

Interreligiöses Lernen

1 Was ist Interreligiöses Lernen?¹

Religionspädagogischer Alltag in einer Aachener evangelischen Grundschule.² Thema des Unterrichts ist »Schöpfung«, wie es auch der Lehrplan vorsieht. Aber wie soll man damit verfahren in der Klasse einer Schule, die durchschnittlich von Kindern aus mehr als 40 Nationen besucht wird, die zugleich auch noch mehrere Religionen repräsentieren? Man könnte den Stoff im Sinn eines traditionellen evangelischen Religionsunterrichts abhandeln mit der generellen Aussage, dass Gott der Schöpfer und Erhalter der Welt ist und Menschen diesem Gottesgeschenk am besten entsprechen, wenn sie sich nach ihrem Vermögen für den Erhalt von Welt und Natur einsetzen. Schließlich haben alle Eltern bei der Einschulung der religiösen Ausrichtung der Schule und der verpflichtenden Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht zugestimmt. Die Lehrerin wählt einen anderen Weg, berücksichtigend, dass ihre Klasse überhaupt nur von neun evangelischen Kindern besucht wird, dagegen aber von zehn katholischen, sieben muslimischen, zwei religiös nicht gebundenen und je einem jüdischen und einem buddhistischen Kind. Ähnlich ist die Situation auch in anderen Klassen. Die Lehrerin behandelt in ihrer Unterrichtsreihe die Schöpfungsmythen jener Religionen und Kulturen, die durch die Kinder vertreten sind, so z.B. neben den jüdisch-christlichen auch die der Yoruba, einem Volksstamm in Nigeria, oder die Schöpfungsgeschichte des Koran. Die Kinder erleben dadurch zunächst ein Stück Beheimatung in jener Tradition, in die sie hineingeboren worden sind und aufwachsen. Deren Mythen sind ihnen in der Regel unbekannt; sie haben von ihnen allenfalls eine verschwommene Vorstellung. Aber sie werden durch den Unterricht über »ihre« Schöpfungsgeschichte in ihrer Identität ernst genommen, geraten nicht in die Gefahr einer kulturellen bzw. religiösen Überfremdung. Zugleich erleben sie im Religionsvergleich die Realität eines pluralistischen Religionsverständnisses: Es gibt nicht aufhebbare Differenzen zwischen den Religio-

1 Vgl. auch Folkert Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP 2001, 874–881 (Lit.!).

2 Margot Rickers, Schöpfung als Thema interreligiösen Unterrichts, in: Folkert Rickers / Eckart Gottwald (Hg.), Verständigung in religiöser Vielfalt, Duisburg 1996, 35–39.

nen; man kann und soll sie nicht überspielen; aber man kann sich bemühen, die andere Religion besser zu verstehen. Ein besonderer Lerneffekt besteht daran, dass für die Kinder die andere Religion durch einen ganz bestimmten Mitschüler bzw. eine ganz bestimmte Mitschülerin identifizierbar wird. Das könnte für ein ganzes Leben haften bleiben. Die Lehrerin geht aber noch einen Schritt weiter. Sie macht die Kinder auch auf Gemeinsames in den Schöpfungsmythen der Völker aufmerksam: »Die Erde, das Land ist ein Geschenk. Es kommt von einem [Gott] oder mehreren Göttern und ist sehr kostbar. Die Yoruba z.B. sind überzeugt, dass man Land nicht kaufen oder verkaufen kann. Der Mensch ist zwar Benutzer, aber nicht Besitzer der Erde. Die Art, wie wir – wo auch immer – mit der Natur umzugehen hätten, ist aus dieser Vorgabe eindeutig ableitbar.«³

Das Beispiel verdeutlicht wesentliche Merkmale Interreligiösen Lernens.⁴ (1) Interreligiöses Lernen nutzt die Möglichkeiten eines *schülerorientierten* Lernens, das in der Religionspädagogik mit dem Aufbruch zum *Problemorientierten Religionsunterricht*⁵ seit mehr als dreißig Jahren diskutiert wird. Es sucht die Möglichkeit auf, die Situation der Kinder und Jugendlichen, hier ihre religiöse Identität, als Ausgangspunkt bzw. Bezugspunkt von Lernprozessen zu verstehen und zugleich zu beachten, dass sie sowohl Objekte, aber viel mehr noch Subjekte des angestrebten Lernprozesses sind. Die Intention schülerorientierten Lernens setzt sich kritisch von einem Unterricht ab, in dem es lediglich um die Vermittlung von bestimmten Unterrichtsstoffen geht. Sie hat zugleich die wachsende Mündigkeit der Kinder und Jugendlichen im Blick. (2) Interreligiöses Lernen versteht sich nicht als Alternative zur Erziehung in einer bestimmten Religion, sondern als eine situationsbezogene *Erweiterung religiöser Lernmöglichkeiten*. (3) Interreligiöses Lernen ist dann allerdings gefordert, wenn sie durch die Situation nahe gelegt wird. Dies ist immer der Fall in gemischtkulturellen bzw. -religiösen Unterrichtssituationen, wie sie inzwischen die Regel in deutschen Schulen sind. Auch jene Kinder und Jugendlichen sollen in die Gesprächssituation einbezogen werden, die sich keiner Religion zugehörig wissen. (4) Inter-

3 Ebd., 36. – Als Quelle für weitere Schöpfungsgeschichten gibt die Autorin an: *Esther Bisset* und *Martin Palmer*, Die Regenbogenschlange. Geschichten vom Anfang der Welt und von der Kostbarkeit der Erde, Bern 21990.

4 Es wird im Folgenden vorausgesetzt, dass Interreligiöses Lernen immer im Zusammenhang mit der weiter gefassten Perspektive »Interkulturellen Lernens« steht, die am besten beschrieben wird bei *Georg Auernheimer*, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 21995; diese Arbeit hat allerdings den schweren Mangel, dass der Autor meint, den interkulturellen Lernzusammenhang darstellen zu können, ohne auch nur mit einem Satz die religiöse Dimension einbeziehen zu müssen.

5 *Karl Ernst Nipkow*, Art. Problemorientierter Religionsunterricht, LexRP 2001, 1559–1565.

religiöses Lernen ist *authentisches* Lernen; d.h. es nutzt den Umstand, dass andere Religionen *authentisch* (in welchem Umfang und mit welcher Intensität auch immer) durch ihre Repräsentant/innen im Unterrichtsraum vertreten sind, wie sie kein Buch und kein Bild oder Film je erreichen kann. Der von einem Mitschüler vorgetragene muslimische Gebetsruf ist eindrücklicher für den Lernprozess als die üblichen Unterrichtsmaterialien. (5) Angesichts der Situationsorientiertheit Interreligiösen Lernens ist die gelegentlich diskutierte Frage, ob es nicht besser sei, mit ihm erst dann zu beginnen, wenn die Kinder eine gewisse religiöse Reife (Identität) in der je eigenen Religion gewonnen haben, irrelevant. Sofern die Situation eine multikulturelle bzw. -religiöse ist – in städtischen Schulen ist das heute beinahe der Normalfall –, fordert sie Interreligiöses Lernen zwingend heraus, ob nun im ersten oder zehnten Schuljahr. (6) Interreligiöses Lernen zielt auf »Verständigung in religiöser Vielfalt«⁶ und will damit einen Beitrag leisten zum geregelten Miteinander in einer Gesellschaft, die sich in den letzten dreissig Jahren zu einer »multikulturellen« entwickelt hat. Interreligiöses Lernen birgt in sich die Hoffnung, dass es durch Verständigung über- und miteinander gelingen möge, tief eingewurzelte Barrieren zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu überwinden, ohne die tatsächlich bestehenden Unterschiede zu nivellieren (utopisches Element). (7) Interreligiöses Lernen setzt auf den *dauerhaften* Lernprozess, auf *langfristige* Annäherung, auf wirkliche Veränderungen im Leben einer Klasse. Der *gelegentliche* Besuch in Moschee oder Synagoge erfüllt deshalb noch keineswegs das Kriterium Interreligiösen Lernens. (8) Interreligiöses Lernen beschränkt sich keineswegs auf das Gespräch, obschon dieses in Gestalt des *interreligiösen Dialogs* seine *didaktische Hauptform*⁷ ist. Interreligiöses Lernen ereignet sich auch in der gemeinsamen Feier oder im gemeinsamen sozialen oder politischen Engagement, kurz: in der Wahrnehmung des anderen und Fremden mit allen Sinnen, z.B. beim gemeinsamen Kochen oder beim Tanz. (9) Interreligiöses Lernen verfolgt keine religiösen Ziele, auch wenn es die Religion zum Inhalt hat. Religiöse Ziele sind Sache der Religionen selbst. Interreligiöses Lernen ist vielmehr eine *Philosophie* bzw. verfolgt einen *philosophisch-pädagogischen* Zweck. Es folgt dem Impuls, dass Menschen sich trotz unterschiedlichster religiöser Traditionen dieselbe Würde zusprechen und sich in solcher Würdezueignung im Gespräch und in der Aktion begegnen können. Sie versteht sich damit auch als ein Stück Verwirklichung der Menschenrechte. Damit ist eine herkömmliche Position überwunden, die von der jeweiligen Einzigartigkeit und Überlegenheit einer Religion über die andere ausgeht. Interreligiöses Lernen steht auch kritisch gegen alle Versuche, andere Menschen missionieren zu wollen (10) Ein Sonderproblem Interreligiösen Lernens stellen allerdings die sog. abrahamischen Religionen

6 Buchtitel, s.o. Fußnote 2.

7 Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 1995, 68.

dar (Judentum, Christentum, Islam), insofern sie davon ausgehen können, dass sie an denselben Gott glauben. Allen dreien ist »Abraham als Urgestalt ihres Glaubens gemeinsam«⁸. Auf dieser Grundlage lassen sich durchaus auch in der Schule Gespräche führen mit dem Ziel, Wege gemeinsamer Verehrung oder gemeinsamer Aktion zu finden. (11) Interreligiöses Lernen ist nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, sondern bezieht sich auf die unterschiedlichsten Situationen, wo Menschen unterschiedlichster Religionen einander begegnen mit dem Ziel der Verständigung. In diesem Sinne ist Interreligiöses Lernen überhaupt kein Unterricht, sondern eher ein *Lernprinzip* bzw. eine *Lerndimension*, in der man die »Unterrichtenden« lediglich – und dies auch nur von Fall zu Fall – als »Moderatoren« braucht; denn dem Grunde nach bestimmen die Lernenden ihren Lernprozess selbst. Interreligiöses Lernen ist in eminentem Sinne selbstbestimmtes Lernen.

Zur Vertiefung und Weiterarbeit: (1) Erproben Sie je nach einer konkreten Klassensituation, ob sich auch hier das Thema »Schöpfung« anbietet oder welche Themen sich sonst für Interreligiöses Lernen eignen.⁹ (2) Ausgehend von dem vermutlich ersten Religionsbuch, das dieses Thema überhaupt berücksichtigt¹⁰, können Sie die Frage vertiefen, welche religiösen Ziele ein Unterricht in Orientierung an den abrahamischen Religionen verfolgen könnte.

2 Kontexte Interreligiöses Lernen

Der Begriff *Interreligiöses Lernen* hat in der Religionspädagogik keine Tradition. Er ist tatsächlich eine Neubildung und ist als solche seit etwa 1990 religionspädagogisch in Gebrauch. Er weist auf die grundlegend neue Erkenntnis, dass die Auseinandersetzung mit anderen Religionen – und zwar auf der Basis absoluter Gleichwertigkeit – zum unverzichtbaren Element moderner Religionsdidaktik geworden ist. Damit ist eine Entwicklung eingeleitet, die zugleich das Ende der monoreligiösen Erziehung markiert, in der sich eine Religion gleichsam selbst genügte und nahezu zwangsläufig ein Überlegenheitsgefühl anderen Religionen gegenüber ausbildete.

Dieser fundamentale Einschnitt wird in der Religionspädagogik zwar noch nicht durchgehend als ein solcher verstanden. Aber man kann beobachten, dass er ständig an Zustimmung gewinnt, je bewusster nämlich

8 Hans Zirker, Art. Gott 2 Aus der Sicht der abrahami[ti]schen Religionen, in: LexRP 2001, 747.

9 Als Anregung für Lern-Aktionen im Sinne Interreligiöses Lernen sei auch auf den folgenden Erfahrungsbericht verwiesen: Margot Rickers, Jesus Christus in den Weltreligionen. Über den Umgang mit der Thematik in einer städtischen evangelischen Grundschule, in: Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik (JRP 15), Neukirchen-Vluyn 1999, 3–16.

10 Religionsbuch 5/6, Berlin [Cornelsen] 2001, 138–153.

die multikulturelle Situation und deren brisante gesellschaftliche Problematik wird.¹¹

(Kontext 1) Dennoch ist Interreligiöses Lernen inhaltlich einem Konzept verbunden – und muss ihm aus sachlichen Gründen notwendigerweise verbunden bleiben, das in der Religionspädagogik gemeinhin beschrieben wurde als »Weltreligionen im Religionsunterricht«.¹²

Dieses Konzept gibt es schon lange; es reicht bis zu Comenius und bis in die Zeit der Aufklärung zurück. Nach 1945 aber verfiel es dem grundsätzlichen Verdikt aller Religion durch die dialektische Theologie, nach der sich die religionspädagogischen Konzeptionen der Nachkriegszeit richteten.¹³ Hier zählte als Wahrheit lediglich die Selbstoffenbarung Gottes in der Bibel; diese wurde als Wahrheit *sui generis* verstanden, nicht als Religion unter Religionen; »Religionen« galten als Selbstüberhebungen des Menschen, der Wahrheit aus eigenem Willen gewiss werden zu können. Unter diesem Vorbehalt konnten sich Weltreligionen als Thema des Religionsunterrichts nicht behaupten. Ein Wandel setzte erst ein, als unter dem Druck der Außenparlamentarischen Opposition (1968ff) ganz neu und radikal nach den traditionellen Inhalten der Schule gefragt wurde. Den Religionsunterricht, sofern sich Schüler/innen nicht von ihm überhaupt abmeldeten, traf es mit der Forderung nach kritischer Durchleuchtung der bisherigen Christentumsgeschichte, lebensbezogenen Themen und keineswegs last not least nach einer möglichst *objektiven* Darstellung der großen Weltreligionen. Zwar gewann das Thema nicht sogleich an Breite; es waren auch nur wenige Autoren, die sich hier bemühten (bes. Johannes Lähnemann und Udo Tworuschka). Aber das Thema sickerte doch im Verlauf der letzten dreißig Jahre ganz allmählich und stetig, vor allem über Schulbücher, in den Religionsunterricht ein, sodass man heute sagen kann, dass alle Schüler/innen, die den Religionsunterricht einigermaßen regelmäßig besucht haben, auch über Kenntnisse anderer Religionen verfügen sollten.

Zur im Ganzen positiven Bilanz kommt noch der bemerkenswerte Umstand hinzu, dass bei den Verfassern von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien erkennbar das Bemühen im Vordergrund steht, andere Religionen »objektiv« darzustellen, ein Stück Religionskunde zu praktizieren, sie also nicht als minderwertige gegenüber dem Christentum zu erweisen. Damit ist historisch gesehen für den Religionsunterricht viel gewonnen. Dennoch kann man sich damit nicht begnügen. Denn es bleibt das Defizit, dass Schulbuchverfasser und Religionslehrer/innen religionswissenschaftlich kaum vorgebildet sind, um in wissenschaftlich verantwortbarer, kritisch-reflektierender Weise andere Religionen im Unterricht zu behandeln und eben auch zu beurteilen. Sie wissen in der Regel nicht viel mehr, als in den Schulbüchern steht; sie sind mehr oder weniger religionswissenschaftliche Autodidakten. Breit angelegte Analysen haben ergeben, dass die Darstellungen anderer Religionen in Schulbüchern überhaupt oft klischeehaft, fehlerhaft und einseitig ausgerichtet sind. Es ist eines der

11 Grundsätzliche Hinweise und Überlegungen finden sich dazu bei *Johannes van der Ven / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen* (Theologie & Empirie 22), Kampen 1994, sowie bei *K.E. Nipkow*, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998.

12 *Udo Tworuschka*, Art. Weltreligionen im Religionsunterricht, in: *LexRP* 2001, 2203–2208.

13 Vgl. *Folkert Rickers*, Art. Religionspädagogik 2.2 Evangelische, in: *LexRP* 2001, 1728; bes. 1729–1731 (»Vorgeschichte moderner Religionspädagogik: Biblischer Unterricht«).

dringendsten Erfordernisse moderner Religionspädagogik, die Unterrichtenden adäquat auf den Unterricht über Weltreligionen vorzubereiten.

Die sachliche Information über Weltreligionen (Religionskunde) ist ein unentbehrliches Element Interreligiösen Lernens; aber die Unterrichtenden sollten sich mit Religionskunde nicht allein mehr begnügen. Es kommt entscheidend heute darauf an, Religion nicht nur als Sache zu registrieren, deren Kenntnis man testen und benoten kann, sondern in konkreten Personen und Institutionen deren Leben und Lebendigkeit wahrzunehmen, ihnen *authentisch* zu begegnen, damit wirklich »Verständigung in religiöser Vielfalt« möglich wird, m.a.W. *interreligiös zu kommunizieren*, wo immer das möglich ist.

Zur Vertiefung und Weiterarbeit: Zum besseren Verständnis des Kontextes Interreligiösen Lernens bzw. zur genaueren Bestimmung seines Profils bietet sich an, anhand der einschlägigen Arbeiten von Udo Tworuschka die Geschichte der Einbeziehung von Weltreligionen in den Religionsunterricht genauer zu studieren (vgl. dessen Lexikon-Artikel in Fußnote 12; dort Literatur!). Kritischen Einblick in die Vermittlung von Weltreligionen in Schulbüchern für den Religionsunterricht verschaffen die Arbeiten von Fiedler 1980; Kremers 1980; Falaturi/Tworuschka 1992 (ebd.).

(Kontext 2) Zum weiteren Kontext Interreligiöses Lernen gehört der Begriff des »interreligiösen Dialogs«, ohne dass hier ursächliche Beziehungen behauptet werden können. Dialog ist inzwischen zum Standardbegriff für Verständigung zwischen den Kulturen überhaupt geworden und damit zum Signum unserer Zeit.¹⁴ Der Begriff des »interreligiösen Dialogs« aber hat einen bestimmten historischen Ort. Geprägt wurde er vermutlich durch die 1971 neu aufgebaute Abteilung des Ökumenischen Rats der Kirchen (ÖKR) »Dialog mit Menschen verschiedener Religionen und Ideologien«. Im Jahre 1977 gab diese »Leitlinien zum Dialog mit Menschen verschiedener Religionen und Ideologien« heraus, die auch die Zustimmung des Zentralausschusses fanden.¹⁵

Der erste Teil des Papiers handelt von dem »Dialog in der Gemeinschaft«. Gemeint ist die Gemeinschaft aller Menschen, für die Religionen und Ideologien angesichts des Kampfes um Überleben und Befreiung in vielfältiger Weise Verantwortung tragen. Das könnten sie nur tun »im wechselseitigen Dialog« (85). Der Dialog hat also nicht um seiner selbst willen, z.B. der allgemeinen Annäherung der Religionen zu dienen; sondern ihm ist hier das – religionspädagogisch relevante (s.u.) – konkrete Ziel vorgegeben, das religiös begründete humane Potenzial jeweiliger Traditionen zu

14 »Unabhängig von der Frage, wie dieser Dialog sinnvoll zu gestalten ist und aussehen kann, kommt durch die Perspektive der Bewahrung bzw. der Erringung des Weltfriedens dem Dialog-Postulat und der Forderung nach Dialogfähigkeit der Rang eines letzten, unüberbietbaren ethischen Imperativs zu« (Hempelman, Dialog contra Mission, 125)

15 Leitlinien zum Dialog mit Menschen verschiedener Religionen und Ideologien, in: Peter Schreiner / Christoph Scheilke (Hg.), Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch, Münster 1998, 85–93.

entfalten, um den zerstörerischen Kräften gegenüber Menschen und der Natur Einhalt zu gebieten. Es geht dabei um nichts Geringeres als um den Erhalt der Menschheit. Der Dialog ist also mit einem hochbesetzten Ziel verbunden. Nach Überzeugung und Erfahrung von Menschen, die im Dialogprogramm des ÖRK arbeiten, ist ein solcher Dialog möglich, wenn er zwei Dinge berücksichtigt: das »gegenseitige Vertrauen« und die »Achtung vor der Unantastbarkeit der Identität des anderen« (88). Zum letzteren wird in den Leitgedanken noch einmal präzisiert, dass den Partnern im Dialog die Möglichkeit gegeben werden muss, »ihren Glauben mit ihren eigenen Worten und Begriffen zu beschreiben und zu bezeugen« (S. 91). Dialog unter religiös Andersdenkenden hat deshalb eine unabweisbare Aufklärungsfunktion; es geht dabei um *authentische* Information von Menschen, die in dieser Religion leben und ein Recht haben, in *der* bestimmten Weise zur Kenntnis genommen zu werden, in der sie leben, und nicht als ein System, das sie sicher auch repräsentieren. Es gilt, auch im Religionsunterricht ein »Ethos des Dialogs« zu entwickeln, um den anderen so zu verstehen, wie er sich selber sehen möchte.¹⁶ Im Dialogprogramm des ÖRK wird weiter hervorgehoben, wie wichtig der Dialog in den Alltagsbeziehungen ist, in denen Menschen verschiedener religiöser Zugehörigkeit miteinander leben, arbeiten und feiern. Schließlich fassen die Leitlinien zusammen: »Der Dialog ist ein Unternehmen, das sowohl Risikobereitschaft als auch ein tiefes Bewusstsein von der eigenen Berufung erfordert. Dialog ist ohne Gespür für die reiche Vielfalt des menschlichen Lebens nicht möglich. Diese Offenheit, diese Risikobereitschaft, diese Berufung, dieses Gespür bilden den Kern der ökumenischen Bewegung und die Quelle kirchlichen Lebens« (93). Die Bedeutung dieser ökumenischen Verlautbarung für das Interreligiöse Lernen liegt auf der Hand.

Zur Vertiefung und Weiterarbeit: (1) Es würde sich lohnen, dem Dialogbegriff gesondert nachzugehen und seine Bedeutung für das Interreligiöse Lernen genauer zu reflektieren. Dazu könnte das Studium des oben genannten ökumenischen Papiers dienen. (2) Für die didaktischen Intentionen empfiehlt sich eine Arbeit des Verfassers.¹⁷ (3) Es gibt weitere bedeutsame Kontexte Interreligiöses Lernen, die in einem vertieften Studium bedacht werden sollten, wie vor allem die bereits genannten »Abrahamischen Religionen«¹⁸, das »Projekt Weltethos«¹⁹ oder die sog. »Theologie der Religionen«²⁰, fremde Menschen²¹, aber auch ein Blick auf den Religionsunterricht in anderen europäischen Ländern wie z.B. England und Wales²² sowie in den Niederlanden²³.

16 Hans-Jochen Margull, Verwundbarkeit. Bemerkungen zum Dialog, *Evangelische Theologie* 30 (1974) 418.

17 »Sich dem anderen mit Herz und Sinnen öffnen«. Dialog und Didaktik, in: *Islamrat in Deutschland* (Hg.), Islam im Schulbuch (Islamrat Dokumentation 1), Kandern im Schwarzwald 2001, S.41–57.

18 Karl-Josef Kuschel, Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint, Düsseldorf 2001.

19 Günther Gebhardt, Art. Weltethos, in: LexRP 2001, 2198–2201.

20 Hans-Gerd Schwandt (Hg.), Pluralistische Theologie der Religionen. Eine kritische Sichtung, Frankfurt a.M. 1998; Michael Hüttenhoff, Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien, Leipzig 2001.

21 Rolf Heinrich, Art. Fremde, in: LexRP 2001, 632–638.

22 Robert Jackson, Art. England und Wales, in: LexRP 2001, 406–410 (Lit.).

23 Folkert Rickers / Dirk Siedler (Hg.), Interreligiöses Lernen in den Niederlanden. Ein Beitrag zur Vergleichenden Religionspädagogik, Berlin 2001.

3 Konzeptionen Interreligiösen Lernens

Gemeinsam ist allen Vertreter/innen Interreligiösen Lernens die Überzeugung, dass die Zeit monoreligiösen Unterrichts der Vergangenheit angehört, und zwar nicht nur wegen der multikulturellen Entwicklung der Gesellschaft, sondern auch im Bewusstsein, dass das Streben nach letztverbindlicher Wahrheit den *Dialog* sowie die *Begegnung* zwischen den Weltreligionen geradezu herausfordert. Auf dem Hintergrund solcher gemeinsamer Überzeugungen sind die folgenden Konzeptionen Interreligiösen Lernens entwickelt worden:²⁴

(1) Interreligiöses Lernen aus katholischer Sicht (Stephan Leimgruber²⁵ [Paderborn])

Ausgangspunkt aller neuerer Überlegungen zum Verhältnis der katholischen Kirche zu anderen Religionen ist das *Zweite Vatikanische Konzil*. In ihm verzichtet diese auf ihren bisherigen exklusiven Heilsanspruch und sieht nun auch in anderen Religionen das Werk des lebendigen Gottes wirksam (S. 27). Von hier aus ergibt sich zunächst die »Forderung nach der Grundeinstellung des vorbehaltlosen Respekts und der Toleranz gegenüber Andersgläubigen« (S. 27f). 1990 wird darüber hinausgehend vom Papst der »Dialog mit den Brüdern aus anderen Religionen« (S. 31) ausdrücklich empfohlen – eine bemerkenswerte interreligiöse Intention, die darauf hinausläuft, dass die katholische Kirche schon um ihrer eigenen Heilsgewissheit willen den interreligiösen Dialog suchen müsse und nicht länger auf andere Religionen herabschauen dürfe. Eine darauf aufbauende Religionsdidaktik Interreligiösen Lernens könnte möglicherweise in der gegenwärtigen Situation, wo der Glaube bei den Jugendlichen langsam »verdunstet« (A. Exeler), ein neuer Zugang sein, der Suche nach tragfähigen Lebensgrundlagen neue Nahrung zu geben. Dabei bestehe durchaus die Hoffnung, dass in der Begegnung mit anderen Religionen der eigene Glaube zurückgewonnen werde. Für den Religionsunterricht ergibt sich daraus das Programm eines »Begegnungslernens von Angehörigen verschiedener Religionen«, das durchaus nahe legen könnte, die Festlegung des Religionsunterrichts nach Art. 7 III GG zu sprengen (S. 61f); denn solcher Religionsunterricht schätzt den »Dialog des Lebens« höher ein als den »Dialog der Worte« (S. 68).

(2) Dialogischer Religionsunterricht (Hamburg)

Ausgehend von der 3. Phase der Einteilung Niekes, dass interkulturelles Lernen Austausch zwischen den Kulturen einer Gesellschaft bedeutet, fordert das Hamburger Konzept für Interreligiöses Lernen entweder »den Austausch verschiedener in der Klasse vorhandener kultureller oder religiöser Positionen« oder – in religiös homogenen Klassen – »Realbegegnungen mit Personen anderer Kultur und Religion [zu] organisieren«. Konstitutiv ist hier also ein lebensweltlicher Ansatz im Sinne von »Begegnungs- und Erfahrungslernen«²⁶. Dieser gilt auch für die Einbeziehung von

24 Im Folgenden: Wiederabdruck aus: LexRP 2001, 878–881.

25 Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.

26 Wolfram Weiße (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog*, Münster / New York 1996, 85 (21999).

Unterrichtsmaterialien, die von konkreten Lebenssituationen ausgehen und nicht religionswissenschaftlicher Systematik folgen sollen.

Mit diesem dialogischen Entwurf bezieht sich die Hamburger Konzeption ausdrücklich auf den Ansatz von Margull von der Dialogabteilung des ÖRK (s.o.). Dieser hatte programmatisch darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Sendung Gottes nicht exklusiv auf die Kirche beziehe, sondern auf alle Menschen. Daraus folge, dass Glaube und Wahrheit auch nicht exklusiv im Rahmen von Kirche als Monolog formuliert werden könnten, sondern es müsse gefordert werden: »Menschen anderer Traditionen sollten von Anfang an in unseren theologischen Überlegungen mitwirken«. Das bedeutet, dass Theologie und Religionspädagogik schon in ihrer Entwicklung *dialogisch* konzipiert werden müssten (Dialog als Strukturprinzip).

Das hat für das Hamburger Konzept zur Folge, dass der konfessionelle Religionsunterricht zugunsten eines *dialogischen Religionsunterrichts* aufgebrochen werden muss, an dessen Gestaltung von vornherein andere Religionsvertreter/innen mitwirken sollen, was in Hamburg auch in die Praxis umgesetzt wird. Thematisch sollen für den Dialog die Forderungen des *Konziliaren Prozesses* bzw. des *Weltethos* eine besondere Rolle spielen sowie »Visionen und Träume – christlich gesprochen: Visionen des Reiches Gottes –, auf die aktiv hingearbeitet werden sollte«²⁷.

(3) Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive (Johannes Lähnemann [Nürnberg])

Im Hinblick auf Interreligiöses Lernen ist der Entwurf Lähnemanns²⁸ ein Grenzfall, insofern der Versuch unternommen wird, am Konzept einer konfessionellen Religionspädagogik festzuhalten und dieses zugleich in »interreligiöser Perspektive« zu öffnen. In Bezug darauf, was dieses Konzept hergibt, bietet es das Optimum: Nie wurden andere Religionen im evangelischen Religionsunterricht stärker anerkannt als hier. Auf allen Schulstufen sollen die Schüler/innen andere Religionen kennen lernen. Das Konzept »Weltreligionen im Religionsunterricht« (s.o.), das in seinem historischen Werdegang ausführlich nachgezeichnet wird, kommt hier gewissermaßen zur Erfüllung. Es werden alle Nischen ausgetestet, ob Anknüpfungspunkte für den Blick auf andere Religionen ausgemacht werden können. Aber es ist darin ein gewichtiger Akzent gesetzt, dass das von Lähnemann angestrebte Unterrichten unter »dialogischen Gesichtspunkten« (S. 348) als »komplementär« verstanden wird. D.h. die »Begegnung« vollzieht sich in erster Linie auf der Ebene von *Unterrichtsstoffen*; in der Sekundarstufe I sollen z.B. Hauptstücke des christlichen Glaubens mit jenen anderer Religionen verglichen werden. Anders als beim Hamburger Modell findet die »Begegnung« und das »dialogische Prinzip« in *erster Linie* auf der Ebene von Lehrplänen und Unterrichtsinhalten statt, die zudem der evangelische Lehrer / die evangelische Lehrerin vermittelt. Eine interreligiöse Perspektive kommt erst dort ins Spiel, wo islamische Mitschüler/innen zu einer bestimmten Unterrichtsphase eingeladen werden, »Gast zu sein«, abgesichert »in Abstimmung mit den Eltern, ggf. auch Religionslehrern und Imam« (S. 352), und zwar um das »Lernen in der Begegnung« zu fördern«. Das Nürnberger Konzept besteht also in einem optimal verbesserten traditionell stofforientierten Unterricht über Weltreligionen, versetzt mit Elementen Interreligiösen Lernens, das allerdings so strengen Bedingungen unterliegt, dass man zweifeln muss, ob noch von Interreligiösem Lernen gesprochen werden kann. Insgesamt spricht aus ihm die Warte christlicher Theologie und Religionspädagogik, die

27 Ebd., 91.

28 Johannes Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.

die Vertreter/innen der anderen Religionen *zulässt*, als *Gäste*, weil sie – und nur sie allein – die Verantwortung spüren, »Anwalt des religiösen Gesprächs und der religiösen Begegnung« zu sein. Bei Lähnemann liegen die Inhalte und Dialogstrukturen weitgehend fest, sodass hier kaum von »dialogisch« und »interreligiös« gesprochen werden kann.

(4) »Alltagserfahrungen im Kontext Interreligiösen Lernens« (Arbeitsstelle interreligiöses Lernen [AiL Duisburg])²⁹

Gegenüber dem Hamburger und Nürnberger Konzept befindet sich die Arbeit von AiL noch in einem strukturell offenen und experimentellen Stadium. Ansatzpunkt ist die Überzeugung, dass die Lerndimension Interreligiösen Lernens nicht über Inhalte zu entwickeln ist, sondern nur in der *Begegnung* der Menschen, die interreligiös aufeinander treffen, in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Hochschule, im Krankenhaus, im Altersheim, im Stadtviertel etc. Interreligiöses Lernen kann man weder »machen« noch arrangieren noch didaktisch inszenieren. Es ist noch die Phase des Zuhörens, was Themen interreligiöser Verständigung sein könnten, des Aufspürens von Situationen aus dem Alltag, der Ermittlung von gelingenden Erfahrungen von Kommunikation, in einer gemischtreligiösen Ehe z.B., der Frage nach der Bereitschaft anderer Religionen zum Interreligiösen Lernen; es geht darum, die Begegnung mit dem Fremden in seinem Fremd- und Anderssein als Lernprozess zu begreifen.

Für die religionspädagogische Arbeit in der Schule hat sich aus diesem Ansatz eine erste systematische Perspektive Interreligiösen Lernens ergeben. Folgende Aspekte konnten fixiert und zu einem ersten Konzept zusammengefasst werden. (a) Alle Alltagserfahrungen im interreligiösen Lernprozess sind in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden und können ohne diese nicht verstanden werden. (b) Religionen müssen deshalb auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen kritisch befragt werden (gesellschafts- und religionskritischer Ansatz), um abzuklären, ob sie die Beziehungen zwischen Menschen bereichern können oder belasten. (c) Der interreligiöse Dialog könnte sich am fruchtbarsten dort entfalten, wo allen Religionen in dieser Gesellschaft gemeinsame Aufgaben gestellt sind, in der kommunalen Arbeit, in Menschenrechtsorganisationen, aber auch zur Verwirklichung von Frieden, sozialer Gerechtigkeit und Bewahrung der Erde im Sinne des *Konziliaren Prozesses* bzw. des *Weltethos*. *Ethik* und das gemeinsame politische Engagement könnten so zur *didaktischen Drehscheibe* Interreligiösen Lernens werden. Denn darin müssten auch die religiösen Zusammenhänge der Argumentierenden und Handelnden erkennbar werden und zum Dialog herausfordern.

Zur Vertiefung und Weiterarbeit: (1) Suchen Sie eine ausgewählte, interreligiös relevante konkrete Situation im Religionsunterricht auf. Beobachten Sie den Unterricht zum einen unter den eingangs genannten Kriterien Interreligiösen Lernens. Zugleich

29 Folkert Rickers (Hg.), *Alltagserfahrungen im interreligiösen Kontext*, Neukirchen-Vluyn 2000; ders. / Eckart Gottwald (Hg.), *Verständigung in religiöser Vielfalt*, Duisburg 1997; dies. (Hg.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, Neukirchen-Vluyn 1998.

oder im Anschluss daran können Sie den Versuch machen, die beobachtete Situation konzeptionell einzuordnen bzw. bei Mischformen die jeweils gesetzten Akzente herauszuarbeiten und den Unterricht pädagogisch zu bewerten. (2) Sofern sie mit der Arbeit in der Grundschule befasst sind, können Sie das Buch von Barbara Asbrand studieren, in dem diese ein Modell interreligiösen Lernens aus ihrem Arbeitsbereich vorstellt³⁰, und dieses mit Ihrem eigenen Unterricht vergleichen.

30 Barbara Asbrand, *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt a.M. 2000.