

Religionsunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft – Interreligiöses Lernen in der Schule¹

Von Friedrich Schweitzer

Sehr gerne bin ich der Einladung hierher gefolgt. Die Entwicklung einer Islamischen Religionspädagogik in Osnabrück sehe ich mit großer Zustimmung und freue mich über die Zusammenarbeit! Diese akademische Kooperation stellt für mich die notwendige Entsprechung zu unserem heutigen Thema dar: Interreligiöses Lernen ist nicht nur eine Herausforderung für die Schule, sondern ebenso für die Universität – für theologische und religionspädagogische Institute, aber auch weit darüber hinaus. Ich beginne, wie es sich für einen wissenschaftlichen Vortrag gebührt, mit Vorbemerkungen.

1. Vorbemerkungen

Drei Vorbemerkungen möchte ich, auch als Einführung in das mir gestellte Thema, vorausschicken. Die erste Bemerkung betrifft meine eigene Perspektive. Ich spreche als evangelischer Religionspädagoge. Genauer gesagt, verstehe ich mich als Theologe und zugleich als Pädagoge, denn die heute zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft zu verhandelnden Fragen beschränken sich nicht auf religionspädagogische oder gar religionsunterrichtliche Zusammenhänge, auch wenn diese im Folgenden im Zentrum der Betrachtung stehen sollen. Als evangelischer Theologe nehme ich eine bewusste Außenperspektive zu dem Thema „Muslime und Diaspora“ ein, das in dieser Vorlesungsreihe behandelt werden soll. Meine Aufgabe verstehe ich so, dass ich meine – christlich-evangelische – Sicht von Religionsunterricht im Blick auf interreligiöses Lernen vorstellen soll, eben im Sinne einer dialogischen Haltung.

Meine zweite Vorbemerkung bezieht sich auf das Verhältnis zwischen *multikulturell* und *multireligiös*. In dem mir vorgegebenen Thema ist von der „multikulturellen Gesellschaft“ die Rede, so wie dies heute vor allem in der Erziehungswissenschaft üblich ist, wo in aller Regel nur von interkulturellem, aber nicht von interreligiösem Lernen gesprochen wird. Aus meiner Sicht schließt interkulturelles Lernen aber notwendigerweise die religiöse Dimension mit ein. Zwischen Kultur und Religion besteht ein dialektisches Verhältnis: Kultur prägt Religion, aber Religion prägt auch Kultur. Beispielsweise kann die arabische

1 Vortrag im Rahmen der vom Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik veranstalteten Ringvorlesung zum Thema „Muslime und Diaspora“ am 23. April 2010 in Osnabrück. Der Vortragsstil wurde belassen, die Anmerkungen sind dementsprechend stark begrenzt. Für weiterführende Literaturhinweise vgl. Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006.

Kultur ohne Berücksichtigung des Islam kaum verstanden werden, aber zugleich unterscheiden sich die verschiedenen Gestalten derselben Religion auch je nach Kultur – man denke beispielsweise an das Christentum in Westeuropa im Unterschied zu Afrika oder an den Islam in der Türkei im Unterschied zu den arabischen Ländern. Deshalb gilt: Interreligiöses Lernen ist eine unverzichtbare, eigene zu reflektierende Dimension des interkulturellen Lernens. Angesichts der erziehungswissenschaftlichen Zurückhaltung im Verhältnis zu Religion könnte man auch formulieren: Mit dem interreligiösen Lernen vervollständigt die Religionspädagogik das sonst defizitäre Verständnis des interkulturellen Lernens. Umgekehrt soll damit nicht ausgeschlossen, sondern ausdrücklich bejaht sein, dass Ansätze eines interreligiösen Lernens auch von Ansätzen des interkulturellen Lernens profitieren können und sollten. Entscheidend bleibt aber, dass die religiöse oder interreligiöse Dimension einer eigenen Beachtung und Berücksichtigung bedarf. Interkulturelles Lernen macht interreligiöses Lernen nicht überflüssig.

Meine letzte Vorbemerkung betrifft den Religionsunterricht, genauer gesagt den konfessionellen Religionsunterricht, zu dem nach deutschem Verständnis und Recht auch der Islamische Religionsunterricht zu zählen ist, soweit er nach Art. 7,3 GG erteilt wird. Auf die komplexen rechtlichen Fragen, die sich damit verbinden, will ich hier nicht weiter eingehen. Auch bei den entsprechenden aktuellen Schul- und Unterrichtsversuchen zum Islamischen Religionsunterricht in verschiedenen Bundesländern sind sie bekanntlich bei Weitem noch nicht alle gelöst.²

Ein solcher konfessioneller Religionsunterricht ist jedenfalls umstritten, nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern in Europa, im christlich geprägten Bereich ebenso wie im islamisch geprägten – man denke nur an die Türkei mit ihrer laizistischen Tradition auch in der Schule.³ Auf diese komplexe Diskussion will ich mich im Folgenden nicht einlassen. Ich beschränke mich vielmehr auf nur einen Aspekt, der für die Diskussion allerdings eine wesentliche Rolle spielt. Häufig wird nämlich behauptet, dass der konfessionelle Religionsunterricht heute genau deshalb seinen Sinn verloren habe, weil er der Aufgabe des interreligiösen Lernens nicht gewachsen sei.

Aus meiner Sicht sollte nicht verschwiegen werden, dass der konfessionelle Religionsunterricht – wie im Übrigen auch die Schule oder das deutsche Bildungswesen insgesamt – die Aufgaben einer interreligiösen Begegnung in der Vergangenheit lange Zeit sträflich vernachlässigt hat. Allzu häufig war die an-

2 Aus der vielfältigen Literatur vgl. exemplarisch Wolfgang Bock (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe*, Tübingen 2007; Bülent Ucar, „Deutschland – Germany“, in: Ednan Aslan (Hg.), *Islamische Erziehung in Europa/Islamic Education in Europe*, Wien u.a. 2009, S. 87-108.

3 Vgl. etwa Seyfi Kenan, „Türkei – Turkey“, in: Aslan, *Islamische Erziehung in Europa/Islamic Education in Europe*, Wien u.a. 2009, S. 519-540.

gebotene oder angestrebte Bildung allein an einer nationalen oder nationalistischen Überzeugung ausgerichtet, und auch die dabei gepflegte Form der religiösen Bildung wurde diesem Ideal unterstellt. Der kritische Blick auf die Vergangenheit beantwortet aber noch nicht die Fragen der Zukunft, beim Religionsunterricht ebenso wenig wie bei der Schule. Insofern verstehe ich meine Ausführungen im Folgenden auch als einen Testfall hinsichtlich der Tragfähigkeit von konfessionellem Religionsunterricht, sei es als christlicher oder islamischer Unterricht. Zugespitzt: *Zukunft kann dieser Unterricht nur haben, wenn er auch auf Aufgaben des interreligiösen Lernens eingestellt ist!*

Ehe ich mich dem Religionsunterricht im Einzelnen zuwende, möchte ich aber zunächst ein Modell des interreligiösen Lernens vorstellen, das gleichsam als Hintergrund für alles Folgende dienen kann.

2. Interreligiöses Lernen: ein religionspädagogisches Modell

Auch wenn der Begriff des interreligiösen Lernens erst seit kürzerer Zeit im Gebrauch ist⁴ und auch wenn sich besonders die Erziehungswissenschaft bislang schwer tut, bei ihren Vorstellungen von interkulturellem Lernen auch die religiöse Dimension angemessen zu berücksichtigen, gilt insgesamt doch, dass die Aufgabe eines interkulturellen und interreligiösen Lernens heute insgesamt nicht mehr umstritten ist. In Politik und Öffentlichkeit wird weithin davon ausgegangen, dass ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung in Deutschland und Europa nur erreicht werden kann, wenn Schule und Bildung darauf ausdrücklich vorbereiten. Deshalb möchte ich an dieser Stelle nicht erneut auf Begründungsmöglichkeiten für diese Lernaufgabe eingehen, sondern stelle eine andere Frage in den Vordergrund, die noch weithin unbeantwortet ist.

Bei dieser Aufgabe geht es um die Ausbildung eines Modells von interreligiösem Lernen, das eine bildungstheoretische Fundierung für interreligiöses Lernen bietet, an der sich die praktische Ausgestaltung entsprechender Bildungs- und Lernangebote orientieren und das in seiner praktischen Wirksamkeit auch empirisch überprüft werden kann. Dazu gibt es bislang nur erste Ansätze, wie sie sich in den letzten zehn Jahren in Deutschland, aber auch in den Niederlanden und in England herausgebildet haben.⁵ Wie an diesen Ansätzen abzule-

4 Vgl. Folkert Rickers, „Interreligiöses Lernen“, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2001, S. 874-881.

5 Vgl. etwa Carl Sterkens, *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden 2001; Ursula McKenna/Julia Ipgrave/Robert Jackson, *Inter Faith Dialogue by Email in Primary Schools. An Evaluation of the Building E-Bridges Project*, Münster u.a. 2008; Robert Jackson/Eleanor M. Nesbitt, *Hindu Children in Britain*, Stoke on Trent 1993; Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Berlin 2010; in theoretischem Kontext s. auch Johannes Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspek-*

sen ist, stellt eine Dimensionierung von Lernaufgaben – etwa im Sinne von Einstellungen wie Toleranz oder Xenophobie – dabei eine wichtige Aufgabe dar, für die Forschung ebenso wie für eine reflektierte Praxis.

Ein solches Modell interreligiösen Lernens wird pädagogischen Ansprüchen allerdings erst gerecht, wenn es auch die Perspektive einer Bildungsbiografie einschließt, d.h. wenn angegeben werden kann, wie sich die verschiedenen Aspekte interreligiöser Bildung im Laufe einer Lebens- oder Bildungsgeschichte ausbilden oder entwickeln können und sollen. Bei unserer eigenen Forschungsarbeit in Tübingen beziehen wir uns deshalb bewusst auf verschiedene Altersstufen, beginnend bereits im Elementarbereich bis hin zur Arbeit mit jungen Erwachsenen in der Berufsschule.⁶

Eine zentrale Herausforderung liegt in der Operationalisierung interreligiösen Lernens. Unser Modell enthält dazu sieben heuristische Dimensionen, die ich nun kurz vorstellen möchte. Den Hintergrund bildet vor allem unsere aktuelle Studie zu Kindertagesstätten,⁷ aber die Bedeutung der angesprochenen Aspekte auch für andere Altersstufen erscheint mir wichtig.

Die erste Dimension ist *Wissen*, genauer gesagt: auf Religion und Religionen bezogenes Wissen. Gemeint ist damit nicht ein isoliertes Wissen, sondern es geht um die Orientierung in der sozialen, kulturellen und religiösen Welt, in der die Kinder oder Jugendlichen aufwachsen. Insofern besteht von vornherein ein enger Zusammenhang auch zu den – später zu nennenden – Einstellungen mit ihren emotionalen Prägungen. In unserer Kita-Studie wurden Kindern beispielsweise verschiedene Gegenstände gezeigt – ein Gebetsteppich ebenso wie

tive, Göttingen 1998; Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998; Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, Neuausgabe, München 2007.

- 6 Vgl. dazu als grundlegende Darstellungen etwa Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh⁶2007; ders. u.a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh²1997; ders., *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn²2007; ders., *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren*, Neukirchen-Vluyn 2008. Zum Berufsschulreligionsunterricht wurde 2008 das EIBOR (Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik) eingerichtet (damals bestand bereits das parallele katholische Institut KIBOR), als aktuelle Veröffentlichung vgl. Joachim Ruopp/Friedrich Schweitzer/Georg Wagensommer, „Wertebildung im BRU. Erste empirische Befunde aus dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR)“, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 62 (2010), S. 129-139.
- 7 Vgl. die Pilotstudie Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Anke Edelbrock (Hg.), *Mein Gott, Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim/Basel²2009 sowie Anke Edelbrock/Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*, Münster u.a. 2010.

ein Koran, ein Holzkreuz ebenso wie eine Bibel. Darüber hinaus wurden den Kindern Fotos und Bilder gezeigt, und sie wurden gefragt, was drauf zu sehen sei. Dabei zeigte sich zum einen, dass Kinder bereits im Vorschulalter über ein entsprechendes interreligiöses Wissen verfügen können, dass es aber auch viele Kinder gibt, die faktisch ein entsprechendes Wissen nicht besitzen, weder im Blick auf ihre eigene Herkunftsreligion noch auf die der jeweils anderen.

Die zweite Dimension bezeichnen wir als *Erleben*. Hier wird erneut hervor-gehoben, dass es beim interreligiösen Lernen nicht einfach um ein abstraktes Wissen gehen kann, wie man es beispielsweise durch die Lektüre von Büchern oder aus anderen Medien des Unterrichts gewinnt. Religion ist keine Frage ausschließlich der Information. Vieles im religiösen Bereich muss vielmehr im Modus des Erlebens wahrgenommen werden – angefangen bei Kirchen oder Moscheen bis hin zu religiösen Riten und Gottesdiensten. Sonst ist kein wirkliches Verstehen möglich. Bei dieser Dimension ist deshalb zu fragen, wie weit Kindern oder Jugendlichen Möglichkeiten eines solchen Erlebens im Blick auf die Religionen eröffnet werden bzw. eröffnet worden sind.

Eine wesentliche Problematik im Verhältnis der Religionen zueinander stellen noch immer Vorbehalte und Vorurteile dar. Wir fassen dies unter dem Aspekt der *Einstellungen*, die vor allem auch emotionaler Art sind. In unseren Kinderinterviews waren kaum explizit negative Äußerungen über die andere Gruppe zu finden – ein erfreuliches Ergebnis. Im Rollenspiel wurden die Kinder aber zum Beispiel auch mit der Entscheidung konfrontiert, ob sie das Gotteshaus einer anderen Religion besuchen wollen. Hier äußerte sich die Mehrheit der Kinder interessiert, andere aber auch deutlich zurückhaltend. Genauso reagierten die Kinder ganz verschieden auf die Konfrontation mit dem Tischritual der jeweils anderen Religion. Von einer kindlichen Freiheit von allen Vorurteilen der Erwachsenen sollte jedenfalls nicht gesprochen werden. Zumindest erste Stereotype, aus denen sich leicht Vorurteile entwickeln könnten, waren bei den von uns befragten Kindern immer wieder zu beobachten.

Der vierte Aspekt interreligiösen Lernens betrifft die *Sprachfähigkeit*. In einem grundlegenden Sinne geht es darum, dass Kinder Fragen stellen können, im Blick auf religiöse Vollzüge (Feste, Rituale usw.) sowie Vorstellungen und Überzeugungen, und dass sie auch Antworten geben können hinsichtlich eigener Vorstellungen und Überzeugungen sowie religiöser Vollzüge, an denen sie selber beteiligt sind. Dabei ist zu bedenken, dass sich die religiöse Sprachfähigkeit nicht isoliert von der allgemeinen Entwicklung von Sprachfähigkeit verstehen lässt. Darüber hinaus liegen Sprache und Wissen hier dicht beieinander: Was Kinder nicht kennen, können sie in der Regel auch nicht benennen oder beschreiben. Zugleich spielen im interreligiösen Bereich Fragen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle, eben weil Multireligiosität in Deutschland vielfach ein Migrationsphänomen darstellt. Im Islam, aber auch im Judentum kommt dazu noch eine weitere Sprache, die nur im religiösen Bereich be-

3. Information, Integration und Dialog als Aufgaben des Religionsunterrichts

Die drei Begriffe – *Information*, *Integration* und *Dialog* – bezeichnen nicht nur Aufgaben für den Religionsunterricht, sondern zugleich auch die wesentlichen Einwände, die unter dem Aspekt des interreligiösen Lernens gegen einen konfessionellen, sei es christlichen oder islamischen, Religionsunterricht vorgebracht werden. Positiv formuliert: Interreligiöses Lernen brauche *unparteiische Information* statt Indoktrination, es werde durch die Erfahrung der Zusammengehörigkeit im *Klassenverband* gefördert und nicht durch konfessionelle Trennungen oder Separation (wie es dann gerne heißt, wenn die Kinder „auseinandergerissen“ werden). Interreligiöses Lernen und ein Dialog können nur realisiert werden, wenn die einseitige Perspektive der jeweiligen Glaubensüberzeugung verlassen wird zugunsten einer *übergeordneten religionswissenschaftlichen Sichtweise*.

Diese Einwände will ich nun etwas genauer betrachten und dabei zugleich herausarbeiten, mit welchen Aufgaben der Religionsunterricht es beim interreligiösen Lernen zu tun hat. Zunächst zur Frage der *Indoktrination*. Kaum jemand wird die Auffassung vertreten, Indoktrination gehöre zu den Aufgaben der Schule.⁹ Indoktrination wäre ja das Gegenteil von Bildung, weil dabei einem anderen Menschen Auffassungen übergestülpt und aufgezwungen werden, ohne dass das betroffene Subjekt sich auch nur ansatzweise eine eigene Meinung bilden oder sich dagegen wehren könnte. Deshalb ist auch für den Religionsunterricht, gleich welcher Art, jede Form von Indoktrination abzulehnen. Sie widerspricht nicht nur dem Auftrag der Schule und den erziehungswissenschaftlichen und rechtlichen Kriterien für Bildung, sondern auch dem Freiheitsbewusstsein des Glaubens, sowohl des christlichen Glaubens als auch, wenn ich recht sehe, des im Koran beschriebenen Glaubens. Aber heißt deshalb die einzige Alternative dazu Information?

Wiederum außer Zweifel steht, dass der Religionsunterricht heute über verschiedene Religionen so informieren muss, dass diese Informationen auch dem Selbstverständnis der jeweils betroffenen Religion gerecht werden. Die Verbreitung von Zerrbildern anderer Glaubensweisen oder abwertender Auffassungen ist keine legitime Aufgabe des Religionsunterrichts. Deshalb ist es gut, dass in den letzten Jahrzehnten zunehmend religionsübergreifende Lehrplankommissionen eingesetzt worden sind, in denen Lehrpläne und Schulbücher einer kriti-

9 Vgl. dazu etwa Karl Ernst Nipkow, „*Christian Education and the Charge of Indoctrination: a German Perspective*“, in: Dennis Bates/Gloria Durka/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, London/New York 2006, S. 103-114; Henning Schluß (Hg.), *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*, Wiesbaden 2007; mit säkularisierungskritischer Ausrichtung s. Terence Copley, *Indoctrination, Education and God. The Struggle for the Mind*, London 2005.

schen Prüfung unterzogen worden sind, und zwar aus der Sicht des jeweils anderen.¹⁰ Kinder und Jugendliche haben ein Recht darauf, in der Schule und im Religionsunterricht verlässlich und insofern tatsächlich unparteiisch informiert zu werden. Neuere Untersuchungen zum Religionsunterricht haben auch darauf hingewiesen, dass besonders die Jugendlichen persönlich großen Wert auf eine solche sachgemäße Information über andere Religionen legen.¹¹

Solche Befunde scheinen für einen eher religionskundlichen, nicht für einen konfessionellen Religionsunterricht zu sprechen. Aus meiner Sicht bleibt dabei aber zu beachten, dass der religionskundliche Ansatz des bloßen Informierens häufig in der Gefahr steht, bei einer vordergründigen Darstellung der Religionen zu bleiben. In England beispielsweise, wo ein solcher Ansatz weit verbreitet ist, werden die Religionen im Unterricht fast grundsätzlich nur von außen dargestellt. Beschrieben werden religiöse Feste und Riten, heilige Orte und heilige Bücher, Religionsführer und geschichtliche Zusammenhänge. Dass zu jeder Religion aber auch bestimmte Glaubensüberzeugungen gehören und damit Wahrheitsansprüche, einschließlich einer Theologie, die diesen Wahrheitsansprüchen verpflichtet ist, das bleibt dabei außer Blick. Theologie brauche man in der englischen Religionspädagogik nicht, formuliert etwa der in England einflussreiche Vertreter Michael Grimmitt.¹² Kritisch kann dazu aus meiner Sicht die These formuliert werden: *Information über Religion bleibt dann unvollständig, wenn sie nicht auch die Wahrheitsansprüche der Religionen einschließt.* Dies kann ebenso theologisch wie pädagogisch begründet werden.

Eine Auseinandersetzung mit religiösen Wahrheitsansprüchen setzt aber mehr voraus als deren bloße Kenntnis. Der Unterricht muss es den Kindern und Jugendlichen vielmehr auch ermöglichen, ein eigenes Urteil darüber zu gewinnen. Genau dies verleiht dem Religionsunterricht eine existenzielle Dimension, die ihn von einer Religionskunde unterscheidet. Man könnte auch formulieren: Religionsunterricht darf nicht indoktrinieren, aber er kann sich auch nicht mit einer Informationsvermittlung jenseits aller Wahrheitsansprüche begnügen. Religiöse Bildung muss heute eine genau darauf – auf kontroverse Geltungs- und Wahrheitsansprüche – bezogene Kompetenz einschließen, die ich als prinzipienorientierte Pluralitätsfähigkeit bezeichne.¹³ Denn um den beiden Gefahren von Relativismus und Fundamentalismus zu entkommen, bedarf es der Kriteri-

10 Als frühes Beispiel aus der inzwischen breiten Literatur vgl. Udo Tworuschka, *Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*, Braunschweig 1986.

11 Vgl. Torsten Knauth u.a. (Hg.), *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, Münster 2008; siehe auch Cok Bakker/Hans-Günter Heimbrock (Hg.), *Researching RE Teachers. RE Teachers as Researchers*, Münster 2007.

12 Michael Grimmitt, „England“, in: Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast/Christoph T. Scheilke (Hg.), *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow*, Gütersloh 2008, S. 265-277, hier S. 274.

13 S.o., Anm. 8.

en, die nicht einfach vorgegeben werden können, sondern die gemeinsam im Unterricht gewonnen werden müssen, in der Auseinandersetzung nicht zuletzt mit den religiösen Traditionen selbst.

Damit komme ich zu dem zweiten Einwand, der Frage nach der Erfahrung von Zusammengehörigkeit, wie sie exemplarisch durch den *Klassenverband* aufgenommen und verkörpert werden soll. Bekanntlich war die Aufgabe der Integration im Klassenverband auch eines der stärksten Argumente für die Einführung von LER in Brandenburg: Zugunsten einer interreligiösen Verständigung komme es gerade im religiösen Bereich auf ein gemeinsames Lernen im Klassenverband an. Pädagogisch gesehen leuchtet daran ein, dass die Erfahrung der Zusammengehörigkeit einen wichtigen Beitrag der Schule zur Integration darstellen kann – vor allem in der Grundschule, für die zumindest prinzipiell gilt, dass hier alle Kinder zusammen unterrichtet werden. Und auch wenn man darauf verweisen kann, dass diese Zusammengehörigkeit doch während jeder Schulwoche in allen Stunden außerhalb des Religionsunterrichts erfahren werden kann, behält der genannte Einwand etwas Treffendes. Soll in der Schule tatsächlich der Eindruck vermittelt werden, dass wir auseinandergehen müssen, sobald von Religion die Rede ist? Insofern folge ich der Forderung, interreligiöses Lernen heute nicht mehr so zu denken und zu konzipieren, dass im christlichen Religionsunterricht der Islam und im islamischen Religionsunterricht das Christentum behandelt wird, während die Angehörigen der jeweils anderen Religion im Klassenzimmer nebenan sitzen und nicht nach ihren Auffassungen gefragt werden können. Interreligiöses Lernen bedeutet immer auch, gemeinsam *mit* den anderen zu lernen, nicht nur *über* sie.

Allerdings haben unsere Untersuchungen zum Religionsunterricht auch deutlich gemacht, dass die Erfahrung von Zusammengehörigkeit und Gemeinsamkeit nur die eine Seite der Medaille ist.¹⁴ Der grundschulpädagogische Gedanke der Integration verliert seine Plausibilität, wenn er verabsolutiert wird. Das gilt schon beispielsweise für den besonderen Förderungsbedarf bei einzelnen Kindern, der nicht immer im Klassenverband wahrgenommen werden kann. Spezielle Arbeitsgruppen sind denn auch in der Realität der Grundschule weit verbreitet. Insofern stellt ein konfessioneller Religionsunterricht, der in besonderen Lerngruppen erteilt wird, keineswegs einfach einen Fremdkörper dar. Entscheidend müssen aber pädagogische Überlegungen und Befunde sein, und auch daraus ergeben sich Grenzen für die Leistungsfähigkeit des integrativen Klassenverbands. Je jünger die betroffenen Kinder sind, vor allem also in der Grundschule, desto mehr muss dabei auch ein zweites Anliegen beachtet werden. Für Kinder erschließt sich der Bereich der Religionen unseren Befunden zufolge nicht einfach nur als ein abstrakt-distanziertes Sachthema, sondern sie wollen

14 Vgl. Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger u.a., *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002.

auch wissen, wohin sie selber gehören. Wenn mit Kindern beispielsweise über das Evangelische und Katholische gesprochen wird, wollen sie auch wissen: *Und was bin ich?* Oder, was in diesem Alter auch häufiger ist: *Was sind wir – nämlich in der Familie?* Die Bedeutung des Evangelischen und Katholischen erschließt sich unseren Untersuchungsergebnissen zufolge für Kinder durch Zugehörigkeiten, nicht zuletzt durch Zugehörigkeiten zu Lehrpersonen, mit denen sie sich identifizieren. Daraus kann geschlossen werden, dass Kindern auch die Möglichkeit gegeben werden sollte, sich mit religiösen Glaubensüberzeugungen im Modus von religiöser Zugehörigkeit in einer konfessionell oder religiös homogenen Gruppe zu beschäftigen.

In unserer eigenen Arbeit in Tübingen plädieren wir deshalb für einen kooperativen Religionsunterricht, bei dem sich Phasen des nach Konfessionen oder Religionen getrennten Unterrichts mit solchen Phasen abwechseln, in denen alle Kinder zusammen sind, um gemeinsam zu lernen und zu arbeiten.¹⁵ Angesichts des nur allmählichen Aufbaus eines Islamischen Religionsunterrichts fehlt es dazu noch weithin an Erfahrungen, aber zumindest auf erste Beispiele, etwa in Österreich, kann doch bereits verwiesen werden.¹⁶

Die Kernfrage des interreligiösen Lernens lautet am Ende aber wohl doch, wie *Dialog und Dialogfähigkeit* gelernt werden können. Die am weitesten reichenden Einwände gegen den konfessionellen Religionsunterricht oder gegen einen Religionsunterricht überhaupt werden in dieser Hinsicht aus der Perspektive des religionskundlich ausgerichteten Faches LER formuliert. Der wissenschaftliche Beirat für LER vertritt die Auffassung, ein „Dialog der Religionen“ sei überhaupt nur auf einer religionswissenschaftlichen Basis möglich. Demnach gilt: „Allein die vorübergehend von sich selbst abstrahierende, Glaubensaussagen auf eine vergleichbare Begrifflichkeit bringende, Darstellung der je eigenen und der fremden Religion ermöglicht einen verstehenden Dialog und ein wertklärendes Gespräch zwischen unterschiedlichen religiösen Positionen.“ Damit wäre jeder konfessionelle Religionsunterricht schon von vornherein disqualifiziert. Er wäre, diesen Autoren zufolge, auf eine bloße „Gegenüberstellung von Bekenntnissen“ beschränkt. Und damit führe er, wie es heißt, „nur zu Missverständnis, Unverständnis und Frustration“¹⁷.

Auf europäischer Ebene erinnert diese Position stark an den Laizismus mit dem in Frankreich eingeführten Verbot ostentativer religiöser Symbole in der

15 Vgl. den in Anm. 14 genannten Band sowie Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Jörg Conrad/Matthias Gronover, *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg i. Br. 2006.

16 Eine literarische Beschreibung dazu liegt meines Wissens allerdings noch nicht vor. Ich beziehe mich auf persönliche Berichte u.a. aus Salzburg.

17 Wolfgang Edelstein u.a., *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen*, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER, Weinheim/Basel 2001, S. 113.

Schule. Eine Überwindung von Spannungen und Konflikten erhofft man sich hier davon, dass von den konfliktauslösenden Auffassungen „abstrahiert“ oder dass deren Darstellungen aus der Schule verwiesen werden.

Den entscheidenden Einwand gegen dieses Dialogverständnis sehe ich im Umgang mit Differenz. Dialog bedeutet ja immer die Bereitschaft, sich mit einem Anderen, der anders ist und anders bleibt, zu verständigen. Ein Dialog ist nur deshalb erforderlich, weil sich die Differenzen nicht aufheben lassen, auch nicht auf einer höheren Ebene. Resultat wäre sonst nicht ein Dialog, sondern am Ende ein Monolog, der eben dann erreicht wäre, wenn alle Unterschiede aufgehoben sind. Deshalb vertrete ich die These, dass interreligiöses Lernen am besten dann gelernt werden kann, wenn es angesichts bestehender Differenzen eingeübt wird, gerade auch angesichts weiterhin bestehender Differenzen. Nicht dadurch, dass alle Unterschiede aufgehoben oder sogar aus der Schule verbannt werden, entsteht Dialogfähigkeit, sondern durch die Wahrnehmung der Unterschiede und durch die Bereitschaft, mit ihnen zu leben.

Damit ist auch die Frage der Toleranz angesprochen, die aus meiner Sicht eine wesentliche Dimension des interreligiösen Lernens sein muss. Lange Zeit herrschte in Politik und Öffentlichkeit die Auffassung vor, fehlende Toleranz sei ein Resultat von zu viel Religion. Inzwischen setzt sich aber die Einsicht durch, dass Toleranz den Menschen nicht einfach von außen aufgezwungen oder abgerungen werden kann, sondern dass Toleranz genau dann gelebt wird, wenn sie aus inneren Überzeugungen resultiert.¹⁸ Deshalb ist es so wichtig, die „religiösen Wurzeln der Toleranz“ zu identifizieren und zu nutzen – für eine Toleranz nicht „gegen den Glauben“, sondern für eine „Toleranz aus Glauben“¹⁹, wie es mein Tübinger Kollege Christoph Schwöbel genannt hat. So fasse ich die Reihe der Aufgaben für Religionsunterricht und interreligiöses Lernen am Ende dieses Abschnitts nun folgendermaßen zusammen:

- Information, aber auch Auseinandersetzung mit religiösen Wahrheitsansprüchen
- Integration, aber auch Erfahrung unterschiedlicher Zugehörigkeiten
- Dialog als reflektierter Umgang mit bleibender Differenz.

In Hinblick auf den Religionsunterricht bedeutet dies, dass wir die heute so weit verbreiteten Alternativen, die uns vor eine Auswahlentscheidung nach dem Muster eines Entweder-oders stellen sollen, als solche überwinden müssen: Überzeugende Perspektiven bietet, angesichts der beschriebenen Aufgaben, weder die bloße Trennung nach Konfessionen oder Religionen noch ein „Religionsunterricht für alle“ nach Hamburger Vorbild, der auf Unterscheidungen ver-

18 Vgl. dazu Friedrich Schweitzer/Christoph Schwöbel (Hg.), *Religion – Toleranz – Bildung*, Neukirchen-Vluyn 2007.

19 Christoph Schwöbel/Dorothee von Tippelskirch (Hg.), *Die religiösen Wurzeln der Toleranz*, Freiburg i. Br. 2002.

zichtet, noch gar die religionskundliche Variante von LER, bei der nach religionskundlicher Logik die religiösen Wahrheitsansprüche ausgeblendet werden müssen. Differenziertere Lernangebote, die ich mit dem Programm eines kooperativen Religionsunterrichts beschreibe, führen über diese Alternative hinaus. Sie verbinden unterschiedliche Lernmöglichkeiten und Lernformen – in getrennten Gruppen und im Klassenverband, aber beispielsweise auch bei Projektgruppen oder anderen Vorhaben jenseits der herkömmlichen Schul- und Klassenstruktur.

Zugleich muss beim interreligiösen Lernen aber auch über den Religionsunterricht hinausgedacht und die Schule als Institution in den Blick genommen werden müssen. Dazu abschließend wenigstens noch einige Hinweise.

4. Interreligiöses Lernen braucht Religionsunterricht und mehr als Religionsunterricht

Zunächst ist an die Frage der Lehrerkompetenzen zu denken. Dass die Ansprüche an Lehrerkompetenzen deutlich steigen, wengleich interreligiöses Lernen zu den Aufgaben von Religionsunterricht und Schule gehört, ist wohl unmittelbar einleuchtend. Manche fragen hier auch zweifelnd zurück, wie es möglich sein soll, in mehreren Religionen kompetent zu sein, wenn doch schon die jetzigen Ausbildungsformen für den Religionsunterricht kaum reichen, um die entsprechenden Lehrerkompetenzen zu gewährleisten. Dabei steht die Lehrerbildung in Deutschland im internationalen Vergleich noch ganz gut da. In England beispielsweise soll jemand, der vielleicht nur ein Jahr lang Religionswissenschaft studiert hat, danach gleich fünf oder sechs Religionen unterrichten können!

Religion und Religionen bezeichnen, für die Schule gesprochen, einen Bereich besonderer Expertise, der durch ein eigenes Fach gepflegt werden muss, also durch den Religionsunterricht. Die Aufgaben des interreligiösen Lernens unterstreichen die Notwendigkeit dieses Faches noch weiter. Ohne ein solches Fach gäbe es keine entsprechende Ausbildung und auch keine darauf bezogenen Kompetenzen. Zugleich gilt aber auch, was beispielsweise für den muttersprachlichen Unterricht zutrifft: Wenn allein der Deutschunterricht die Muttersprache pflegt, bleiben die Resultate unzureichend. Alle Fächer der Schule müssen sich darum bemühen, die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Ähnliches lässt sich auch im Blick auf interreligiöses Lernen sagen: Wenn Toleranz und wechselseitiger Respekt nur im Religionsunterricht eingeübt werden sollen, dann ist das Fach Religion überfordert. Insofern bezeichnet interreligiöses Lernen einen speziellen Auftrag für den Religionsunterricht und zugleich eine Aufgabe für die Schule im Ganzen. Das bringt es mit sich, dass eine gewisse Vertrautheit mit verschiedenen Religionen zu den Grundkompetenzen für alle Lehrerinnen und Lehrer zählen muss.

Auch eine Unterscheidung nach dem Muster: Religionsunterricht für das Interreligiöse, andere Fächer für das Interkulturelle – wird den Herausforderungen kaum gerecht. Denn wie eingangs deutlich geworden ist, hängen Kultur und Religion eng mit einander zusammen. Deshalb plädiere ich am Ende dafür, interreligiöses Lernen weit stärker als es bislang der Fall gewesen ist auch in Schulprofilen und Schulprogrammen sichtbar zu machen. Interreligiöses Lernen ist keine Spezialfrage, sondern ein allgemeines Anliegen – für die Religionen selbst wie auch für Kultur und Gesellschaft.

Literatur

- Bakker, Cok/Heimbrock, Hans-Günter (Hg.), *Researching RE Teachers. RE Teachers as Researchers*, Münster 2007.
- Bock, Wolfgang (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe*, Tübingen 2007.
- Copley, Terence, *Indoctrination, Education and God. The Struggle for the Mind*, London 2005.
- Edelstein, Wolfgang u.a., *Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen*, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER, Weinheim/Basel 2001.
- Grimmitt, Michael, „England“, in: Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker/Scheilke, Christoph T. (Hg.), *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow*, Gütersloh 2008, S. 265-277.
- Jackson, Robert/Nesbitt, Eleanor M., *Hindu Children in Britain*, Stoke on Trent 1993.
- Kenan, Seyfi, „Türkei – Turkey“, in: Aslan, Ednan (Hg.), *Islamische Erziehung in Europa/Islamic Education in Europe*, Wien u.a. 2009, S. 519-540.
- Knauth, Torsten u.a. (Hg.), *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, Münster 2008.
- Lähnemann, Johannes, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.
- Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, Neuausgabe, München 2007.
- McKenna, Ursula/Ipgrave, Julia/Jackson, Robert, *Inter Faith Dialogue by Email in Primary Schools. An Evaluation of the Building E-Bridges Project*, Münster u.a. 2008.
- Nipkow, Karl Ernst, *Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998.
- Ders., „Christian Education and the Charge of Indoctrination: a German Perspective“, in: Bates, Dennis/Durka, Gloria/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, London/New York 2006, S. 103-114.
- Rickers, Folkert, „Interreligiöses Lernen“, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2001, S. 874-881.
- Schluß, Henning (Hg.), *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*, Wiesbaden 2007.
- Schweitzer, Friedrich, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006.

- Ders., *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh⁶2007.
- Ders., „Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel. Der Beitrag der Theologie zu einer Religionspädagogik für Europa“, in: *Theologische Quartalschrift*, 1888 (2008), S. 293-306.
- Ders., *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn²2007.
- Ders., *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren*, Neukirchen-Vluyn 2008.
- Ders./Nipkow, Karl Ernst u.a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh²1997.
- Ders./Ruopp, Joachim/Wagensommer, Georg, „Wertebildung im BRU. Erste empirische Befunde aus dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR)“, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 62 (2010), S. 129-139.
- Ders./Biesinger, Albert u.a., *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002.
- Ders./Biesinger, Albert/Conrad, Jörg/Gronover, Matthias, *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg i. Br. 2006.
- Ders./Schwöbel, Christoph (Hg.), *Religion – Toleranz – Bildung*, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Ders./Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.), *Mein Gott, Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim/Basel²2009.
- Dies. (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*, Münster u.a. 2010.
- Schwöbel, Christoph/von Tippelskirch, Dorothee (Hg.), *Die religiösen Wurzeln der Toleranz*, Freiburg i. Br. 2002.
- Sterkens, Carl, *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden 2001.
- Tworuschka, Udo, *Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*, Braunschweig 1986.
- Ucar, Bülent, „Deutschland – Germany“, in: Aslan, Ednan (Hg.), *Islamische Erziehung in Europa/Islamic Education in Europe*, Wien u.a. 2009, S. 87-108.
- Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Berlin 2010.