

David Käbisch | Michael Wermke | Jan Woppowa (Hrsg.)



Ambivalente Beziehungen

Historische Narrative und Bilder von Judentum,
Christentum und Islam in Bildungsmedien



Ambivalente Beziehungen

STUDIEN ZUR RELIGIÖSEN BILDUNG (STRB)

Herausgegeben von
Michael Wermke und Thomas Heller

Band 27

Ambivalente Beziehungen

Historische Narrative und Bilder von Judentum,
Christentum und Islam in Bildungsmedien

*Herausgegeben von David Käbisch †,
Michael Wermke und Jan Woppowa*



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

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

© 2024 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Kai-Michael Gustmann, Leipzig
Satz: 3w+p, Rimpar
Druck und Binden: BELTZ Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

ISBN 978-3-374-07660-4 // eISBN (PDF) 978-3-374-07661-1
www.eva-leipzig.de

*In Gedenken an unseren Freund und Kollegen
David Käbisch (1975 - 2024)*

Vorwort

Das Bild von Judentum, Christentum und Islam und von ihren wechselseitigen Beziehungen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend gewandelt. Insbesondere die historischen Kulturwissenschaften haben unser Wissen über die Vielfalt an religiösen Stimmen und Strömungen sowie die damit einhergehenden Dynamiken in Früher Neuzeit und Moderne erweitert und regional ausdifferenziert. Die komplexen Beziehungen zwischen Judentum, Christentum und Islam und die damit verbundenen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Transferprozesse sind ebenso vielfältig wie ambivalent, da sie häufig die Produktion und Tradierung von Vorurteilen, Stereotypen und Dominanzstrukturen beinhalten.

Der vorliegende Band verfolgt das Anliegen, Narrative und Bilder von Judentum, Christentum und Islam in Bildungsmedien und pädagogischen Diskursen zu identifizieren. Besondere Aufmerksamkeit erhalten dabei die dargestellten Beziehungen zwischen verschiedenen Konfessionen und Religionen sowie die damit einhergehenden Prozesse des Verstehens, des Missverstehens und der Verständigung in Bildungskontexten. Damit wird zugleich thematisches und methodologisches Neuland betreten, weil primär nach den dargestellten Beziehungen zwischen Judentum, Christentum und Islam in Bildungsmedien von der Aufklärung bis zur Gegenwart gefragt wird.

Einleitend werden zunächst theoretische Grundlagen zu Prozessen des Verstehens und des Missverstehens sowie der Verständigung über andere Religionen durch Erzählen und Erklären entfaltet. Die darauf folgenden vier Teile des Buchs beleuchten jeweils spezifische interreligiöse Beziehungsgeflechte: die Wahrnehmung jüdischen Lebens in katholischen und evangelischen Bildungsmedien (Teil 1), Repräsentationen des Islam in der evangelischen Religionspädagogik (Teil 2), Repräsentationen und Modellierungen der Beziehungen zwischen Judentum, Christentum und Islam (Teil 3) und nicht zuletzt der Umgang mit religiösen Themen in nicht religionsgebundenen Bildungsmedien wie Schulbüchern für den Ethikunterricht (Teil 4).

Schulbücher für den Geschichts-, Religions- und Ethikunterricht, aber auch andere Bildungsmedien wie Katechismen, Kinderbibeln, Bilder anderer Religionen für Unterrichtszwecke, Erklärfilme zu religiösen Artefakten etc. sind nicht nur als Spiegel des jeweils zeitbedingten Bildes von Judentum, Christentum und Islam und von ihren wechselseitigen Beziehungen zu verstehen. Die Produktion von Bildungsmedien gewährt vielmehr auch weiterführende Einblicke in staatliche und kirchliche Normierungsprozesse und damit einhergehende Erwartungen an Lehrende und Lernende sowie nicht zuletzt an die Praxis des Unterrichtens.

Im Blick auf die in diesem Band versammelten Aufsätze können daher vier wesentliche Erkenntnisse bündelnd ins Feld geführt werden:

- Bildungsmedien sind immer in ihren strukturellen Bedingungsgefügen wahrzunehmen, zu verstehen und nicht zuletzt in diesem Bewusstsein auch kritisch zu analysieren. Daher ist zu vermeiden, sie nur als wissensbasierte Endprodukte zu sehen. Vielmehr spiegeln sich in ihnen vielfältige Prozesse wider: vorherrschende Narrative während des Prozesses ihrer Entstehung, implizit enthaltene Haltungen und Einstellungen ihrer Urheber:innen, das Ergebnis institutioneller Prüfungen auf der Grundlage normativer Vorgaben und Erwartungen u. a.
- Bildungsmedien, insbesondere Schulbücher für den Fachunterricht, sind Spiegelbilder des Unterrichts, genauer: bestimmter Unterrichtsmodelle ihrer Zeit und daher notwendig historisch zu betrachten und zu analysieren. Beispielsweise lässt sich das an Längsschnittstudien zu lange Zeit bestehenden und etablierten Schulbüchern und dort zu beobachtenden Akzentverschiebungen von sachkundlicher zu kompetenzbezogener Orientierung zeigen.
- Im Blick auf den Entstehungsprozess von Bildungsmedien, der im Falle von zulassungspflichtigen Schulbüchern vielen (mitunter stark einschränkenden) Parametern unterliegt, lässt sich gleichsam als Subtext aller Beiträge die Frage stellen, wie eine sinnvolle Reduktion von Inhalten kriteriengeleitet stattfinden kann. Das ist im Letzten zwar eine didaktische Frage, aber nicht nur, denn sie adressiert auch die Autor:innen von Schulbüchern direkt. Deren subjektive Standpunkte, hermeneutische Vorannahmen und Einstellungen machen die Perspektiven des Endprodukts plausibel und implizieren die Notwendigkeit, solche akteursbezogenen Perspektiven auch transparent zu machen.
- Bildungsmedien entfalten ihre Wirksamkeit nur in der Performanz von Bildungs- und Lehr-Lern-Prozessen. Die Analyse und Interpretation von Schulbüchern braucht daher zunehmend auch den ethnographischen Blick in die Unterrichtspraxis. Erst dieser kann offenlegen, wie alle beteiligten Akteur:innen mit Schulbüchern arbeiten, ob das Medium im Sinne praxeo-

logischer Zugänge selbst zum Akteur wird oder welche Praktiken durch bestimmte Bildungsmedien evoziert werden.

Dem vorliegenden Band liegt eine Jahrestagung des *Arbeitskreises für historische Religionspädagogik* (AKHRP) zu Grunde, die im März 2023 am Fachbereich Evangelische Theologie an der Goethe-Universität Frankfurt in Zusammenarbeit mit dem Frankfurter Forschungsverbund *Dynamiken des Religiösen: Prozesse des Verstehens, des Missverstehens und der Verständigung*, mit dem *Forschungszentrum Religion und Bildung* (FZRB) der Universität Jena und mit dem *Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften* (ZeKK) an der Universität Paderborn stattgefunden hat. Tagung und Publikation wären nicht möglich gewesen ohne vielfältige Unterstützung. Unser Dank für finanzielle Förderungen geht deshalb an die *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* (Hamburg), die *Freunde & Förderer der Goethe-Universität* sowie die *Stiftung zur Förderung der internationalen wissenschaftlichen Beziehungen der Johann Wolfgang Goethe-Universität* (Frankfurt am Main), die *Dr. Buhmann Stiftung für interreligiöse Verständigung* (Hannover) und die *Deutsche Bischofskonferenz* (Bonn). Schließlich waren an der Entstehung dieses Tagungsbandes viele Personen beteiligt: Zuallererst danken wir den Autor:innen für die Ausarbeitung ihrer Vorträge, der Evangelischen Verlagsanstalt, namentlich Herrn Tilman Meckel sowie den Reihenherausgebern für die Aufnahme in die Reihe *Studien zur religiösen Bildung* und nicht zuletzt Leonhard Seitz, der Frankfurter studentischen Hilfskraft, für abschließende formale Arbeiten am Endprodukt.

Allen Leser:innen wünschen wir eine erkenntnisreiche Lektüre.

David Käbisch †, Michael Wermke und Jan Woppowa

Inhalt

EINLEITUNG UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN

David Käbisch

»Prozesse des Verstehens« verstehen: Erschließungsperspektiven der empirischen, systematischen und historischen Religionspädagogik 17

TEIL 1: DIE WAHRNEHMUNG JÜDISCHEN LEBENS IN KATHOLISCHEN UND EVANGELISCHEN BILDUNGSMEDIEN

Werner Simon

Die Wahrnehmung von Juden und Judentum in repräsentativen katholischen Katechismen des 19. und 20. Jahrhunderts 39

Sabine Pemsel-Maier

Ambivalente Darstellungen
Zeitgenössisches jüdisches Leben in nachkonziliaren katholischen Unterrichtswerken 51

Ariane Dihle und Juliane Ta Van

Gelebtes Judentum mit fiktiven Kinderfiguren im evangelischen Religionsbuch entdecken?
Ambivalente Beziehungen am Beispiel des »Kursbuch elementar« 65

Gregor Reimann und Michael Wermke

»Nach Auschwitz – Juden und wir«
Historische, fototheoretische und religionsdidaktische Befunde und Reflexionen zu einem ikonischen Foto aus dem *Kursbuch Religion 9/10* (1979) 79

Rebecca Hedenkamp

Vergeben und vergessen? Erinnerungskulturelle Diskurse nach der Shoah in Schulbüchern für den (evangelischen) Religionsunterricht 101

12 Inhalt

TEIL 2: REPRÄSENTATIONEN DES ISLAM IN DER EVANGELISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK

Andreas Kubik

Zwischen Mission, Dialog und ökumenischer Pädagogik

Zu Otto Eberhards Islambild und seiner Vermittlung in

populärwissenschaftlicher Literatur 115

Harmjan Dam

Das Bild des »Muhammedaners« in evangelischen Religionsschulbüchern

vom 17. bis ins 19. Jahrhundert 129

TEIL 3: REPRÄSENTATIONEN UND MODELLIERUNGEN DER BEZIEHUNGEN ZWISCHEN JUDENTUM, CHRISTENTUM UND ISLAM

Georg Marschnig

»Das Christentum formt die europäischen Völker« Kritische

Anmerkungen zur sprachlichen Modellierung der Beziehungen zwischen

Judentum, Christentum und Islam in einem österreichischen

Schulbuchklassiker 149

Julia Henningsen

Ambivalente Repräsentationen des Christentums und Islam im Globalen

Süden im evangelischen Schulbuch »Kursbuch Religion« (1976–2017)

Ergebnisse einer Thematischen Diskursanalyse mithilfe postkolonialer

Theorien 163

Jan Woppowa und Hannah Drath

Hegemoniale Spannungsfelder zwischen Judentum und Christentum

Beobachtungen zur Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses in

ausgewählten Religionsbüchern 185

Dorothea M. Salzer

»Hebräer bin ich« – Vergleichende Religionsdarstellungen in jüdischen

Lehrbüchern 205

TEIL 4: ETHIKSCHULBÜCHER UND ETHISCHE THEMEN

Christian Feichtinger

Salomo wurde König von Jerusalem genau 1571 Jahre bevor Mohammed begann, den Koran zu schreiben...

Religionswissenschaftliche und religionsdidaktische Perspektiven auf die Darstellung von Religionsgeschichte in Ethikschulbüchern 223

Friederike Schulze-Marmeling

Aufgeklärte Religion(en)? Lessings Ringparabel im Religions- und Ethikunterricht und die Frage nach dem Toleranzpotenzial der

Religionen 235

Zu den Autorinnen und Autoren 255

Einleitung und theoretische Grundlagen

»Prozesse des Verstehens« verstehen: Erschließungsperspektiven der empirischen, systematischen und historischen Religionspädagogik

David Käbisch

Facettenreiche Prozesse des wechselseitigen Verstehens, des Missverstehens und der Verständigung prägen das Zusammenleben der Konfessionen und Religionen. Sie spielen auch in Bildungskontexten eine zentrale Rolle. Anschaulich wird dies u. a. am Thema »Judentum« in Lehrbüchern für den schulischen Religionsunterricht. In diesen dominierten lange Zeit Narrative der Musealität und eines Mangels an Entwicklung. Jüdisches Leben wurde überwiegend in der Vergangenheitsform geschildert; historische Dynamiken von den Texten des Alten Testaments bis zum heutigen jüdischen Leben kamen kaum sachgemessen zur Sprache. Das vermeintliche Leiden unter dem Gesetz, strenge Speisegebote oder eine unerbittlich erscheinende Gebetspraxis machten das Judentum zu einer fremden, fernen Religion. Verstärkt wurde dieser Eindruck durch die durch Bilder erzeugte Tendenz, jüdisches Leben selten in Deutschland, sondern in Israel, vorzugsweise in Jerusalem und an der Klagemauer stattfinden zu lassen.¹

Alle bisher genannten Lehrbuchbeispiele, die durch weitere aus dem vorliegenden Sammelband ergänzt werden könnten, sollen das interreligiöse Verstehen und die Verständigung fördern; *nolens volens* begünstigen sie jedoch Missverstehen und verstärken Missverständnisse, Vorurteile, Stereotype und Ressentiments. Das Frankfurter Verbundforschungsprojekt »Dynamiken des Religiösen« beschäftigt sich u. a. mit solchen und anderen Prozessen des Verstehens, des Missverstehens und der Verständigung in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten.² Das historisch und philosophisch profilierte Projekt

¹ Entsprechende Belege und Beispiele finden sich im vorliegenden Sammelband u. a. in den Beiträgen von SABINE PEMSEL-MAIER sowie JAN WOPPOWA und HANNAH DRATH.

² Weitere Informationen zu dem von Birgit Emich (Geschichte) und Christian Wiese (Jüdische Religionsphilosophie) geleiteten Forschungsprojekt siehe <https://dynamiken-des-religioesen.uni-frankfurt.de/> (Stand: 15. Dezember 2023). Zu den religionspädagogischen Vorarbeiten und Erkenntnisinteressen zu diesem Projekt siehe auch DAVID

ist daher in mehrfacher Hinsicht an religionspädagogische Fragestellungen anschlussfähig: Zum Ersten ist der Leitbegriff des Verstehens ein Schlüsselbegriff der empirischen, systematischen und historischen Religionspädagogik, zum Zweiten spielen Fragen interreligiöser Bildung in allen Bildungskontexten eine zunehmend wichtige Rolle, und zum Dritten hat sich namentlich der *Arbeitskreis für historische Religionspädagogik* (AkhRP) in den vergangenen Jahren mit grenzüberschreitenden, transnationalen Dynamiken von Verflochtenheit, Kulturkontakt und Kulturtransfer auf dem Feld religiöser Bildung beschäftigt.³

Der vorliegende Beitrag verfolgt damit das Ziel, an einem zentralen religionspädagogischen Thema weiterzuarbeiten und dieses mit der historischen und philosophischen Religionsforschung ins Gespräch zu bringen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie »Prozesse des Verstehens« in der empirischen, systematischen und historischen Religions- und Bildungsforschung zum Thema werden.

1. »Prozesse des Verstehens« als Gegenstand der empirischen Unterrichtsforschung: (Wie) kann »Verstehen« beobachtet und überprüft werden?

Wenn »Verstehen« ein Schlüsselbegriff der Religionspädagogik ist, dann gilt dies auch für den Bereich der empirischen Unterrichtsforschung. Diese steht unter der methodischen Prämisse, dass nur Gegenstände und Fragestellungen bearbeitet werden können, die empirisch beobachtbar sind, ganz gleich, ob qualitative,

KÄBISCH/KERSTIN VON DER KRONE/CHRISTIAN WIESE, *Jewish and Christian Education Media: What One Should Know in Order to Position Oneself in Relation to Other Denominations and Religions?*, in: DAVID KÄBISCH/KERSTIN VON DER KRONE/CHRISTIAN WIESE (ed.), *Religious Knowledge and Positioning. The Case of Nineteenth-Century Educational Media (Religiöse Positionierungen in Judentum, Christentum und Islam 3)*, Berlin 2023, 1–23.

³ Exemplarisch seien erwähnt DAVID KÄBISCH/JOHANNES WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte, Mainz/Göttingen 2018)*. DAVID KÄBISCH/MICHAEL WERMKE (Hrsg.), *Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive (Studien zur religiösen Bildung 14)*, Leipzig 2017. Hinzuweisen ist zudem auf die Dissertation von Laura Weidlich, die sich als Erste in monographischer Gestalt mit dem Ertrag transnationaler und transferorientierter Forschungsperspektiven in der Religionspädagogik beschäftigt hat. Vgl. LAURA WEIDLICH, *Transnationale Forschung in der Historischen Religionspädagogik. Eine Perspektiverweiterung der Komparatistik an Fallbeispielen religiöser Bildung in Frankreich*, Paderborn 2022.

quantitative oder kombinierte Methoden zur Anwendung kommen. Diese Fokussierung auf Beobachtbares geht Hand in Hand mit einer weiteren Besonderheit der schulischen Lern- und Leistungskultur: Es dürfen nur Fähigkeiten von Schüler:innen bewertet werden, die beobachtbar und damit überprüfbar sind. So vereint die empirische Unterrichtsforschung und die schulische Leistungsbewertung dieselbe Frage: (Wie) Kann »Verstehen« beobachtet und überprüft werden?

Da Verstehen nach Einschätzung der *Kultusministerkonferenz der Bundesländer* (KMK) weder direkt beobachtbar noch überprüfbar ist, formulierte die KMK in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen* (EPA) für die gymnasiale Oberstufe beispielsweise drei Anforderungsbereiche, um das Verstehen messbar zu machen: die Wissensreproduktion, die Wissensanwendung und das Urteilen / Sich-Positionieren. Darüber hinaus ist die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zu nennen, da diese für das interreligiöse Lernen von besonderer Bedeutung ist. Es ergeben sich damit vier Anforderungsbereiche beziehungsweise vier beobachtbare Merkmale für Verstehen (siehe Abbildung 1). Diese sollen im Folgenden am Beispiel einer empirischen Studie zum interreligiösen Lernen näher beschrieben werden.

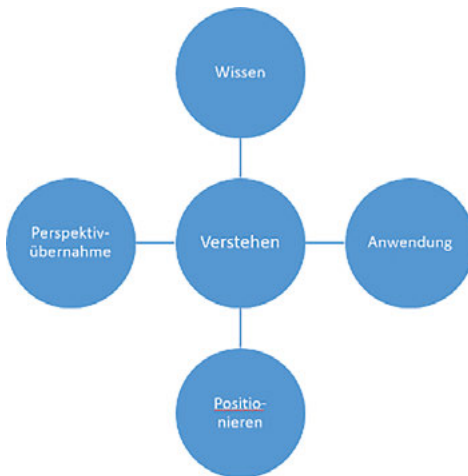


Abbildung 1: »Prozesse des Verstehens« als Gegenstand der empirischen Unterrichtsforschung

a) *Verstehen und Wissensreproduktion*: Der erste Anforderungsbereich, der das Verstehen in beobachtbares Verhalten überführen soll, ist die Wissensreproduktion. Um zu überprüfen, ob ein Schüler oder eine Schülerin die Lebensdaten von Goethe in Deutsch, die fünf Merkmale von Leben in Biologie oder die Epoche der Klassik in Musik verstanden hat, behilft man sich daher mit dem Konstrukt,

dass die korrekte Wiedergabe von Wissen Auskunft darüber zu geben vermag, ob etwas verstanden wurde. Auch in Schulbüchern für den Religionsunterricht lassen sich zahlreiche Aufgaben zur Wissensreproduktion finden, z. B. »Nenne die fünf Säulen des Islams« oder »Beschreibe den Ablauf des Pessach-Festes«. Die folgenden Items aus der Tübinger Untersuchung zum interreligiösen Lernen lassen sich ebenfalls diesem Anforderungsbereich zuordnen.

1. »Wie heißt das Heilige Buch im Islam? Kreuzen Sie bitte die zutreffende Antwort an. [...]
2. Der Islam entstand zeitlich gesehen ... Kreuzen Sie bitte die zutreffende Antwort an. [...]
3. Was trifft zu? Bitte entscheiden Sie für jede der beiden Aussagen, ob sie zutrifft oder nicht (in jeder Zeile ein Kreuz). Im Koran wird von Jesus erzählt. [...] In der Bibel wird von Mohammed erzählt.«⁴

b) *Verstehen und Wissensanwendung*: Der zweite Anforderungsbereich, der das Verstehen messbar machen soll, ist die Wissensanwendung. In bildungspolitischen Texten, curricularen Vorgaben und fachdidaktischen Veröffentlichungen besteht seit vielen Jahren der Konsens, dass die Wiedergabe von Sachwissen über Konfessionen und Religionen, d. h. die Wissensreproduktion nur eine Facette im Verstehensprozess sein kann. Schüler:innen müssen vielmehr auch in der Lage sein, ihr Wissen in konkreten Anforderungssituationen anzuwenden, z. B. das Wissen über Speisegebote im Islam bei der Gestaltung eines Klassenfestes in der Grundschule. Der Fragebogen der Tübinger Studie enthält ebenfalls Items aus dem Bereich der Wissensanwendung. Auch dazu ein Beispiel.

»Am letzten Schultag vor den Weihnachtsferien findet in Ihrer Schule traditionell ein Weihnachtsgottesdienst statt. Meryem, eine muslimische Schülerin, hat für sich beschlossen, dass sie nicht daran teilnehmen möchte. Welche Gründe könnten zu dieser Entscheidung geführt haben? Sie möchte nicht daran teilnehmen, weil ... Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz.«⁵

c) *Verstehen und Urteilen / Sich-Positionieren*: Der dritte Anforderungsbereich in schulischen Lernprozessen bezieht sich auf das Beurteilen und Sich-Positionieren, einer weiteren Facette im Prozess des Verstehens. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf das Dissertationsprojekt von Laura Philipp, die eine Typologie von Positionierungsaufgaben in Schulbüchern für den evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterricht entwickelt hat. Die Untersu-

⁴ FRIEDRICH SCHWEITZER/MAGDA BRÄUER/REINHOLD BOSCHKI (Hrsg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*, Münster 2017, 233.

⁵ SCHWEITZER/BRÄUER/BOSCHKI, *Interreligiöses Lernen*, 238.

chung steht im Kontext des Verbundforschungsprojektes »Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten« (RelPos), das von Christian Wiese initiiert und 2017 bis 2021 vom Land Hessen finanziert wurde, und nimmt Aufgabenformate in den Blick, wie sie u. a. aus dem Fragebogen der Tübinger Studie bekannt sind.

»Meinen Sie, dass Deutschland zukünftig mehr, genauso viel oder weniger Zuwanderer als bisher aufnehmen sollte? Kreuzen Sie bitte die zutreffende Antwort an.«⁶

d) *Verstehen und Perspektivübernahme*: Die kognitive Fähigkeit, sich das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen vorzustellen und Situationen aus deren Perspektive zu beschreiben oder zu beurteilen, wird in der psychologischen und pädagogischen Literatur als Perspektivübernahme bezeichnet. Missverständlich ist an dem Begriff, dass es in Bildungskontexten gerade nicht darum geht, eine bestimmte Perspektive dauerhaft zu übernehmen. Es geht vielmehr darum, andere Menschen besser zu verstehen, indem Schüler:innen probeweise und experimentell versuchen, sich selbst, andere Menschen und die Welt mit anderen Augen zu sehen. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme kann damit als ein weiteres überprüfbares Merkmal des Verstehens gelten.

In der Tübinger Interventionsstudie wurden dafür Testaufgaben u. a. für die Perspektivübernahme zum Thema »Religionen und Gewalt« entwickelt. In einer imaginierten Anforderungssituationen sollen sich die Schüler:innen vorstellen, dass sich auf einer Party »eine heiße Diskussion über die Religionen Islam und Christentum« zwischen Tina und Merve entwickelt, in der sie sich in Form einer Sprechblase positionieren sollen.

»Langsam ergibt sich auf der Party eine heiße Diskussion über die Religionen Islam und Christentum. Tina sagt aufgebracht zu Merve: Im Koran stehen doch lauter Sätze, die zur Gewalt auffordern! Wie kannst du nur so einer Religion angehören?«⁷

e) *Fazit*: In Bezug auf die vorangestellte Fragestellung – wie Prozesse des Verstehens in der empirischen Religionspädagogik zum Thema werden – ist vor allem folgendes Ergebnis festzuhalten: Verstehen ist ein empirisch zunächst unzugänglicher Prozess, der erst operationalisiert/messbar gemacht werden muss. Die Kultusministerkonferenz wählt dazu die Anforderungsbereiche der Wissensreproduktion, Wissensanwendung, Urteilsfähigkeit, die mit der Tübinger Studie um die Perspektivübernahme ergänzt werden können.

Ohne an dieser Stelle auf Details der Tübinger Studie eingehen zu können, kann aus ihr geschlossen werden, dass der Wissenserwerb, das Anwenden von

⁶ SCHWEITZER/BRÄUER/BOSCHKI, *Interreligiöses Lernen*, 236.

⁷ SCHWEITZER/BRÄUER/BOSCHKI, *Interreligiöses Lernen*, 225.

Wissen, das Urteilen und die Perspektivübernahme unabhängige Variablen im Prozess des Verstehens sind. So konnte in der Studie nachgewiesen werden, dass sich der untersuchte Religionsunterricht positiv auf das Sachwissen über das Christentum und den Islam auswirkt, im Bereich der Einstellungen und Positionierungen jedoch kaum Effekte zu beobachten waren. Um es zugespitzt zu sagen: Die christlichen Schüler:innen wussten am Ende der Unterrichtseinheit zwar mehr über den Islam und die muslimischen Schüler:innen mehr über das Christentum; ihre Einstellungen, Vorurteile und Ressentiments sind jedoch gleich geblieben. Keine Effekte zur Vergleichsgruppe waren schließlich im Bereich der Perspektivübernahme zu verzeichnen.

Fraglich ist in Bezug auf das Tübinger Studiendesign gleichsam, ob die gewählte Operationalisierung valide ist und ob die gewählte Operationalisierung das Verstehen und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme wirklich angemessen erfasst.⁸ Fraglich ist grundsätzlich, ob empirisch-quantitative Methoden mit ihrer methodologisch notwendigen Beschränkung auf empirisch Beobachtbares überhaupt in der Lage sind, Prozesse des Verstehens, des Missverstehens und der Verständigung sachangemessen zu analysieren.

An dieser Stelle der Argumentation können nun die beiden Disziplinen als Gesprächspartner der Religionspädagogik ins Spiel kommen, die in dem Frankfurter Verbundforschungsprojekt »Dynamiken des Religiösen« im Zentrum stehen: Die Religionsphilosophie und die historische Religionsforschung.

2. »Prozesse des Verstehens« als Gegenstand der systematischen Religionspädagogik: William James, Wilhelm Dilthey und die geisteswissenschaftliche Tradition der Hermeneutik

Das »Verstehen« ist auch ein Schlüsselbegriff der systematischen Religionspädagogik. Deutlich wird dies an der alten Frage, wie das eigene Verständnis von Glaube und Religion das Verstehen anderer Konfessionen und Religionen prägt. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse eines Graduiertenkollegs, das von 1999 bis 2005 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft an der Hochschule für Philosophie in München gefördert wurde. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Philosophie, Theologie, Geschichte, Reli-

⁸ Das Antwortverhalten in den Anforderungsbereichen II und III wird durch geschlossene Fragen und »Kreuzchen machen« erhoben. Das widerspricht ja eigentlich schon den schulischen Lernaufgaben und lässt bezweifeln, dass mehrdimensionale Verstehensprozesse auf diese Weise messbar sind. Vgl. dazu das Frankfurter Dissertationsprojekt »Religionsbezogener Perspektivenwechsel als Teilfähigkeit interreligiöser Kompetenz – ein qualitativer Querschnitt« von Johanna Hock.

gionswissenschaft und Religionspädagogik beschäftigten sich vor 20 Jahren mit dem »Erfahrungsbegriff in der europäischen Religion und Religionstheorie und sein[em] Einfluss auf das Selbstverständnis außereuropäischer Religionen«.⁹ Ausgangspunkt des von Friedo Ricken und Gerd Haeffner initiierten Graduiertenkollegs war die Beobachtung, dass das von William James vertretene Verständnis einer religiösen Erfahrung nach dem protestantischen Modell der Bekehrung nicht nur die Wahrnehmung des Buddhismus und des Hinduismus geprägt hat, sondern auch von Vertretern dieser Religionen produktiv angeeignet wurde. Die James-Rezeption in Fernost kann damit nicht nur als Fallbeispiel für transnationale Verflechtungen und Wissenstransfers gelten; es handelt sich auch um ein aufschlussreiches Beispiel für Prozesse des Verstehens und Missverstehens in interreligiösen Kontexten.

Der Begriff religiöser Erfahrung und sein Einfluss auf die Wahrnehmung nichtchristlicher Religionen spielen auch in der Religionspädagogik eine Rolle. Bezogen auf den Begriff der Erfahrung kann mit Matthias Jung und seiner 1999 publizierten Untersuchung *Erfahrung und Religion* sogar gesagt werden, dass alle »wichtigen Gesichtspunkte der aktuellen Debatten um Reichweite und Bedeutung der Rede von religiöser Erfahrung [...] an den Arbeiten von [Wilhelm] Dilthey und [William] James entwickelt und durch werk- [und rezeptions-]geschichtliche Rekonstruktion einer ersten Klärung zugeführt werden« können.¹⁰ Bezogen auf die frühe James-Rezeption in der deutschen Religionspädagogik zwischen 1910 und 1930 kann beispielsweise konstatiert werden, dass James' religionsphilosophisches Hauptwerk über *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit* aus dem Jahr 1902 nicht im Original, sondern in der interessengeleiteten deutschen Bearbeitung von Georg Wobbermin aus dem Jahr 1907 rezipiert wurde.¹¹ Zwei Themen, die uns heute im Kontext einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik am meisten an James interessieren, hatte Wobbermin in der deutschen Bear-

⁹ Vgl. FRIEDO RICKEN (Hrsg.), *Religiöse Erfahrung. Interdisziplinäre Perspektiven* (Münchener philosophische Studien 23), Stuttgart 2004. GERD HAEFFNER (Hrsg.), *Religiöse Erfahrung II. Interkulturelle Perspektiven* (Münchener philosophische Studien 26), Stuttgart 2007.

¹⁰ MATTHIAS JUNG, *Erfahrung und Religion. Grundzüge einer hermeneutisch-pragmatischen Religionsphilosophie* (Alber-Reihe Thesen 2), Freiburg im Breisgau/München 1999, 12. Dazu gehören nach Jung das Problem einer genauen begrifflichen Unterscheidung von Erlebnis und Erfahrung, die Frage nach dem erkenntnistheoretischen Status einer religiösen Erfahrung, ihre Begründungsfunktion für theologische Sätze und individuelle Überzeugungen, ihr Einfluss auf die individuelle Lebensgestaltung oder der Zusammenhang zwischen Kultur und Individuum.

¹¹ WILLIAM JAMES, *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit. Materialien und Studien zu einer Psychologie und Pathologie des religiösen Lebens*. Deutsche Bearbeitung von Georg Wobbermin, Leipzig 1907, ²1914 [engl. 1902], 157.

beitung gestrichen: Zum einen die Frage nach der Pluralität religiöser Erfahrungen, zum anderen die Frage nach der pragmatischen Lebensdienlichkeit von Religion in der modernen Gesellschaft. Beide waren für Wobbermin »amerikanische« und damit für »deutsche« Theologen unangemessene Fragen. Ähnliche Äußerungen finden sich auch in der damaligen Religionspädagogik über »die« amerikanische Religionspsychologie und ihre fehlende Brauchbarkeit für »die« deutsche Theoriebildung, z. B. bei Otto Conrad und Erich Meyer.¹²

Auch wenn die James-Rezeption in der deutschen Theologie und Religionspädagogik ein aufschlussreiches Beispiel für transnationale Prozesse des Verstehens und des Missverstehens auf dem Feld der Religions- und Bildungsforschung ist, soll im Folgenden auf Wilhelm Dilthey und die geisteswissenschaftliche Tradition der Hermeneutik eingegangen werden.¹³ Im Zentrum stehen dabei vier Leitunterscheidungen bzw. Leitbegriffe seiner Hermeneutik: Das Erklären, das Erleben, das Erzählen und das Einfühlen (siehe Abbildung 2). Diese sollen nicht werkgeschichtlich, sondern am Beispiel eines neuen Bildungsmediums verdeutlicht werden, das in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen hat: Erklärfilme, die in allen Phasen einer Unterrichtsstunde (z. B. als Hinführung, Vertiefung oder Ergebnissicherung eines Themas) zum Einsatz kommen können.

a) *Verstehen und Erklären*: Zum Ersten hat Wilhelm Dilthey die Unterscheidung zwischen Verstehen und Erklären als Leitunterscheidung zwischen den Geistes- und Naturwissenschaften eingeführt. Diese ist auch heute noch dazu

¹² Den pragmatischen Charakter der James'schen Religionspsychologie kritisiert etwa OTTO CONRAD, Ergebnisse der Religionspsychologie für den Religionsunterricht, in: Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft 56 (1914), 133–144, hier 136: »Auf den objektiven Wahrheitsgehalt der Religion kommt es James gar nicht an, sondern nur auf den individuellen Nutzen«. – Den radikalen Empirismus der amerikanischen Religionspsychologie konnte auch Erich Meyer nicht teilen, weil die »Wahrheits- und Wertungsfrage« zurücktrete. So ERICH MEYER, Religionspsychologie und religiöse Erziehung, in: Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht 3 (1910), 206–218, hier 209. Der Dilthey'schüler Eduard Spranger attestierte demgegenüber seinem Schüler Gerhard Bohne, dass seine Leipziger Dissertation über religiöse Erlebnisse in Autobiographien »viel höher als die von den Amerikanern (Starbuck, James, Stanley Hall etc.) geübte Fragebogenmethode und statistische Verarbeitung« zu bewerten sei. Dazu Sprangers Gutachten vom 18. März 1920, UA Leipzig Phil. Fak. Prom. 1662, Bl. 1 und 2. (Abkürzungen wurden aufgelöst), mit Bezug auf GERHARD BOHNE, Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Pubertät, Leipzig 1920 (handschriftlich, Dissertation Universität). Stark gekürzt erschienen: GERHARD BOHNE, Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit. Auf Grund autobiographischer Zeugnisse, Leipzig 1922.

¹³ Neben dem bereits erwähnten Buch von Matthias Jung beziehe ich mich dabei auf MATTHIAS JUNG, Wilhelm Dilthey zur Einführung, Hamburg 2014.