzung implizieren. Daher ist es - insbesondere mit Blick auf intendierte friedenspädagogische Ziele - wichtig, die Bedeutung von Emotionen und emotionalen Lerndimensionen im Diskurs um interreligiöse Lernprozesse zu erkennen, zu erforschen und in die Unterrichtspraxis zu integrieren.

Reservations and resentments towards people of other religions are obvious and extremely problematic characteristics of a plural society that is increasingly dependent on cohesion. With the aim of promoting the ability to engage in dialogue and pluralism, religious education in schools tries to advance interreligious learning processes, which, however, often fall short by means of a knowledge acquisition fixated on religious studies. Thus, effects of interreligious learning remain rather unclear - especially with regard to changing attitudes that imply understanding, respect and mutual appreciation. Therefore, it is important - particularly with regard to intended peace pedagogical goals - to recognize and explore the importance of emotions and emotional learning dimensions in the discourse around interreligious learning processes and to integrate them into teaching practice.

Schlagwörter: Interreligiöses Lernen, Wirksamkeit, Vorurteile, Friedenspädagogik, Emotionen, Empathie, Mitgefühl

Keywords: Interreligious learning, effectiveness, prejudices, peace education, emotions, empathy, compassion

1 „Aber die Vorbehalte bleiben“ - Eine gesellschaftskritische, persönliche Wahrnehmung

Auch 60 Jahre nach dem Anwerbeabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit der

Türkei leben die Deutschen mit türkischem Migrationshintergrund und die Deutschen mit deutschem Hintergrund, der bei genauerer Betrachtung aufgrund von Flucht und Vertreibung im Zweiten Weltkrieg oftmals auch durch Migration bestimmt ist, nicht so miteinander, dass sich Familien beispielsweise durch ein offenes Heiratsverhalten vermischt hätten, sich wie selbstverständlich gegenseitig zu Familienfeiern einladen oder – obwohl quasi Tür an Tür wohnend – sich gegenseitig zum Freundeskreis rechnen würden. In der zweiten, dritten und vierten Generation ist zwar vieles gemeinsamer geworden, doch trotz offensichtlicher Säkularisierungsprozesse auf beiden Seiten überwiegen weiterhin deutliche Unterschiede, die kulturell erscheinen, aber auch deutlich religiös geprägt oder zumindest konnotiert sind. Wenn zum Beispiel wöchentlich die meisten der türkischstämmigen Männer zum Freitagsgebet in die Moschee gehen, wird spürbar, wie anders im Vergleich zur sonntäglichen Gottesdienstgemeinde der Zusammenhang von gelebtem Glauben und Geschlechterzugehörigkeit bestimmt ist. Oder: Wenn Kinderfreundschaften problematisch werden, weil die Einladungen zum gemeinsamen Essen augenfällig nur einseitig gelingen, weil das Kind mit familiär türkischem Hintergrund selbstverständlich „von deutschen Fleischöpfen“ fernbleiben soll. So entstehen Ärger und Enttäuschung, nicht selten in Folge auch Abgrenzung, ganz zu schweigen von bleibenden Fremdheitsgefühlen, Vorbehalten und Ressentiments – wohl gemerkt auf beiden Seiten.

2 Religiöse Differenzerfahrungen und interreligiöses Lernen

Es gehört also zu den grundlegenden Aufwuchsbedingungen von heute, Menschen zu begegnen, die offensichtlich anders denken, anders glauben und anders leben: „Pluralismus besteht da, wo wir es mit wechselseitig nicht vollkommen integrierbaren Weltanschauungen und ultimativen Denk- und Lebenssystemen zu tun haben.“ (Nipkow, 1998, S. 177). Differenzerfahrungen sind Teil einer diversen Gesellschaft und offenbaren sich zunächst im Alltäglichen: an der Kleidung, am Ess- und Trinkverhalten, an der Sprache, an Lebensräumen, in der Freizeitkultur und vielem mehr. Besonders offensichtlich zeigt sich religiöse Pluralität aufgrund alltagsbezogener pluraler Formen gelebten Glaubens, denn beispielsweise stechen Schleier wie Kippa als Zeichen der Zugehörigkeit zu einer Religion, die nicht als Mehrheitsreligion anzusehen ist, im öffentlichen Erscheinungsbild ins Auge, Schwierigkeiten gemeinsamer Mahlgemeinschaften (z.B. bei öffentlichen Festen und Feiern) wirken als Problem, geschlechterbestimmte Rollenzuschreibungen wirken oft anachronistisch. So etablieren und konsolidieren sich gesellschaftliche Subsysteme oder gar Parallelgesellschaften, deren Überwindung nur schwer gelingen mag. Gründe hierfür liegen weniger in mangelnden Kenntnissen oder fehlenden rechtlichen Regelungen als vielmehr auf emotionaler Ebene: in unbestimmten und zum Teil auch unbewussten Vorbehalten, in

Fremdheitsgefühlen und Ängsten: „Problematisch werden Unterscheidungen, wenn sie mit Wertungen, Vorurteilen, Herabsetzungen und Benachteiligungen einhergehen, wofür der Begriff der Diskriminierung nun seit Jahrzehnten steht. Von Diskriminierung betroffen sind demnach Menschen, die einer ethnisch, religiös oder auf andere Art sozial definierten Gruppe zugehören.“ (Rebenstorf, 2015, S. 34)

Die pädagogische Herausforderung für eine plural gewordene Gesellschaft ist damit klar und längst nicht nur auf die Religionspädagogik bezogen, welche jedoch als auf Religionen fokussierte Fachwissenschaft in besonderer Verantwortung steht. Dies betrifft den gesellschaftsbezogenen Zusammenhang, dass religiöse Differenz und religiöse Diskriminierung augenscheinlich Hand in Hand gehen: Dass „Diskriminierung aus Gründen der Religionszugehörigkeit in allen europäischen Ländern Thema ist“ (Popp, 2013, S. 113), ist mit vielen Studien – insbesondere zum Antisemitismus wie auch zur Islamfeindlichkeit – erwiesen, wie Popp in ihrer Untersuchung zu Religion und Religionsunterricht in Europa belegen kann.

Mit dem Anliegen interreligiöser Bildung verbinden sich daher Ziele, die in die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien schulischer Bildung für die verschiedenen Modelle von Religionsunterricht Eingang gefunden haben und in Anlehnung an die vom Comenius-Institut erarbeiteten grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung wie folgt lauten: „Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren.“ (Fischer & Elsenbast, 2006, S. 20). Doch das Gelingen kompetenzorientierter Lernprozesse bedarf des stimmigen Bezugs zur Anforderungssituation, die – wie gesehen – auch motivationale und emotionale Dimensionen aufweist. Mit Carsten Gennerich bieten sich nun Emotionen für eine Systematik von Anforderungssituationen besonders an, „weil Emotionen immer mit Deutungsprozessen einhergehen und darauf bezogene Deutungskompetenzen in der Religionspädagogik als der wichtigste Kompetenztyp angesehen werden. Es können also Emotionen mit der hohen religionspädagogischen Relevanz von Deutungen zusammengebracht werden.“ (Gennerich, 2015, S. 7). Von daher ist zu fragen, mit welchen emotionalen Gehalten „respektvoll kommunizieren und kooperieren“ als oben genanntes Kompetenzziel konkretisiert werden kann bzw. ob diese Kompetenzbeschreibung angesichts der komplexen psychosozialen Zusammenhänge für das interreligiöse Lernen wirklich ausreicht? Anders gefragt: Kann es sein, dass wir mit unseren Bemühungen interreligiösen Lernens noch sehr am Anfang stehen, weil die zugrundeliegenden Emotionen, die immer implizit oder explizit bei der Beschäftigung oder Begegnung mit anderen Religionen hineinspielen, zu wenig berücksichtigt werden? Weil hinsichtlich der didaktisch-methodischen Ausrichtung der Lernprozesse die sozioemotionalen Hintergründe zu wenig reflektiert und damit entgegen ihrer eigentlichen Evidenz marginalisiert werden?

3 „Ich weiß zwar viel...“ - Zur Unklarheit der Effekte interreligiösen Lernens

Die in den vergangenen zwanzig Jahren offensichtliche Zunahme von Publikationen zum interreligiösen Lernen (ein aktueller Überblick findet sich z.B. bei Unser, 2021) zeigt das deutlich gewachsene Interesse der Religionspädagogik zur konstruktiven Auseinandersetzung mit anderen Religionen, die auf dem Hintergrund religionstheologischer Klärungen möglich und in gesellschaftspolitischer Hinsicht auch dringlich wurden. Über die Perspektive des Religionsunterrichts hinaus ist hierbei das Thema „Religion“ am Lern- und Bildungsort Schule zu einem gesellschaftsrelevanten Megathema geworden. Ziel ist hierbei die konstruktive Beschäftigung mit anderen Religionen, denn: „Religiös sein bedeutet heute unausweichlich interreligiös sein. Das selbstverständlich gewordene Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen macht eine Verhältnisbestimmung zum Glauben der anderen unumgänglich.“ (Langenhorst & Naurath, 2019, S. 28). Insofern setzt die Beschäftigung mit anderen religiösen Sinnorientierungen, Deutungshorizonten, Lebenseinstellungen, theologischen Lehren aber auch Festkalendern, Ritualen, Frömmigkeitsstilen und Glaubenspraxen auch immer die Frage nach sich selbst frei. So geschehen selbstreflexive Bildungsimpulse als intrareligiöses Lernen durch Angebote interreligiösen Lernens, d.h. zum Beispiel im Kennenlernen der Praxis des jüdischen Schabbat können Fragen nach der christlichen Sonntagsruhe wach werden oder im Ansehen der leiblichkeitsorientierten Gebetspraxis von Muslimen kann man mit anderen Augen auf das christliche Gebetsformen sehen. Insofern ist die Förderung interreligiösen Lernens für alle Schüler*innen eine pädagogische Grundaufgabe, die mithilfe der Professionalisierung von Lehrkräften im Sinne einer „Lernform des Religionsunterrichts“ (Unser, 2021, S. 280) vorangebracht werden soll. Doch auch wenn interreligiöses Lernen nun sehr viel häufiger auf der Agenda des Religionsunterrichts steht, muss ein interreligiöser Kompetenzgewinn vor allem in friedenspädagogischer Perspektive, d.h. als Änderung von Einstellungen wie Vorbehalten und Vorurteilen, einer Prüfung unterzogen werden.

Zu unterscheiden ist hier in lernpsychologischer Perspektive, dass es zwei Ebenen des Lernens gibt: „Phasen eines sog. religionskundlichen Unterricht, in dem Sachwissen über andere Glaubensvorstellungen und Religionssysteme vermittelt wird“ (Sajak, 2018, S. 24) und das Begegnungslernen. Da letzteres jedoch im Alltagslernen des herkömmlichen Religionsunterrichts allein aus Gründen der zahlenmäßigen Vertretung unterschiedlicher Religionsgemeinschaften nur schwer umsetzbar und meist nur mit organisatorischem Mehraufwand realisierbar ist, steht die Vermittlung religionskundlicher Kenntnisse - trotz der Verwendung dialogbasierter Materialien - unterrichtspraktisch meist im Vordergrund. Hinzu kommt, dass durchaus skeptische

Vorbehalte gegenüber dem Begegnungslernen bestehen: „Vor allem im interreligiösen Bereich darf aber nicht von einem Automatismus des ‚Begegnung-fördert-Verstehen‘ ausgegangen werden. Im Gegenteil: Begegnungen können kontraproduktiv sein, Gräben vertiefen, ‚Spaltungen‘ vorantreiben, Vorerfahrungen negativ bestärken oder überhaupt erst entstehen lassen“ (Langenhorst, 2017, S. 183). Auf der Basis einer als selbstverständlich grundlegend angesehenen Vermittlung religionskundlicher Inhalte zu den Religionen und Konfessionen muss man sagen, dass im Grunde bleibende Unklarheit darüber herrscht, wie es möglich werden kann, „Kinder, Jugendliche wie auch Erwachsene durch eine angeleitete Auseinandersetzung mit Inhalten religiöser Sinnsysteme zur Entwicklung von Deutungs- und Partizipationskompetenz zu befähigen, damit sie sich von ablehnenden konfessionozentrischen Haltungen und Einstellungen zu einer konfessionreflexiven Stufe entwickeln, auf der Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel möglich sind.“ (Sajak, 2018, S. 107). Wie aber können Vorbehalte gegenüber Menschen anderer Religionszugehörigkeiten abgebaut werden, wenn vorrangig eine Lerndimension Beachtung findet, die bei Lehrkräften wie bei Schüler*innen möglicherweise zugrundeliegende emotionale Gehalte weitgehend ausblendet?

Wenn Claus Peter Sajak zusammenfassend in seinem Grundlagenwerk zum interreligiösen Lernen hinsichtlich der Variabilität der Organisationsformen schreibt, „dass eine Kombination von Unterricht in religiös-homogenen Lerngruppen und Phasen gemeinsamen Unterrichts in gemischt-religiösen Lerngruppen sinnvoll erscheint“ (Sajak, 2018, S. 93), deutet dies auf einen noch recht offenen Diskussionsstand zur schulischen Organisation interreligiöser Lehr- und Lernformen hin, der trotz einzelner empirischer Studien insgesamt weiterhin recht uneindeutig ist. In didaktischer Hinsicht gibt es mittlerweile eine Vielzahl an konzeptionellen Entwürfen, Handreichungen und Materialien, jedoch kaum vergleichbare Wirksamkeitsstudien (Unser, 2021, S. 287). Trotz der Sichtung empirischer Unterrichtsforschungen konstatiert auch Alexander Unser, dass der gegenwärtige Forschungsstand keine gesicherten Erkenntnisse liefere. Während ein religionskundlicher Wissenszuwachs durchaus auszumachen sei, sei Frage nach einer offensichtlich verifizierbaren Einstellungsänderung (z.B. durch Perspektivenübernahme, Empathiefähigkeit) aufgrund interreligiöser Lernarrangements keineswegs beantwortet (Unser, 2018, S. 277-281).

4 „...aber die Vorbehalte bleiben!“ - Zur Frage friedenspädagogischer Wirkungen

Die Zielsetzung ist hinsichtlich der friedenspädagogischen Dimension interreligiösen Lernens klar gesetzt: „Für die Zukunft ist zu erwarten, dass angesichts religiöser wie auch weltanschaulicher Pluralisierungsprozesse die Herausforderung für die schulische Bildung darin liegen wird, zur Förderung von Dialog- und Pluralitätsfähigkeit der

Heranwachsenden im Sinne einer Sicherung des sozialen Friedens eine grundlegende interreligiöse Bildung zu garantieren.“ (Naurath, 2022, S. 7). Doch ist fraglich, ob diese Intention, konkretisiert in dem Anliegen, Vorurteile und Stereotype durch interreligiöse Lernprozesse abzubauen, angesichts der geringen Zahl der Effekte (Unser, 2022, S. 147). wirklich umgesetzt wird. Alexander Unser dürfte in seiner Annahme zustimmen sein, dass die Gründe hierfür vor allem auf der didaktisch-methodischen Ebene interreligiösen Lernens liegen. Hierzu kann er unter Heranziehung sozialpsychologischer Erkenntnisse aufzeigen, dass die Zusammenhänge der Genese und Konsolidierung von Einstellungen für die Religionspädagogik und speziell für den Bereich des interreligiösen Lernens trotz der offensichtlichen einstellungsorientierten Zielsetzungen bisher kaum rezipiert wurden (Betz, 2017, S. 83). Auf der Basis einer kritischen Sichtung der wenigen Wirksamkeitsstudien zu interreligiösem Lernen hinsichtlich der Frage nach Einstellungsänderungen konstatiert er vor allem zwei Bedingungsfaktoren, die notwendig sind, um Erfolge zu erzielen: Zum einen ist die Ausrichtung an „interreligiösen Überschneidungssituationen“, wie sie von Joachim Willems in dessen Konzept zur interreligiösen Kompetenz vorgelegt wurden (Willems, 2011, S. 202-219) erforderlich, d.h. dass ein didaktischer Ausgangspunkt bei der Anforderungssituation, konkret dem Alltagsbezug der Schüler*innen gesetzt wird. Zum anderen aber „werden die Schülerinnen und Schüler über Informationen, Rollenspiele und Empathieübungen dazu angeleitet, neue Urteile und Orientierungsmuster zu entwickeln, die ihnen bei der Bewältigung ihres Berufsalltags helfen“ (Unser, 2022, S. 160) sollen. So richtig und wichtig diese Hinweise sind, so kritisch bleibt jedoch zu fragen, ob der hier geforderte, notwendige Einbezug sozialpsychologischer Erkenntnisse nicht stärker auch auf der Basis einer emotionspsychologischen Ebene zu bedenken wäre, denn die effektivere Adressierung kognitiver Muster zur Einstellungsänderung hat Voraussetzungen, die vorrangig auf emotionaler Ebene zu sehen sind. Nur andeutungsweise stellt Alexander Unser hierzu fest, dass „lediglich bestimmte Lernarrangements - nämlich solche, die auch affektives Lernen unterstützen - überhaupt Effekte hervorrufen“ (Unser, 2021, S. 287).

5 Religiöse Vorbehalte als emotional bestimmte Einstellungen

Wenn wir einem anderen Menschen mit Vorbehalten begegnen, dann üben wir eine skeptische Zurückhaltung, die eher von Misstrauen als von Offenheit geprägt ist. Der Terminus „Vorbehalt“ hat eine Nähe zum Ressentiment als eher gefühlsmäßiger Abneigung und Aversion, während der Begriff des Vorurteils eher als „eine kognitive und emotive Disposition mit verschiedenen Vorstadien, Vorläufern und Nebenformen“ (Assmann, 2012, S. 1) gesehen wird. Antisemitismus gilt beispielsweise sowohl als soziales wie auch als religiöses Vorurteil, da „sich religiöse, vermeintlich biologische und

kulturelle Merkmale, aufgrund derer Menschen (...) als Juden/ Jüdinnen kategorisiert und abgewertet werden“ (Zick, Küpper & Hövermann, 2011, S. 46), hieran zeigen lassen. Vorurteile sind demnach eher erfahrungs-, aber auch gruppenbezogen, während Vorbehalte oder Ressentiments „stärker als Vorurteile an Emotionen und Affekte gebunden gesehen“ (Pickel, 2022, S. 17) werden. Nicht selten spielen Unterlegenheits-, Schuldgefühle oder Ängste eine Rolle. Religiös bestimmte Vorbehalte und Ressentiments haben gerade darin eine besondere emotionale Wirkmächtigkeit, „da sie mit religiösen Gefühlen im Sinne von existentialen Entscheidungen, Bekehrungserlebnissen und Bekehrungen, einer alle Lebensbereiche umfassenden Sinndeutung und Ausrichtung der Lebensformen einhergehen.“ (Naurath, 2020, S. 81).

Problematisch bleibt die Inkohärenz der Begrifflichkeit, die Emotion, Gefühl, Stimmung, Affekt u.a. je nach theoretischen Konzepten variabel gebraucht (Otto u.a., 2000).

Aufgrund der emotionspsychologischen Studien von Ulich lassen sich Emotionen von Motiven und Kognitionen folgendermaßen unterscheiden: sie sind „1) einzigartige, 2) auf der Grundlage von Betroffenheit und, 3) meist unwillkürlich entstehende, 4) innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen erworbene und 5) meist über nichtverbale Kanäle vermittelte 6) seelische Zustände (Inhalte eines auf den eigenen Zustand bezogenen Bewusstseins), 7) meist mit einem erhöhten Grad von Erregung erlebt werden, 8) in denen die Person sich als eher passiv erfährt, 9) die dem Bewusstsein Kontinuität verleihen, und die 10) keine primäre Funktion außerhalb ihrer selbst haben“ (Ulich, 2005, S. 610). Deutlich wird an dieser Systematisierung, dass „Emotion“ als Oberbegriff für Affekte und Gefühle gilt und die „subjektive Einschätzung der Bedeutung eines Ereignisses (...) als zentral angesehen“ (Ulich, 2005, S. 191) wird. In religionspädagogischer Perspektive ist jedoch mit Friedrich Schweitzer durchaus eine rein gefühlpsychologische Bestimmung durch eine anthropologische Dimension des Begriffs Gefühl, wie es für die evangelische Theologie mit Schleiermacher fundiert ist, zu ergänzen und damit die bildungstheoretische Perspektive zu weiten (Schweitzer, 2013, S. 423).

So kann man sagen, dass Begegnungen mit Menschen anderer Überzeugungen und Lebenseinstellungen deshalb in emotionaler Hinsicht so stark wirken, weil sie irritierend eigene und damit die eigene Identität betreffende Blickwinkel berühren und nicht selten damit die Person als solche in Frage stellen. Besonders betrifft dies religiöse Ansichten, denn Religion/ Religiosität und Gefühl bilden eine untrennbare Einheit. Grund hierfür ist die religiösen Einstellungen zugrundeliegende Beziehungsdimension, die das Selbst eben in Bezug zu einem Höchsten, Transzendenten, Gott oder Heiligen setzt. Emotional gefärbte Beziehungsqualitäten wie Liebe, Gnade und Barmherzigkeit, aber auch Sünde, Strafe und Verdammung spielen hierbei eine evidente Rolle, so dass grundlegende religiöse Überzeugungen immer auch mit tiefen Gefühlsqualitäten einhergehen. Doch was bedeutet dieser Blick auf Emotionen dann für interreligiöses Lernen und für dessen

friedenspädagogische Relevanz? Denn: „Das Wissen um Konflikt- und Gewaltprozesse, die Kenntnisse zu Bewältigungsstrategien aggressiver Machtstrukturen, kurz: allein die kognitive Reflexion führt nicht stringent zu Handlungsoptionen bzw. Verhaltensänderungen.“ (Naurath, 2019, S. 178).

6 Emotionen im interreligiösen Lernen - notwendige Nachjustierungen

Emotionen spielen eine religionsübergreifende und damit auch religionsverbindende Rolle: „Emotion plays a fundamental role in religion. (...) In the latter part of the twentieth century, theories of religion that emerged especially from the social sciences reiterated the claim that emotion was central to religion.“ (Corrigan, 2008, S. 7). Dennoch fehlt bisher im interreligiösen Diskurs der Blick auf die Relevanz der emotionalen Dimension interreligiöser Bildung. Dies gilt nicht nur in theologiebezogener Reflexion der jeweiligen Zusammenhänge von Religion und Emotion in den verschiedenen Religionen, sondern auch in didaktisch-methodischer Konkretion der interreligiösen Unterrichtspraxis. Man muss wohl konstatieren, dass eine interreligiöse Geschichte der durch Emotionen bestimmten Hintergründe des Umgangs mit religiöser Pluralität, die als ‚learning in religion‘ (monoreligiöses Modell), ‚learning about religion‘ (multireligiöses Modell) und learning from religion (interreligiöses Modell) charakterisiert sind (Ziebertz, 1993), so bald nicht geschrieben werden kann, da hierzu sowohl theoriebezogene wie auch empirische Studien fehlen.

Allerdings weisen praxisbezogene Erfahrungen konkretisierend auf emotionale Zusammenhänge von Begegnung und Verständigung in interreligiösen Schulprojekten: So entsteht nicht selten Staunen oder Faszination bei den Schülern und Schülerinnen, wenn sich islamische Heranwachsende in den Belangen ihrer Religion nicht nur besser auskennen, sondern sich gelebte Religion in augenscheinlicher Diskrepanz zum christlichen Verständnis alltagsnäher, leiborientierter und damit auch in der Selbstbeschreibung deutlich emotionaler präsentiert. Diese Perspektivenerweiterung kann in interreligiösen Differenzenerfahrungen zum Beispiel in einer offensichtlichen spirituellen Qualität liegen, die auch emotional wirksam ist. Folgende Beispiele können dies illustrieren: Islamische Glaubensformen greifen oft stärker in den Alltag ein, wenn beispielsweise im Fastenmonat Ramadan der stark erlebte Wechsel von Verzicht auf Essen und Trinken mit dem abendlichen Iftar-Fastenbrechen in gewisser Weise eine emotional-leibliche „Erlösung“ und auch dadurch eine starke Gemeinschaftserfahrung implizieren. Die körperbezogenen Gebetsformen im Islam oder Judentum haben auch emotionale Wirkung, wenn die betende Person sich ganz bewusst aus dem Alltagsgeschehen in die Stille zurückzieht. Auch hier wird die enge Verbindung von Gebetsritual, spiritueller Qualität, Leibbezogenheit und emotionaler Dimension der Religion deutlich. „Rituale übersetzen unmittelbare, starke Gefühle in eine Form“

(König, 2021, S. 429), so dass die sinnliche Erfahrbarkeit auch die Gefühlsebene anspricht. Hierin zeigt sich, dass die Relevanz interreligiöser Bildung auch deshalb gestiegen sein kann, da mit ihr die Frage nach der Lebensrelevanz von Religion – quasi in neuen Kleidern durch die Begegnung mit anderen Glaubensformen – mit frischem Esprit erfüllt wird.

Ausgehend von der Zielsetzung, dass interreligiöses Lernen dahingehend befähigen will, Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit religionssensibel wahrzunehmen und mit Hilfe der Fülle an Formen dialogischer Begegnungen besser zu verstehen sowie einen wertschätzenden Umgang zu leben, sind als notwendige Nachjustierungen der emotionalen Dimension interreligiösen Lernens in Zukunft folgende Fokussierungen zu bedenken:

1. Der religionskundliche Modus, von Sajak als interreligiöses Lernen (Sajak, 2013, S. 14) im weiteren Sinn charakterisiert, ist ein gewinnbringender und notwendiger Zugang, der jedoch in gewisser Weise immer als verkürzt und verkürzend anzusehen ist. Da Religion, Religiosität und Religionszugehörigkeit mit einem weiten Spektrum religiöser Gefühle einhergehen, die sowohl durch die Person selbst wie auch durch die Gemeinschaft bestimmt sind, ist eine Ausblendung dieser Ebenen durchaus problematisch. Das, was wir auf religionswissenschaftlicher Ebene thematisieren, ist – vergleichbar der Spitze des Eisbergs – meist nur ein vordergründiges Wahrnehmen, Beschreiben und Beurteilen. Glauben ist in seinen Beziehungsdimensionen zu Gott wie auch zur Glaubensgemeinschaft mit religiösen Gefühlen verbunden. Umgekehrt können auch Emotionen religiöse Einstellungen verursachen, wie systematische Differenzierungen zur Klärung des Begriffs „religiöses Gefühl“ gezeigt haben (Döring & Berninger, 2013, S. 62). Diese Ebenen in der Beschäftigung mit anderen Religionen nicht zu thematisieren, bedeutet möglicherweise aufgrund von Ängsten, Schuldgefühlen, Scham, Ekel, Neid o.ä. bestimmte Vorbehalte auszublenden und ihnen durch Nichtbewusstwerdung, Nichtbeachtung und mangelnde Reflexion einen Raum zu bieten, sich möglicherweise hin zu massiven Vorurteilen oder Feindbildern zu entwickeln.
2. Der interpersonale Modus interreligiösen Lernens (Sajak, 2013, S. 14) im engeren Sinn fokussiert den Dialog mit dem Ziel zur „Konvivenz, also zum Miteinander in respektierter Differenz“ (Sajak, 2018, S. 26) zu führen. Dies ist nur möglich, wenn emotionale Gehalte als Grundbedingungen interreligiöser Beziehungen integriert werden. Konkret bedeutet dies, dass Ängste (z.B. vor Vereinnahmung, Missionierung, Nichtakzeptanz, Aggression, Gewalt) wie auch Neidgefühle gegenüber der anderen Religion (wie gesellschaftliche Anerkennung und Unterstützung, Verbreitung, öffentliche Repräsentanz) mitbedacht werden müssen. Es spielen aber auch (zum Teil massive) Schuldgefühle und Scham in die

interreligiöse Beziehungsqualität hinein, denn Geschichtsbewusstsein und Erinnerungskultur offerieren eine historische Verstrickung der Religionen, die durch Schuldgeschichten der Nichtanerkennung und Vereinnahmung bis hin zu Terrorakten und Völkermorden reichen. So ist es beispielsweise nicht möglich, das Problem von Antisemitismus in seinen emotionalen Dimensionen von Abwertung und Hass, aber auch Schuld und Scham als kritische Anfrage an die monotheistischen Religionen des Christentums und des Islams im Miteinander interreligiösen Lernens auszublenden.

Selbstverständlich stehen diesen negativ konnotierten Gefühlen auch positive Gefühlsdimensionen gegenüber, wie Lust und Freude an der Beschäftigung mit Inhalten und die Begegnung mit Vertreter*innen der anderen Religionen und/oder gemeinsame Feiern, die Hoch-Gefühle von gegenseitiger Anerkennung und gelingender Gemeinschaft auslösen können. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass persönliche Erfahrungen und kollektive Erfahrungsräume (wie auch mediale Zuschreibungen) ineinander spielen.

Darüber hinaus wird in friedenspädagogischer Perspektive die hohe Bedeutung der Empathie als komplexe Gefühlsqualität interreligiösen Lernens benannt – so auch beispielsweise in dem Ansatz der Komparativen Theologie (von Stosch, 2012, S. 196). Allerdings schließt Empathie in psychologischer Hinsicht auch nicht wohlwollende Gefühle wie Schadenfreude ein und ist eher kognitiv konnotiert (Schmitt, 2003, S. 27), so dass der Terminus „Mitgefühl“ zu bevorzugen ist. Mit dem religionspädagogischen Ansatz der Förderung von Mitgefühl (Naurath, 2007; 2019) als Schlüssel ethischer Bildung liegt ein Konzept vor, das ausgehend von basalen sozio-emotionalen Kompetenzen des Individuums die Möglichkeiten der Förderung gegenseitiger Einfühlung berücksichtigt. Die Förderung von Mitgefühl ist hierbei nicht nur ein Ansatzpunkt, der theologisch in den so genannten Weltreligionen fundiert ist, sondern auch entwicklungspsychologisch so verifiziert ist, dass er quasi „in die Wiege gelegt“ von pädagogischen Einflüssen mitbestimmt werden kann. Indem sich aber mitfühlende Kompetenzen als gewaltmindernd bzw. -verhindernd herausgestellt haben, ist es in friedenspädagogischer Hinsicht zukunftsweisend, dieses Programm als emotionsorientiertes Konzept interreligiöser Bildung heranzuziehen, denn Mitgefühl als „Identität bei bleibender Differenz“ (Wendel, 2002, S. 310) motiviert, die Brücke vom Ich zum Du zu schlagen und dabei doch bei sich selbst bleiben zu können. Erst indem die emotionalen Gehalte und Bedürfnisse der Beteiligten Berücksichtigung finden, können Vorbehalte konstruktiv bearbeitet und möglicherweise aufgelöst werden.

Abschließend muss jedoch festgestellt werden, dass trotz all dieser zukunftsweisenden Ansätze die Bedeutung von Emotionen für das interreligiöse Lernen aufgrund der zu konstatierenden Komplexität der Beziehungen von Religion und Emotion (Döring & Berninger, 2013, S. 63) noch äußerst schwer zu fassen ist. Anders gesagt: „Solange nicht feststeht, auf welche Gefühle sich eine solche Beschreibung beziehen soll, kann auch

keine stimmige, in sich zusammenhängende Beschreibung im Blick auf Religion gelingen.“ (Schweitzer, 2013, S. 427). Dies gilt auch und gerade für Prozesse interreligiösen Lernens. Der anstehende Forschungsbedarf ist in seiner Dringlichkeit damit klar umrissen.

Literaturverzeichnis

- Assmann, A. (2012). Einführung. In A. Pelinka (Hrsg.), *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Betz, A. (2017). *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*. Berlin: LIT-Verlag.
- Corrigan, J. (2008). *The Oxford Handbook of Religion and Emotion*. New York: Oxford Unity Press.
- Döring, S. & Berninger, A. (2013). Was sind religiöse Gefühle? Versuch einer Begriffsklärung. In L. Charbonnier, M. Mader & B. Weyel (Hrsg.), *Religion und Gefühl. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen* (S. 49-64). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fischer, D. & Elsenbast, V. (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe 1*. Münster: Comenius-Institut.
- Gennerich, C. (2015). Emotionen als Anforderungssituationen in einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 14, S. 6-15. URL: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2015-01/03.pdf> [Zugriff: 22.12.2021].
- König, K. (2021). Religiöse Rituale. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 427-433). Stuttgart: Kohlhammer.
- Langenhorst, G. (2017). Begegnung als ‚Königsweg interreligiösen Lernens‘? Ein skeptischer Einwurf. *KatBl*, 142, S. 183-184.
- Langenhorst, G. & Naurath, E. (2019). Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten. In S. Eisenhardt, K. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 28-36). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mokrosch, R., Naurath, E. & Wenger, M. (Hrsg.). *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*. Osnabrück: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Naurath, E. (2007). *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Naurath, E. (2019). Friedenspädagogik als Übersetzungsaufgabe religiöser Bildung. In W. Haußmann, A. Roth, S. Schwarz & C. Tribula (Hrsg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit* (S.

- 177-184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Naurath, E. (2020). Antisemitismus als religiöses Vorurteil. Entwicklungspsychologische Möglichkeiten der Vorurteilsprävention in der Grundschule durch religiöse Bildung. In R. Mokrosch, E. Naurath & M. Wenger (Hrsg.), *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung* (S. 79-86). Osnabrück: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Otto, J. H., Euler, H. A., Mandl, H. (Hrsg.) (2000). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz.
- Naurath, E. (2022). Friedenspädagogik und interreligiöse Bildung. 71. In M. Klöcker & U. Tworuschka (Hrsg.), *Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum* [Handbook of Religions. Churches and other Religious Communities in Germany and German-speaking Countries]. XIV - 5.1.2.4, (S. 1-14). Hohenwarsleben: Westarp Science - Fachverlage.
- Nipkow, K. E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt*. 1. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pickel, G. (2022). Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen. In M. Khorchide, K. Lindner, A. Roggenkamp, C. P. Sajak & H. Simojokoi (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 13-28). Religiöse Bildung kooperativ 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Popp, D. (2013). *Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer*. Berlin: LIT Verlag.
- Rebenstorf, H. (2015). Christliche Religiosität und Diskriminierungstendenzen – der empirische Kenntnisstand. Forum Erwachsenenbildung. *Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 48(2), S. 33-38.
- Sajak, C. P. (2018). *Interreligiöses Lernen*. Darmstadt: WBG.
- Schweitzer, F. (2013). Gefühl in der Religion von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven einer religionspädagogischen Modellbildung. In L. Charbonnier, M. Mader & B. Weyel (Hrsg.), *Religion und Gefühl. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen* (S.419-432). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmitt, H. (2003). *Empathie und Wertkommunikation. Theorie des Einfühlungsvermögens in theologisch-ethischer Perspektive* (= In Studien zur Theologischen Ethik 93). Freiburg: Schwabe-Verlag.
- Stosch von, K. (2012). *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Unser, A. (2021). Interreligiöses Lernen. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 280-291). Stuttgart: Kohlhammer.

- Unser, A. (2018). Interreligiöses Lernen. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 270-285). Freiburg: Herder.
- Unser, A. (2022). Über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen. In M. Khorchide, K. Lindner, A. Roggenkamp, C.P. Sajak & H. Simojokoi (Hrsg.), *Stereotype - Vorurteile - Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 147-164). Religiöse Bildung kooperativ 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ulich, D. (2015). Emotion. In A. Schütz, H. Selg & S. Lautenbacher (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 188-200). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D. (1999). Emotion. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Wendel, S. (2002). *Affektiv und inkarniert. Ansätze deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung*. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Willems, J. (2011). Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen - Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 10, S. 202-219. URL: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-01/13.pdf> [Zugriff 27.01.2022].
- Zick, A., Küpper, B. & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der Anderen: Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Dr. Elisabeth Naurath, Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Universität Augsburg