



Karlo Meyer

Grundlagen interreligiösen Lernens



Karlo Meyer

Grundlagen interreligiösen Lernens

Mit 22 Abbildungen und 8 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Karlo Meyer

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-72006-7

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: Ricceurs 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 Religionenverhältnis – 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 Gegen-stands-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

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-

rende und Referendare¹ schwer zu erreichen sind. Das betrifft konkrete Fragen dazu, wie sich die teils langen Listen möglicher *Kompetenzen* in diesem Lernfeld besser *strukturieren* lassen; es betrifft spezifische Fähigkeiten wie die des *Perspektivenwechsels* und seinen Möglichkeiten, aber auch ganz praktische Fragen, die mit Grundlegendem zusammenhängen, inwieweit es z. B. geboten oder auch angemessen ist, *andere Traditionen zu kritisieren* und so weiter.

Leitend ist die Frage: Welche Hintergrundklärungen, welche inhaltlichen und formalen Differenzierungen sowie welche Ansätze sollten Lehrkräften und Fachvertreterinnen präsent sein, um interreligiöses Lernen sachgerecht zu reflektieren und nicht nur Vorhandenes zu untermauern, sondern auch mögliche Richtungen für weitere Arbeit zu eröffnen? Hier setzt dieses Buch an.

Drei Weichenstellungen schlage ich dabei als didaktische Orientierungshilfe vor, die gewissermaßen das Rückgrat meiner eigenen Konzeption bilden und im letzten, zehnten Kapitel miteinander verbunden werden:

- erstens die Unterscheidung von *vier Erschließungsmodi* religiöser Sachverhalte, die in diesem Band erstmals vertieft vorgestellt werden,
- zweitens der schon in vorgängigen Veröffentlichungen von mir entfaltete didaktische Charakter religiöser *Zeug-nisse* im Unterricht, also von Primärquellen, wie Texten, rituellen Objekten, aber auch Aussagen von Gläubigen aus Gesprächen, die mit ihrem transzendenten Verweisungszusammenhang in der Schule widerständig bleiben² und
- drittens der Ansatz des *doppelten Individuenrekurses*, der Grundlagen meiner Vorgehensweisen bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien zusammenfasst.

Es ließe sich noch weit mehr zum interreligiösen Lernen sagen, als im Rahmen von gut 400 Seiten möglich ist. Einiges davon ist von Kolleginnen und Kollegen schon aufgearbeitet worden und wird in diesem Buch nicht noch einmal wiederholt. Dies sind eine aktuelle, allgemeine Analyse der gesellschaftlichen Situation sowie ein Überblick zur Religiosität Jugendlicher mit Bezug zum interreligiösen

1 Weibliche und männliche Formen werden in diesem Band häufig mit »und« verbunden ausgeschrieben. Damit dies wie hier bei Reihen nicht allzu umständlich klingt, wird teilweise nur die weibliche, teilweise auch nur die männliche Sprachform gebraucht; im Zusammenhang ist jeweils deutlich, dass beides gemeint ist. Bei Komposita wird entsprechend dem derzeitigen Sprachgebrauch allein die maskuline Variante verwendet, auch diese ist genusübergreifend zu verstehen.

2 Der Bindestrich bei Zeug-nisse ist dabei bewusst gesetzt, wie ich es in K. Meyer (1999/²2012), Zeugnisse, eingeführt habe. In diesem Band gehe ich in Kapitel 7.2.2 noch ausführlich darauf ein. Die nähere Erläuterung unter diesem Spiegelstrich möge an dieser Stelle genügen.

Lernen, wie sie sich jüngst bei Clauß Peter Sajak findet.³ Dies sind Ergebnisse zur empirischen Unterrichtsforschung auf diesem Feld, die Alexander Unser referiert und zum Teil selbst erhoben hat.⁴ Die Denkschriften der EKD und ihre Entwicklung in dieser Frage hat Friedrich Schweitzer (2014) in seinem Werk zur interreligiösen Bildung beschrieben.⁵ Verschiedene Rahmenvarianten und Modelle des Miteinanders werden von Katja Boehme verglichen (2019).⁶ Entsprechend sind weitere Gesellschaftsanalysen, empirische Forschungsdesigns, Denkschriften und organisatorische Rahmenfragen nicht Inhalt dieses Bandes.

Zugrunde liegt diesem Buch die folgende Gliederung:

- In Teil I geht es zunächst um Hintergründe *auf der Sachebene*, unter anderem um Religionsverständnis, Hermeneutik, theologische Ansätze und die Wahrheitsfrage (Kap. 1–5).

An den Anfang stelle ich die Frage, welche Schwierigkeiten sich eigentlich mit dem Verstehen fremder religiöser Traditionen verbinden. Es wird sich u. a. zeigen, wie sehr allein schon Begrifflichkeiten wie »Religion« oder »Hinduismus« Ausdruck unserer »westlichen« Sicht sind und selbst schon zu Verengungen dieser Sicht führen können. *Die eigene Perspektivität tritt vor Augen*, aber auch konkrete, »westliche« Vorprägungen von Methoden und Schulmaterialien lassen sich aufzeigen (Kap. 1 und 2).

Ein Teilaspekt der eigenen Perspektive sind religiöse Positionierungen, die hier ebenfalls aufzugreifen sind und die bedingt durch die Prägung des Verfassers von einer westlich-christlichen Sicht aus angegangen werden. In diesem zweiten Schritt geht es um mögliche (christliche) Verhältnisbestimmungen im Blick auf die großen religiösen Traditionen, die in der dynamischen Durchdringung unterschiedlicher Ebenen einsichtig werden (Kap. 3). Unterrichtlich relevant werden Positionierungsfragen, wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise überlegen, was denn nun »wahr« sei. Dies wird in einem eigenen Kapitel vertieft (Kap. 4). Zu diesem Komplex möglicher Positionierungen gehört im Rahmen eines christlichen Religionsunterrichts schließlich auch ein Blick auf die Bibel und ihre Vielfalt im Umgang mit anderen Traditionen (Kap. 5).

- In Teil II folgen Vorschläge und Differenzierungen *zur didaktischen Strukturierung*; dazu gehört der Vorschlag von »Erschließungsmodi« und der Hintergrund zur Charakterisierung von »Zeug-nissen« in der Schule (Kap. 6–7).

3 C. P. Sajak (2018), Lernen, 13–22.

4 A. Unser (2019, im Druck), Lernen. Vgl. auch dessen Dissertation: Ders. (2019, im Druck), inequality.

5 F. Schweitzer (2014), Bildung, 71–90. Vgl. auch kritischer aus katholischer Perspektive: G. Langenhorst (2016), Religionspädagogik, 76–82.

6 K. Boehme (2019), Kooperationen, unterscheidet »Großgruppenunterricht« (für alle zusammen), »Delegationsunterricht« (phasenweise Delegation an Lehrkraft einer anderen Religionsgemeinschaft), »Wechselunterricht« (Lehrkräfte tauschen Gruppen), »Wahlunterricht« (RU-Variante nach Belieben von der Schülerschaft wählbar), »Team-Teaching« (mehrere Lehrkräfte in einer Lerngruppe) und »Parallelunterricht« (projektweise Kooperation).

Zunächst geht es um die Ausrichtung des Unterrichts. Dazu werden vier strukturgebende Zielperspektiven vorgeschlagen, auf die hin Akzente für den Unterricht pointiert zum Ausdruck gebracht werden können. Mit dieser vierfachen Fächerung werden Chancen der Aktivierung von Schülerinnen und Schülern aufgenommen (Kap. 6).

Eine zweite pädagogische Weichenstellung betrifft den Umgang mit religiösen Phänomenen im Raum der Schule, die mit ihrem Verweisungszusammenhang auf ein Transzendentes und damit verknüpft z. B. auf Verehrung zielen – ein Ziel, das die Schule nicht teilt. Die Schule wandelt das Phänomen in einen Lernstoff. Diese Wandlung und ihre Implikationen, wie der besondere Charakter bleibender, religiöser Fremdheit, werden pädagogisch oft übersehen (Kap. 7).

- Teil III nimmt zwei *Entwicklungsmöglichkeiten aufseiten der Schülerinnen und Schüler* auf, die beim interreligiösen Lernen in besonderer Weise einschlägig sind: sie betreffen die Ambiguitätstoleranz und die zunehmenden Fähigkeiten zum sozialen Perspektivenwechsel (Kap. 8–9).

Die erste Entwicklungsmöglichkeit (Kap. 8) bezieht sich darauf, zunehmend mit der (auch für Religiöses typischen) Dynamik von Fremdheit und Nähe sowie der Unabschließbarkeit der Beschäftigung mit diesem Religiösen *umgehen zu können*; die zweite (Kap. 9) betrifft den Blick auf differenzierte Vernetzungen von Perspektiven, die mit fortschreitendem Alter immer besser erfasst werden.

Zunächst zu Ersterem: Korrespondierend zum Fremdbleiben geht es bei der Ambiguitätstoleranz um die Akzeptanz von Anderem, Neuem und eben auch Nicht-ganz-Klärbarem. Viele Schülerinnen und Schüler müssen erst lernen, mit Ambiguität umzugehen, Fremdheit und Nähe, Verstehen und doch nicht ganz Verstehen usw. nebeneinander stehenlassen und benennen zu können. Erst so wird es möglich, fremdem Religiösem gerecht zu werden und auch die notwendig *bleibende* Fremdheit auszuhalten.

Der soziale Perspektivenwechsel meint die Fähigkeit, die gegenseitige Bedingtheit von Selbst- und Fremdwahrnehmung – bei allem bleibenden Nichtverstehen – wahrzunehmen und deren Vernetzung mit zunehmendem Alter auch steuern zu können. Hier lassen sich altersspezifische Entwicklungen aufzeigen.

- Teil IV fasst Grundsätzliches *auf methodischer Ebene* als Vorschlag zur Diskussion zusammen (Kap. 10).

Mit dem letzten Kapitel zum *doppelten Individuenrekurs* im interreligiösen Lernen wird schließlich ein konkreter Vorschlag entfaltet, religiöse Traditionen am Individuum orientiert vorzustellen. Es werden darin verschiedene, in den vorangehenden Kapiteln entwickelte Erkenntnisse angesichts des Dynamischen von fremdem Religiösem und angesichts individueller Varianten gebündelt und mit konkreten methodischen Vorgehensweisen verbunden.

Beginnen soll das Buch jedoch mit einer grundsätzlichen pädagogischen Ausrichtung auf eine Utopie.

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.

2. Ich sehe sie zweitens bewegt und angespornt durch Grundfragen des Menschseins, wie sie die großen Traditionen narrativ, rituell oder diskursiv angehen, sich *selbst in existenziellen Belangen zu positionieren*.
3. Ich sehe sie bei religiösen Konflikten oder – offener und positiver formuliert – bei interreligiösen Überschneidungssituationen ganz unterschiedlicher Couleur *als Mediator* in Bezug auf Brücken und Gräben zwischen den Traditionen auf konstruktive Begegnungen hin – ich werde dazu später den Ausdruck *Brückenmanager* bzw. *Brückenmanagerin* einführen.
4. Und ich sehe sie daran anschließend im Blick auf ihr engeres, aber auch weiteres Umfeld *als lokal engagierte Personen, die situationssensibel vor Ort Vernetzungen initiieren* und Möglichkeiten des Zusammenlebens aktiv in Nachbarschaft und auch weiteren Bezügen gestalten wollen.

Es versteht sich, dass nicht alles davon bei jedem und jeder und in jedem Umfeld überhaupt entwickelbar ist. Eine Utopie ist jedoch dazu da, Blickpunkte zu schaffen, die über akute Herausforderungen hinausgehen, und so eine Richtung vorzugeben, die die Zielmarke nicht (nur) bei der nächstgelegenen Hügelkette anstehender Probleme und ihren Lösungen setzt, sondern über das Unmittelbare hinaus auch weitere Horizonte ins Auge fasst.

Diese Richtungsklärung kann man theoretisch ansetzen oder ganz praktisch. Nachdem ich in den letzten zwölf Jahren ausgiebig praktisches Material vorgelegt habe, wird der Akzent in diesem Band stärker auf die theoretischen Klärungen gelegt. Dabei werden diese immer wieder mit Beispielen unterlegt und vertieft, wobei es insbesondere darum geht, *Grundlagen interreligiösen Lernens* aufzuarbeiten.

0.2.2 Interreligiöses Lernen als gesellschaftliche Notwendigkeit

Gesellschaftlich steht außer Frage, dass die Beschäftigung mit interreligiösen Überschneidungsbereichen ein Lernfeld darstellt, das pädagogisch vordringlich zu bearbeiten ist – mit dem Ziel, das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser und nichtreligiöser Traditionen zu verbessern.¹² Trotz dieser scheinbaren Eindeutigkeit hinsichtlich der sozialen Relevanz führt dies nicht auf jeder Ebene zu Konsequenzen: Im schulischen Bereich wird das Fach oft stiefmütterlich behandelt. Auch gesamtgesellschaftlich ist die Förderung von Projekten auf diesem Gebiet begrenzt und wurde sogar von einer namhaften

12 Vgl. jüngst den Überblick bei C. P. Sajak (2018), *Lernen*, 13–22.

Stiftung gänzlich und völlig unverständlich abgebrochen.¹³ Der gesellschafts- wie schulpolitische Rückhalt bleibt also trotz der unmittelbar einsichtigen Notwendigkeit schwankend. Dies mag zum Teil an einem Religionsverständnis in Mitteleuropa liegen, das selbst ambivalent ist und bei dem Politiker, Sponsorinnen und Schulleiter besorgt sind, im Rückhalt der Medien – auf welche Weise auch immer – negativ in die Schlagzeilen zu geraten.

Doch allein schon von einer eher säkularen Einstellung her lässt sich glaubhaft machen, dass Religionsfrieden durchaus relevant für gesellschaftlichen, wenn nicht gar »den Weltfrieden« ist, wie Hans Küng es im Zusammenhang mit seinem »Weltethos« formuliert hat.¹⁴ Wie auch immer man zu globalen Ansagen wie der von Küng steht, richtig bleibt, dass auf regionalen, nationalen und internationalen Ebenen die Auseinandersetzung in den Überschneidungsbereichen religiöser und weltanschaulicher Positionen für ein gesamtgesellschaftliches Miteinander nötiger ist denn je. Richtig bleibt weiterhin, dass wir dazu konstruktive Akteurinnen und Akteure in Sachen Religion brauchen.

Religionsunterricht leistet dazu schon jetzt einen wichtigen Beitrag, indem er Raum gibt, in (inter-)religiösen Fragen genau hinzusehen. Er trägt dazu bei, beim Urteilen zu differenzieren und einen vertieften Blick zu wagen, durch den sowohl Distanzen gegenüber religiös Anderen deutlich werden, als auch die Nähe und die Impulskraft von neuen und fremden religiösen Vorstellungen aufscheinen. Er kann jedoch durchaus ausgeprägter als bisher die Schülerinnen und Schüler in ihrer eigenständigen Aktivität in interreligiösen Belangen stärken.

Er schafft im Idealfall Grundlagen für konstruktive gesellschaftliche Kommunikationsprozesse, indem er Pauschalisierungen gegenüber anderen wehrt und ermutigt, sich forschend, Begegnungen managend oder existenziell fragend des Besonderen, des Individuellen, aber auch der Vielfalt der Traditionen in ihrer Dynamik anzunehmen.

0.3 Zum ersten Verständnis interreligiösen Lernens

Unter interreligiösem Lernen im engeren Sinne verstehe ich intentional gesteuerte, pädagogische Prozesse, in denen Begegnungsräume mit religiösen Zeug-nissen eröffnet werden, deren religiöser Hintergrund anders als der der Lernenden konstituiert ist, und die darauf angelegt sind, auf Basis einer kon-

13 So die Herbert-Quandt-Stiftung, die 2015/16 ihre Förderung des »Triologs der Kulturen« auslaufen ließ. Vgl. die letzten Sätze auf http://www.herbert-quandt-stiftung.de/deutsch/trialog_der_kulturen/ (letzter Zugriff: 03.03.2018).

14 Vgl. z. B. H. Küng (1990), Projekt, 102.

struktiven Auseinandersetzung und in Achtung vor dem anderen religiöse Kompetenzen (weiter-)zuentwickeln.

Damit setze ich mich von einem Verständnis ab, das unmittelbare Begegnungen und direkte Zusammenhänge mit Dialogsituationen als »engeres« Verständnis definiert. Demgegenüber mache ich das spezifischere Verständnis an der intentionalen und pädagogisch reflektierten Begleitung und Gestaltung von Lernprozessen fest (Details und Diskussion folgen in Kap. 2.7).

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.

Genauso gut könne man von verschiedenen Religionen reden, die durchaus Überschneidungen, aber eben auch Unterschiede aufwiesen.²

Mir wurde klar, dass Ähnliches, wenn auch etwas abgeschwächt, für das Christentum gilt, denn die Vorstellungen, was zu »dem« Christentum gehören könnte, können sich teilweise gravierend voneinander unterscheiden. Es gibt sehr spezifische evangelikale Sichtweisen im bible belt der USA; es gibt eigentümliche Heilige, die ausschließlich in südamerikanischen Regionen verehrt werden; besondere Vorstellungen haben die Zeugen Jehovas, aber auch das evangelisch-landeskirchliche Christentum in Deutschland, um nur einige Beispiele zu nennen.

Was (in unserem Fall) zu »dem« Christentum gezählt werden sollte, ist schlicht nicht eindeutig: Sind die Mormonen, die zusätzlich zur Bibel noch das Buch Mormon kennen und die glauben, dass Christus nach der Auferstehung noch in Amerika war, wirklich Christinnen und Christen in dem Sinne, wie wir »Christentum« verstehen? Die katholische Kirche und die evangelischen Landeskirchen in Deutschland ordnen diese Gemeinschaft – im Gegensatz zu deren eigenem Selbstverständnis³ – *nicht* als christliche Kirche ein. Anders gewendet werden wiederum die katholische Kirche, aber auch der landeskirchliche Protestantismus in Deutschland von manchen Minderheitskirchen ausgeschlossen: Diese bestreiten, dass sich die großen Kirchen Deutschlands noch »christlich« nennen dürfen.

»Nachdem die Kirche[n] auf unsere wiederholten Aufforderungen, die Bürger nicht mehr zu täuschen und sich ... nicht mehr ›christlich‹ zu nennen, nicht eingegangen sind, haben die Freien Christen für den Christus der Bergpredigt in allen Kulturen weltweit entschieden, das Thema gerichtlich klären zu lassen.«⁴ Auch wenn dies juristisch erfolglos war, zeigt es doch, wie unterschiedlich »Christentum« verstanden werden kann.

2 Zu Letzterem vgl. auch A. Michaels (2006), Hinduismus, 33.

3 So heißt es auf der eigenen Internetseite: »Die Mitglieder der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage hegen keinerlei Zweifel daran, dass sie Christen sind. Sie beten Gott, den ewigen Vater, im Namen Jesu Christi an. Als Joseph Smith gefragt wurde, woran die Heiligen der Letzten Tage glauben, stellte er Christus in den Mittelpunkt ...«, <https://www.lds.org/topics/christians?lang=deu&old=true> (letzter Zugriff: 23.10.2017).

4 So z. B. auf der Internetseite http://www.freie-christen.com/lutherische_kirche.html (letzter Zugriff: 11.01.2018). Das vollständige Zitat lautet: »Nachdem die Kirche [sic] auf unsere wiederholten Aufforderungen, die Bürger nicht mehr zu täuschen und sich deshalb nur noch ›evangelisch‹ oder ›katholisch‹, aber nicht mehr ›christlich‹ zu nennen, nicht eingegangen sind, haben die Freien Christen für den Christus der Bergpredigt in allen Kulturen weltweit entschieden, das Thema gerichtlich klären zu lassen. Damit möchten sie dem fortdauernden Missbrauch des Namens ›Christus‹ Einhalt gebieten. Der Inhalt der Klage: Die römisch-katholische Kirche und die evangelische Kirche dürfen sich nur noch katholisch, evangelisch oder lutherisch oder wie auch immer nennen, aber nicht mehr christlich – so der Inhalt der Klage.« Der Prozess

Die Frage der Zugehörigkeit kann nicht abschließend beantwortet werden, denn was als »das« Christentum bezeichnet wird, unterscheidet sich von Kontext zu Kontext.

Auch bei den anderen großen Traditionen gibt es wissenschaftlich gesehen keine Möglichkeit, Kriterien für die Zugehörigkeit an allen Rändern eindeutig und unumstößlich zu definieren. Fünf Säulen, Koran und der Glaube an das Prophetentum Mohammeds werden häufig als Grundlage für »den« Islam genannt. Nach dieser Vorstellung wären Aleviten keine Muslime, denn die fünf Säulen spielen bei ihnen keine Rolle. Viele Aleviten verstehen sich demgegenüber jedoch dezidiert als Muslime.⁵ Liegen sie falsch in ihrer eigenen Selbsteinschätzung? Ein anderer Vorschlag ist es, das Selbstverständnis der Anhänger zum Maßstab zu nehmen, dann wäre mindestens ein Großteil der Aleviten als Muslime anzuerkennen, ebenso die Mormonen als Christen. Schwierig wird dieses letztgenannte Vorgehen dann, wenn schon der Begriff, wie bei »dem« Hinduismus von außen – in diesem Fall europäischen Forschern – an eine Gruppe herangetragen wird.

Sind also alle diese Sammelbegriffe oder *umbrella terms*, die unter dem weiten Schirm eines Begriffs verschiedene Traditionen zu bezeichnen versuchen, als falsch abzulehnen? Sicherlich nicht pauschal. Übergreifende Begriffe sind für alltägliche (wie auch die wissenschaftliche) Kommunikation sinnvoll, so schillernd und vage sie sein können (vgl. »Freiheit«, »Toleranz«, aber auch »Gerechtigkeit«). Wichtig bleibt es, ihre relative Unschärfe und Unabgegrenztheit im Auge zu behalten und das ihnen jeweils zugrundeliegende Verständnis zu klären.

Robert Ford Campany greift im Vergleich mit dem chinesischen Verständnis von Religion einen Aspekt heraus und sieht den eigentümlichen Charakter des westlichen Vorgehens zugespitzt in einer »Verdinglichung« (»reification«) des Religionsverständnisses: »The most basic aspect of how religions are imagined in Western discourse is that they are construed as entities: they are reified. One prominent way in which Western discourse reifies religions

gegen die katholische Kirche fand am 10.02.2010 vor dem Verwaltungsgericht in Freiburg im Breisgau statt, der gegen die evangelische Landeskirche Hannovers am 16.03.2010 vor dem Verwaltungsgericht Hannover. Beide Klagen wurden erwartungsgemäß abgewiesen.

- 5 In einem Internettext im Anschluss an I. Kaplan heißt es: »In den Meinungsumfragen werden die Aleviten üblicherweise zu den Muslimen gerechnet. Die Aleviten selbst sind uneins darüber, ob das angemessen ist oder nicht. Ein religionswissenschaftliches Gutachten aus dem Jahr 2003 kam zu dem Urteil, das Alevitentum sei entweder eine »eigenständige Religion mit besonderen Bezügen zum Islam« oder aber eine »eigenständige Größe innerhalb des Islam«, d.h. eine Art islamischer »Konfession«, neben den beiden anderen »Konfessionen« Sunniten und Schiiten. Die Alevitische Gemeinde Deutschland e. V. ist seither als »Religionsgemeinschaft« gemäß Paragraph 7 Grundgesetz anerkannt, so dass der Alevitische Religionsunterricht mittlerweile in vielen Bundesländern ein ordentliches Lehrfach ist (z. B. in Niedersachsen).« <http://www.religionen-im-gespraech.de/thema/aleviten-wer-ist-das-denn/hintergrund/sind-aleviten-muslime> (letzter Zugriff: 20.10.2017); die Internetseite nach: I. Kaplan (2010), Glaubensgrundlagen.

is by the deceptively simple use of the morphological device of the English suffix ›ism‹ and its European equivalents. By adding ›ism‹ to a root ..., we form new, abstract entities, and by adding ›ist‹ we denote things or tendencies that belong to these entities.«⁶ »To call a ›religion,‹ [sic] X, ›the Xist tradition,‹ implies a holism, unity and continuity that ought not to be taken for granted. It does not broach the actual means of transmission; nor the content of what is transmitted; nor the changes (often dramatic) in what is transmitted ... To speak of ›the Xist system‹ or the ›system of Xism‹ implies – what else? – systematicity.«⁷ In den anschließenden Abschnittsüberschriften nimmt er Metaphern aus der westlichen Literatur auf und kategorisiert diese: »Religions are living organisms (often Plants)«, »Religions are personified agents« und »Religions are marketable commodities« und stellt sie chinesischen gegenüber »Way‹ or ›Path‹«, »Law‹ ... or ›Regulations‹« oder personalisiert »The teaching of X«.⁸

In entsprechendem Zusammenhang zitiert Claudia Gärtner ein amüsantes und zugleich aufschlussreiches Beispiel: Demzufolge »berichtet der Soziologe Joachim Matthes von einer Begegnung mit einer westlich geschulten Hindu, die ... [ein] Gespräch metakommunikativ mit folgender Bemerkung beendet: ›But please, do not understand all that as if I have talked to you about my ›religion‹. I have passed through a Western system of education here in Singapore, and I think, I know quite well how you Western people are used to think about man and God and about ›religion‹. So I talked to you as if ›hinduism‹ were my ›religion‹, so that you may be able to understand what I mean. If you were a hindu yourself, I would have talked to you in quite a different fashion, and I am sure both of us would have giggled about the idea that something like ›hinduism‹ could be a ›religion‹ or that something like ›hinduism‹ does even exist.«⁹

Ich ziehe aus diesen Überlegungen *eine konkrete Konsequenz*, indem ich im Folgenden auf die Begriffe *Islam*, *Christentum* etc. mit der Konnotation von klar abgrenzbaren Größen verzichte und stattdessen alternativ von *christlichen* oder *muslimischen Traditionen* spreche. Dies unterscheidet sich sicherlich nur in einer Nuance von der Rede von *Islam*, *Christentum* etc., soll jedoch mindestens durch den Plural (»Traditionen«) das Bewusstsein dafür aufrechterhalten, wie vielfältig die Phänomene sind, die sich sprachlich mit *christlich*, *muslimisch*, *hinduistisch* und so weiter verbinden können. Den Begriff der Traditionen verstehe ich dabei nicht im Assoziationskreis von *traditionell* gegenüber *modern*, sondern in einem Horizont, den man mit *Strömungen* wiedergeben könnte und der im Folgenden mithilfe eines Bildes näher ausgeführt werden soll, das die Schwierigkeit noch einmal illustrieren kann, für die vielfältig verknüpften Phänomene allseits anerkannte festumrissene Begriffe zu fixieren.¹⁰

6 R. F. Campany (2003), *Idea*, 291.

7 R. F. Campany (2003), *Idea*, 293.

8 R. F. Campany (2003), *Idea*, 294; 296; 297; 300; 305; 306.

9 C. Gärtner (2010), *Begegnungslernen*, 154, Zitat aus: H.-M. Haußig (2003), *Einleitung*, 14.

10 Mit etwas anderen Abgrenzungen hat Wilfred Cantwell Smith den Begriff »kumulativer Traditionen« seit den 1960er Jahren geprägt. Auch ihm geht es darum, das Werden und die Wandlungen aufzunehmen und »Religion« nicht als statische Größen zu verstehen. W. C. Smith (1962), *Meaning*, 199 f. u. ö.