

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Perspektivenwechsel

Monika Tautz

erstellt: Januar 2015 ; letzte Änderung: März 2023

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Perspektivenwechsel

Monika Tautz

1. Perspektivenwechsel – erste begriffliche Klärung

In einer pluralen und globalisierten Welt sind Menschen darauf angewiesen, unterschiedliche Perspektiven beispielsweise im gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen Kontext einnehmen zu können, ohne das Gefühl und Bewusstsein der eigenen Identität (→ [Identität, religiöse](#)) aufzugeben oder zu verlieren. Diese Fähigkeit wird mit dem Begriff *Perspektivenwechsel* umschrieben. Synonym dazu wird in der (religions-)pädagogischen Literatur der Begriff *Perspektivenübernahme* (Bucher, 2006; Selman, 1984) verwendet. Zu unterscheiden sind beide Begriffe jedoch, wenn von Perspektivenübernahme im Sinne von Rollenübernahme gesprochen wird (Silbereisen, 1998, 831-837). Perspektivenübernahme wird daher von David Käbisch und Laura Philipp (2017, 245) auch als „eine Form der Imagination“ umschrieben. Karlo Meyer hebt hervor, „dass unsere Imagination nie identisch mit der Perspektive des anderen, sondern immer durch die eigenen Kontexte bestimmt ist“ (Meyer, 2019, 305). Weiterhin findet sich in Anlehnung an Selmans Begriff der *Perspektivenkoordination* (Selmann, 1984, 53f.) auch derjenige der *Perspektivenverschränkung* (Käbisch/Philipp, 2017, 253; Käbisch/Woppowa, 2022, 33).

Unter Perspektivenwechsel werden unterschiedliche Fähigkeiten des Menschen gefasst. Verbinden manche Autoren und Autorinnen darunter vor allem eine kognitive Fähigkeit (Bischof-Köhler, 2009, 312; Meyer, 2019, 306 in Gegenüber zu Gefühlsresonanz), so fassen andere darunter einen Vorgang, der gerade nicht rein rationaler Art ist, sondern auch von emotionalen Aspekten geprägt ist (Käbisch/Philipp, 2017, 241-245). Entsprechend kann Perspektivenwechsel als ein Prozess der Selbstbildung verstanden werden, bei dem das (lernende) → [Subjekt](#) verschiedene Perspektiven im eigenen Denken, Fühlen und Handeln zu integrieren vermag (Schlüter, 2004, 74). Der Interdependenz von Empathie und Wahrnehmung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (Riegger, 2013). Auf die Notwendigkeit, theologische wie religionspädagogische Bedeutungen dieser Zusammenhänge gleichermaßen zu reflektieren, hat Bernhard Dressler mit seinen Überlegungen zu einer „Didaktik des Perspektivenwechsels“ (Dressler, 2007, 27-30; vgl. ausführlich 2018, 246-262) hingewiesen.

Religiöse Lernprozesse allgemein bedürfen der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Für intra- und interreligiöses Lernen stellt sie eine notwendige Voraussetzung dar, wenn es darum geht, sich in die Perspektive eines anderen Menschen, seines Denkens, Argumentierens und Handelns hineinzusetzen. Darüber hinaus ist die Fähigkeit gefragt, die eigene Wirkung (zum Beispiel der religiösen Tradition und Praxis) auf andere reflektieren zu können. Diese doppelte Bewegung ist an kognitive Voraussetzungen gebunden, bedarf aber als erweiterte Form der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im oben beschriebenen Sinne auch der Entwicklung von Empathie. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann demnach als eine mehrdimensionale Kompetenz verstanden werden, die sich sowohl auf kognitiver wie auch auf sozialer und emotionaler Ebene entfaltet.

Im Folgenden werden daher die kognitiven Voraussetzungen zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels (2.1) wie die Entwicklung von Empathie (2.2) skizziert. Am Beispiel der Stufen der Perspektivenübernahme nach Robert Selman (2.3) kann aufgezeigt werden, wie beide Dimensionen zusammenwirken.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der religionspädagogischen und -didaktischen Relevanz des Perspektivenwechsels in religiösen Lehr- und Lernprozessen im Kontext pluraler Lebenswelten. Kurz werden einige Hinweise zu bisherigen Forschungsergebnissen gegeben (3.1), anschließend geht es um die Bedeutung des Perspektivenwechsels für religiöse Lehr- und Lernprozesse allgemein (3.2) wie im Besonderen für → [interreligiöses Lernen](#) (3.3). Abschließend erfolgen einige methodische Hinweise zur Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in der religionspädagogischen Praxis (3.4).

2. Entwicklungsbedingte Voraussetzungen zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels

2.1. Kognitive Voraussetzungen

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann als Voraussetzung dafür gelten, dass das lernende Subjekt in Prozessen des Verstehens seine eigenen normativen Voraussetzungen und Entscheidungen stets kritisch bedenken und sich dementsprechend verhalten kann. Allerdings ist dem Menschen in der vorpubertären Phase diese Fähigkeit nicht bzw. nur bedingt zu eigen (Nunner-Winkler, 2009, 123). Auch im Anschluss an diese Entwicklungsphase bedarf es einer bestimmten Reife der Persönlichkeit wie auch eines umfassenden Wissens, um einen Perspektivenwechsel bei komplexen Sachverhalten vornehmen zu können (Tautz, 2007, 67). Von daher ergibt sich auch die Aufgabe der kognitiven Aktivierung (→ [kognitive Aktivierung](#)). Ein Beispiel für eine solche *kognitive Aktivierung* (wenn auch der Begriff nicht explizit genutzt wird) erläutert Meyer für

unterschiedliche Altersgruppen im Anschluss an Selman (Meyer, 2019, 322-331).

Jean Piaget hat eine kognitiv-strukturgenetische Theorie der geistigen Entwicklung erarbeitet, die „vor allem die Genese des logisch-mathematischen und des naturwissenschaftlichen Erkennens (teilweise auch der Sprachentwicklung)“ (Grom, 2000, 42f.) umfasst. Kinder, die sich auf der sogenannten präoperationalen Stufe bewegen, hat Piaget als *egozentrisch* beschrieben. Er versteht darunter kein egoistisches, solipsistisches oder gar narzisstisches Verhalten, sondern die erst anfanghaft ausgebildete Fähigkeit, sich in die Perspektive anderer hineinzusetzen. Das Kind ist in dieser Phase in dreifacher Weise an die eigenen Anschauungen und Handlungen gebunden. Dazu zählt zunächst das Phänomen der Zentrierung, worunter eine fehlende Berücksichtigung mehrerer Gesichtspunkte zu verstehen ist, der Irreversibilität, d.h. Denkvorgänge verlaufen einbahnig und können nicht überprüft werden, und schließlich des Synkretismus im Sinne eines sprunghaften, analogiehaften Schlussfolgerns und sprachlichen Verstehens (Grom, 2000, 45). Der Begriff der Perspektive wird von Piaget in einem konkreten räumlichen Sinne verstanden. Für seine Experimente arbeitete er mit dem Pappmodell einer Berglandschaft. Die Kinder sollten entscheiden, ob die Sicht auf einen Berg aus ihrer eigenen Perspektive derjenigen einer anderen gleiche. Von der präoperationalen Phase aus vollzieht sich dann über mehrere Jahre ein Prozess zum konkreten operationalen Denken, der durch kognitive Konflikte und sozialen Austausch mit der Erfahrung, dass es unterschiedliche Ansichten gibt, vorangetrieben wird. So kann es allmählich zur Überwindung des Egozentrismus kommen (Bucher, 2006, 204; Nunner-Winkler, 2009, 116f.).

Die sogenannte *theory of mind* führte zu einer grundlegenden Revision der egozentrischen Sicht. Die Perspektive, in die ein Kind sich in diesem Experiment hineinversetzen sollte, war nicht geographischer Art (vgl. Piaget), sondern alltagspraktischer. Kinder sollten beispielsweise zwischen der eigenen und der fiktiven Perspektive eines anderen Menschen hinsichtlich des Inhaltes von Dosen entscheiden, auf der Kekse abgebildet waren, in der sich aber Farbstifte befanden. Schon Dreijährige konnten erkennen, dass derjenige, der nicht in die Dose hineingeschaut hatte, darin Kekse vermuten musste. Mit der kognitiven Fähigkeit, sich in das Denken eines anderen Menschen hineinversetzen zu können, ist auch das Wissen verbunden, „dass andere Personen ihre je eigenen Emotionen erleben“ (Bucher, 2006, 205). Wenn die Aufgabenstellung vereinfacht wird, sind Kinder demnach sehr viel früher, als von Piaget angenommen, dazu in der Lage, eine Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu entwickeln (Nunner-Winkler, 2009, 117).

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann sich mit fortschreitender Entwicklung zu einem Denken in Komplementarität weiten. Über Piagets Stufe des formal-operationalen Denkens hinaus gehen Fritz Oser und Karl H. Reich von

einer postformalen Denkstufe aus, die auf der Stufe 4 des Modells der Entwicklung religiösen Denkens nach Oser und Paul Gmünder ein Denken in Komplementarität voraussetzt (Büttner/Dieterich, 2016, 96-101; Grom, 2000, 70). Verstanden wird darunter die Fähigkeit, zwei oder mehr konkurrierende Theorien bzw. Aussagen so zu koordinieren, dass sie sich gegenseitig erhellen, aber auch begrenzen.

2.2. Fähigkeit zur Empathie im Kontext sozialen Miteinanders

Mit dem Begriff der Empathie wird die Fähigkeit des Menschen umschrieben, den Zustand eines Anderen (nach-)erleben und (nach-)empfinden zu können. Empathie ist damit eine Fähigkeit, die der Perspektivenübernahme nahesteht, jedoch mit dem Unterschied, dass bei der Empathie nicht das Hineindenken, sondern das Hineinfühlen im Zentrum steht (Bucher 2006, 206; Bischof-Köhler, 2009, 312; vgl. die Begriffe „Gefühlsresonanz“ und „Gefühlsansteckung“ bei Meyer, 2019, 306;338). Als „Hochform der Einfühlung“ umfasst Empathie „mindestens kognitive, emotionale, motivationale und intentionale Komponenten“ (Riegger, 2013, 37). Damit ist die Fähigkeit zur Empathie in einem doppelten Sinne für religiöse Lernprozesse bedeutsam. Zum einen kann sie zum Perspektivenwechsel motivieren, zum anderen optimalerweise zu prosozialem Verhalten. Wie kognitive Fähigkeiten sich im Laufe des menschlichen Lebens entwickeln, so unterliegt auch die Empathie einer Entwicklung. Sie reicht von einem ersten emotionalen Mitfühlen bis hin zur Fähigkeit, die (Not-)Situation nicht nur einzelner Menschen, sondern sozialer Gruppen (z.B. Migranten, Arme, politisch Unterdrückte) nachvollziehen zu können (Bahr, 201, 1573f.). Grundlage hierfür ist zunächst die Fähigkeit, Mimik und „leiblich-symbolische Expressivität“ des Gegenübers (Grümme, 2012, 431) deuten zu können. Für die weitere Entwicklung ist eine Differenzierung zweier Weisen der Selbsterfahrung, nämlich der Unterscheidung von *I* und *Me* nach William James, entscheidend (Bischof-Köhler, 2009, 312).

2.3. Stufen der Perspektivenübernahme nach Robert Selman

Die Entwicklung des Perspektivenwechsels hinsichtlich des sozialen Verstehens hat Robert L. Selman, ein Psychologe und Sonderpädagoge sowie Schüler Lawrence Kohlbergs, bereits in den 1970er Jahren untersucht. Er hat dazu ein strukturalistisches Stufenmodell mit fünf Stufen bzw. Niveaus entwickelt, bei dem er die Genese praktischer Vernunft im Allgemeinen und das soziale Lernen im Besonderen bedenkt (Grümme, 2012, 432). Selman geht davon aus, dass Perspektiven in unterschiedlicher und differenzierter Weise übernommen werden können. Die Fähigkeit entwickelt sich ihm zufolge in qualitativen Etappen bzw. Stufen (Oser/Althof, 2001, 62). So kann ein Wechsel der Perspektive darin bestehen, dass sich ein Mensch in einen anderen, der konkret anwesend ist, hineinversetzt. Ein Perspektivenwechsel wird aber auch vorgenommen, wenn die Sichtweise einer dritten, möglicherweise imaginären Person eingenommen wird,

die gleichsam von außen die Beziehung, Kommunikation und Argumentation der beiden Anwesenden beobachtet und beurteilt (Bucher, 2006, 203). Erst wenn die soziale Perspektive anderer Menschen nachvollzogen werden kann, ist es möglich, komplexe Zusammenhänge des kulturell und religiös bedingten gesellschaftlichen Miteinanders zu verstehen (Oser/Althof, 2001, 62).

Für seine Forschung greift Selman auf die Arbeiten von Piaget und Kohlberg zurück. Selman differenziert zwischen einem Personen- und einem Beziehungskonzept. „Die Fähigkeit, jemandes Position aufzuzeigen und zu transformieren, darauf angemessen zu reagieren, ohne den eigenen Standpunkt aufzugeben, schließlich zu verstehen, was des anderen Anliegen ist“, bezeichnet Selman als „soziale Perspektivenübernahme“ (Oser/Althof, 2001, 348).

Auf der Stufe 0 (3 bis 8 Jahre) wird auf der Ebene des Personenkonzepts eine *undifferenzierte*, auf der Eben der Beziehung eine *egoistische* Perspektive eingenommen (Selmann, 1984, 50). So fällt es Kindern z.B. im Alter von 4 Jahren schwer zu erkennen, dass eine andere Person ähnliche Erfahrungen ganz anders wahrnehmen kann. „Seine eigene Perspektive unterscheidet es noch zu wenig deutlich von derjenigen des anderen. [...] Mitunter begegnet diese Perspektive noch bei Erwachsenen“ (Bucher, 2006, 206f.).

Auf der Stufe 1 (5 bis 9 Jahre) *differenziert* das Kind die eigene Perspektive von derjenigen einer anderen Person, der Zusammenhang beider Perspektiven auf der Beziehungsebene wird allerdings *einseitig subjektiv* interpretiert (Selman, 1984, 51f.). Die Perspektive eines Anderen kann das Kind auf der Stufe 2 (7 bis 12 Jahre) auf sich selbst anwenden (*selbstreflexiv*). Jetzt wird auch die *Reziprozität* der Perspektiven erkannt. Etwa im Alter von 10 bis 15 Jahren weitet sich diese Fähigkeit, indem nun auf der Stufe 3 auch die Perspektive einer *dritten Person* eingenommen werden kann, die gleichsam von außen sowohl auf die eigene Perspektive als auch auf die des Anderen schauen kann und so zu einer *gegenseitigen Perspektivenübernahme* (Selman spricht auch von er Fähigkeit zur *Koordination* der Perspektiven) in der Lage ist (Selman, 1984, 53f.). Auf der Stufe 4 schließlich, frühestens ab einem Alter von 12 Jahren, werden auch psychisch unbewusst wirkende Kräfte wahrgenommen und die zwischenmenschlichen Perspektiven als eine Art von Netzwerken erkannt. Daher nennt Selman diese Stufe auch die „*[t]iefenpsychologische und gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme*“ (Selman, 1984, 54, Kursivschrift nicht im Original).

3. Perspektivenwechsel in religiösen Lehr- und Lernprozessen im Kontext pluraler Lebenswelten

Da weltanschauliche Überzeugungen in pluralen Lebenswelten nicht mehr aus

einer religiösen Tradition allein erwachsen, mehr und mehr auch nichtreligiöser Art sind, nimmt die Vielfalt der Lebenswelten (→ [Lebenswelt](#)) weiterhin zu, was vor allem am Lernort Schule mehr Beachtung einfordert. Denn wie Studien belegen, nimmt die „Wahrnehmung einer säkular strukturierten Welt“ (Käbisch/Philipp, 2017, 239) zu, so das spezifische Formen religiöser Rationalität nicht mehr aus eigener Erfahrung nachvollziehbar sind. Die bildungstheoretisch (→ [Bildungstheorie](#)) wichtige Aufgabe, Perspektivenwechsel, -übernahme und -koordination in verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Inhalten einzuüben und zu vertiefen, gewinnt damit für religiöse Bildung (→ [Bildung, religiöse](#)) zunehmend an Bedeutung.

3.1. Einige Hinweise zu bisherigen Forschungsergebnissen

In den letzten Jahren hat es dazu einige empirische Studien für interreligiöses oder konfessionell-kooperatives Lernen gegeben, die auf spezifische Lernorte ausgerichtet sind. Dabei steht die Untersuchung des Perspektivenwechsels nicht immer im Zentrum, stellt aber ein wichtiges Untersuchungsfeld dar.

Die Tübinger Studie zeigt, dass „[i]nterreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme“ (Schweitzer/Bräuer/Boschki, 2017) an berufsbildenden Schulen prinzipiell möglich und evaluierbar ist. Drei Untersuchungsfelder stehen im Zentrum der Operationalisierung interreligiösen Lernens: religionsbezogenes Wissen, religionsbezogene Perspektivenübernahme und religionsbezogene Einstellungen. Eine Herausforderung für die unterrichtliche Praxis und ein Desiderat für folgende Forschungen stellt der Studie zufolge die didaktische Passgenauigkeit mit Blick auf die Förderung der Perspektivenübernahme dar, wenn die Beachtung des Lebensweltbezugs der Lernenden eine Perspektivenübernahme gerade erschwert oder gar verhindert. So zeigt das Beispiel der Unterrichtseinheit ‚Islamic Banking‘ (Märkt/Schnabel-Henke, 2017, 147-185) für angehende Bank- und Industriekaufleute, dass das islamische Zinsverbot „für angehende Banker eine Herausforderung bis hinein in die persönliche und berufliche Identität darstellen konnte, die zu einer Art Abwehr führte“ (Schweitzer/Boschki, 2017, 135).

In einer Studie von Mirjam Zimmermann und Ulrich Riegel zu „Lernen und Lerneffekten im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“ (Zimmermann/Riegel, 2022) konnten zur Komponente des Perspektivenwechsels keine „klar feststellbar[en]“ (Zimmermann/Riegel, 2022, 89) Ergebnisse nachgewiesen werden.

Eine Studie zu einem Modellprojekt konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an vier Gesamtschulen in Nordhessen, durchgeführt von Carsten Gennerich, David Käbisch und Jan Woppowa (zur Durchführung und Auswertung der Studie vgl. Gennerich/Käbisch/Woppowa, 2021), legt den Fokus auf Perspektivenverschränkung. Mit Blick auf die Lehrenden konnte gezeigt

werden, dass es nicht ausreicht, Planung, kriteriengeleitete Evaluation und Überarbeitung von Lernaufgaben zur Förderung des Perspektivenwechsel oder der Perspektivenverschränkung allein „in Fortbildungsveranstaltungen theoretisch zu vertiefen“ (Käbisch/Woppowa, 2022, 39), sondern auch unterrichtspraktische Unterstützung notwendig ist. Bei den Lernenden ergeben die Befragungen, dass mit zunehmendem Alter Perspektivenwechsel, -verschränkung und -übernahme leichter fällt, wobei die Studie nicht belegen konnte, ob „die Unterschiede zwischen den Jüngeren und Älteren auf Effekte der Teilnahme am Religionsunterricht, auf die Wirksamkeit bestimmter Formen der Unterrichtsgestaltung oder einfach auf alterstypische Entwicklungsschritte zurückzuführen sind“ (Käbisch/Woppowa, 2022, 40).

Die von Käbisch entwickelte These, dass Perspektivenübernahme nicht in Stufen, sondern in Formen erfolgt (Ratzke, 2021, 97 verweist hier auf einen Vortrag Käbischs; vgl. indirekt Käbisch/Philipp, 2017, 241-243) und damit domänenspezifischer Art ist, vermag eine 2020 durchgeführte Metastudie international zusammenarbeitender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Bereichs der Kognitions- und Neurowissenschaften sowie der Klinischen Psychologie zu stützen (Schurz/Radua/Tholen/Maliske/Margulies/Mars/Sallet/Kanske, 2021, 293-327). Demnach greift das menschliche Gehirn beim Empathie-Empfinden und Perspektivenwechsel je nach Situation nicht nur auf für diese Denkprozesse typisches Hauptnetzwerk im Gehirn zurück, sondern zieht zusätzliche Netzwerke hinzu. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erweist sich damit als komplex und zeigt sich in unterschiedlichen Kontexten in unterschiedlicher Art und Weise.

Christian Ratzke hat im Rahmen seiner empirisch-explorativen Studie zum hochschuldidaktischen Interreligiösen Begegnungslernen unter anderem die Anbahnung eines einfachen wie eines reflektierten Perspektivenwechsels untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass diese im Rahmen der universitären Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung bei entsprechenden Lehr- und Lernformaten möglich ist (Ratzke, 2021, hier vor allem 93-98;181-195;231-233; → Interreligiöse Kompetenz, hochschuldidaktisch).

Alle Ergebnisse zeigen, dass auf diesem Feld weitere Forschung notwendig ist.

3.2. Religionsdidaktische Bedeutung für religiöse Lehr- und Lernprozesse allgemein

Für alle Lernorte (→ [Lernorte religiöser Bildung](#)) gilt demnach, dass Perspektivenwechsel in unterschiedlichen Aufgabenformaten mehr Beachtung finden muss. Zum einen ist es die Aufgabe religiöser Bildung, mit den Lebenswelten und Glaubensüberzeugungen religiöser Tradition vertraut zu machen. Dabei geht es darum, die Perspektive einer konkreten religiösen Tradition, deren gelebten und gelehrteten Glauben so kennenzulernen, dass eine

eigene Positionierung begründet möglich wird. Dazu kommt die Aufgabe, Kinder und Jugendliche für ein Leben mit Menschen anderer Religionen und eben auch nichtreligiöser Weltanschauungen zu befähigen. Das Einüben in eine den anderen Menschen anerkennende Streit-Kultur, bei der Inhalte der anderen Überzeugung(en) nicht geteilt werden können und gleichzeitig dem Menschen gegenüber Achtsamkeit und Anerkennung gezeigt und empfunden wird (Tautz, 2022, 3-8), steht hier im Zentrum. Eine solch anspruchsvolle Aufgabe stellt sich auch in der → [Erwachsenenbildung](#), die allerdings in der pastoraltheologischen und religionspädagogischen Diskussion bislang kaum Beachtung findet.

Das Beispiel der Philosophiedidaktik (→ [Philosophie, philosophische Bildung](#)) zeigt, dass Gedankenexperimente dazu einladen können, weltanschauliche und religiöse Argumentation sowie religiöse Praxis in der ihr eigenen Rationalität zumindest ansatzweise verstehen zu können und nachzuvollziehen, ohne dieser Argumentation in allen Punkten zustimmen oder der Praxis im eigenen Leben folgen zu wollen. Das gilt für religiöse Bildung allgemein wie auch für konfessionell-kooperative Formen oder interreligiöses Lernen. Auf diese Weise kann „konfessionelle bzw. religiös-weltanschauliche Pluralität“ (Käbisch/Woppowa, 2022, 33) im Raum einer bewusst wahrgenommenen „Spannung zwischen Teilnahme und Beobachtung“ (Dressler, 2018, 256) und damit ein Perspektivenwechsel in Form einer „teilnehmende[n] Beobachtung und beobachtende[n] Teilnahme“ (Dressler, 2018, 256; vgl. hierzu auch die ersten beiden der von Meyer erarbeiteten Modi der Religionenerschließung: Forschen und existentielles Fragen bei Meyer, 2019, 175-178) ermöglicht werden.

3.3. Religionsdidaktische Bedeutung des Perspektivenwechsel im Rahmen interreligiösen Lernens

Für interreligiöse Lehr- und Lernprozesse stellt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ein zentrales Anliegen dar, gerade auch dann, wenn es um das Widerständige, das Befremdende am anderen Menschen, seinem Handeln und seinen Überzeugungen geht, die als fremd wahrgenommen werden (→ [Fremdheit als didaktische Aufgabe](#); → [Hermeneutik des Fremden](#)). Was für interreligiöses Lernen im Allgemeinen gilt, ist auch hier von Bedeutung: Es ist nicht möglich, sich beispielsweise in *den* Islam hineinzusetzen. Dies kann damit begründet werden, dass es *den* Islam nicht gibt, und zum anderen damit, dass ein Hineinversetzen in ein Abstraktum nicht möglich ist. Möglich aber ist es, einen Wechsel der eigenen Perspektive *hin* zur Perspektive beispielsweise eines Muslims oder einer Muslima einzunehmen (eine völlige Perspektivenübernahme ist nicht möglich und auch nicht Ziel) oder sich in die für eine Religion typische Haltung hineinzudenken und zu fühlen. Selbstverständlich ist ein solches Hineinversetzen auf ganz konkrete religiöse Handlungen, Deutungen einer solchen Handlung oder (Glaubens-)Überzeugungen zu einem spezifischen Aspekt angewiesen, denn auch für den Perspektivenwechsel unter Menschen gilt, dass

ein umfassendes, dem anderen Menschen in allen Aspekten gerecht werdendes Hineinversetzen nicht möglich ist. Mit anderen Worten: Das Verstehen des Fremden (einer Sache wie einer Person gleichermaßen) kann immer nur begrenzt gelingen (Bucher, 2006, 203; Meyer, 2012, 277-284; vgl. dazu sehr ausführlich Meyer, 2019, 303-357; Tautz, 2007, 103;364-367).

Eine altersstufenbezogene Entfaltung und Konkretisierung des interreligiösen und interkulturellen Lernens stellen eine wichtige Aufgabe dar. Entwicklungsbedingte Voraussetzungen und Grenzen des sozialen Perspektivenwechsels von einer autozentrischen zu einer allozentrischen Wahrnehmung dürfen nicht aus dem Blickfeld verloren werden. Das Einüben in solch einen Perspektivenwechsel will gelernt sein und bedarf einer eigenen und bewussten, den Bedingungen der jeweiligen Entwicklungsstufe Rechnung tragenden, pädagogischen Förderung und Begleitung (Tautz, 2007, 76). Wünschenswert und sinnvoll erscheint es, wenn die Erziehung von Anfang an von der Haltung einer interreligiösen und interkulturellen Dialogbereitschaft bestimmt ist. In der institutionalisierten Form der Erziehung sollte demnach bereits im Kindergarten eine interreligiös und interkulturell sensible Haltung (vor-)gelebt werden. Mit wachsendem Alter der Lernenden rücken kognitive Verstehensprozesse mehr und mehr in den Vordergrund, wobei neben der Bereitschaft auch die Fähigkeit zu einem kritischen Perspektivenwechsel eingeübt werden muss. In diesem Sinne legt auch Meyer den didaktischen Schwerpunkt auf die Förderung eines „rational gesteuerten Blick[s] auf Denken, Fühlen und Handeln anderer durch den *Perspektivenwechsel* und seine Entwicklung im Laufe der Jugend“ (Meyer, 2019, 307, Kursivschrift im Original). Dies kann an konkreten Inhalten, im Rahmen interreligiösen Lernens anhand religiöser bzw. theologischer Weltdeutungen und in Auseinandersetzung mit ihnen eingeübt werden.

Die entwicklungsbedingten Voraussetzungen sprechen dafür, nicht zu früh verschiedene Religionen vergleichend zu thematisieren, weil die Fähigkeit, Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich in die Welt des Gegenübers einzudenken und einzufühlen, ohne die eigene Position aufzugeben, sich erst im Laufe des Grundschulalters signifikant entwickelt (Silbereisen, 1998, 834).

Gerade weil die Religionen und ihre Wahrheitsansprüche den Lerngegenstand des Religionsunterrichts bilden, wird auch hier ein Lernen an Differenzen eingeübt. Die faktische Pluralität der Religionen erzwingt gleichsam die Frage, ob und wie die Ich-Perspektive auf eine Du-Perspektive erweitert werden kann (Tautz, 2007, 73). Ziel dieser Bemühungen ist eine wechselseitige Bezugnahme, die auch Differenzerfahrungen möglich macht (zur Differenzwahrnehmung in unterschiedlichen Altersphasen vergleiche Büttner/Dieterich, 2016, 207-217). Solche Differenzerfahrungen sind sowohl bei intra- wie auch interreligiösem Lernen selbstverständlich. Religiöse Erfahrungen unterschiedlicher Traditionen bzw. Religionen können nicht nur mehrdeutig sein, sondern auch von

vollkommen gegensätzlichen Weltdeutungen geprägt. Wenn solche Mehrdeutigkeiten und Gegensätze wahrgenommen und als notwendige *Spannung* eines ernsthaften und aufrichtigen Dialogs verstanden werden, die auch ein gegenseitiges kritisches Anfragen ermöglichen, kann von Ambiguitätstoleranz gesprochen werden. Dressler (2020, 217) versteht darunter: „die Fähigkeit zum Umgang mit den in modernen Gesellschaften unhintergehbaren Mehrdeutigkeiten, genauer noch die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsmaximen einigermaßen stressfrei und unaggressiv auszuhalten und zu bewältigen, und dabei aber, das ist wichtig, nicht alles relativistisch für gleich-gültig zu halten, sondern auf eigene Wahrheits- und Geltungsansprüche nicht zu verzichten“ (Dressler, 2020, 217). Ziel des Perspektivenwechsels kann es also nicht sein, Differenzen der individuellen und traditionellen Deutung aufzulösen, „sondern die Diversität der religiösen Welt zu erfassen und das Diverse füreinander transparent zu machen sowie mögliche Missverständnisse, die aufgrund unterschiedlicher Perspektiven notwendig eintreten, kritisch aufzuheben und produktiv zu nutzen“ (Kiechle/Ziebertz, 2005, 290). In der Praxis religiösen Lernens sind es gerade solche Spannungen, die zum Nachdenken oder Handeln herausfordern (Salzmann, 2012, 171).

Vor allem für den Bereich der Erwachsenenbildung und mit Blick auf Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Religionen im Alltag und Arbeitsleben ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bei Formen der direkten Begegnung und des dialogischen Austauschs im Sinne einer Kompetenz zum „Konfliktmanagement“ (Kiechle/Ziebertz, 2005) gefragt. Um nicht „einseitig auf die negative Seite des ‚Konflikts‘ ausgerichtet [zu] sein“ (Meyer, 2019, 188, in Fußnote 80), plädiert Meyer für den Begriff des „Grenz- und Brückenmanagements“ (Meyer, 2019, 188).

Solche weit entwickelten Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel im Sinne der Ambiguitätstoleranz stellen sicherlich eine im Rahmen intra- und interreligiösen Lernens auszubildende Kompetenz dar. Möglichkeiten eines solchen Kompetenzaufbaus, der religionspädagogisch verantwortet angebahnt werden kann, zeigen die Arbeiten einiger Autoren und Autorinnen (Schambeck, 2013; Willems, 2011; vgl. auch die konkreten Beispiele bei Meyer, 2019).

3.4. Methodische Impulse zur Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bei interreligiösen Lernprozessen

Wie oben dargelegt, ist beim Perspektivenwechsel neben der kognitiven immer auch die emotionale und soziale Dimension zu beachten. In der Praxis interreligiösen Lernens reicht es nicht aus, starke Formen von Toleranz anzumahnen und auf den guten Willen aller Beteiligten zu bauen (Tautz, 2007, 414). Zu bedenken bleibt, dass unter „bestimmten Bedingungen [...] das Mitempfinden in *sozial negative* Emotionen umschlagen“ kann (Bischof-Köhler 2009, 315, Kursivschrift im Original). In (inter-)religiösen Lehr- und

Lernprozessen ist es daher immer auch notwendig, das Potenzial zur Empathie und zur Perspektivenübernahme „durch einfühlsame und auf die subjektive Verfassung des anderen hinweisende Erziehung“ (Bischof-Köhler, 2009, 315) zu fördern. Für die Arbeit im Kindergarten kann das bedeuten, eine interreligiöse bzw. interkulturelle Haltung zu leben, um so im Sinne eines Lernens am Modell (vgl. A. Bandura) „empathische Wahrnehmung der Gefühle [zu] ermöglichen“ (Bahr, 2001, 1574). Im schulischen Kontext können Begegnungssituationen im → [Rollenspiel](#) erlebt und reflektiert oder Geschichten aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Akteure nacherzählt werden (Bucher, 2006, 209f.). Auch ein induktiver Erzählstil kann dazu ermuntern, sich in die Perspektive eines Anderen hineinzufühlen und hineinzudenken. Auf diese narrative Weise kann das Konstrukt der eigenen Identität bewusst werden (zum Begriff der narrativen Identität vgl. Kumlehn, 2012, 135-145) und so „entspannte Gewissheiten“ (Werbick, 2010, 153) als Grundlage für Perspektivenwechsel entstehen und wachsen.

Für die Praxis gilt aber auch, dass es beim Perspektivenwechsel im interreligiösen Dialog nicht nötig ist, zu jeder Zeit das Niveau möglichst hoch zu halten. Es kann durchaus angemessen sein, im Sinne der Stufenfolge nach Selman sich auf der Ebene des ersten Niveaus zu bewegen und sich „in einen evangelischen Mitchristen, eine Buddhistin hineinzusetzen, ohne dass [es] dabei notwendig ist, sich selbst gleichsam mit den Augen des/der anderen wahrzunehmen“ (Bucher, 2006, 207).

Erste reflektierte Übungen zum Perspektivenwechsel können mit Kindern im Grundschulalter mit Hilfe von Wahrnehmungsübungen und -experimenten erfolgen (Büttner/Dieterich, 2016, 101f.), allerdings ist von Seiten der Lehrenden darauf zu achten, dass die Kinder von vergleichbaren Erfahrungen ausgehen können (Büttner/Dieterich, 2016, 212). Für die folgenden Jahrgangsstufen bietet es sich an, am Beispiel von Erzählungen durch Perspektivenwechsel innerhalb einer Domäne (z.B. unterschiedliche Empfindungen von einer sogenannten heilen Welt im Familien- oder Freundeskreis und einer gefährlichen außerhalb dieser Gruppe) sowie zwischen Domänen (unterschiedliche Erklärungen für ein existenziell bedeutsames Erlebnis, z.B. eine als wunderbar wahrgenommene Genesung, auf unterschiedlichen Argumentationsebenen, z.B. einer medizinischen, einer psychologischen, einer religiösen) die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einzuüben (Büttner/Dieterich, 2016, 101-102).

Hilfreich sind auch Methoden des aktiven Zuhörens, die sowohl die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit innerhalb einer Lerngruppe als auch die für den Perspektivenwechsel notwendigen transaktiven Formen des Dialogs fördern (Tautz, 2007, 345-347). Methoden aktiven Zuhörens können in der Erwachsenenbildung in vielfältiger Weise eingesetzt werden (zur Bedeutung des Zuhörens allgemein: Kögler, 2004).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Tautz, Monika, Art. Perspektivenwechsel, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Bahr, Matthias, Art. Prosoziales Lernen, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 1572-1575.
- Bischof-Köhler, Doris, Empathie, in: Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hg.), Handbuch Anthropologie, Stuttgart 2009, 312-316.
- **Bucher, Anton, „Die beten auch“. Zur Entwicklung der Perspektivenübernahme, in: Religion an höheren Schulen 49 (2006) 4, 203-210.**
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, **Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen 2., durchges. und aktual. Aufl. 2016.**
- Dressler, Bernhard, Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung, Stuttgart 2020.
- Dressler, Bernhard, Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig 2018.
- Dressler, Bernhard, Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 2, 27-31.
- Gennerich, Carsten/Käbisch, David/Woppowa, Jan, Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen. Stuttgart 2021.
- Grom, Bernhard, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 5. Aufl. 2000.
- Grümmel, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br. 2012.
- Käbisch, David/Philipp, Laura, Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren: didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. u.a. 2017, 238-257.
- Käbisch, David/Woppowa, Jan, Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45 (2022) 2, 33-45.
- Kiechle, Jürgen/Ziebertz, Hans-Georg, Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens, in: Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Sieg, Ursula (Hg.), Handbuch interreligiösen Lernens, Gütersloh 2005, 282-293.
- Kögler, Ilse, Du hörst mir nicht zu. Warum es so wichtig ist, „ganz Ohr zu sein“, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 152 (2004) 4, 385-393.
- Kumlehn, Martina, Leben (anders) erzählen. Narrative Identität als religionspädagogische Bildungsaufgabe, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64

(2012) 2, 135-145.

- Märkt, Claudia/Schabel-Henke, Hanne, Islamic Banking – Zum Umgang mit Geld in Christentum und Islam, in: Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster/New York 2017, 147-185.
- **Meyer, Karlo, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019.**
- Meyer, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im englischen und deutschen Religionsunterricht, Göttingen 2. Aufl. 2012.
- Nunner-Winkler, Gertrud, Entwicklungspsychologie, in: Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hg.), Handbuch Anthropologie, Stuttgart 2009, 115-124.
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang, Moralische Selbstbestimmung. Modell der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart 2001.
- Ratzke, Christian, Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen – eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen, Münster/New York 2021.
- Riegger, Manfred, Empathie und Wahrnehmung, in: Bernlochner, Max/Stettenberger, Herbert (Hg.), Interreligiös Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Berlin 2013, 37-61.
- Salzmann, Christian, Lernchance durch Perspektivenwechsel: Regionales Lernen, in: Katechetische Blätter 137 (2012) 3, 170-176.
- Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013.
- Schlüter, Richard, Zum Umgang mit dem religiösen Synkretismus in der Pluralen Gesellschaft. Optionen aus religionspädagogischer Sicht, in: Religionspädagogische Beiträge 52 (2004), 67-77.
- Schurz, Matthias/Radua, Joaquim/Tholen, Matthias G./Maliske, Lara/Margulies, Daniel S./Mars, Rogier B./Sallet, Jerome/Kanske, Philipp, Toward a Hierarchical Model of Social Cognition: A Neuroimaging. Meta-Analysis and Integrative Review of Empathy and Theory of Mind, in: Psychological Bulletin 147 (2021) 3, 293-327.
- Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster/New York 2017.
- Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold, Zur Bedeutung der Befunde – Konsequenzen für religionsdidaktische Forschung und religionspädagogische Theoriebildung, in: Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster/New York 2017, 133-138.
- **Selman, Robert L., Die Entwicklung sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt a. M. 1984.**
- **Silbereisen, Rainer K., Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim 4. Aufl. 1998, 823-861.**
- Tautz, Monika, Komparativ-theologische Religionspädagogik als Beitrag für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: Notizblock 71 (2022), 3-8.
- Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Praktische Theologie heute 90, Stuttgart 2007.
- Werbick, Jürgen, Die Angst vor dem Verlust der Gewissheiten – und wie Religionen mit ihr umgehen können. Eine Problemskizze, in: Werbick, Jürgen/Kalisch, Muhammad S./von Stosch, Klaus (Hg.), Verwundete Gewissheit. Strategien zum Umgang mit

Verunsicherung in Islam und Christentum, Paderborn 2010,143-165.

- Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.
- Zimmermann, Mirjam/Riegel, Ulrich, Befunde zum Lernen und Lerneffekt im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal für Religion Education 45 (2022) 2, 89-105.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de