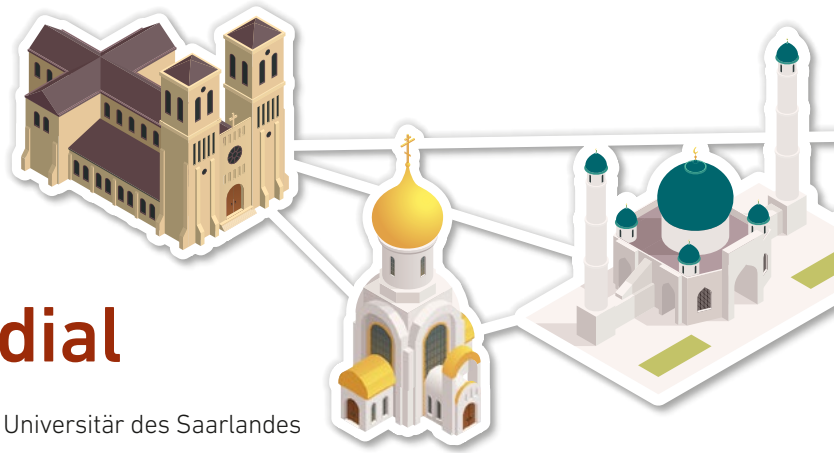


# Interreligiöse Begegnungen – medial



Dr. Karlo Meyer ist Professor für Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes

Katharina Frank berichtet von zwei Schüler\*innen-Interviews in der Schweiz:<sup>1</sup>

Zwei Schüler\*innen »... der Primarstufe [erzählen] vom selben Unterrichtsstoff, jedoch auf ganz verschiedene Weise. Auf die Frage, was er im Unterricht gelernt habe, zeigt mir der Drittklässler Rico einen Hefteintrag: »Muslime dürfen kein Schweinefleisch essen« steht da geschrieben. Daneben ist ein Schwein gezeichnet, das mit roter Farbe durchgestrichen ist. Rico erzählt: »En Fründ vo mir isch Muslim. I ha ihm gsait, dass er kai Schweinefleisch dörf esse – also kai Würschtli, Wienerli und so.« Olivia, eine Zweitklässlerin, erzählt auf meine Frage, was sie im Unterricht gelernt habe: »Muslime essed normal jo kai Schweinefleisch, aber mängmol doch.« Ich frage sie, was sie damit meine, worauf die Schülerin antwortet: »E Gspänli vo mir isch Muslim. Sie isst mängmol Würschtli mit Schweinefleisch.« Auf meine Frage, ob sie denke, dass ihre Kollegin keine »richtige Muslimin« sei, lacht die Schülerin und sagt: »Nai, sicher nid! Si isch e richtegi Muslimin.«<sup>2</sup>

Katharina Frank macht darauf aufmerksam, dass bei Rico etwas fehle. Er setzt seine Kenntnisse zu islamischen Traditionen absolut, während Olivia in der Lage ist, zu differenzieren („mängmol doch“). Ihre Freundin isst „Würschtli mit Schweinefleisch“ und ist selbstverständlich dennoch Muslima.<sup>3</sup>

Während lexikonartige Texte und abstrakte Schemazeichnungen (hier beim Islam ein durchgestrichenes Schwein) den Irrtum fördern, dass Religionen zu allererst „Systeme“ und „Regeln“ seien, gibt es durchaus methodische Alternativen, die weiter reichen. So liegt bei *Begegnungen mit Personen live und in medialer Vermittlung* (z.B. über Skype oder Zoom, aber auch in Büchern, Videos, Audiomitschnitten) auf der Hand, dass es bei den „Religionen“ um anderes und vor allem mehr geht als um systematische Lehraussagen. Mit Religiösem verbinden sich Menschen mit ihren Emotionen, Erfahrungen, Tages- und Jahrespraktiken, inneren Haltungen usw. Individuen können darüber hinaus deutlich machen, dass Menschen aus ein und derselben Religionsgemeinschaft nicht uniforme Ansichten haben, sondern immer Varianten im Spiel sind, dass sich Rituale auch in einer Religionsgemeinschaft unterscheiden, Gottesvorstellungen divergieren sowie Gebets- und Glaubenspraxis sehr unterschiedlich ausfallen können. Nun wissen wir nicht, wie Olivia im Beispiel oben ihr Wissen gewonnen hat, aber es spricht viel dafür, dass es im Blick auf ihre Freundin und zugleich andere Individuen mit jeweils unterschiedlicher muslimischer Sicht- und Verhaltensweise entwickelt wurde.

<sup>1</sup> Der vorliegende Artikel ist eine geringfügige Überarbeitung aus Karlo Meyer (2019), Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen, 371-374.

<sup>2</sup> K. Frank (2016), Skizze, 20.

<sup>3</sup> K. Frank (2016), Skizze, 20.

Die Schule kann nun nicht immer direkte Begegnungen arrangieren, sondern ist darauf angewiesen, dazu auch mit Medien zu arbeiten. Eine anfängliche Einführung mit Fotos oder Videos einer *konkreten Person* aus den Traditionen im Umkreis z.B. von Judentum, Islam oder Buddhismus ermöglicht erste Klärungen, entlastet aber auch Kinder bzw. Jugendliche, die eventuell aus der behandelten Religionsgemeinschaft am Unterricht teilnehmen. Dies hilft gerade dann, wenn die medial präsentierten Individuen keine starren Typen verkörpern, sondern Menschen mit je eigenen Besonderheiten darstellen. Das ist auch für diejenigen eine Hilfe, die nicht so versiert in ihrer Glaubens-tradition sind; denn die Betreffenden müssen nun nicht mehr religiöse Richtigkeiten präsentieren,<sup>4</sup> sondern können ebenfalls individuelle Sichtweisen vortragen.

Schüler\*innen einer anderen religiösen Tradition sind in den allerwenigsten Fällen in der Lage, weitergehende oder gar religionswissenschaftlich differenzierende Ausführungen oder Hintergründe ihrer Religion darzustellen. Sie können aber durchaus Artefakte von Zuhause mitbringen, eventuell bei geeigneter Atmosphäre und Kenntnis ein Ritual zeigen oder von der Stimmung eines Festes erzählen. Bei einem intensiven Bezug auf sie findet jedoch schnell eine sachbedingte oder auch emotionale Überforderung statt, was selbstverständlich charakter- und wissensbedingt unterschiedlich ausfallen wird. Auch bei erwachsenen Moscheeführern oder der Einladung von Repräsentant\*innen ist Entsprechendes mitzubedenken und zu beachten, also z.B. die Fähigkeit, Kinder und Jugendliche zu motivieren, nicht immer vorauszusetzen ist. Das heißt, dass im ungünstigen Fall bei einer Begegnung Vorurteile auch verstärkt werden können, statt sie zu differenzieren, oder gar Ablehnung unverhohlen zur Konfrontation führen kann. Eine solche Konfrontation zum Beispiel in einer Situation eines Besuchs oder bei einem eingeladenen Gast aufzuarbeiten, dürfte in der schulisch begrenzten Zeit eine heikle Angelegenheit sein.

Eine exemplarische *mediale* Repräsentationsfigur kann stattdessen der Entlastung realer Personen dienen. Damit verbunden bietet das Nebeneinander von personal-indirekter, medialer Repräsentation und direkter Begegnung die Chance, dass sich zwei individuelle Varianten ergänzen können und so die Vielfalt des Religiösen in einer Gemeinschaft deutlicher wird, als es ein beschreibender Text oder auch nur eine der beiden Begegnungsformen für sich genommen könnte. Es

<sup>4</sup> Besonders im Gespräch mit muslimischen Religionsgruppen habe ich die Erfahrung gemacht, dass viele darauf ausgerichtet sind, im Unterricht nicht eigene Sichtweisen, sondern „richtige“ Antworten zu geben. Dies betrifft durchaus aber auch einige christliche Schülerinnen und Schüler und entspricht der Tendenz einer Schulkultur, in der „korrekte“ Antworten favorisiert werden.



versteht sich jedoch, dass in vielen Fällen aus organisatorischen Gründen, aber auch aus Mangel geeigneter Personen die Chance der unmittelbaren Begegnung und des Dialogs gar nicht besteht.



© K. Meyer (2006)

Der Vorschlag, medial vermittelte Individuen ins Zentrum zu rücken, verändert auch den Umgang mit religiösen Artefakten, wie Rituale, Musikalia, Bilder oder Skulpturen. Während diese zunächst nichts als mehr oder weniger exotische Gegenstände zu sein scheinen, ermöglicht es die Verbindung mit Personen, ihren ‚Sitz im Leben‘ von gegenwärtig, hier in Deutschland lebenden Menschen anschaulich zu machen.

Als Beispiel kann hier Kazim dienen (aus dem Buch „Lea fragt Kazim nach Gott“, siehe Bild oben). Seine Gebetshaltung ist nicht irgendeine sonderbare Gestik religiöser Menschen, sondern wird durch eine Fotoreihe und einen Film in einen Kontext gestellt. Am Ende folgt bei seinem Gebet ein Händeschütteln der Beteiligten, eine besondere regionale, türkische Variante. Durch Kazims Erklärungen entstehen Bezüge, durch eine Fotoreihe zum christlichen Abendgebet von seiner Schulkameradin Lea werden Parallelen bei einem christlichen Mädchen deutlich. All dies wird nicht abstrakt vermittelt, sondern durch die beiden Personen (und ihre individuellen Varianten) anschaulich.

Indem religiöse Ansichten und Verhaltensweisen gemeinsam mit einem ansprechenden Individuum und ihren Eigenarten präsentiert werden, kann mit narrativen Texten (z.B. bei M. Zimmermann), Fotos (z.B. K. Meyer) oder sehr individuellen Statements, etwa zu Zweifeln (z.B. A. Gloy/T. Knauth), methodisch-medial eine Verbindung (durch die präsentierten Gleichaltrigen) zu den Schüler\*innen hergestellt werden. Dieses Vorgehen kann auch helfen, mit Fremdheit konstruktiv umgehen zu lernen. Fremdheit, spezifisch fremde Religiosität, steht durch die dargestellten Kinder und Jugendlichen nicht irgendwie diffus im Hintergrund, sondern lässt sich personal verorten und personal unterscheiden (z.B. „So wie Amin Glauben versteht, habe ich das noch nie gesehen.“). Gleichzeitig lässt sich mit der fremden Person auch Bekanntes verbinden. Bei Fotomaterial mit dem Muslim Kazim könnte das heißen: „Kazim passt mit seinen 10 Jahren zu uns, aber wie er betet, ist merkwürdig anders.“<sup>5</sup> Oder im Textmaterial von Hamburger Religionskundigen: „Ich glaube, dass Zweifeln wichtig für unsere Freiheit ist, wie Rachel es beschreibt, auch wenn mir ihr Glauben fremd ist“ (so denkbar bei T. Knauths und A. Gloys „glauben, vertrauen, zweifeln“<sup>6</sup>). Indem sich die hier erlebte Doppelerfahrung

von Nähe (z.B. zu einem Gleichaltrigen) und Fremdheit (gegenüber seiner oder ihrer Religiosität) auf Kazim oder z.B. die religionskundige Jüdin Rachel und den Muslim Amin<sup>7</sup> beziehen lässt, lässt sich auch das Gespräch personenbezogen kanalisieren und weiterentwickeln: „Was würdest du Kazim, was Amin oder Rachel sagen? Was könnte er, was könnte sie dazu denken?“ Es wird der Proberaum für ein Gespräch oder, wie T. Knauth formuliert, ein „Labor für die experimentelle Suche nach tragfähigen Deutungen“<sup>8</sup> eröffnet, bei dem z.B. Kritik und Zweifel im Gespräch mit den medialen Personen ausgedrückt werden können (und nicht im Blick auf ein System von Regeln). Vorausgesetzt ist dabei natürlich, dass das bildlich oder narrativ inszenierte Individuum so präsentiert wird, dass es Interesse an einer (dialogischen) Auseinandersetzung weckt (im Zweifel auch durch eine halbwegs sympathische Präsentation).

Je nachdem, ob Rico und Olivia im Anfangsbeispiel ihr Wissen als abstrakte Information (durchgestrichenes Schwein) oder mit Bezug auf Individuen gewonnen haben, wirkt sich dies auf einer Reihe von Ebenen aus: auf der Ebene, wie schnell sie das Wissen absolut setzen (Rico) oder Individuen unterscheiden (Olivia); auf der Ebene, wie sehr sie hier Potential für offenen Austausch mit anderen sehen (Rachel, Amin, Kazim) und schließlich auf der Ebene, wie sie damit verbunden insgesamt auf Fremdes reagieren.

### Literatur

- ▶ Frank, K. (2016), „Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde“, ZFRK / RDSR 3/2016, 19-33
- ▶ Gloy, A./Knauth, T. (2015), glauben, vertrauen, zweifeln. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe 1. Mit CD-ROM (ID Interreligiös-dialogisches Lernen 6), Berlin
- ▶ Gloy, A./ Knauth, T./ Krausen, H. u.a. (2018), Gott und Göttliches – Eine interreligiöse Spurensuche. Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe (Interreligiöses dialogisches Lernen 8), Berlin
- ▶ Knauth, T. (2019), „Wahrheit aus der Perspektive dialogischer Religionspädagogik. Ein Plädoyer für Bescheidenheit“, in: Religionspädagogische Beiträge (RpB) 81, 43–53
- ▶ Meyer, K. (2006), Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6, Göttingen
- ▶ ders. (2008), Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5-7, Göttingen
- ▶ ders. (2008), Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I, Göttingen
- ▶ ders. (2009), Weltreligionen. Sehen, hören, gestalten, Göttingen
- ▶ ders. (2019), Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen
- ▶ Zimmermann, M. (2015), Feste in den Weltreligionen: Narratives Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I, Göttingen
- ▶ dies. (2015), Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen

<sup>5</sup> Vgl. dazu die verschiedenen Unterrichtsvorschläge in K. Meyer (2006), Lea.

<sup>6</sup> Vgl. dazu A. Gloy/T. Knauth (2015), Unterrichtsmaterialien, 57, zum Glaubenszeugnis: 49.

<sup>7</sup> A. Gloy/T. Knauth (2015), Unterrichtsmaterialien, 56-57.

<sup>8</sup> T. Knauth (2019), Wahrheit, 53.