

Karlo Meyer

## Grundsätzliches zum interreligiösen Lernen

Wie sollte das Lernen zur Vielfalt religiöser Traditionen optimaler Weise ablaufen? Formal mag man fragen: Sollten alle Schüler\*innen zusammen in einer Gruppe, nach Religionen und Konfessionen getrennt oder religionen-, respektive konfessionenverbindend lernen? Die Varianten sind heute vielfältiger denn je. Wichtig bleibt jedoch auch, sich inhaltlich Gedanken zu machen, was, wo und wie weiterführt und was die Jungen und Mädchen mit Kompetenzen ausstattet, die in unserer religiös globalisierten Welt weiterhelfen.

Im Artikel wird der Blick auf vier Modi interreligiösen Lernens gerichtet. Im Blick auf Ergebnisse der Untersuchung von Kreis und Leitner (2020) wird der Aspekt der Fremdheit aufgezeigt, um schließlich einen konkreten methodischen Zugang genauer vorzustellen. Mit Fragen zu möglichen Aktivierungen von Schüler\*innen und Leitfragen zur Unterrichts- und Materialgestaltung schließen die Ausführungen ab.

### Die Modi interreligiösen Lernens

Interreligiöses Lernen kann didaktisch-methodisch sehr unterschiedlich umgesetzt werden. In allen Varianten sollte ein Ziel darin bestehen, die Schüler\*innen selbst zu aktivieren. Vier Modi lassen sich dabei unterscheiden (Meyer, 2019): Schüler\*innen können an religionswissenschaftliches Arbeiten herangeführt werden, um zu lernen, wie man sich fragend und forschend Wissen sachgemäß aneignen kann. Dieser Ansatz steht z. B. an staatlichen Schulen in England und einigen Kantonen der Schweiz im Vordergrund. Man kann vom Modus des *religi-*

onswissenschaftlichen Forschens sprechen. Die Fähigkeit, sich selbst Hintergründe zu erarbeiten, bildet den Schwerpunkt.

Interreligiöses Lernen kann sich auch damit verbinden, durch unterschiedliche religiöse Standpunkte der großen Glaubenstraditionen Diskussionen zu existentiellen, religiösen und weltanschaulichen Fragen anzustoßen und den Kindern bzw. Jugendlichen Impulse zu geben, erste (vorläufige) Sichtweisen zu den großen Fragen des Lebens selbst auszubilden und dabei mit anderen Traditionen (und in verschiedenen medialen Formen) ins Gespräch zu treten. In diesem Gespräch können die Mädchen und Jungen frei philosophieren und theologisieren. Hier lässt sich vom Modus der *existentiellen Denkerin*, bzw. *des Denkers* sprechen. Dieser Ansatz spielt im konfessionellen Religionsunterricht Österreichs und Deutschlands eine wichtige Rolle.

Als Drittes gehört zu interreligiösem Lernen angesichts vielfältigen Konfliktpotentials, einerseits die *Brücken* des Verstehens konstruktiv zu nutzen, sich andererseits aber auch bleibender *Gräben* beim gegenseitigen Verstehen bewusst zu sein. Gerade der Umgang mit den bleibenden Gräben bedarf besonderer Klärungen, um den Respekt vor dem Anderen zu wahren und zu lernen, die Ambiguität von Nähe und Fremdheit auszuhalten. Es geht bei diesem Modus um Begegnungen auf verschiedenen Ebenen, wie der theoretischen Auseinandersetzung oder des ganz praktischen Umgangs und dabei darum, weiterhin metaphorisch gesprochen, den Umgang mit Gräben und Brücken zwischen den Traditionen auch in Konfliktsituationen zu *managen*, prägnant: um den Modus des *Brückenmanagers* bzw. der *Brückenmanagerin*. Dieser Modus spielt besonders in Brennpunktschulen eine eigene Rolle sowie in Schulen mit religiös vielfältiger Schülerschaft; er betrifft aber letztlich unsere ganze moderne Gesellschaft und damit alle Schulen.

Der vierte und letzte Modus könnte oft noch weiter ausgebaut werden. Interreligiöses Lernen betrifft nicht nur das Geschehen im Klassenraum und in der Schule, sondern ist häufig geprägt von lokalen oder globalen Einflüssen und Entwicklungen: Eine Moschee wird in der Nähe gebaut, örtliche Dialoginitiativen arbeiten im Umfeld der Schule, Räume der Stille werden im Schulgebäude eingerichtet, manchmal wirken sich auch globale Konflikte auf das Lerngeschehen aus. Diese lokalen, wie auch die globalen Zusammenhänge (zum Teil in unmittelbarer Beziehung zur Schule), können eigens im Unterricht aufgenommen werden. Ein erster Schritt besteht darin, sich gewissermaßen religionspolitisch zu orientieren. Schüler\*innen werden darüber hinaus aber auch im Idealfall aktiviert, Vertreter\*innen der Religionen zu Projekttagen einzuladen, sich vielleicht sogar selbst im Umfeld der Schule zum Beispiel in Dialoginitiativen einzubringen usw. Man kann vom Modus der *globalen Akteurin* bzw. *des Akteurs* sprechen, wobei das Wort *global* die Bezüge zum *Lokalen* und *Globalen* zum Ausdruck bringt. Dieser Ansatz kommt bei besonderen Projekten zum Tragen, könnte aber in vielen Regionen stärker ausgebaut werden. Es versteht sich, dass all diese Modi ineinandergreifen können, aber zugleich sicherlich im pädagogischen Alltag Schwerpunkte gebildet werden müssen. Wie hier Akzente zumindest in der subjektiven Selbsteinschätzung ausfallen, kann die Studie von Kreis und Leitner (2020) mit ihren Erhebungen aufzeigen. Wenn bei der Online-Befragung im Jahre 2019, 77% der befragten

Religionslehrer\*innen den Aspekt „Anerkennung des anderen durch Erziehung zur Aufmerksamkeit und Achtsamkeit“ (Kreis & Leitner, 2020, S. 115) betonen, steht hier vor allem der Modus des Brückenmanagements im Vordergrund. Eine Lehrperson hält im Rahmen des Interviews mit Kreis im Zusammenhang mit der videografierten Unterrichtsstunde fest: Wenn sie andere Religionen kennengelernt haben, lernen sie auch, wie sie andere nicht verletzen können. Auch unbewusst, man kann ja auch ungewollt jemanden verletzen. Verbal meine ich. Und das hilft eigentlich sehr (ebd., S. 119).

73% der Religionslehrenden setzen bei der Online-Befragung ihren Akzent auf die „Vermittlung, Erläuterung und den Erwerb von Informationen über Religionen“ (ebd., S. 115). Besonders beim Stichwort des *Erwerbs*, greift der Modus des religionswissenschaftlichen Forschens. Weiterführend wäre in einer Nachfolgestudie zu fragen, inwieweit der eigenständige Erwerb von Hintergrundwissen in der Zielführung tatsächlich eine Rolle spielt und nicht nur die Vermittlung von Informationen.

Die „Förderung des Verstehens (Selbstbild und Fremdbild)“ (ebd., S. 115) akzentuieren 67%. Hier spielt neben dem Modus des Brückenmanagements auch die Frage nach der eigenen Positionierung hinein. Interessant wäre zu fragen, inwieweit es in Zukunft gelingen kann, eventuell kontroverse Diskussionen zu den Traditionen in Gang zu setzen, ohne dass Anhänger\*innen unterschiedlicher Traditionen sich verletzt bzw. sich verletzt fühlen, aber doch so, dass erste eigene Profile, vielleicht sogar Kriterien in weltanschaulichen bzw. religiösen Belangen von den Schüler\*innen selbst formuliert werden können. Damit wäre der Modus des existentiellen Denkens berührt.

Der globale Modus wird nicht eigens abgefragt, klingt aber in einigen Ausschnitten von Kreis mit Religionslehrer\*innen an: Dass wir zum Beispiel eine Synagoge besuchen, jüdische Friedhöfe, hier bei uns haben wir leider keine Synagoge. Die nächste ist in Graz. [...] Dann gehen wir in eine evangelische Kirche, katholische Kirche, vielleicht orthodoxe Kirche, Moschee, das haben wir hier bei uns in Kärnten (Kreis & Leitner, 2020, S. 118).

Hier könnte und sollte auch eine aktive Förderung von Besuchen und Gesprächen von Seiten der Schulträger greifen, um den konkreten Lebensbezug interreligiösen Lernens im Umfeld der Schule deutlich zu machen. Sowohl Materialien als auch Fortbildungen könnten sehr viel stärker im Sinne einer Aktivierung von Schüler\*innen als lokale Akteur\*innen im Religionsdialog ihrer eigenen Region entwickelt werden.

## Das Problem der Grenzen

Kommen wir zurück zu den gegenwärtigen Möglichkeiten schulischen Lernens. Hier verdient eine Problemkonstellation zu Fragen von Grenzen und Fremdheit noch eine vertiefte Betrachtung, die auch auf das Umfeld der Schule übergreift und in einem Interviewausschnitt deutlich wird. Im Transkript von Kreis heißt es: Ich möchte noch ein schönes Beispiel dazu sagen. Wir haben ja wieder diese

Engel-Aktion gemacht und Engel werden ja im Islam nicht dargestellt. Aber ich sage dir, muslimische Schüler\*innen haben Engel verkauft in der Nachbarschaft. Ein muslimisches Kind hat 33 Engel verkauft. Und da denk ich mir einfach, wie schön ist denn das? (Kreis & Leitner, 2020, S. 117).

Die Lehrperson freut sich hier über eine besondere Konstellation. Muslimische Schüler\*innen sind im Umfeld der Schülerschaft tätig gewesen und konnten zum Verkauf von Engeln aktiviert werden. Vermutlich wurden die Engel in der Schule gebastelt. Über das Ziel des Erlöses erfahren wir nichts. Die Lehrperson deutet selbst an, dass muslimische Traditionen sich vehement gegen eine Darstellung von Engeln aussprechen. Im Hintergrund steht das erweiterte Bilderverbot (in der biblischen Tradition: *Du sollst dir kein Bildnis machen*). Das Verbot dient unter anderem dazu, einem Götzenkult von himmlischen Mächten zu wehren.

Die Lehrperson scheint sich nun darüber zu freuen, dass die Muslime sich ihrer Tradition zum Trotz sehr aktiv beteiligt haben. Welche Zielvorstellungen für interreligiöses Lernen dahinterstehen, braucht hier nicht ausphantasiert zu werden. Immerhin sei die Gegenfrage erlaubt, wie die oder der Interviewte reagieren würde, wenn eine Lehrperson jüdische Schüler\*innen animierte, Koranausgaben in einer Fußgängerzone zu verkaufen.

Wo genau liegt das Problem? Über vorschnelle Einschätzungen hinaus ist es sinnvoll, religionspädagogische Ziele mit ihren Hintergründen genauer unter die Lupe zu nehmen.

Auch wenn gerade unter den Traditionen, die sich auf Abraham berufen, viele Übereinstimmungen und Überschneidungen zu finden sind, unterscheiden sich doch jüdische, muslimische und christliche Traditionen erheblich. In manchem wie dem Bilderverbot ähneln sich jüdische, muslimische und einige christliche Traditionen. In anderen, wie dem Verständnis vom *Wort Gottes* unterscheiden sie sich auf charakteristische Weise. Im gegenwärtigen Diskurs sind vor allem zwei Tendenzen zu beobachten: Einerseits eine allgemeine Vereinnahmung, die allzu schnell über Unterschiede hinweggeht (z. B. wenn ohne Differenzierung gesagt wird *Es gibt nur einen Gott*), und andererseits das harsche, Gespräche abschnellende Abstecken von Grenzen zum Teil mit rassistischen Untertönen. Wie es schon oben angeklungen ist, sollte Respekt durchaus zwei Richtungen aufnehmen, jedoch ohne sie zu überziehen, zum einen also Verbindungen, Beziehungen und Gesprächsmöglichkeiten wertschätzen, zum anderen aber auch Fremdheit und gegebenenfalls nicht überbrückbare Differenz achten. Die größere Lernherausforderung besteht vermutlich *nicht* einfach darin, Fremdes positiv zu beurteilen oder aber zu verurteilen, sondern *mit dem Nebeneinander* von ansprechenden und mir unverständlichen, vielleicht sogar schwer auszuhaltenden Aspekten umzugehen. Respekt schließt gerade auch ein, beide Seiten in der eigenen Wahrnehmung zu beherzigen und mit den verbundenen widersprüchlichen Erfahrungen umgehen zu können.

Dazu sollte m. E. gehören, dass nicht alle Kinder im Unterricht alles machen müssen. Wenn sie (oder die Eltern es ablehnen), sollte kein christliches Kind das Wort Allah meditativ zum Klang von Koransuren in arabischer Kalligrafie nachmalen und kein muslimisches Kind sein eigenes Gottesbild zeichnen müs-

sen. Sie sollten aber im Laufe der Schuljahre lernen, dies so zu artikulieren, dass die je eigenen Grenzen für andere verständlich und nachvollziehbar werden und so Beziehungsbrücken (z. B. im Gespräch) möglich bleiben. Dieses Lernziel lässt sich leicht formulieren, bleibt aber ein hoher Anspruch, der gerade in Zeiten von Polarisierungen und Etikettierungen nötiger ist, denn je.

Empfohlen werden kann, bewusst Fremdes fremd bleiben zu lassen und gerade über dieses Fremde ins Gespräch zu kommen. So ist für die allermeisten Nicht-Muslime der Gebetsruf mit seinen arabischen Lauten eigenartig. Viele Schüler\*innen müssen lachen, wenn sie ihn das erste Mal hören. Gerade dies kann aber im Unterricht als Chance betrachtet werden, sich über das Lachen auszutauschen. Die Jungen und Mädchen werden kaum Arabisch lernen, der Ruf wird fremdartig bleiben, aber im Gespräch über den Ruf und aus den Reaktionen darauf entsteht eine Auseinandersetzung, durch die sie einüben, mit Nähe (da ruft ein Mensch) und gleichzeitig bestehender Distanz (es ist unverständlich) respektvoll umzugehen.

Was heißt das praktisch? In Bezug auf den Verkauf von Engeln ist zunächst konkret anzuraten, mit den muslimischen Eltern zu sprechen, ob hier Bedenken bestehen. Es ist möglich, dass einige gar keine Probleme sehen, andere schon. Die religiösen Sichtweisen und Sensibilitäten sind in allen großen Traditionen vielschichtig. Genau dieses kann aber in der Lerngruppe zur Darstellung kommen, um anzuerkennen, dass es (auch innerhalb von Traditionen) Unterschiede gibt und dass diese (nicht nur durch die Person der Lehrkraft) auch jeweils respektiert werden. Dabei *darf* einigen Schüler\*innen die Ablehnung des Verkaufs von Engeln zunächst *komisch* erscheinen. Sie können aber lernen, auch Vorstellungen zu akzeptieren, die sie nicht gleich nachempfinden können und so Rücksicht gegenüber Sichtweisen auszubilden, die sie nicht (ganz) verstehen. Dabei kann durch unterschiedliche Aufgaben eine Balance zwischen den Schüler\*innen hergestellt werden, so dass am Ende zwar nicht alle Engel verkauft sind, aber alle gemeinsam Verantwortung im jeweiligen Projekt tragen.

## Der doppelte Individuenrekurs

Als methodische Möglichkeit, entsprechende Konflikte anschaulich zu machen, kann es eine Hilfe sein, dass die Schüler\*innen der Lerngruppe nicht selbst mit ihren Sichtweisen und Handlungen (bzw. Nicht-Handlungen) im Fokus stehen. Stattdessen kann dies in Arbeitsmaterialien durch jugendliche Repräsentationspersonen geschehen. Darstellungen von Jungen und Mädchen im Alter der Schüler\*innen in Interviews, in kleinen Geschichten oder in Videos können helfen, dass durch deren medial aufgenommene Interaktionen (in hiesigen Verhältnissen und Situationen) eine gewisse Nähe zu den Schüler\*innen entsteht. Zugleich können sie durch ihre Ansichten (z. B. zum Verbot der Darstellung von Engeln) oder z. B. auch eigentümliche rituelle Handlungen vielen in der Lerngruppe fremd bleiben, ohne dass beides ein Widerspruch wäre. Die Arbeit mit diesen medialen Repräsentant\*innen kann dabei die Lerngruppe mit ihren möglichen Konflikten entlasten.

## Ein Schema zur Veranschaulichung

Ich spreche in diesem Zusammenhang vom doppelten Individuenrekurs, da auf Individuen in zweifacher Weise Bezug genommen wird (Meyer, 2019): Einerseits auf die Individuen, die medial präsentiert werden und exemplarisch für eine bestimmte religiöse Tradition(slinie) stehen, andererseits auf die Individuen der eigenen konkreten Lerngruppe. In der Abbildung 1 ist dies im linken und rechten Kreis dargestellt, dabei stehen beide in Wechselwirkung zueinander. Die Dynamiken um ein medial präsentiertes Individuum mit seinen religiösen Kontexten wirkt auf die Dynamiken der Unterrichtsgruppe, deren Individuen und Kontexte im Rahmen der Schule ein, und liefert Impulse z. B. im Sinne der oben erläuterten Modi (in der Abbildung 1: Pfeil nach rechts). Interviews im Material können Interviews in der Lebenswelt der Schüler\*innen anstoßen (als Forschungs idee für den religionswissenschaftlichen Modus). Aus Konstellationen und Statements der medial Präsentierten können Impulse für philosophisch-theologische Diskussionen im Unterricht ausgehen (für den Modus des existentiellen Nachdenkens). Wie im Material Konflikte thematisiert werden, kann dies auch nach konfliktträchtigen Konstellationen im Umfeld der Jungen und Mädchen fragen lassen, um im Gespräch dann mögliche Brücken der Verständigung zu erproben. Weitere globale Bezüge in den Medien können über die Lerngruppe hinaus auf regionale Konstellationen im Umfeld der Schule blicken lassen. Je nach Modus können also unterschiedliche Dynamiken vom Material ausgehen. Umgekehrt gilt auch, wenn auch nicht ganz so unmittelbar: Mögliche Dynamiken innerhalb der Schülerschaft sollten im Idealfall bei der Materialerstellung schon bedacht und eingearbeitet worden sein oder im Nachhinein Verbesserungen oder Neugestaltungen beim Material anstoßen (in der Grafik: Pfeil von rechts nach links).

Der Begriff *Individuenrekurs* bezieht sich also darauf, dass in Materialien religiöse Traditionen durch konkrete Repräsentations- bzw. Bezugspersonen zur Darstellung kommen (narrativ, bildlich bzw. durch Statements) oder durchaus auch als Gäste in unmittelbarer Begegnung agieren, auf die in späteren Stunden Bezug genommen werden kann. Es geht dabei um Menschen in Beziehung, in Kontext-

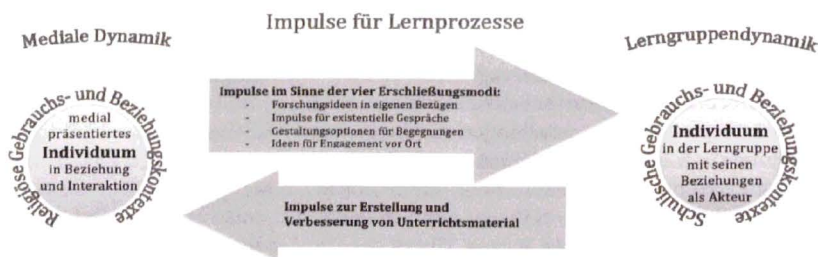


Abbildung 1: Dynamik zwischen medial präsentierten Individuen und Individuen der Lerngruppe (Meyer, 2019, S. 402).

ten und Interaktion. In Materialien eignet sich dazu also weniger ein Einzelbild mit Sprechblase, wie es in manchen Lehrbüchern zu finden ist, als Bilderfolgen, Geschichten oder dialogisch aufeinander folgende Statements, die Kontexte und Beziehungsgefüge mindestens in Ansätzen lebendig werden lassen.

Dies hilft darzustellen, dass Glaubensaussagen von Individuen, religiöse Gegenstände, die diese in Gebrauch nehmen, Räume, Rituale, Text usw. *insgesamt in einen Lebenszusammenhang* eingebettet sind und Schüler\*innen bewegen kann, neu über eigene Kontexte und daraus entspringende Fragen nachzudenken.

## Ein zweites Schema zur Strukturierung von Material

In einem weiteren Schritt soll dies für die Erstellung und Ausgestaltung von Unterrichtsmaterialien weiter konkretisiert werden. Dazu folgt in Abbildung 2 ein zweites Schema, bei dem auf vier Aspekte näher einzugehen ist.

### Ein erstes Spezifikum: Fremdheit und bleibende Fremdheit

Religiöse Traditionen sind in der Schule etwas „Anderes“ und bleiben auch in unterschiedlichen Aspekten fremd. In der zweiten Graphik wird dies durch die klaren schwarzen Linien des Kastens und die durchbrochenen Linien der Kreise dargestellt. Es gilt beides: Das Fremde kann gelernt werden und: Eine gewisse Fremdheit bleibt auch bestehen. Dies gilt für unverständlich Sprachliches (z. B. beim erwähnten Gebetsruf), ungewohnte Formen und Farben (z. B. in einem Hindutempel) und auf einer anderen Ebene auch für die jeweilige Bezugnahme auf ein Transzendentes. Zum interreligiösen Lernen gehört immer, dass Fremdheit auch bestehen bleibt.

### Ein zweites Spezifikum: Eine Repräsentations- und Bezugsperson in Interaktion bricht Distanzerfahrungen auf

Repräsentationspersonen in Geschichten (Zimmermann, 2015b), Romanen, Schulbuchtexten, in einer Folge persönlicher Statements (Gloy & Knauth, 2015), in Fotoserien, oder im Film schaffen neben dem Erleben von Unterschiedenheit und Distanz eine erste Nähe zur entsprechenden Person und der von ihr vertretenen Tradition. Die in den genannten Formaten dargestellten Individuen werden in Interaktionen, in Beziehungen und Dialog – vorzugsweise mit Gleichaltrigen und über diese auch im indirekten Gespräch mit den rezipierenden Schüler\*innen – lebendig. Die damit verbundene Dynamik des Persönlichen schafft Nähe und setzt sich von isolierten Präsentationen ab (z. B. isolierte Objekte aus einem Koffer). Rituale, religiöse Gegenstände und andere religiöse Zeugnisse werden in einem beziehungsgetragenen Kontext deutlich. Fremdheit und Nähe (durch eine gewisse Identifikation oder Zusammenhänge hierzulande) sind miteinander verbunden.

### Ein drittes Spezifikum: Kristallisationspunkte

Exemplarische Kristallisationspunkte können als Basis dienen, von der aus verschiedene Phänomene anschaulich werden. Ein solcher Ausgangspunkt wie Feste, ein Thema wie Glauben und Zweifeln oder religiöse Stätten, beansprucht gerade nicht, eine ganze Großtradition vollständig abbilden zu wollen, sondern ermöglicht eine Fokussierung, von der aus unterschiedliche religiöse Dimensionen von Lehre, Lebensorientierung, Sozialem und Rituellen (Meyer, 2015b) durch die jeweiligen Zeugnisse auch im Unterricht deutlich werden.

Indem die zugehörigen Geschichten, Texte, Musikalia, Rituale usw. durch die Bezugsperson in ihrer individuellen Variante mit anderen gehört, gelesen, erfragt oder ausgeübt werden, lassen sie den jeweiligen Kristallisationspunkt auf ihre Weise kontextverbunden lebendig werden und schaffen so auch Raum für Mitschüler\*innen aus dieser Tradition mit ihren individuellen, eventuell etwas anderen Erfahrungen, mithin auch Raum für die innerreligiöse Pluralität.

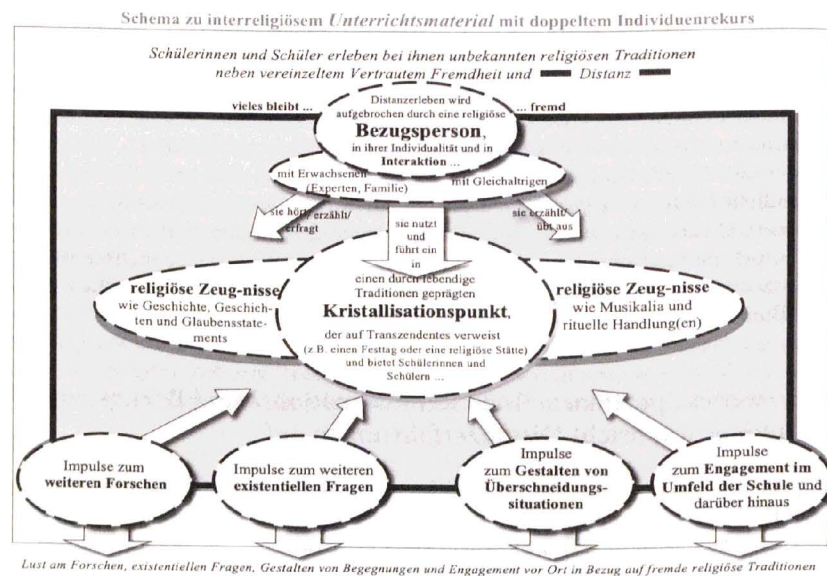


Abbildung 2: Schema zu interreligiösem Unterrichtsmaterial im doppelten Individuenrekurs (Meyer, 2019, S. 405).

### Ein viertes Spezifikum: Schnittstellen zur Aktivierung bei bleibender Fremdheit

Im Hinblick auf die beschriebenen vier Modi können Repräsentationspersonen Impulse für die Schüler\*innen geben: Sie liefern Anstöße, selbst zu forschen, sich selbst gefragt sein zu lassen, Überschneidungssituationen selbst zu gestalten und Engagement im eigenen Kontext zu entwickeln. Durch die jeweilige Aktivierung wird dabei die Fremdheit nicht aufgehoben, dennoch wird mittels der vier Erschließungsmodi bei bleibender Fremdheit auf je eigene Weise zu Interaktionen im Umgang mit religiös Fremdem und den religiös Fremden motiviert. Je nach Modus gehen dabei auf unterschiedliche Weise zunehmende Vertrautheit, Grundlagenerkenntnisse und bleibende Fremdheit Hand in Hand.

### Exemplarische, begleitende Impulse zu den vier Modi

Die methodischen Möglichkeiten der vier Erschließungsmodi können über die Vorschläge, die unmittelbar den doppelten Individuenrekurs betreffen, hinausgehen. Vier weitergehende charakteristische Vorgehensbeispiele zu den Modi und den mit ihnen verbundenen Impulsen sollen hier aufgenommen werden.

#### Die Lust am Forschen

Während ein flach gehaltenes religionswissenschaftliches Herangehen schlicht darauf aus ist, dass die Schüler\*innen Informationen zu einer Tradition um dieser Informationen willen sammeln, kann man bei einer tieferen Herangehensweise geradezu als Ziel formulieren, die Lust am Forschen selbst zu wecken.

Wer Religionsgruppen nach ihren thematischen Interessen fragt, wird oft hören, dass allein ein Thema wie „Weltreligionen“ elektrisieren kann. Dies mag zunächst durch den Anreiz des (erhofften) Exotischen bedingt sein; die positive Grundeinstellung lässt sich jedoch produktiv aufnehmen und kanalisieren.

Besonders die Formen des Interviews und des Beobachtens bieten sich hier an, um aus der Rezipientenhaltung herauszutreten und eigene Aktivitäten zu entwickeln: Interviews können nicht nur mit Religionsexpert\*innen, sondern auch mit anderen Mitschüler\*innen oder deren Eltern zu ihren Einstellungen gegenüber anderen Religionen geführt werden. Gebete lassen sich je nach Gegebenheit auch vor Ort beobachten. Gerade die neueren, stärker kompetenzorientierten Kernlehrpläne lassen hier Freiräume.

## Die Lust am Mitarrangieren von Begegnungen

Auch der Modus des Managens von Gräben und Brücken zu anderen Traditionen kann motivieren. Dazu gehe ich nun in zwei Abschnitten auf recht unterschiedliche Varianten ein: Zunächst nehme ich als erstes den klassischen und relativ unkomplizierten Fall des Besuchs einer religiösen Stätte oder des Besuchs von Expert\*innen im Unterricht auf. Als Zweites wird auf akute Konflikte zu religiösen Fragen in der Schule eingegangen.

In beiden Konstellationen besteht das Ziel darin, mit den Schüler\*innen nicht nur Begegnungen zu erleben, sondern zu gestalten und einzuüben, situations- und religionssensibel für die entsprechende Begegnung eine Form zu finden, die für alle an dieser Begegnung beteiligten Menschen und auch die vorfindlichen Zeugnisse angemessen ist, Fremdheit belässt und einer angemessenen Lösung, respektive Umgangsweise bei Konflikten näherbringt.

Bei Expert\*innen im Unterricht oder beim Besuch von religiösen Stätten lässt sich mit den Schüler\*innen aushandeln, wie ein Gast oder Gastgeber begrüßt und verabschiedet wird, wie ein Dankesgeschenk übergeben und insgesamt eine Atmosphäre geschaffen wird, die einem Besuch angemessen ist. Das heißt konkret, dass Besuche nicht nur der ganzheitlichen Erfahrung, der Wahrnehmung und Erkundung dienen, sondern auch als Gelegenheiten wahrgenommen werden, vorab und gemeinsam mit den Jungen und Mädchen dem Setting der Begegnung eine Gestalt zu geben.

Eine ganz andere Art der Begegnung betrifft konkrete Konflikte in der Schule, die mit religiösen Fragen zusammenhängen und die es konstruktiv zu „managen“ gilt. Zu diesem Feld gehört das Training von Jungen und Mädchen, die als Mediator\*innen fungieren. Mit diesen können potenzielle kritische Situationen aufgegriffen werden. Schüler\*innen können bei Konflikten Alternativen abwägen und Lösungen diskutieren. Auch Hintergründe im Werteverständnis oder religiöse Notwendigkeiten (Ramadan, Freiraum für Gebete) sollten in einem solchen Zusammenhang erarbeitet werden. Die Anbindung an die Lebenswelt liegt hier auf der Hand.

Ein Projekt zu einem Stille-, Gebets- oder Religionsraum betrifft unterschiedliche Ebenen der Begegnung (gleichzeitiges Beten unterschiedlicher Traditionen. Optionen für lautes Lesen zu bestimmten Zeiten, Lagerung von und Umgangsweisen mit Heiligen Schriften). Schüler\*innen können aktiv werden, um angemessene Regeln aufzustellen und eventuell Kompromisse zu finden, dabei spielt (wie oben im Zusammenhang mit dem (g)lokalen Engagement festgehalten) das Umfeld der Schule mit unterschiedlichen Interessen, eventuell Ängsten hinein. In allen diesen Fällen lernen die Kinder bzw. Jugendlichen nicht nur, genau wahrzunehmen und Fremdem aufgeschlossen gegenüber zu stehen, sondern auch auf sozialer Ebene im alltäglichen Miteinander konkrete Handlungsoptionen zu entwickeln.

## Die Lust am existentiellen Fragen, Theologisieren und Philosophieren

Autonomie, Kompetenz und soziale Interaktion erleben Schüler\*innen nicht zuletzt dann als motivierend, wenn die Entwicklung einer ganz persönlichen Position gefragt ist. Dies ist im Religionsunterricht insbesondere bei existentiellen Fragen der Fall. Interreligiöses Material gibt dazu Impulse, die sich durch ihre Fremdheit z. B. von christlichen Anstößen in einem christlichen Unterricht unterscheiden und alternative Frage- und Denkhorizonte eröffnen können. So können beispielsweise muslimische Gebetshaltungen neu nach leiblichen Formen des Gebets fragen lassen.

Pädagogisch sind hier besonders Schnittstellen interessant, die nicht schon vorab im Horizont der Lehrkräfte lagen, sondern sich im Gespräch erst mit den Schüler\*innen ergeben. Ein Beispiel: In einem Videoprojekt filmten wir jüdische Bestattungsriten (mit Schauspieler\*innen) und zeigten sie später den Schüler\*innen. Beim Anblick des vorsichtigen Waschens des Leichnams brachen drei Mädchen in Tränen aus, bei denen kein expliziter Todesfall vorlag. Allein die Szene und der behutsame Umgang mit dem Körper hatten sie gerührt. Der Lehrer stoppte daraufhin den Film, die Mädchen erklärten ihre Empfindungen und eine Diskussion entspann sich um die Würde eines toten Körpers und letztlich die Frage, was diese Würde ausmacht.

## Die Lust am (Mit)Wirken vor Ort

Während kommerzielle Unterrichtsmaterialien oft von lokalen Kontexten absehen, um überregional Anklang zu finden, kann eine eigene Motivation davon ausgehen, wenn das unmittelbare Umfeld der Schüler\*innen einbezogen und mehr noch ihre Unterstützung in diesem Umfeld gefragt ist. Als Beispiel seien die Initiierung eines interreligiösen Abschlussgottesdienstes mit Geistlichen aus der Region aufgenommen oder ein Podiumsgespräch mit Religionsvertreter\*innen an einem besonderen Schultag.

Beim zweiten Beispiel besteht ein Vor- bzw. Nachteil in der Singularität, das heißt, dass es in der Regel nicht naheliegt oder möglich ist, dieses Gespräch jährlich zu arrangieren. In diesen und ähnlichen Fällen besteht jedoch die Chance nicht nur theoretisch, sondern auch ganz praktisch, Lebenswelt und Schule bzw. Unterricht zu verbinden.

Wenn auch nicht jährlich, lassen sich viele Veranstaltungen doch zwei- oder dreijährlich wiederholen, z. B. Vertreter\*innen offizieller Dialogkreise einzuladen. So werden auch Gespräche möglich, die das Engagement an den Schulstandorten zeigen.

## Fünf Leitfragen zur Entwicklung von Lernarrangements

Interreligiöses Lernen kann in vielen Varianten ein Gewinn für Schüler\*innen sein, gleichwohl kann von pädagogischer Seite gefragt werden, wie entsprechende Lernarrangements optimiert werden und woraufhin sie bestmöglich zielen sollten.

Als Anstoß für weitere Verbesserungen und pointierend auf fünf Fragerichtungen begrenzt (Meyer, 2019) schließe ich mit Leitfragen, die zur Optimierung bisheriger Ansätze, als Kriterienkatalog zur Entwicklung eigener Konzeptionen oder auch als Maßstab für die Reflexion und Analyse von vorhandenem Unterrichtsmaterial dienen kann. Dabei muss nicht immer alles aufgenommen werden, doch können je nach Fall durch die folgenden Punkte neue Denkrichtungen und Ideen angebahnt werden:

Leitfrage 1: Was lässt sich im Blick auf religiöse Traditionen, deren Themen und die Fragen der Schülerschaft als sinnvoller thematischer *Kristallisationspunkt* ausmachen, durch den Schüler\*innen nicht nur schlagwortartiges Oberflächenwissen lernen, sondern an einem Punkt in vertiefte Auseinandersetzungen und vor allem auch in eigene Aktivitäten einsteigen können? Welcher Fokus kann als bedeutsam für die jeweilige Tradition (aber auch für gegenwärtige Konfliktlagen) eingeschätzt werden und dadurch exemplarisches Lernen ermöglichen? Eine religiöse Stätte vor Ort wäre ein Beispiel für einen solchen Kristallisationspunkt mit all den Klärungen und Fragen im Vorfeld und Nachgang eines Besuchs, die dazu gehören und sich vertiefen lassen. In diesem Zusammenhang stellen sich auch organisatorische Fragen: Wie kann im Wochen- und Jahresplan ausreichend Raum und Zeit zur Konzentration auf diese exemplarische Vertiefung geschaffen werden?

Leitfrage 2: Lässt sich Material finden oder erstellen, das den besagten Fokus an einem oder mehreren (medial präsentierten) *Individuen*, ihren religiösen Handlungen, Statements, Kontexten, Beziehungen und Interaktionen so deutlich macht, dass Beziehungs- und Gebrauchsgeschehen um dieses Religiöse (über die Grenzen der jeweiligen Tradition hinaus) deutlich werden und die Schüler\*innen ansprechen? Ganz praktisch: Ist es möglich eine Fotofolge oder gar ein Video mit einem (älteren) Jugendlichen vor Ort zu machen, das den Kristallisationspunkt und z. B. Rituale so anschaulich werden lässt, wie sie vor Ort auch praktiziert werden.

Leitfrage 3: Religiöse Zeugnisse wie Handlungen, Statements, Artefakte usw. verweisen auch mit und in ihren Kontexten auf den *Umgang mit einem Transzendenten, Heiligen, Göttlichen* oder ähnlichem. Wie kann am ausgewählten Kristallisationspunkt diese Verbindung, bzw. dieser Transzendenzbezug bewusst werden? Lassen sich z. B. Interviews zu religiösen Erfahrungen damit durchführen, die auch für die Lerngruppe nachvollziehbar sind und nicht nur Fremdheitsempfinden auslösen? Lassen sich Artefakte besonders „würdigen“ (z. B. der Koran immer auf einem Stativ)?

Leitfrage 4: Manches bleibt andersartig bzw. fremd, nicht alle machen alles mit oder finden alles akzeptabel (wie die Abbildung von Engeln). Wie können *Brüche, Gräben und bleibendes Nichtverstehen* im Unterricht in einer respektvollen Weise zur Darstellung kommen – z. B. durch Erklärungen im Material oder durch die Lehrkraft, aber auch durch Diskussion im Unterricht zu genau diesem

Nicht-ganz-verstehen-können. Mit einem Satz: Wie kann auch das Fremdbleiben zu konstruktiven Lernprozessen führen?

Leitfrage 5: Welche Impulse können Schüler\*innen gegeben werden, sich mit eigenen Interessen und eigenem Engagement einzubringen und sich mit einer gewissen Autonomie weiter in einen Aspekt zu vertiefen? Welche Schnittstellen können zu weiterem, eigenem *Forschen* motivieren, indem z. B. eigene Quellen gesucht, Personen interviewt, eigenes Material selbständig interpretiert wird und so selbst kleine „Forschungen“ vor Ort (oder auch mit bereitgestelltem Material) betrieben werden?

Welche Schnittstellen zu fremden Traditionen eröffnen religiöse, weltanschauliche oder allgemein *existentielle Fragehorizonte*, die Schüler\*innen auch über die Brechungen zwischen Verstehenskontexten hinweg berühren sowie Anlass geben, sie in der Lerngruppe zu diskutieren, mit kreativen Formen zu verbinden und erste eigene (vorläufige) Positionierungen zu entwickeln?

Welche Schnittstellen legen nahe, die *Begegnung* mit fremden religiösen Traditionen (durch Menschen und ihre Zeugnisse) bewusst mit den Schüler\*innen zu *gestalten*? Dazu gehört, sich Gedanken, um Formen und Umgangsweisen zu machen (z. B. in den Rollen als Gast und Gastgeber); dazu gehört auch die Thematisierung der Brücken und der bleibenden Grenzen des Verstehens.

Welche Schnittstellen öffnen Perspektiven auf lokale und globale Zusammenhänge, durch die Konstellationen aus dem Umfeld der Schüler\*innen einbezogen werden und die zum Engagement und zur Weiterarbeit vor Ort motivieren?

## Literatur

- Gloy, A., Knauth, T. (2015). Glauben, vertrauen, zweifeln. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe 1. Mit CD-ROM (ID Interreligiös-dialogisches Lernen 6). Berlin: Kösel Schulbuch-Verlag.
- Gloy, A., Knauth, T. & Krausen, H. u.a. (2018). Gott und Göttliches – Eine interreligiöse Spurensuche. Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe. Interreligiöses dialogisches Lernen 8. Berlin: Kösel Schulbuch-Verlag.
- Kreis I. & Leitner B. (2020). Das Projekt KUER. Religiös-ethische Bildung in einem kooperativ-dialogischen Unterrichtsprojekt der Sekundarstufe I. In M. H. Tuna & M. Juen (Hrsg.), Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts (S. 105–123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, K. (2006). Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2008). Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5–7. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2011). „Die Ambivalenzen der Fremdheit und ihr religionspädagogisches Potential“. *Loccumer Pelikan* 3, 103–107.
- Meyer, K. (2012). Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Meyer, K. (2015a). Glaube, Gott und letztes Geleit. Unterrichtsmaterial zu jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2015b). Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2019). Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. & Kracke, F. (2018). „Djihad Paradise‘ zwischen Selbstverwirklichung und Fanatismus. Literaturwissenschaftlich-religionspädagogische Anmerkungen zu Religion im Werk von Anna Kuschnarowa (Außensicht)“. In M. Zimmermann & J. Mikota (Hrsg.), Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur (S. 133–142). Baltmannsweiler: Schneider Verlag GmbH.
- Meyer, K., Neddens, C., Tautz, M. & Yanik, M. (2016). Schabbat Schalom, Alexander! Christlich-jüdische Begegnung in der Grundschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, M. (2015a). Feste in den Weltreligionen: Narratives Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, M. (2015b). Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.