
Friedrich Schweitzer

Vision und Wirklichkeit – oder: Welche Visionen brauchen Jugendliche heute?

Die Frage, welche Visionen Jugendliche heute brauchen, scheint mir außerordentlich wichtig, wenn interreligiöse Bildung tatsächlich „auf den Prüfstand“ gestellt werden soll, wie es das Vorhaben dieses Forums ist. Denn auf die Perspektiven der Adressaten, im vorliegenden Falle also der Jugendlichen, kommt es pädagogisch gesehen letztlich an. Zugleich führt uns die Frage nach den Visionen für Jugendliche unmittelbar vor Augen, wie wenig wir besonders über die Realität interreligiösen Lernens wirklich wissen.

Wer sagen will, welche Visionen Jugendliche heute brauchen, muss zunächst fragen, welche Visionen oder Vorstellungen die Jugendlichen in der Gegenwart selber haben, wie Jugendliche also über Fragen des interreligiösen Lernens oder des interreligiösen Dialogs denken, was sie sich davon erwarten oder eben nicht erwarten. M.E. geben die bislang verfügbaren Veröffentlichungen zum interreligiösen Lernen nur wenig Auskunft zu solchen Fragen. Meinen ersten Abschnitt habe ich deshalb überschrieben:

1. Hat die interreligiöse Bildung ein Empiriedefizit?

Ich gehe davon aus, dass auch interreligiöses Lernen oder interreligiöse Bildung ein Feld der Didaktik bezeichnen und dass deshalb die allgemeinen didaktischen Ansprüche auf dieses Feld anzuwenden sind. Empirische Erkenntnisse sind daher in mindestens dreifacher Hinsicht erforderlich:

- Erstens müssen die *Lernvoraussetzungen* im weitesten Sinne geklärt werden. Es muss deutlich sein, wie Kinder und Jugendliche verschiedene Religionen und ihr Verhältnis zueinander wahrnehmen oder konstruieren, welche Erwartungen sie an die Religionen und den interreligiösen Dialog haben und welche Lernformen es erlauben, sie als Subjekte des Lernens ernst zu nehmen und zu unterstützen. Entwicklungspsychologische Analysen gehören dazu ebenso wie sozialisationstheoretisch-ethnographische Studien, Befragungen und Beobachtungen usw.
- Zweitens muss die *Wirksamkeit* unterschiedlicher Unterrichtsformen oder Lernangebote empirisch überprüft werden. Welche Inhalte, Methoden, Sozialformen usw. verbinden sich mit welchen Lerneffekten? usw.
- Drittens wird neuerdings mit Recht hervorgehoben, dass auch für interreligiöses Lernen *realistische Ziele* ausgewiesen werden müssen, etwa in Gestalt von Standards oder als Kompetenzen, deren Erwerb wiederum empirisch untersucht werden kann.¹

¹ Vgl. V. Elsenbast/D. Fischer (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007; darin auch meine Stellungnahme: Außen- statt Innen-

Obwohl es durchaus Ansätze in der genannten Richtung gibt, nicht zuletzt von dem Veranstalter dieses Forums, Johannes Lähnemann mit seiner entwicklungspsychologisch orientierten Didaktik interreligiösen Lernens,² muss doch aufs Ganze gesehen festgehalten werden, dass in allen drei genannten Hinsichten ziemlich wenig über interreligiöses Lernen bekannt ist.

Damit droht dem interreligiösen Lernen eine schicksalhafte Erfahrung, die dem ökumenischen Lernen schon vor Jahrzehnten zuteil geworden ist. In Anlehnung an Ernst Lange formuliert, bliebe ein interreligiöses Lernen ohne empirische Grundlage ein abgehobenes Anliegen, das kaum auf breite Akzeptanz oder gar auf eine weitreichende Verwurzelung im Denken und Fühlen Jugendlicher hoffen könnte.³

Die Frage nach dem Empiriedefizit interreligiöser Bildung ist also ernst zu nehmen. Im Folgenden wird allerdings kaum mehr möglich sein als eine Kennzeichnung erster einschlägiger Fragen und Probleme, die dringend in weiteren Untersuchungen weitergeführt werden sollten.

Am Ende dieses Abschnitts will ich allerdings bereits ankündigen, dass wir nicht nur über ein Empiriedefizit interreligiöser Bildung nachdenken müssen, sondern auch von einem gleichsam komplementären Defizit der empirischen Lern- und Jugendforschung sprechen müssen: Visionen ohne Empirie auf der einen Seite und Empirie ohne Visionen auf der anderen! Das kann kein befriedigendes Ergebnis sein.

2. Ökumene, Religion und Globalisierung: empirische Zusammenhänge

Ich formuliere bewusst vorsichtig und spreche von „empirischen Zusammenhängen“, denn Befunde im engeren Sinne kann ich kaum bieten. Die drei Begriffe in der Überschrift zu diesem Abschnitt – Ökumene, Religion und Globalisierung – bezeichnen die Zugangsweisen von eigenen Tübinger Untersuchungen, die wir in den letzten Jahren in Zusammenarbeit mit anderen durchführen konnten. Im Zentrum stehen zum einen unsere Forschungsprojekte zum kooperativen Religionsunterricht⁴ und zum anderen das Globalisierungsprojekt, das in der Trägerschaft des Center for Youth Ministry in Princeton von einer Gruppe internationaler Kolleginnen und Kollegen durchgeführt wur-

perspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-)pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht, S. 9ff.

² J. Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.

³ Mit entsprechenden Bezügen auf E. Lange vgl. F. Schweitzer, *Für die Heimat oder für die Eine Welt? Religionspädagogik im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität*. In: *Heimat – Fremde. Jahrbuch der Religionspädagogik 14* (1998), 155-169.

⁴ Die wichtigsten Ergebnisse sind in zwei Monographien dokumentiert: F. Schweitzer/A. Biesinger zus. mit R. Boschki/C. Schlenker/A. Edelbrock/O. Kliss/M. Scheidler, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002, F. Schweitzer/A. Biesinger/J. Conrad/M. Gronover, *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg u.a. 2006.

de.⁵ In beiden Fällen handelt es sich im Wesentlichen um qualitative Untersuchungen, für die kein repräsentativer Anspruch erhoben werden kann oder erhoben werden soll. Wenn man unsere Befunde vor dem Hintergrund anderer, zumindest teilweise repräsentativer Untersuchungen wie den Shell-Studien oder der stärker auf religiöse Fragen spezialisierten (katholischen) Würzburger Untersuchung „Religiöse Signaturen heute“⁶ liest, wird jedoch deutlich, dass unsere Befunde keineswegs isoliert dastehen.

Im Folgenden füge ich, zum Zwecke der Illustration, nicht als Beweise, Äußerungen Jugendlicher ein. Einzelnachweise dazu finden sich in den genannten Tübinger Veröffentlichungen. Soweit nicht anders gekennzeichnet, waren die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 14 und 16 Jahren alt.

Angesichts des knappen Raums fasse ich meine Überlegungen in **sieben Thesen** zusammen:

1. *Auszugehen ist von religiöser Individualisierung und Pluralisierung als Signatur der Gegenwart, die sich auch in den Einstellungen Jugendlicher deutlich spiegelt.*

Wie in fast allen neueren Untersuchungen zu Religion im Jugendalter zeigt sich auch in unseren eigenen Untersuchungen, dass sich die Jugendlichen bei ihren Glaubensüberzeugungen von dem distanzieren, was in der Kirche gelte, von der Bibel oder von der Tradition her vorgegeben sei usw. Hier sei vieles für sie unverständlich, altmodisch oder einfach uneinsichtig. Ihren eigenen Glauben beschreiben sie als eine individuelle Angelegenheit und als eine Frage der freien Wahl:

„Ich denke halt, jeder muss da seinen eigenen Weg finden und seinen Glauben, in welche Richtung er dann gehen will, wird dann die Sache von jedem Einzelnen (sein).“

„Es steht ja nirgends, was richtig ist und was nicht, jeder soll selbst entscheiden.“

Inhaltlich weist ein solcher individualisierter Glaube keine klaren Konturen auf. Dies unterstreicht, dass es sich nicht um einen individuierten Glauben handelt, wie er von manchen psychologischen Theorien beschrieben wird. Der individualisierte Glaube lebt vielmehr von negativen Abgrenzungen sowie einem ausgeprägten Wunsch nach religiöser Autonomie: nicht glauben, wie die Kirche glaubt – und vor allem nicht an einen Gott, der die Menschen lenkt oder steuert.⁷

Im Unterschied zu den von uns untersuchten Kindern in der Grundschule steht den Jugendlichen dabei die Vielfalt verschiedener Religionen deutlich vor Augen. Ihr

⁵ Vgl. F. Schweitzer/J. Conrad, Globalisierung, Jugend und religiöse Sozialisation. Neue Herausforderungen für die Religionspädagogik? In: Pastoraltheologie 91 (2002), 293-307; ein Band mit der Dokumentation der Gesamtergebnisse ist inzwischen erschienen: R.R. Osmer/K.C. Dean (Hg.): Youth, Religion and Globalization: New Research in Practical Theology, Wien/Berlin 2006.

⁶ H.-G. Ziebertz/B. Kalbheim/U. Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung (RPG 3), Freiburg/Gütersloh 2003.

⁷ Weitere Literatur hierzu wie auch zum Folgenden bei F. Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, bes. 227ff.

Orientierungsraum ist nicht mehr bloß die Kirche oder das Christentum, sondern wird durch die Religionen markiert.

Die Beschreibungen hier und im Folgenden beziehen sich auf im weitesten Sinne christlich geprägte Jugendliche. Über muslimische Jugendliche in Deutschland ist empirisch vergleichsweise wenig bekannt, und auch bei unseren eigenen Befragungen waren nur einzelne muslimische Jugendliche beteiligt. Die Befunde der Shell-Jugendstudie von 2000 verweisen darauf, dass mit erheblichen Unterschieden zwischen christlich und islamisch geprägten Jugendlichen gerechnet werden muss.⁸

2. Individualisierte Religion und der Anspruch auf religiöse Wahlfreiheit bedingen eine Haltung, welche die Jugendlichen selbst als Toleranz ansprechen.

Toleranz soll für den Umgang zwischen den Religionen maßgeblich sein:

„Toleranz ist ganz arg wichtig für mich ... Ich finde, man sollte es auf jeden Fall tolerieren, wenn jemand anderes eine andere Meinung hat oder andere Sachen gut findet.“

„Das finde ich auf jeden Fall, dass jeder das Recht dazu hat, einfach. Das sollte man auch akzeptieren.“

Die von den Jugendlichen vertretene Forderung nach Toleranz beruht kaum auf reflektierten Einsichten oder einer eigenen Vertrautheit mit anderen Religionen. Sie resultiert vielmehr aus einer ungeprüften Form des Gleichheitsdenkens.⁹ Sie kann sich deshalb durchaus mit einer Abgrenzung vor allem gegenüber dem Islam verbinden. Für die von uns befragten evangelischen und katholischen Jugendlichen gibt es zwischen den Konfessionen keine wesentlichen Unterschiede. Die Grenze, ab der Unterschiede für sie wichtig werden, markiert vielfach der Islam. Die Muslime glauben ihres Erachtens zwar an den „gleichen Gott“, aber eben anders, so dass die Unterschiede für die Jugendlichen eine trennende Bedeutung gewinnen. Den Islam assoziieren sie dabei besonders mit „extremen“ Formen des Glaubens, die sie mit ihren eigenen „normalen“ Glaubenseinstellungen kontrastieren. Dies konkretisiert sich vor allem bei den Erwartungen und Wünschen für Eheschließung und die Erziehung eigener Kinder. Besonders Hauptschülerinnen und -schüler gaben an, dass für sie ein muslimischer Partner nicht in Frage komme. Ob evangelisch oder katholisch – das „wäre mir egal, außer Moslem!“ Verallgemeinern lässt sich dies zu der These, dass religiöse Individualisierung zu einer lediglich vordergründigen Toleranz führt, die Vorurteile und ablehnende Haltungen de facto nicht ausschließt.

⁸ Vgl. W. Fuchs-Heinritz, Religion. In: *Deutsche Shell* (Hg.), Jugend 2000. Bd. 1, Opladen 2000, 157-180. Die im Folgenden erwähnte neueste Shell-Studie von 2006 bietet zwar Befunde zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund, geht aber nicht gesondert auf muslimische Jugendliche ein. Zum Stand der Diskussion vgl. W.-D. Bukow/E. Yildiz (Hg.), *Islam und Bildung*, Opladen 2003, bes. 83ff.

⁹ Wie ein reflektiertes Verständnis von Toleranz aussehen könnte, ließe sich z.B. im Anschluss an die Beiträge in C. Schwöbel/D. von Tippelskirch (Hg.), *Die religiösen Wurzeln der Toleranz*, Freiburg u.a. 2002 bestimmen.

3. Für die Jugendlichen stellen heute Ökumene und interreligiöse Verständigung kein Thema von existentieller Bedeutung dar. In den Befragungen begegnen keine einschlägigen Visionen.

Schon hinsichtlich der Frage, ob sie eine Kircheneinheit für denkbar halten, fallen die Antworten widersprüchlich aus. Einerseits hätten sie gegen eine solche Einheit keine Einwände, andererseits rechnen sie damit, dass Streit zwischen den Konfessionen die Einheit schon bald wieder in Frage stellen würde.

Das Verhältnis der verschiedenen Religionen zueinander ist durch eine gewisse Austauschbarkeit bestimmt. Keine Religion soll als „die (einzig) wahre Religion“ gelten oder gelten wollen:

„Ich glaube, dass jede Religion den Menschen im Grunde genommen ... vom Prinzip her alle dasselbe bieten. Einfach Halt und dass es ein Rückhalt ist so.“

„Die haben ihren Glauben, wir haben unseren Glauben. Es steht ja nirgends, was richtig ist und was nicht, jeder soll selbst entscheiden.“

Jugendliche interessieren sich zwar deutlich für andere Konfessionen und andere Religionen und wünschen sich einen Religionsunterricht, der ihnen Zugang zu entsprechenden Informationen gibt. Das Motiv entsprechender Wünsche liegt dabei aber nicht bei einer Verständigung zwischen den Konfessionen oder Religionen, sondern eher in der eigenen Orientierung bzw. in der Klarheit, die sie für sich selbst und für ihr eigenes Leben und Glauben gewinnen wollen.

4. Die Haltungen Jugendlicher zu Ökumene und interreligiöser Verständigung erklären sich u.a. aus ihrer Wahrnehmung von Kirchen und Religionsgemeinschaften. Diese gelten ihnen nicht als eine Größe, der man sich existentiell zugehörig fühlt und deren Handeln das eigene Dasein bestimmen könnte. Vielmehr erleben sie die Kirchen und Religionsgemeinschaften als Akteure und Anbieter auf einer Art freiem Markt.

Besonders deutlich tritt dies bei der Frage nach dem Sinn der Existenz mehrerer Kirchen hervor:

Schüler (Klasse 6): Das ist wie im Fußball. Zum Beispiel, wenn jetzt, was weiß ich, ne Mannschaft [der] Welt gibt, wo die weltbesten Spieler sind. Die können ja dann ... [die] brauchen ja immer zwei Mannschaften. Und dann ist es halt die Weltauswahlspieler gegen Luft, weil es halt keine zweite Mannschaft mehr gibt. Das wäre dann ja auch langweilig.

Schüler (Klasse 6): Weil wenn 's zwei Firmen gibt und die produzieren beide das gleiche. Und es gibt aber nur einen, dann können auch die Preise nicht sinken.

Ältere Jugendliche sprechen dann deutlich von den Vorteilen, die darin bestehen, wenn man in religiöser Hinsicht Auswahl hat:

„... ich denke, dass es in jeder Religion dann was gibt, was einen anspricht ... Jetzt früher die Menschen konnten sich nicht entscheiden, weil da gab's nur katholisch“.

In einer einzelnen Äußerung wird von einem Schüler aus Klasse 6 auch so etwas wie die Vision einer „großen Weltreligion“ formuliert, aber diese Religion entsteht ebenfalls nicht aus einer Verständigung, sondern eher aus einer optimierten Auswahl durch die „Kunden“:

„Ich würde auch sagen, dass eigentlich keine Religion so perfekt ist. Wenn man sich von verschiedenen Religionen verschiedene Teile rausnehmen könnte und dann eine neue Religion, das wäre irgendwie besser. Ich finde, nicht jede Religion hat nur gute Sachen ... Und wenn es dann eine große Weltreligion gäbe, das fände ich auch gut.“

5. Aus der Spannung zwischen Globalisierungswirkungen einerseits und dem Globalisierungsbewusstsein Jugendlicher andererseits erwächst eine grundlegende pädagogisch-religionspädagogische Herausforderung.¹⁰

Globale Jugendkultur, Medien und Waren bestimmen das Leben der Jugendlichen unmittelbar, und in mittelbarer Weise gilt dies auch für die globalen ökonomischen und politischen Zusammenhänge. Ihr Globalisierungsbewusstsein bleibt dahinter deutlich zurück und bezeichnet insofern eine Bildungsaufgabe. Die globale Bestimmtheit des Lebens geht nicht mit einem ebenso globalen Bewusstsein einher. Dies gilt insbesondere für die globalen kulturellen und religiösen Veränderungsprozesse, die auch bei den herkömmlichen Formen eines globalen Lernens nicht im Zentrum stehen. Ökonomische, ethische und politische Fragen der Globalisierung bleiben auch im Blick auf globales Lernen wichtig, aber die Lernangebote müssten der tatsächlichen Prägung jugendlicher Alltags- und Lebenswelten durch globale kulturelle Strömungen gerecht werden, sonst gehen sie an den Jugendlichen und an ihren Lernmöglichkeiten vorbei.

6. Globalisierungsbewusstsein als Bildungsziel globaler Reflexivität impliziert bestimmte kognitive Herausforderungen, die nicht von allen Menschen bewältigt werden. Die von uns befragten Jugendlichen verfügen zu einem großen Teil (noch) nicht über die entsprechenden Voraussetzungen.

Viele der von uns befragten Jugendlichen schienen nicht wirklich zu begreifen, was Globalisierung bedeutet. Diese Beobachtung lässt sich leicht z.B. mit Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung deuten.¹¹ Globale Reflexivität betrifft vor allem die von Fowler untersuchten Aspekte der „Grenzen des sozialen Bewusstseins“, der „Perspektivenübernahme“ sowie des „moralischen Urteils“. In allen drei Hinsichten sind Operationen erforderlich, die sich auf systemische Zusammenhänge, auf Gruppen, Klassen und andere Traditionen sowie auf konventionelle und postkonventionelle Normen beziehen. Nur ein postkonventionelles Urteil beruft sich auf moralische Normen, die nicht auf

¹⁰ Zur ausführlicheren Darstellung und Begründung des in dieser und in der nächsten These Gesagten vgl. R.R. Osmer/F. Schweitzer, Globalization, Global Reflexivity, and Faith Development Theory: The Continuing Contribution of Fowler's Research. In: dies. (Hg.), Developing a Public Faith: New Directions in Practical Theology. Essays in Honor of James W. Fowler, St. Louis 2003, 141-156.

¹¹ J.W. Fowler, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

eine bestimmte Gesellschaft und ihre Sozialordnung beschränkt sind. Daher ist globale Reflexivität im engeren Sinne wohl nur auf den höheren und höchsten Entwicklungsstufen möglich, wie sie im Jugendalter erst selten auftreten.

Diese Auffassung schließt allerdings Möglichkeiten eines interreligiösen Lernens auch im globalen Sinne für frühere Entwicklungsstufen keineswegs aus. Gefragt werden muss aber dezidiert nach kinder- und jugendgemäßen Formen dieses Lernens. Beispielsweise können auch Kinder und Jugendliche, die die komplexen Beziehungen zwischen verschiedenen Religionen als distinkten Größen oder Institutionen noch nicht verstehen, gleichwohl Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Prägungen begegnen und Beziehungen zu ihnen aufbauen. So gesehen erweist sich interreligiöse Bildung als ein gestufter Prozess, dessen innere Sequenzialität genauer erforscht werden muss.

7. Einen Beitrag zur humanen Gestaltung von Globalisierungsprozessen erwarten Jugendliche weniger von der Kirche oder von den Religionen als vielmehr von politischen Gruppierungen.

In den Augen der Jugendlichen trägt die Kirche vor allem in zwei Hinsichten dazu bei, globale Probleme zu lösen: durch karitative Arbeit (Kleiderspenden, Einsatz in Hungergebieten) sowie durch Aufklärungsarbeit, die globale Phänomene anspricht und Menschen zum Nachdenken bringt.

Ähnliche Wahrnehmungen werden im Blick auf andere Religionen formuliert. Wirksamer als die Religionsgemeinschaften sind nach Auffassung der Jugendlichen Organisationen wie Greenpeace oder Amnesty International, denen sie eine gute Arbeit bescheinigen.

Obwohl die Jugendlichen den Beitrag der Kirchen und Religionsgemeinschaften also nicht sehr hoch veranschlagen, äußern sie doch nicht das Bedürfnis, an dieser Situation etwas zu ändern. Mit der Ebene ökonomischer und politischer Systeme als den Trägern der Globalisierung bringen die Jugendlichen die Kirche nicht in Verbindung. Daher besteht für sie auch kein Handlungs- bzw. Reformbedarf, wie er aus anderer Perspektive, etwa der Theologie, in dieser Hinsicht gesehen werden könnte.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die verfügbaren empirischen Erkenntnisse es kaum erlauben, derzeit von einem visionären Potential Jugendlicher im Blick auf Ökumene, Religion und Globalisierung zu sprechen. Dies gilt zumindest für die Mehrheit der Jugendlichen. Eine entsprechende Bewegung oder ein darauf bezogenes Engagement ist in der Gegenwart nicht zu erkennen. Für die Religionspädagogik bzw. für alle, die sich für interkulturelles und interreligiöses Lernen einsetzen, ist dies ein ernüchterndes Ergebnis, das nicht vorschnell beiseite geschoben werden darf. Wenn Visionen „wahr werden“ sollen, dann muss interreligiöse Bildung realistisch betrachtet werden. An den Lernvoraussetzungen führt didaktisch kein Weg vorbei.

Gleichwohl stelle ich in meinem letzten Abschnitt noch eine gegenläufige Frage:

3. Visionen ohne Empirie – Empirie ohne Visionen?

Wie schon zu Beginn gesagt, wäre es ein fatales Ergebnis, wenn es bei Visionen ohne Empirie und umgekehrt bei einer empirischen Jugendforschung ohne Visionen bliebe. Interreligiöse Visionen werden dann zwar gefordert, haben aber keinen Anhalt an der Realität, während die empirische Forschung das Bild einer Jugend ohne Visionen spiegelt. Warum interreligiöse Visionen der Empirie bedürfen, ist bereits deutlich geworden. Kann man auch umgekehrt fragen, ob die empirische Jugendforschung stärker visionär ausgerichtet sein sollte?

Visionär kann diese Forschung nur werden, wenn sie zugleich empirisch bleibt. Sonst verlöre sie ihre eigene Bestimmtheit. Religionspädagogisch moniert werden kann gleichwohl die Interessenlage, aus der heraus empirische Jugendforschung weithin betrieben wird. Ein Interesse an Visionen ist dabei nur selten festzustellen. Gefragt wird bekanntlich, etwa in den Shell-Jugendstudien, nach Aspekten wie dem Gottesdienstbesuch oder dem Glauben an ein Weiterleben nach dem Tod (wobei sich die neueste Studie¹², das ist trotz aller Einwände gerade gegen diese Studie, durchaus festzuhalten, um weitere Differenzierungen bemüht). Visionen im Blick auf eine interreligiöse oder globale Verständigung werden nicht abgefragt. Weiterhin ist vor allem den quantitativ-repräsentativen Untersuchungen eine Tendenz der Nivellierung zu eigen: Solche Untersuchungen interessieren sich für mehrheitliche Trends und deshalb gerade nicht für die einzelnen Jugendlichen, die vielleicht ganz andere Sichtweisen präsentieren. So wäre es mit empirischen Mitteln, vor allem qualitativ-empirischer Art, durchaus möglich, den Lebenserfahrungen und Prägungen solcher Jugendlicher genauer nachzugehen, die sich beispielsweise bei Greenpeace oder Amnesty International engagieren. Wie kommt das Engagement solcher Jugendlicher zustande? Welche Visionen sind für sie bestimmend? Aus welchen Quellen kommen solche Visionen? All dies sind durchaus empirische Fragen, die nicht notwendig aus der empirischen Jugendforschung ausgeschlossen werden müssen. Es wäre höchst wünschenswert, wenn solche Fragen in Zukunft stärker Berücksichtigung finden würden.

Beispielsweise weist die Aufnahme von Einzelporträts in den Shell-Studien in die richtige Richtung. Auch die neueste Untersuchung von 2006 enthält einen umfangreichen Teil mit Einzelporträts.¹³ Nicht geleistet wird jedoch eine Verbindung zwischen den quantitativen Befunden und den aus den qualitativ angelegten Einzelporträts zu gewinnenden Erkenntnissen, die ja ebenfalls über den Einzelfall hinausweisen.

Eine weitere empirische Möglichkeit, die noch zu wenig genutzt ist, bezieht sich auf gezielte Unterrichtsversuche zum interreligiösen Lernen. Beispielsweise hat der niederländische Religionspädagoge Carl Sterkens schon vor Jahren eine interessante

¹² *Shell Deutschland Holding* (Hg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt/M. 2006.

¹³ A.a.O., 303ff.

Untersuchung zu den Wirkungen interreligiösen Unterrichts durchgeführt.¹⁴ Seine vorläufigen Befunde machen jedenfalls zur Genüge deutlich, dass interreligiöses Lernen keineswegs in jeder Gestalt gleichermaßen erfolgreich ist und dass auch nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen von einem entsprechenden Lernangebot profitieren. Zu fordern wäre der Einbezug interreligiösen Lernens in die empirische Unterrichtsforschung, was wiederum eine engere Verbindung zwischen der Suche nach Visionen einerseits und empirischer Forschung andererseits ermöglichen würde.

Am Ende meines Beitrags möchte ich noch auf zwei Aspekte verweisen, die für die Wahrnehmungen Jugendlicher zu Ökumene, Religion und Globalisierung bezeichnend sind und die zugleich zumindest ein Potential für Visionen interreligiöser Verständigung enthalten könnten: Gleichheit und Anerkennung. Mit diesen Überlegungen gehe ich nicht hinter das im letzten Abschnitt Gesagte zurück, aber ich verändere gleichsam die Perspektive: Gefragt wird nun nicht allein, welche Motive schon jetzt bei Jugendlichen vorhanden sind, sondern – gleichsam pädagogisch – aus welchen Anhaltspunkten sich welche Motive entwickeln lassen könnten.

Eine in vielen Interviews hervortretende Überzeugung Jugendlicher lässt sich als *radikales Gleichheitsdenken* umschreiben. „Mensch ist Mensch“, so spitzt es ein Jugendlicher zu, um deutlich zu machen, dass religiöse oder kulturelle Unterschiede die grundlegende Gleichheit aller Menschen nicht in Frage stellen und auch nicht in Frage stellen dürfen oder können. Diese Gleichheitsforderung verbindet sich, wie wir gesehen haben, auch mit der Toleranzforderung, die sich allerdings nicht als ausreichend reflektiert und begründet erweist. Gleichwohl kann religionspädagogisch an die Motive von Gleichheit und Toleranz angeknüpft werden, etwa im Sinne einer Vertiefung mit Hilfe des biblischen Verständnisses von Gottebenbildlichkeit und Menschenwürde. Emotional ist der Gleichheitsgedanke für Jugendliche schon jetzt vielfach hoch besetzt. Vielleicht wäre es möglich, das darin gefühlsmäßig enthaltene Potential zu einer persönlich vertretenen Vision werden zu lassen. Eine didaktische Aufgabe würde dann darin bestehen, das Verhältnis von Gleichheit und Differenz genauer zu bestimmen. Im Sinne interreligiöser Bildung sind Menschen nicht nur deshalb zu achten, weil sie in einem basalen Sinne gleich sind, sondern auch obwohl oder besser: weil sie in einem ebenso basalen Sinne verschieden bleiben.

Es ist unschwer zu erkennen, dass die Gleichheitsforderung bei den Jugendlichen nicht zuletzt mit der eigenen Identitätsbildung verknüpft ist. Die *Anerkennung*, die sie *für andere* fordern, schließt auch die *Anerkennung für sie selber* ein. Vielleicht ist sie auch deshalb so unmittelbar plausibel und emotional besetzt. Das Motiv der Anerkennung enthält m.E. ebenfalls das Potential für zu entwickelnde Visionen – vor allem für die Vision einer Welt, in der Menschen einander die wechselseitige Anerkennung nicht versagen. Für interreligiöses Lernen würde dies bedeuten, dass der Ausgangspunkt nicht wie vielfach in der herkömmlichen interreligiösen Didaktik etwa bei verschiedenen

¹⁴ Vgl. C. Sterkens, *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden u.a. 2001.

religiösen Festen oder bei sog. heiligen Schriften und heiligen Orten usw. gesucht werden müsste, sondern weit entschiedener bei der Frage der wechselseitigen Anerkennung selbst. Die Frage der Anerkennung würde damit zu einer Art didaktischer Leit- oder Erschließungskategorie, von der her interreligiöses Lernen seine Ausrichtung gewinnt. Zumindest nicht prinzipiell ausgeschlossen sind natürlich auch andere Zugangsmöglichkeiten, die nicht direkt vom Thema Religion ausgehen.¹⁵ Nicht nur Gleichheit und Anerkennung sind den Jugendlichen wichtig, sondern etwa auch Frieden und Gerechtigkeit in der Welt. Deutlich ist aber auch – jedenfalls in unseren Interviews –, dass die Jugendlichen ihre Friedens- und Gerechtigkeitswünsche nicht mit Kirche oder Religion verbinden. Solche Verbindungen müssen didaktisch allererst erreicht werden. Es bedeutet noch nicht viel, wenn Erwachsene entsprechende Verknüpfungen vor Augen haben, solange dies nicht auch für die Jugendlichen selber gilt.

Zutreffend ist auch, dass manche bei Jugendlichen populäre Programme in den Medien Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen enthalten. Aus der Analyse z.B. von Programminhalten im Fernsehen lässt sich aber nicht auf Wirkungen bei den Rezipienten schließen. Dazu sind eigene Wirkungsstudien erforderlich, die sich im vorliegenden Falle auf das interreligiöse Lernen konzentrieren müssten. In den von uns geführten Interviews kommen die Jugendlichen jedenfalls von sich aus nicht auf entsprechende Verbindungen zu sprechen, während sie die Motive von Gleichheit und Anerkennung spontan ins Spiel bringen.

Die These, dass vor allem die Frage der Anerkennung sowie die Gleichheits- und Toleranzforderung Potentiale für interreligiöse Visionen entbinden könnten, ist allerdings in bestimmter Hinsicht missverständlich. Sie könnte so aufgefasst werden, als brauche das interreligiöse Lernen eine selbst nicht-religiöse Grundlegung etwa im Sinne einer kommunikativen Ethik, wie sie vor allem Jürgen Habermas entwickelt hat. Streng genommen würde damit aus dem interreligiösen Lernen ein Unterricht über verschiedene Religionen. Auch dies ist bekanntlich mehrfach angestrebt worden. Es übersieht jedoch den o.g. gewichtigen Aspekt der gerade bei Kindern und Jugendlichen weithin fehlenden kognitiven Voraussetzungen für eine universalistische Ethik. Ich schließe daher mit der These, dass die entscheidende Herausforderung für interreligiöses Lernen mit heutigen Jugendlichen gerade nicht in der Konfrontation mit einer für sie nicht erschwinglichen Universal-moral besteht, sondern in der Identifikation von Verständigungs- und Toleranzmotiven in den Lebenszusammenhängen und Traditionen, die den Kindern und Jugendlichen vertraut sind.

¹⁵ In diesem Abschnitt nehme ich einige Fragen aus der Diskussion im Anschluss an meinen Vortrag beim Forum auf.