

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Gerhard Mertens (eds.), *Fragmentierte Gesellschaft – Einheit der Bildung*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Sajak, Clauß Peter

Interreligiöses Lernen in Zeiten religiöser Pluralisierung – Chancen und Grenzen des schulischen Religionsunterrichts

in: Gerhard Mertens (eds.), *Fragmentierte Gesellschaft – Einheit der Bildung*, pp. 185–209
Münster: Aschendorff Verlag 2006

Published in accordance with the policy of Aschendorff Verlag: <https://www.aschendorff-buchverlag.de/openaccesstop>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Gerhard Mertens (Hg.), *Fragmentierte Gesellschaft – Einheit der Bildung* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Sajak, Clauß Peter

Interreligiöses Lernen in Zeiten religiöser Pluralisierung – Chancen und Grenzen des schulischen Religionsunterrichts

in: Gerhard Mertens (Hg.), *Fragmentierte Gesellschaft – Einheit der Bildung*, pp. 185–209
Münster: Aschendorff Verlag 2006

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Aschendorff Verlags publiziert:
<https://www.aschendorff-buchverlag.de/openaccesstop>

Ihr IxTheo-Team

Interreligiöses Lernen in Zeiten religiöser Pluralisierung – Chancen und Grenzen des schulischen Religionsunterrichts

1. Rückkehr der Religionen – auch in der Schule

Der 11. September 2001 hat auch der deutschen Öffentlichkeit deutlich gemacht, dass die Vorstellung, Religion werde sich im Rahmen des „Nullsummenspiel[s] zwischen den kapitalistisch entfesselten Produktivkräften von Wissenschaft und Technik auf der einen, den haltenden Mächten von Religion und Kirche auf der anderen“ (Habermas 2001) mit der Zeit verflüchtigen und auflösen, ein Mythos der Moderne ist. Das hat sogar Jürgen Habermas, der letzte große Vertreter der Frankfurter Schule, zur Überraschung vieler eindrücklich in seiner Friedenspreisrede am 14. Oktober 2001 konzediert. Religion ist wieder Thema und das in einem Maße, das nicht nur europäische, sondern auch amerikanische Sozialphilosophen und Soziologen überrascht. So schreibt Martin Riesebrodt in der Einleitung seines Buches *Die Rückkehr der Religionen*: „Die dramatische weltweite Rückkehr der Religionen und ihre Bedeutung als öffentliche Macht hat die meisten von uns überrascht, ob wir nun Sozialwissenschaftler sind oder nicht. Wir glaubten alle mehr oder weniger zu wissen, dass ein solches Wiedererstarken von Religion nicht möglich sei. Denn der westliche Modernisierungsmythos hatte uns gelehrt, einen fortschreitenden Trend in Richtung einer Säkularisierung und Privatisierung von Religionen zu erwarten“ (Riesebrodt 2000, 9).

In der Bundesrepublik Deutschland zeigt sich diese Rückkehr der Religionen in die Sphäre der Öffentlichkeit vor allem im Erstarken des Islam. Inzwischen leben ca. 3,5 Millionen Muslime in der Bundesrepublik Deutschland und diese praktizieren und repräsentieren ihren Glauben mit großer Selbstverständlichkeit und wachsendem Selbstbewusstsein. Die Frage nach der Legitimität des Schächtens, die Forderungen nach Moscheebauten in deutschen Kommunen und die Bemühungen um islamischen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen zeigen deutlich, dass die in 4 II GG garantierte positive Religionsfreiheit inzwischen nicht mehr nur von den christlichen Kirchen, sondern immer mehr auch von den muslimischen Verbänden und Religionsgemeinschaften eingefordert wird. Dies führt zu großen Irritationen auf Seiten der – auch durch die Wiedervereinigung – zunehmend säkularisierten und entkonfessionalisierten politischen Öffentlichkeit. Jürgen Habermas hat deshalb in der bereits zitierten Friedenspreisrede ausgeführt, dass es von fundamentaler Bedeutung für die Zukunft unserer Gesellschaft sein wird, die fortschreitende Säkularisierung der (noch) Mehrheiten in eine Richtung zu steuern, in der eine ‚Übersetzung‘ der religiösen Traditionen und Werte in den rationalen Diskurs der offenen Gesellschaft noch möglich ist (vgl. Habermas 2001). Gerade der schulische Religionsunterricht leistet diese Transformation religiöser Inhalte in die Sprache und Sphäre der gesellschaftlichen Öffentlichkeit bereits seit Jahrzehnten, nämlich seit der Etablierung eines korrelativen Unterrichtsverfahrens. Entsprechend scheint es von entscheidender Bedeutung für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu sein, stärker als bisher interreligiöse Lernprozesse zu integrieren und somit auch die Traditionen und Positionen anderer Religionen in das gesellschaftliche Gespräch mit einzubringen.

Von außen, d. h. von Seiten der staatlichen Schulaufsicht und der medialen Öffentlichkeit, werden diese Erwartungen und Ansprüche schon seit längerem an den Religionsunterricht, vor allem aber an die Unterrichtenden im Fach Religion herangetragen. Dies ergibt sich vor allem aus der Position des Religionsunterrichts im Lernfeld ‚Schule‘. In der Schule als sozialem Mikrokosmos erleben Schülerinnen und Schüler besonders intensiv die faktische Multi-

kulturalität dieser Gesellschaft mit all ihren Problemen und Spannungen. So öffnet sich gerade in der Schule die Kluft zwischen den im Kontext von Individualisierung und Pluralisierung ihrer Religion entfremdeten jugendlichen Christen auf der einen und stark orthopraktischen, in ihrer Religion verwurzelten Muslimen auf der anderen Seite (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 180). Bildungspolitiker versuchen deshalb verstärkt, im schulischen Rahmen Aufgaben- und Problemstellungen von Multireligiosität und kultureller Pluralität zu bearbeiten, sei es durch entsprechende Lernzielkataloge oder durch die Einrichtung islamischen Religionsunterrichts unter staatlicher Aufsicht. Hier wird dann gerade von den Religionslehrerinnen und -lehrern in ihrer Rolle als Experten ein spezifischer Beitrag für das interkonfessionelle, das interreligiöse und damit auch das interkulturelle Lernen erwartet.

Im Folgenden soll deshalb überprüft werden, welche Aufgaben im Bereich des interreligiösen Lernens der Religionsunterricht übernehmen kann und muss. Es geht also um die Perspektiven wie Beschränkungen des schulischen Religionsunterrichts in Zeiten religiöser Pluralisierung. Dabei ist in einem ersten Schritt erst einmal zu klären, in welchem Verhältnis die in der Öffentlichkeit häufig synonym gebrauchten Begriffe „interreligiöses Lernen“, „interreligiöser Dialog“ und „Didaktik der Religionen“ stehen (2.). Im Abschluss daran ist zu überprüfen, in welchem Maße die evangelische wie katholische Religionspädagogik in den vergangenen Jahren tragfähige und zielführende Modell interreligiösen Lernens entwickelt haben (3.). In einer Synthese verschiedener Elemente dieser Ansätze will ich schließlich Konturen einer praxisorientierten Didaktik der Religionen für den schulischen Religionsunterricht entwickeln (4.).

2. Interreligiöses Lernen statt Didaktik der Religionen? Begriffs- und Aufgabenklärung

Vor allem in der evangelischen Religionspädagogik ist es inzwischen üblich, den Begriff des „interreligiösen Lernens“ durch eine grundsätzliche Differenz zur traditionellen Weltreligionendidaktik zu definieren. Die Weltreligionendidaktik war in den 1960er Jahren im Kontext des so genannten „Hermeneutischen Religionsunterrichts“ entstanden und versuchte Lernprozesse über nichtchristliche, fremde Religionen durch Informationen und Instruktion im Rahmen des konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu ermöglichen. Die jüngeren evangelischen Ansätze, exemplarisch bei Folkert Rickers und Wolfram Weiße, sprechen jetzt diesem für das deutsche Schulsystem ‚klassischen‘ Lernweg das Prädikat „interreligiöses Lernen“ ab, weil ihm das Kriterium der ‚authentischen‘ Begegnung verschiedener Religionen fehle: „Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen... Nur auf diese Weise kann die Authentizität des Lernprozesses behauptet werden, die für das interreligiöse Lernen charakteristisch ist“ (Rickers 2001, 875). Diese Definition scheint allerdings nicht unproblematisch: Denkt man diese Argumentationsfigur weiter, so kann interreligiöses Lernen nur in Schulen der multireligiösen Ballungsräume von Metropolen oder gar nicht stattfinden. Auf evangelischer Seite hat Bernhard Dressler diese Voraussetzungen in Frage gestellt: „Nicht zuletzt ist die Diskussion um interreligiöses Lernen durch einen pädagogischen Mythos belastet, den Mythos der Authentizität [...]. Unter den Bedingungen schulischen Unterrichts, der aus prinzipiellen systemischen Gründen ein artifizieller Lernraum ist und mit dem ‚wirklichen‘ Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar“ (Dressler 2003, 117). Im Folgenden soll deshalb in bewusster Distanz zu dieser religionsdidaktischen Engführung *interreligiöses Lernen* als ein im schulischen Unterricht initiiertes und arrangiertes Prozess verstanden werden, in dem die *bewusste Wahrnehmung*, die *angemessene Begegnung* und die *differenzierte Auseinandersetzung* mit Zeugnissen und Zeu-

gen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden sollen. Der Kontext eines solchen interreligiösen Lernens soll eine *Didaktik der Religionen*, das Ziel eine erweiterte religiöse Kompetenz sein. Es ist zu prüfen, ob nicht auch der konfessionelle Religionsunterricht der geeignete schulische Raum für ein so verstandenes interreligiöses Lernen sein kann.

Häufig wird in der Öffentlichkeit auch der Begriff „interreligiöser Dialog“ verwendet, wenn es um die Begegnung wie um das Miteinander verschiedener Religionen geht. Hier muss klargestellt werden: Nicht jede Begegnung und schon gar nicht jedes Mit- oder Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher Religionen ist bereits interreligiöser Dialog. Vielmehr müssen verschiedene Kriterien erfüllt sein, wenn von einem wirklichen Dialog die Rede sein soll. Im Eröffnungsreferat zur Herbstvollversammlung der deutschen Bischöfe 2002 hat Karl Kardinal Lehmann solche Bedingungen für einen echten Dialog aus katholischer Perspektive erörtert:

„Um ein offenes und auf gemeinsame Perspektiven ausgerichtetes Gespräch führen zu können, müssen die Religionen

- sich gegenseitig grundsätzlich als Ebenbürtige unter Ebenbürtigen akzeptieren;
- schlüssig darlegen, warum es Religionen gibt und warum Religionen dem Menschen dienlich sind;
- sich immer auch im praktischen Handeln zum Wohle der Menschen bewähren;
- sich selbst auf das Auseinanderfallen von Anspruch und Wirklichkeit hin kritisch überprüfen“ (Lehmann 2002, 3).

In der Operationalisierung dieser Diskursregeln zeigt sich sowohl die Anerkennung der gleichen Würde aller Menschen unabhängig von ihrer Religion – und damit auch die Einforderung der „umfassenden, allseitigen Religionsfreiheit als unverfügbares Menschenrecht“ – als auch der konsequente Verzicht auf Gewalt zur Durchsetzung religiöser Ziele als Anforderung an die Teilnehmer des interreligiösen Gesprächs. Nur durch die Einhaltung dieser Regeln ist zu gewährleisten, dass man im Rahmen eines solchen Dialogs „seine eigene Religion besser kennen lernt und entschiedener im Leben bezeugt“ (ebd.). Dies gilt auch für den Lebens- und Lernraum Schule. Nur wenn Unterricht – und hier ist nicht nur der Religionsunterricht gemeint – diese Diskurs- und Handlungsregeln einübt und nachhaltig sichert, kann es zu einem wirklichen interreligiösen Dialog im Klassenzimmer und hoffentlich auch auf dem Pausenhof kommen. Das bedeutet mit Blick auf unsere Definitionen: Wenn im Rahmen einer *Didaktik der Religionen* für den Religionsunterricht *interreligiöses Lernprozesse* initiiert und fruchtbar gemacht werden können, werden auch die Voraussetzung für einen wirklichen *interreligiösen Dialog* geschaffen (vgl. Dressler 2003, 115, Fußnote 7).

3. Ansätze interreligiösen Lernens – die Diskussion in der deutschen Religionspädagogik

3. 1. Evangelische Modelle im Bereich des interreligiösen Lernens

Die Auseinandersetzung mit der Frage, was und wie über nichtchristliche Religionen unterrichtet werden soll, ist – wie oben bereits erwähnt – in den 1960er Jahren im Kontext des so genannten „Hermeneutischen Religionsunterrichts“ auf evangelischer Seite aufgekommen. Überhaupt haben evangelische Ansätze bis in die 1990er Jahre hinein die fachdidaktische Diskussion geprägt.

Zu allererst sind sicherlich Monika und Udo Tworuschka zu nennen, die seit Mitte der siebziger Jahre als Religionswissenschaftler beständig der Religionspädagogik zugearbeitet haben.

Gerade Udo Tworuschka, der in der Tradition von Wissenschaftlern wie Gustav Mensching, Rudolf Otto und Joachim Wach steht, hat aus der Perspektive der vergleichenden Religionswissenschaft eine riesige Sammlung von Materialien zusammengestellt. So sind unter seinen Publikationen neben dem Grundlagenwerk *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen* vor allem Lesebücher, Materialbände und Unterrichtsmedien zu finden. In seinem Grundlagenwerk führt Tworuschka selber aus, wie er seine Rolle mit Blick auf den Religionsunterricht sieht: Er will der Religionspädagogik einen Zugang zu den Weltreligionen auf einer religionswissenschaftlichen Basis ermöglichen. Deshalb liefert er in den *Methodischen Zugängen* eine Einführung in die Methodik und Hermeneutik der Religionswissenschaft. Es geht ihm um die Wahrnehmung der religiösen Substanz der verschiedenen Religionen. Diese werde am deutlichsten sichtbar, wenn es gelingt „die Religionen [...] selbst zu Wort kommen zu lassen“ (Tworuschka 1982, 218). Folglich präferiert Tworuschka einen narrativen Ansatz, in dem, anknüpfend an das Story-Konzept von Dietrich Ritschl, Geschichten Auskunft über das Wesen und die Identität religiöser Gruppen geben sollen. Zusammen mit seiner Frau hat er deshalb eine Reihe von Vorlesebüchern zu den großen Religionen der Welt vorgelegt. Udo Tworuschka spricht aber immer als Religionswissenschaftler, nie als Religionspädagoge. Folglich kann man hier nur bedingt von einer interreligiösen Didaktik sprechen.

Anders verhält es sich dagegen mit dem umfangreichen Opus des Erlangerer Religionspädagogen Johannes Lähnemann. Er hat sich durch sein langjähriges Engagement für einen interreligiös ausgerichteten Religionsunterricht als exponierter Vertreter einer *Evangelische(n) Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive* empfohlen. Bereits in den siebziger Jahren hat sich Lähnemann mit *Nichtchristliche(n) Religionen im Religionsunterricht* beschäftigt, wobei er sich vor allem dem Islam zuwendete. Den Dialog mit dem Islam behielt er auch weiter im Blick, bis er 1986 sein zweibändiges Standardwerk zu den *Weltreligionen im Unterricht* vorstellte, das er selber als „Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde“ bezeichnete. Beide Bände – im ersten Band wendet sich Lähnemann den fernöstlichen Religionen zu, während er sich im zweiten ganz dem Islam widmet – sind bis zum Erscheinen seiner Religionspädagogik aus interreligiöser Perspektive 1998 ein Standardwerk der interreligiös interessierten Religionspädagogik geblieben. Hier nennt Lähnemann bereits seine Bildungsziele, die er auch in späteren Veröffentlichungen beibehalten hat, nämlich „die Schüler für eine Situation der Begegnung auszurüsten, die nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in der vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Lebenshorizonte auf beiden Seiten führt“ (Lähnemann 1986, 163).

Mit dem Begriffspaar „Evangelium“ – „Religionen“ markiert er nun in seinem jüngsten Grundlagenwerk die Pole, zwischen denen der Horizont christlicher Religionstheologie ausgespannt ist: „Wenn das Evangelium eine universale Botschaft beinhaltet, kann es nicht entfaltet werden ohne expliziten Bezug auf die Begegnung mit den Religionen in einer pluralen Welt. Und wenn die Religionen beitragen sollen zu den Zukunftsaufgaben des Lebens und Überlebens von Menschheit und Welt, können sie das nicht über das Konstrukt einer ‚Welt-einheitsreligion‘, sondern nur im dialogischen Zusammenwirken, in das jede Glaubensgemeinschaft ihre unverwechselbaren Glaubensgrundlagen einbringt“ (J. Lähnemann 1998, 14f.). Dieser Maxime folgend entwickelt Lähnemann ein Modell interreligiösen Lernens, in dem die Gestalt Jesu und die „Pädagogik des Evangeliums“ (ebd., 244) zum didaktischen Schlüssel für eine fruchtbare Begegnung zwischen Christentum und Weltreligionen verstanden wird. Dabei orientiert sich Lähnemann am „entgrenzenden Charakter des Evangeliums“ (ebd.), den er in den Jüngerberufungen, der Mahlgemeinschaft, den Wundern und Gleichnissen Jesu sowie im Ethos der Bergpredigt ausgestaltet sieht. Diesem ur-‚evangelischen‘ Weg Jesu muss auch eine Didaktik der Weltreligionen folgen: „Die Herrlichkeit Gottes in der

Niedrigkeit, die Verwandlung des menschlichen Leides durch die radikale Teilnahme an ihm, die Verwandlung der Feindschaft durch eine Liebe, die auch vor dem Gegner nicht haltmacht [...] – dies sind die Maßstäbe des Evangeliums, die Christen in die Begegnung mit Menschen anderen Glaubens einzubringen haben“ (ebd., 278). Entsprechend müssen Christen in der Welt Gottes Sendung – „Mission“ – erfüllen und den geistigen wie geistlichen Austausch – Dialog – mit den anderen Religionen suchen. Auf dieser Grundlage entfaltet nun Lähnemann eine interreligiöse Didaktik, die auf den Methodenweg der Religionspädagogik und die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie ebenso zurückgreift wie auf die praktischen Erfahrungen interreligiösen Lernens aus den verschiedenen Lernfeldern der Religionspädagogik.

Der Ansatz von Johannes Lähnemann, eine *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive* zu projektieren, ist zuletzt von Karlo Meyer in seiner Dissertation aufgenommen, kritisiert und weitergeführt worden (vgl. Meyer 1999). Meyer stört sich an der verkürzten Christologie Lähnemanns, in deren Rahmen Kreuz und Tod Jesu allein als pädagogischer Impetus und Höhepunkt des Weges Jesu verstanden werden. Das Kreuz Jesu ganz im Dienst der Ethik? Meyer vermisst eine systematisch-theologische Reflexion des Kreuzes als soteriologische Grundlegung des ethischen Anliegens. Des weiteren kritisiert er die unzureichend entfaltete Dialektik von „Entgrenzung“ und „Verwurzelung“, die in der Spannung von Evangelium und Lebenswelt der SchülerInnen und Schüler liegt und die im Unterrichtsprozess ihre eigene Dynamik entwickeln könnte. Meyers eigentliches Anliegen kommt aber in einem dritten, gewichtigeren Punkt zum Ausdruck: „In den Unterrichtsvorschlägen fällt eine gewisse Unbekümmertheit gegenüber der religiös-theologischen Intention der fremden religiösen Zeugnisse im Wechselspiel mit der Unterrichtsmethode auf.“ Damit nimmt Meyer den didaktischen Konstituenten auf, den er im weiteren Verlauf seiner Arbeit reflektieren und entfalten wird: das Unterrichtsmedium. Diesem Gegenstand, Lähnemanns Beispiele sind ein Brettspiel, ein Moschee-Bastelbogen oder ein Krishna-Bild, muss nach Meyer eine wesentlich stärkere Wirkung zugetraut werden: „Es wird bei Lähnemann besonders deutlich, was auch für andere Autoren dieser Richtung gilt, das Soziale steht im Vordergrund, religiöse Zeugnisse treten als Sachwissen in Erscheinung, das gelernt werden muss. Eine persönliche Auseinandersetzung mit den religiösen Gegenständen im Unterricht [...] ist nur am Rande ausgedrückt“ (ebd., 81). Folglich entwickelt Meyer im weiteren Verlauf seiner Arbeit ein Konzept interreligiösen Lernens, das vor allem auf der Auseinandersetzung mit dem religiösen Gegenstand, Meyer nennt ihn – allerdings in Abgrenzung zu Heideggers Begriffsverwendung – „Zeugnis“ (sic! Ebd., 19-22), um den Verweischarakter „auf das Heilige selbst hin“ zu betonen, aufbaut. Er orientiert sich dabei an den Erfahrungen, die in England im Kontext des dortigen Religionsunterrichts gesammelt worden sind. In Initiativen wie dem Warwick-Projekt oder der von Michael Grimmit und John Hull entwickelten Methode „A Gift to the Child“, die auf deskriptiver oder existentieller Auseinandersetzung mit den Zeugnissen fremder Religionen basiert, sieht er eine Option auch für den deutschen Religionsunterricht: „Die Möglichkeit zu einer pädagogischen Umsetzung sehe ich, kurz gesagt, in einer Unterrichtskonzeption, die das Außen, in dem die Schülerinnen und Lehrer ja zunächst stehen, explizit aufnimmt und doch zugleich in den einzelnen Punkten mit dem fremden Bezugssystem in Beziehung setzt und zu einer inneren Auseinandersetzung herausfordert. Grenzen können bewusst gemacht werden und zugleich können z. B. Geschichten erzählt werden, in die sich Schülerinnen und Schüler verwickeln lassen und durch die sie innerlich beteiligt werden“ (ebd., 272-273). Damit kann im Religionsunterricht ein interreligiöser Lernprozess angeleitet werden, in dem die Schülerinnen und Schüler nicht nur äußerlich der fremden Religion begegnen, sondern in dem sie das Denken und Erleben von Menschen aus anderen religiösen Traditionen wirklich verstehen lernen.

Während Karlo Meyer also den Fokus auf die englische Methodik richtet, hat die evangelische Kirche in Hamburg das Konzept eines religionskundlichen „Religionsunterricht für alle“ aus England übernommen. Da es für den Stadtstaat Hamburg keinen Staatskirchenvertrag gibt, ist der Religionsunterricht nicht ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen gemäß 7 IV GG („Bremer Klausel“). Dennoch hat die Nordelbische Evangelisch-Lutherische Kirche in Kooperation mit dem Senat die Ausrichtung des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen übernommen. Da aber 40 % aller schulpflichtigen Kinder ohne Bekenntnis sind, 10 % muslimischen Glaubens und nur 50 % einem christlichen Bekenntnis angehören, hat sich die Kirche entschlossen, im Stadtstaat „Religionsunterricht für alle“, also auch für Nichtchristen anzubieten. Folglich geht es dem „Hamburger Modell“ nicht um die Einführung in den christlichen Glauben oder um Information über das Christentum, sondern um die Förderung des Dialoges untereinander mit dem Ziel des besseren Verständnisses des/der Anderen und seiner Religion: Vorrang hat die Situation der Kinder in ihrem Glaubensumfeld und nicht die allgemeine Darstellung der Religionen und Weltanschauungen (vgl. Weiße 2002). Diese Form des Religionsunterrichts wird an den meisten Schulen Hamburgs in den Klassen drei bis sechs für alle Schülerinnen und Schüler angeboten. Die katholische Kirche im Bistum Hamburg nimmt nicht an dieser Form des Religionsunterrichts teil, stattdessen unterhält sie für ihre Mitglieder ein dichtes Netz von katholischen Schulen.

Eine weitere Form des interreligiösen Lernens, in der, ähnlich wie in Hamburg, multireligiöse Lernarrangements an die Stelle des konfessionell organisierten Religionsunterrichts getreten sind, ist das von Folkert Rickers im Ruhrgebiet entwickelte Projekt „Alltagserfahrungen im Kontext interreligiösen Lernens“ (vgl. Rickers 2001, 880f.). Die Initiatoren gehen von der Grundüberzeugung aus, dass interreligiöses Lernen „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.“ (ebd., 880). Folglich können Lernprozesse auf diesem Feld nicht arrangiert und inszeniert werden, sondern sie müssen sich aus einer Reihe von Erfahrungen gelingender Kommunikation ergeben. Für die Schule bedeutet dies zum einen, dass auf die konkrete Begegnung der Menschen verschiedener Religionen im Unterricht aufgebaut werden muss, zum anderen, dass Dialogfähigkeit und gesellschaftliches Engagement zum Prüfstein für die teilnehmenden Religionen wird. Ähnlich der Lessingschen Ringparabel zeigt sich der Wahrheitscharakter von Religionen darin, dass die Maximen einer Glaubensgemeinschaft die Beziehungen der Menschen bereichern und nicht belasten: „Ethik und das gemeinsame politische Engagement können so zur didaktischen Drehscheibe interreligiösen Lernens werden“ (ebd., 881).

Es wird rasch deutlich, dass eine solche didaktische wie methodische Rahmensetzung für interreligiöse Lernprozesse Religion auf eine ethisch-pragmatische Dimension verkürzt. Auch ist diese Form des Begegnungslernens an bestimmte Lernorte und die dortigen multikulturellen Voraussetzungen geknüpft. Nicht umsonst ist das Projekt in einer Industriestadt wie Duisburg beheimatet. Ob man für ein solches Projekt- und Begegnungslernen, das im urbanen Kontext ohne Frage seinen Sinn und Ort hat, die klassische Weltreligionendidaktik, wie sie im traditionellen Religionsunterricht gewachsen ist, abschreiben sollte, ist aber zu bezweifeln (vgl. Abschnitt 2 dieses Beitrags).

Vertreter einer Form interreligiösen Lernens, die den traditionellen Religionsunterricht in der konfessionellen Gruppe nicht vollständig aufgeben muss, sind im evangelischen Bereich Friedrich Schweitzer und Karl-Ernst Nipkow: Beide haben jüngst auf Einladung des Hamburger Pädagogisch-Theologischen Instituts das Modell konfessioneller Kooperation in der Fächergruppe noch einmal als Alternative zum ‚Hamburger Weg‘ vorgestellt (vgl. Nipkow 2002). In diesem Konzept bilden der evangelische, der katholische und auch gegebenenfalls

der islamische Religionsunterricht, der Ethik/Philosophie-Unterricht und das Fach Lebenskunde eine „Fächergruppe“, die als Lernbereich „Religion – Ethik/Philosophie“ eine systematische Kooperation der verschiedenen Fächer erfordert. Unterrichtsreihen werden im Rahmen dieser Gruppe in den Einzelfächern erarbeitet, auf einem gemeinsamen Forum präsentiert, in gemischten Gruppen diskutiert und im wieder getrennten Unterricht reflektiert. Die Fächergruppe ist aber keine Organisationsform, welche die beteiligten Fächer ersetzt, vielmehr garantiert sie deren eigenständigen Status. Dies macht das Modell auch für die katholische Seite akzeptabel und praktikabel. Durch die schulorganisatorische Zusammenbindung der Fächer ergibt sich nicht nur eine institutionelle Stärkung der transfunktionalen ‚Weltanschauungsfächer‘, sondern auch die Möglichkeit verstärkter Initiativen im Bereich des interkonfessionellen wie interreligiösen Lernens.

3. 2. Katholische Modelle im Bereich des interreligiösen Lernens

Auch im katholischen Bereich hat es seit Mitte der siebziger Jahre verschiedene Ansätze gegeben, die interreligiöse Lernperspektive in die Konzeption des konfessionellen Religionsunterrichts einzubringen. Vor allem im Bereich der Schulbuchentwicklung sind die Religionspädagogen Werner Trutwin und Hubertus Halfas zu nennen, die sich beide in ihren Werkreihen die Begegnung mit den fremden Religionen und Kulturen zu einem Anliegen gemacht haben.

Werner Trutwin hat nicht nur in seiner „Klassikerreihe“, dem Grundlagenwerk für die Sekundarstufe I *Zeichen der Freude* (5./6.), *Wege des Glaubens* (7./8.) und *Zeichen der Hoffnung* (9./10.), den nichtchristlichen Religionen einen bis dahin nicht gekannten Platz eingeräumt, er hat auch eine umfangreiche und anschauliche Reihe von Arbeitsheften zum Thema *Die Weltreligionen* Arbeitshefte für die Sekundarstufe II. Religion – Ethik – Philosophie für die Oberstufe erstellt (1998). Zudem hat er mit *Wege zum Licht. Die Weltreligionen* ein didaktisch aufbereitetes Übersichtswerk vorgelegt (1998).

Auch Hubertus Halfas hat in seinen Grundlagenwerken *Religionsbuch für die Grundschule* und *Religionsbuch* für alle Klassen der Sekundarstufe I schon früh die Begegnung mit den Weltreligionen gefördert. Er hat zudem mit seinem religionsgeschichtlichen Lesebuch *Das Welthaus* (1983) umfangreiches Material für einen narrativ konzipierten Unterricht über die Weltreligionen zusammengestellt. Als Ergänzung zu diesen Texten ist 1995 auch eine kommentierte Dia-Serie zum Islam unter dem Titel *Religionen der Welt. Islam. Glaube – Geschichte – Gegenwart* erschienen. Noch größere Bedeutung hat Halfas aber in der Diskussion um den interreligiösen Religionsunterricht bekommen, weil er in seiner Religionsdidaktik *Wurzelwerk* ausführlich auf die interreligiösen und interkulturellen Traditionen christlicher Symbolik eingeht. Nachdem sich Halfas mit seinem Buch *Das dritte Auge* 1982 als Protagonist der Symboldidaktik in Deutschland etabliert hatte, ging er nun im *Wurzelwerk* den Spuren der christlichen Symbolik in Geschichte und Gegenwart nach. Dabei holt er besonders im ersten Kapitel des Werkes weit aus, wenn er die universale Bild- und Symbolwelt der Weltreligionen als Ausgangspunkt für den jüdisch-christlichen Symbolfundus erhellt. Auch wenn Halfas im weiteren Verlauf des Buchs den Spuren der christlichen Symbole nachgeht, wird an dieser Stelle deutlich, dass es gewisser Grundkenntnisse in den anderen Religionen bedarf, um die Bilder und Symbole der eigenen christlichen Religion zu verstehen. In diesem Sinne leistet Halfas hier auch eine didaktische Begründung und Rechtfertigung interreligiösen Lernens im katholischen Religionsunterricht.

Grundsätzliche Überlegungen zum interreligiösen Lernen aus religionspädagogischer Perspektive hat dann der Würzburger Religionspädagoge Hans-Georg Ziebertz unternommen. In einem ausführlichen Artikel in den *Katechetischen Blättern* skizzierte er bereits 1991 vor dem

Hintergrund der Debatte um die Pluralistische Religionstheologie die Konsequenzen einer veränderten katholischen Haltung zu den anderen Religionen für den Religionsunterricht (vgl. Ziebertz 1991). Ausgangspunkt seiner Ausführungen ist der von Karl Rahner vorbereitete Paradigmenwechsel in der Bewertung der soteriologischen Rolle anderer Religionen. Da sich die Haltung der Kirche von einem strikten Exklusivismus zu einem auf Christus hinstrebenden Inklusivismus gewandelt hat und sich das theologische Denken von einer christozentrischen zu einer theozentrischen Perspektive entwickelt, muss auch die Rolle der religiösen Erziehung neu bedacht werden. Wenn die anderen Religionen eine eigene heilsgeschichtliche und offenbarungstheologische Dignität haben, hat dies auch Auswirkungen auf die grundsätzliche Ausrichtung des Religionsunterrichts: „Die traditionelle christliche Katechese zielt auf die Einführung der Heranwachsenden in das Christentum, nicht aber in andere Religionen. [...] Die Frage aber ist, ob innerhalb einer so geformten Katechese möglich ist, was die Theologie des interreligiösen Dialogs intendiert“ (ebd. 324). Im Folgenden nimmt Ziebertz die seit der Würzburger Synode verwendete Unterscheidung von Katechese und Religionsunterricht auf und weist der Katechese die Einführung in den eigenen katholischen Glauben, dem Religionsunterricht dagegen eine Erziehung über Religion im Sinne einer Art „Religionskunde“ zu: „Es geht um die Vertiefung in die Visionen, die die Religionen bereitstellen, und zwar als Lernen über religiöse Traditionen“ (ebd., 326). Dabei verweist auch Ziebertz an dieser Stelle auf John Hull und den englischen Religious-Education-Unterricht. Er antizipiert und entkräftet das traditionelle Argument der Apologeten des konfessionellen Religionsunterrichts, konfessionelles Lernen schaffe durch Identitätsstiftung erst die Voraussetzung für Dialog und Begegnung, indem er mit Rückgriff auf Karl-Ernst Nipkow aufzeigt, dass gerade das Lernen über andere Religionen in einer säkularisierten Gesellschaft eine Chance für das Erlernen der eigenen religiösen Tradition liefert: „Der interreligiöse Dialog ist immer zugleich auch ein intrareligiöser Dialog mit sich selbst. Die innerliche Rekonstruktion von religiösen Erfahrungen kann also als ein Prozeß der religiösen Identitätsbildung verstanden werden. Angesichts der säkularen Bedingungen der religiösen Erziehung ist das interreligiöse Lernen nicht utopisch, vielmehr läge in der Interaktionsstruktur der Dialogprozesse die Chance, seine Leistungen hinsichtlich der religiösen Sozialisation herauszuarbeiten“ (ebd.).

Ziebertz' Ausführungen sind insofern originell, als dass hier im katholischen Raum ein eher angelsächsisches Modell vertreten wird. Von diesem hat er allerdings zehn Jahre später in seinem Beitrag zu dem ökumenischen Grundlagenwerk *Entwürfe einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* wieder Abstand genommen (vgl. Ziebertz 2002). In Rückgriff auf Karl-Ernst Nipkows ausführliche Auseinandersetzung mit der angelsächsischen Entwicklung stellt nun auch Ziebertz die Frage, ob die Vorstellung einer neutralen multireligiösen Religionskunde nicht eine Ideologie sei und „ob den Religionen in pädagogischer Hinsicht nur instrumenteller Charakter beigemessen werde, weil die Erfahrungen der Schüler mit Religion im Unterricht weder eingebunden noch angestrebt würden“ (ebd., 127). Auch müsse man kritisch überlegen, ob „die ‚Einklammerung‘ der eigenen Voraussetzungen nicht einen hermeneutischen Rückschritt bedeute, weil negiert werde, dass es so etwas wie eine ‚Essenz‘ aus der Beschäftigung mit den Religionen gebe“ (ebd.). Einen Ausweg aus diesem Dilemma – also der schulpädagogischen Unzeitigkeit von konfessionellem Religionsunterricht auf der einen und der hermeneutischen Problematik eines religionskundlichen Unterrichts auf der anderen Seite – sieht Ziebertz in einer Neukonzeption des Religionsunterrichts „von Religion aus“: „Damit ist ein Unterricht gemeint, der auf anthropologischer Basis existentielle bedeutsame Themen behandelt, die gewissermaßen strukturanalog auch in den Religionen anzutreffen sind“ (ebd.). Ziebertz nennt dieses Konzept einen „dialogisch orientierten Religionsunterricht“ (ebd., 128), in dem interreligiöses Lernen einen zentralen Akzent erhält. In diesem Dialog gibt es drei Partner: (1.) die Schülerinnen und Schüler, denen die Entdeckung ihrer transzendentalen Verwiesenheit ermöglicht werden soll, (2.) die evangelische bzw. katholische Kirche als kon-

krete Form des Christentums, die die Erkundung der christlichen Religion den Schülerinnen und Schülern eröffnen will, und schließlich (3.) die nicht-christlichen Religionen, die vermitteln können, wie Menschen auf dieser Welt „ihrem Leben Tiefe und Richtung geben [...] und welche Konsequenzen ihr Glaube für ihre Lebensführung hat“ (ebd.). Da das Interesse der Schülerinnen und Schüler an ‚Religion im Plural‘ immer größer sei als an der eigenen Konfession, lasse sich im Dialog von Jugendlichen, Konfession und Religion interreligiöses Lernen einüben, das Kenntnisse und Verständnis für das Fremde und eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Religion schaffen könne. – Auch hier also verknüpft Ziebertz interreligiöses mit intrareligiösem Lernen. Das Wahrheitsproblem, das bei einer solchen Form von Religionsunterricht entsteht, meint er mit einem Rückgriff auf die Theologie der Religionen lösen zu können, die – exemplarisch bei Paul F. Knitter – in der Ablösung des christozentrischen Modells durch ein theozentrisches Paradigma einen Ausweg aus der Konkurrenz der Wahrheitsansprüche gefunden zu haben glaubt. Indem religiöses Lernen zu einem dialogischen Lernen werde, könnten die Schülerinnen und Schüler jene wichtigen Operationen von Differenzwahrnehmung und Perspektivenwechsel einüben, die für ein Leben in einer postmodernen multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft notwendig seien: „Interreligiöses Lernen greift die faktische Pluralität auf, ohne die Differenz zu neutralisieren. Die Religionen und ihre Wahrheitsansprüche werden einander nicht gleich gemacht, sondern bilden den Lerngegenstand. Dem Lernen an Differenzen kommt daher eine grundlegende Bedeutung zu“ (ebd., 131).

Hans-Georg Ziebertz' Modell eines dialogischen Religionsunterrichts, der „von der Religion ausgeht“, muss im Blick behalten werden, wenn es um eine Neukonzeption des interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht geht. Allerdings bleibt die Frage, inwieweit ein von den Kirchen ‚als Dialogpartner‘ verantworteter Religionsunterricht auf ein Bekenntnis und Wahrheitszeugnis für den christlichen Weg verzichten kann, ohne an Glaubwürdigkeit zu verlieren: Man kann sich vorstellen, dass ein solcher Verzicht von einem muslimischen Gesprächspartner nicht zu erwarten ist. Auch die Frage, welche Rolle in einem solchen Dialog der Lehrerin/dem Lehrer zukommen soll, dessen ‚Zeugencharakter‘ nicht nur von der Synode, sondern gerade auch von Schülerinnen und Schülern wie Eltern als ein wesentlicher Bestandteil des Religionsunterrichts gesehen wird, ist bei Ziebertz nicht klar. Dass Schülerinnen und Schüler ihre Sicht im unterrichtlichen Dialog zum Ausdruck bringen und die von der Kirche beauftragten Religionslehrerinnen und -lehrer die Position der Kirche vertreten, ist sicher realistisch. – Wie aber werden die Religionen im Dialog angemessen vertreten? – Sie sollen doch auch eine gleichberechtigte Stellung im Diskurs einnehmen! Wer vertritt sie? Dass die/der Unterrichtende Lernarrangements für die Einführung in den Islam oder den Hinduismus organisiert, ist vorstellbar. Kann sie/er aber den Islam wirklich vertreten?

Kein katholischer Religionspädagoge hat sich so intensiv und ausführlich mit der Frage des interreligiösen Lernens auseinandergesetzt, wie der Schweizer Theologe Stephan Leimgruber. In zahlreichen Publikationen hat Leimgruber das Thema „Interreligiöses Lernen“ aufgegriffen, wobei er ein besonderes Interesse auf den Dialog mit dem Judentum und den Lernprozess Christentum–Islam gelegt hat. Sein Konzept für einen interreligiösen Religionsunterricht hat er 1995 in einer Monographie vorgestellt (vgl. Leimgruber 1995) und in verschiedenen Beiträgen in den folgenden Jahren modifiziert (vgl. Leimgruber 2001/2002/2004).

3. 2. 1. Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen

Stephan Leimgruber beginnt sein Werk mit einer Analyse der gegenwärtigen Situation in Schule, Gesellschaft, Kirche und Theologie. Sowohl das „farbige Gesicht“ (Leimgruber 1995, 19) der multiethnischen Gesellschaft, wie es vor allem in den Grund- und Hauptschulen der Bundesrepublik sichtbar ist, als auch die Auflösung der konfessionellen Milieus stellen Kirche und den von ihr verantworteten Religionsunterricht vor neue Herausforderungen. Durch

das neue Verständnis von Mission und Dialog, das in der Kirche vor allem auf dem II. Vatikanischen Konzil zum Ausdruck gekommen ist, wird die Kirche aufgefordert, vorbehaltlos Respekt und Toleranz gegenüber Andersgläubigen zu üben, den Dialog mit den Weltreligionen in dem erwähnten Respekt zu suchen und mit den Menschen aller Religionen für eine gute Zukunft zu arbeiten. Der lehramtliche Paradigmenwechsel wird von einer intensiven Diskussion in der Religionstheologie begleitet: Exklusivismus, Pluralismus und der vom katholischen Lehramt präferierte christozentrische Inklusivismus liefern den theologischen Hintergrund der Diskussion um einen interreligiösen Religionsunterricht. Schließlich verweist Leimgruber auf ein Argument, das bereits bei Ziebertz auftauchte: Die Glaubensüberzeugungen anderer Menschen und die kultischen Traditionen fremder Kulturen können Kindern und Jugendlichen einen neuen Zugang zu spirituellen Erfahrungen und religiösen Vorstellungen liefern, sodass der eigene, durch die Säkularisierung verstellte Glaube neu entdeckt werden könnte.

Im zweiten Teil seines Werkes stellt Leimgruber die verschiedenen Elemente seiner Didaktik vor: Basis und Grundlage interreligiösen Lernens ist auch für ihn der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht *Der Religionsunterricht in der Schule*. Neben den Kriterien der Konvergenz, Korrelation und Diakonie verweist Leimgruber auf die Zielsetzung, der Religionsunterricht solle „zu persönlicher Entscheidung und Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ befähigen und „Verständnis und Toleranz gegenüber Entscheidungen anderer“ (ebd., 44) fördern. Entsprechend muss der schulische Religionsunterricht bei aller Konfessionalität auch die Weltreligionen als Unterrichtsgegenstand aufnehmen: „Die Begegnung mit den Weltreligionen soll die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihren eigenen Glauben motivieren, inspirieren und in Frage stellen. ... Bei diesem Prozess ergeben sich Gelegenheiten, das Ganze des Glaubens im Fragment zu entdecken. In der vorgegebenen Wirklichkeit blitzen tiefere Sinn- und Glaubensdimensionen auf, etwa, wenn christliche Kinder muslimische beim Gebet erleben, wenn jüdische von ihren Glaubensüberzeugungen sprechen oder wenn sich buddhistische Mönche vor einer Buddhastatue niederwerfen. Wie durch Ritzen scheint die Transzendenz in den Alltag hinein“ (ebd., 45).

Knapp stellt Leimgruber im nächsten Schritt die wichtigsten fachdidaktischen Ansätze aus den jüngeren Diskussionen der Religionspädagogik zusammen: Symboldidaktik (Hubertus Halbfas), kommunikative Didaktik (Erich Feifel), Religionskunde (Jürgen Lott), anamnetischer Religionsunterricht (Johann B. Metz) werden kurz skizziert, die Entwicklungspsychologie – hier vor allem Lawrence Kohlberg – als weitere Referenzdisziplin genannt. Allerdings entfaltet Leimgruber in diesem Abschnitt nicht, wie er sich eine neue interreligiöse Didaktik unter Integration oder als Synthese dieser Ansätze vorstellt, Bezüge werden lediglich angedeutet.

Die erwähnten Ansätze sollen aber dazu dienen die „existentielle Herausforderung durch die Fremden“ anzunehmen und zu bewältigen. Begegnung mit anderen Religionen und Kulturen ist immer auch Begegnung mit dem Fremden: „Gehört nicht die Einübung in den angstfreien Umgang mit fremden Menschen und mit Fremdheit überhaupt zu den schwierigen Aufgaben der heutigen Zeit?“ (ebd., 50). In Emmanuel Lévinas und Martin Buber findet Leimgruber renommierte philosophische Zeugen für einen fruchtbaren Umgang mit dem Fremden. Aus ihren Ansätzen erhebt er einen Katalog religionspädagogischer Ziele für die Begegnung mit dem Fremden.

Wie diese Begegnung mit dem Fremden im schulischen Religionsunterricht arrangiert und begleitet werden kann, referiert Leimgruber im letzten Abschnitt seiner Zusammenstellung von Elementen einer Didaktik der Religionen. Neben dem interreligiösen Lernen im Klassenverband schlägt er fächerübergreifenden Projektunterricht, Gemeinschafts- und Gruppenun-

terrichtet, Expertengespräche oder Exkursionen zu religiösen Zielen vor. Dabei umreißt Leimgruber noch einmal seine Zielsetzung. Interreligiöses Lernen als Begegnung mit dem Fremden zielt auf „ein so weit fortgeschrittenes gegenseitiges Verstehen, daß ein Zusammenleben Angehöriger verschiedener Herkunft, Kultur, Nation und Religion in Gerechtigkeit und Frieden möglich wird“ (ebd., 67).

Zusammenfassend referiert er im Schlusskapitel schließlich die Grundstruktur seines Didaktikkapitels. Interreligiöses Lernen zielt auf eine Begegnung mit dem Fremden, das zu einer „Entgrenzung der Horizonte“ führen soll: „Das bisherige Leben, Denken und Handeln erfährt eine Entprovinzialisierung. Chancen zum wechselseitigen Austausch eröffnen sich. [...] In der Begegnung von Angesicht zu Angesicht können Fremde zu Kommunikationspartnerinnen und -partnern werden“ (ebd., 131). In der Erfahrung der Anderen und im Bemühen, diese zu verstehen, liegt die Chance, das Eigene und Vertraute zu verstehen: „Der eigene Glaube wird um so verstehbarer und lebbarer, je mehr er nach dem Verhältnis zu den anderen religiösen Orientierungen und Glaubensvorstellungen fragt. [...] Gemeinsames und Unterscheidendes werden erkannt, so dass sich eine neue christliche Identität herausbildet“ (ebd., 135). Dies sollte auch zu einer Hinkehr zu den eigenen christlichen, spirituellen Quellen führen.

3. 2. 1. *Stephan Leimgruber: Für eine subjektorientierte Didaktik der Weltreligionen*

Stephan Leimgrubers interreligiöse Didaktik ist wenige Jahre später von Karlo Meyer in seiner Arbeit *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht* (vgl. oben) ausführlich als exemplarisches Werk auf katholischer Seite besprochen worden ist. Meyer würdigt Leimgrubers Arbeit als „eine Programmschrift, die auf katholischer Grundlage für ein interreligiöses, dialogisches Lernen in den Schulen plädiert“ (Meyer 1999, 84). Gerade in Leimgrubers Anliegen, den Schülerinnen und Schülern eine konkrete Begegnung mit fremden Glaubensvorstellungen und -praktiken zu ermöglichen, sieht Meyer eine Verwandtschaft mit seiner eigenen Konzeption. Meyer bemängelt allerdings auch, dass in dieser Programmschrift pädagogische Implikationen lediglich am Rande erwähnt werden, „so daß ein didaktisches Profil nicht nachgezeichnet werden kann“ (ebd., 85). Analog dazu vermisst Meyer eine unterrichtliche Konkretisierung der Kategorie „Fremdheit“, die doch eine so zentrale Rolle in Leimgrubers Ansatz spiele. Mehr noch, gerade in den Abschnitten, in denen Leimgruber Wege zu einem neuem spirituellen Bewusstsein beschreibt, falle sein „Hang zum Konsens“ auf, in dessen Kontext „das Interesse am spirituellen Konsens so beherrschend ist, daß spirituelle Fremdheit gar nicht mehr gesehen wird“ (ebd., 87).

Leimgruber hat Meyers Überlegungen zu der Methodik des „Zeugnisses“ nicht nur positiv gewürdigt, sondern auch in seine Neukonzeption zum interreligiösen Lernen eingearbeitet. In einem Beitrag zum Themenheft *Lernprozess Christentum–Islam* hat er im März 2001 eine „Didaktik der Weltreligionen“ in fünf Schritten vorgestellt, in der nun „die Fremden mit ihre(n) Schätzen des Glaubens“ (Leimgruber 2001, 78) mehr phänomenologisch und weniger christlich-vereinnahmend gewürdigt werden sollen. Um dies zu erreichen, müssen die Schülerinnen und Schüler folgende Lernziele einholen (vgl. ebd., 78-80):

– Religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen

Die Schülerinnen und Schüler sollen angeleitet werden, die religiösen Zeugnisse im Unterricht mit allen Sinnen zu erfassen und so ganzheitlich sehen zu lernen.

– Religiöse Phänomene deuten

Der nächste Schritt verlangt die eigenständige Aufdeckung des Sinnes eines Zeugnisses. Unter Anleitung des/der Lehrenden sollen die Schülerinnen und Schüler die eigenen Erfahrungen

und Beobachtungen mit dem religiösen Hintergrund der besprochenen Religion verknüpfen, um „die Innenseite einer Religion“ (ebd., 78) kennenzulernen.

– Durch Begegnung lernen

Über das konkrete Zeugnis hinaus soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, Vertretern der Religionen zu begegnen. „Ein vertieftes Gespräch, ein Besuch nach einer Vorbereitung und mit anschließender Reflexion können nachhaltige Erlebnisse hinterlassen, welche den Eindruck über eine Religion prägen und Vorurteile abbauen“ (ebd., 79).

– Die bleibende Fremdheit akzeptieren

Ziel der Begegnung mit fremden Religionen ist nicht Übereinstimmung mit dem Anderen oder Integration des Andersartigen in den eigenen Glauben, sondern Respekt und Achtung vor dem Unvertrauten und Fremden. Gelingt dies, ist ein wichtiges Grobziel des interreligiösen Lernens bereits eingelöst.

– In eine existentielle Auseinandersetzung involvieren

Die Begegnung mit dem Fremden soll schließlich die Auseinandersetzung mit dem Anderen wie mit sich selbst fördern: „Lernen geschieht primär durch das personale Verarbeiten von Erfahrungen und soll auch zu einer Erweiterung des Verhaltensrepertoires führen. Interaktion und Kommunikation sind dazu Schlüssel, um in die eigenen Welten einzudringen und am Ende auch selbst neu zu werden, sich wieder zu erkennen, zu verstehen und anzunehmen“ (ebd.).

Mit dieser Konkretisierung der einzelnen Lernschritte hat Leimgruber ein wichtiges didaktisches Desiderat seiner Programmschrift nachgetragen.

4. Konturen einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive

Im Folgenden sollen die vorgestellten Positionen, Ansätze und Perspektiven verdichtet und in einer didaktischen Grundstruktur für das interreligiöse Lernen im katholischen Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden (vgl. ausführlich Sajak 2005/2006). Dabei wird in drei Schritten die religionstheologische Perspektive geklärt (1.), der didaktische Rahmen abgesteckt (2.) und ein Methodencurriculum entwickelt (3.), um so auf knappem Raum zumindest die Konturen einer solchen Didaktik der Religionen aufzuzeigen.

4. 1. Theologische Grundlagen

Dass interreligiöses Lernen integraler Bestandteil religiöser Erziehung sein muss, wird inzwischen im religionspädagogischen bzw. religionspsychologischen Diskurs kaum mehr bestritten. Auf lehramtlicher Ebene hat erst das II. Vatikanische Konzil diese Notwendigkeit von Dialog und Verständigung mit den anderen Religionen aufgedeckt und eingefordert. Zwar hatte nach Zwangstaufe und Kreuzzugbewegung bereits das Konzil von Trient eine neue Verhältnisbestimmung zu den Ungetauften gesucht, doch erst das Konzil des 20. Jahrhunderts veränderte grundsätzlich die Haltung der Kirche gegenüber den anderen, nichtchristlichen Religionen (vgl. Sajak 2005, 17-28). Jetzt erst wandelte sich die negative, kritische Sicht auf den religiösen Pluralismus der Welt in eine positive, wertschätzende Perspektive. So formulierten die Konzilsväter: „Die Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle

Menschen erleuchtet“ (Nostra aetate 2). Entsprechend verlangte das Konzil in den verschiedenen Dekreten, welche die Ausbildung der Priester, Missionare und Laien umreißen, eine gründliche Auseinandersetzung mit den Traditionen und Praktiken der nichtchristlichen Religionen (vgl. Optatum totius 16; Gravissimum educationis 1; Ad gentes 11).

Mit der in *Lumen Gentium* und *Nostra aetate* entwickelten Interpretation des Verhältnisses von Christentum und nichtchristlichen Religionen hatte das II. Vatikanische Konzil die endgültige Abkehr vom sogenannten *ekklesiozentrischen Exklusivismus* – Tertullian: „Extra eccelsiam nulla sallus“ – und die Hinwendung zu einem *christozentrischen Inklusivismus* vollzogen: Auch andere Religionen enthalten „Strahlen der Wahrheit“ – Justin: „Samen der Wahrheit“ –, die Menschen in diesen Religionen ‚erleuchten‘ und auf den rechten Weg führen. Die Fülle der Wahrheit liegt aber in Jesus Christus, in ihn münden heilsgeschichtlich die verschiedenen Wege der Religionen ein. Um das soteriologische Dilemma zu lösen, dass zwar Gott das Heil aller Menschen will (1 Tim 2,4), Millionen von Menschen aber in ihren Religionen, in weltanschaulicher Indifferenz oder sogar im Atheismus verharren, griffen die Väter auf das Modell des ‚impliziten‘ oder ‚anonymen‘ Christen zurück, wie es in der Theologie Karl Rahners entwickelt worden war. So heißt es in *Lumen Gentium* 6: „Wer nämlich das Evangelium Christi und seine Kirche ohne Schuld nicht kennt, Gott aber aus ehrlichem Herzen sucht, [...] kann das ewige Heil erlangen. Die göttliche Vorsehung verweigert auch denen das zum Heil Notwendige nicht, die [...] nicht ohne die göttliche Gnade, ein rechtes Leben zu führen sich bemühen.“

In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist diese Position allerdings von einer neuen religions-theologischen Strömung zunehmend in Frage gestellt worden. Der vor allem im angloamerikanischen Kontext entstandene religionstheologische Pluralismus (vgl. Hick 2001) sieht nun sogar die Religionen der Welt als gleichberechtigte Heilswege. Dabei reicht das Spektrum von einem theozentrischen Pluralismus, der die verschiedenen Religionen in ihrem Glauben an ein göttliches Wesen legitimiert sieht, bis hin zu einem soteriozentrischen Pluralismus, der Erlösungstechniken wie den buddhistischen Weg ebenfalls als Heilsweg anerkennt (vgl. Waldenfels 2002). Konfessioneller Religionsunterricht, der in Übereinstimmung mit der katholischen Lehrauffassung erteilt werden soll, muss sich allerdings am religionstheologischen Paradigma des auf Jesus Christus ausgerichteten Inklusivismus orientieren.

4. 2. Didaktische Überlegungen

Den Rahmen allen interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht bildet die Zielsetzung einer ausgearbeiteten interkulturellen Hermeneutik, wie sie paradigmatisch von Theo Sundermeier entwickelt worden ist: Eine angemessene Begegnung zwischen den Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite und den Zeugen oder Zeugnissen fremder Religionen auf der anderen Seite ist nur möglich, wenn die „Wand“, also das kulturell oder religiös Trennende als das Konstitutive zwischen den beiden nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum stehen bleibt (vgl. Sundermeier 1996, 133-136). Das Fremde wird so zum Mitkonstituenten der Identität der Schülerinnen und Schüler. Jede Vereinnahmung oder Instrumentalisierung der anderen Religion führt entsprechend zur Zerstörung ihres Wesens, jede Assimilation zur Aufgabe der eigenen, christlichen Identität. Folglich gilt es, einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der das Andere, Fremde und Rätselhafte stehen lässt, es aber durch Kommunikation und Austausch zu erschließen versucht. Sundermeier verwendet dafür den Leitbegriff der *Konvivenz*: *Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Fremden*. „Das macht das Besondere der nachbarschaftlichen Konvivenz aus, dass diese Spannung von Gegebenem und Gewähltem im Zusammenleben mit dem Fremden unausweichlich ist. Darum muß man den Umgang mit dem Fremden

üben“ (ebd., 192). Ziel allen interreligiösen Lernens muss es folglich sein, fremde Religionen in ihrer Andersartigkeit zu akzeptieren und in der Begegnung mit diesen durch Auseinandersetzung und Austausch zu einem besseren Verständnis zu gelangen. Dieses neue Verständnis verändert dann auch den Standpunkt und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, verändert ihre Identität in dem Sinne, dass sie in einem erweiterten Horizont ihre Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und zu einem abgeklärten und reflektierten Standpunkt in Sachen Religion gelangen. Mit Ulrich Hemel (2000) kann dies als eine *erweiterte religiöse Kompetenz* umschrieben werden, die durch die *bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeugnissen und Zeugen fremder Religionen* eingeübt und entwickelt werden soll.

Wie aber verhält es sich mit den Zielen, die sich auf die religiöse Entwicklung der Person des Lernenden selbst beziehen? Wie soll die Auseinandersetzung mit fremden Religionen zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht beitragen? Religionspsychologische Untersuchungen zeigen, dass mit Blick auf den Lernenden und seine religiöse Entwicklung drei verschiedene Altersstufen und mit ihnen unterschiedliche Zielsetzung zu beachten sind:

1. In der *Grundschule und in der Unterstufe* sollen Erfahrungen der Kinder mit fremden Religionen aufgegriffen und reflektiert werden, um Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken und Verständnis für das Verhalten von andersgläubigen Mitschülerinnen und -schülern zu gewinnen. Interreligiöses Lernen dient also der Orientierung und der Angstbewältigung.
2. In der *Mittelstufe* soll die Begegnung mit fremden Religionen und Weltanschauungen die systematische Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der eigenen Religion anregen und fördern. Interreligiöses Lernen dient nun folglich der Kritik und damit letztendlich der Überwindung der kindlichen, konventionellen Religion.
3. In der *Oberstufe und dem jungen Erwachsenenalter* soll die Begegnung mit fremden Religionen schließlich die Ausbildung einer reflektierten, postkonventionellen Religion fördern, in deren Rahmen die Suche junger Menschen nach einem tragfähigen Sinnkonzept und Lebensmodell möglich werden kann.

In einer seiner Darstellungen zum interreligiösen Lernen im Religionsunterricht hat Stephan Leimgruber die verschiedenen Dimensionen menschlicher Bildung herausgearbeitet, in denen interreligiöse Lernprozesse ablaufen können. In Bezug auf seine Definition interreligiöser Bildung, gemäß derer Bildung im Kopf beginnt und die ganze Person mit Leib, Geist, Seele, Gefühlen und Handlungen involviert, unterscheidet er zwischen ästhetischen, kognitiven, emotionalen, sprachlichen, spirituellen und handlungsbezogenen Formen interkulturellen wie interreligiösen Lernens. In diesem Sinne ist bei Leimgruber interreligiöses Lernen „[...] als vieldimensionales Lernen mit Kopf, Herz und Hand (Heinrich Pestalozzi) beschrieben. Seine Bedeutung dürfte aufgrund des künftigen Zusammenwachsens der Welt zu einem ‚global village‘ und aufgrund der medialen Kommunikation noch zunehmen“ (Leimgruber 2004, 5). Folglich gilt es bei der Initiierung religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht zu beachten, dass nicht nur die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Mitschüler angesprochen werden, sondern auch emotionale, handlungsbezogene wie auch spirituelle Elemente den Unterrichtsprozess konstituieren sollten. Gerade die Arbeit mit Fotos, Postern und Gegenständen, wie im Rahmen der angelsächsischen Religious Education entwickelt worden ist, kann hier hilfreich sein und neue Zugänge eröffnen. Über diese im Regelunterricht zu realisierenden Methoden hinaus bleibt die personale Begegnung mit Angehörigen fremder Religionen – im Rahmen von Besuchen im Unterricht oder von Exkursionen zu Moscheen, Synago-

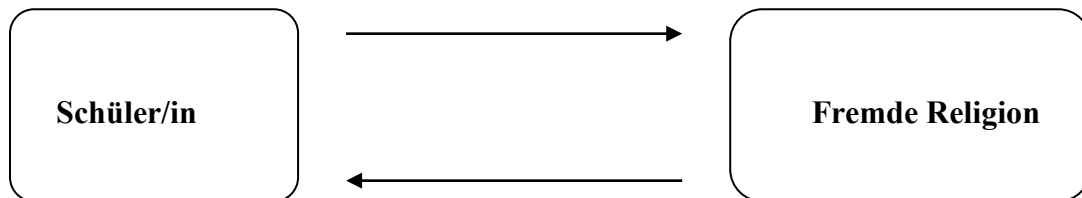
gen, Kulturzentren etc. – unverzichtbarer Bestandteil umfassender Lern- und Bildungsprozesse.

Welche Ziele verfolgen interreligiöse Lernprozesse?

Ziel: Verständnis und Respekt

Kompetenzen:

- religiöse Zeugnisse angemessen wahrnehmen
- religiöse Phänomene deuten
- existentielle Auseinandersetzung fördern
- Fremdheit respektieren



Ziel: Angemessene religiöse Entwicklung

Kompetenzen:

- Orientierung und Angstbewältigung
- Auseinandersetzung mit Vorstellungen der eigenen Religion
- Ausbildung einer reflektierten, postkonventionellen Religion

4. 2. Methoden und Medien: Zugänge und Wege

Die Frage nach der altersgemäßen Auswahl von Themen aus dem Bereich der fremden Religionen ist eng mit der Wahl der Methode des Unterrichtens verbunden. Das Beispiel des Themenbereichs ‚Islam‘ macht das besonders deutlich: Wenn der Islam bereits in der Grundschule behandelt werden soll, bedarf es anderer Methoden als sie bisher im Bereich der Mittelstufe üblich sind. Überhaupt ist zu überlegen, ob die klassische Methode des deutschen Religionsunterrichts – Sekundärtexte mit Kommentarcharakter kombiniert mit fiktiven Schüler-Geschichten und illustriert mit Fotos und Karten – wie sie exemplarisch in den Unterrichtswerken von Hubertus Halbfas und Werner Trutwin ausgearbeitet worden ist, nicht ergänzt werden muss durch neue Zugänge zu fremden Religionen, wie sie zum Beispiel von der englischen Religionspädagogik entwickelt worden sind.

Der evangelische Religionspädagoge Johannes Lähnemann (2000) gliedert in seiner Theorie des Aufbauenden Lernens die Schullaufbahn in verschiedene Lernphasen, in denen je altersgemäß ein bestimmtes Methodenrepertoire anzuwenden ist. So unterscheidet er zwischen

- der 1. und 2. Klasse, in denen interreligiöses Lernen durch bewusste Gestaltung des Schullebens und der Feste mit Blick auf die verschiedenen Religionen und Kulturen initiiert werden kann;
- der 3. und 4. Klasse, in denen mit Hilfe des Personalisierungsprinzips Schülerinnen und Schüler an einem Kind ihrer Alterstufe „exemplarische Erfahrungen verdeutlicht werden“ (Lähnemann 2002, 400);
- der 5. und 6. Klasse, in der nun größere Zusammenhänge und erste systematische Aufbereitungen des Fremden in den Blicken genommen werden können;
- der weiteren Sekundarstufe I bis Klasse 10, in der das Begegnungslernen durch Exkursionen und Besuche von Vertretern fremder Religionen in der Schule ermöglicht werden sollte;
- der gymnasialen Oberstufe, in der nun die Arbeit an Quellentexten, solche aus den fremden Religionen selbst wie auch solche aus der Theologie der Religionen, angeregt werden kann.

Selbstverständlich geht es auch Lähnemann nicht um einen stufenbezogenen Methodenmonismus, sondern um eine Akzentuierung des interreligiösen Lernens in den verschiedenen Alterstufen. Die Arbeit mit Texten und Abbildungen bildet spätestens in der Unterstufe der Sekundarstufe den methodischen Hintergrund für eine Arbeit mit den Zeugnissen fremder Religionen. Den spezifischen Voraussetzungen interreligiösen Lernens in den jeweiligen Alterstufen soll aber durch die im Folgenden vorgestellten Zugänge Rechnung getragen werden.

Wie in den ersten *beiden Schuljahren der Primarstufe* eine erste Stufe interreligiösen Lernens gestaltet werden kann, haben verschiedene Publikationen zu Formen und Methoden interreligiöser Erziehung in der Vorschulerziehung aufgezeigt. Besonders die Islamwissenschaftlerin Barbara Huber-Rudolf und der auf den Elementarbereich spezialisierte Religionspädagoge Matthias Hugoth haben in den letzten Jahren ausgearbeitete Modelle für die Auseinandersetzung mit fremden Religionen, im besonderen mit dem Islam im Kindergarten vorgelegt. Dabei stehen vor allem die *persönliche Begegnung* zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Religionen, die gemeinsame *Gestaltung religiöser Feste* und die *Einführung in die Welt zentraler religiöser Symbole* als Methoden im Vordergrund. Anleitungen und Materialien zu diesen Methoden finden sich exemplarisch in den Arbeitsbüchern von Huber-Rudolf (2002) und Hugoth (2001).

Zugänge und Methoden, die sich mit den exemplarischen Personen verschiedener religiöser Traditionen auseinandersetzen, können dann in den folgenden Schuljahren, also in der *3. und 4. Klasse der Primarstufe* und in den *ersten Schuljahren der Sekundarstufe* aufgenommen werden. Lähnemann spricht hier in Anknüpfung an Werner Haußmann von einem „Personalisierungsprinzip“ (Lähnemann 2002, 400), in dessen Rahmen *Symbole, Bräuche und Glaubensvorstellungen fremder Religionsgemeinschaften am Beispiel fiktiver gleichaltriger Kinder* eingeführt und erklärt werden. Vor allem Monika und Udo Tworuschka haben in den vergangenen beiden Jahrzehnten eine Reihe von vorbildlichen Arbeits- und Vorlesebüchern vorgelegt. Im katholischen Bereich hat der Patmos-Verlag Düsseldorf eine Reihe mit Lesebüchern zu den Weltreligionen herausgegeben, die vor allem von Hermann-Josef Frisch und Georg Schwikart gestaltet worden ist. Auch auf dem Kinder- und Jugendbuchmarkt lassen sich inzwischen eine Reihe von Kinderbüchern finden, die sich im Unterricht – gerade auch im Rahmen eines fächerverbindenden Unterrichtsprojektes oder einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit – einsetzen lassen.

In der Praxis der englischen Religious Education, aus der seit Jahren wichtige Impulse auch die deutsche Diskussion bereichern (vgl. Sajak 2005, 90-125), werden in dieser Altersphase Methoden wie das *Westhill Project* und John M. Hulls *Gift to the Child* eingesetzt: Hier steht die Arbeit mit religiösen Gegenständen – sogenannten „Gifts“, bzw. „Gaben“, oder auch „Items“ und „Zeugnissen“ – im Zentrum eines religionsphänomenologisch erschließenden Unterrichts. Hull hat erst jüngst resümiert, dass die Methode der Gabe vor allem in der Grundschule erfolgreich ist, weniger in den weiterführenden Schulen: „The approach has been used in Years Seven and Eight, but older pupils need the wider perspective which the systems approach or the cross-religious topics approach offers“ (Hull 2000, 125). Weil ältere Schülerinnen und Schüler ein Mehr an Informationen und Hintergrundwissen verlangen, kann die Arbeit mit ‚Gaben‘ in höheren Klassen lediglich einen Einstieg leisten oder zur Veranschaulichung dienen, sie ersetzt aber nicht die gründliche Auseinandersetzung mit Inhalten anhand von Texten. Dass ein solcher Einsatz von Zeugnissen fremder Religionen auch im konfessionellen Religionsunterricht ein erfolgreiches Konzept sein kann, zeigen Berichte von Kolleginnen und Kollegen. Auch Karlo Meyer hat in seiner Rezeption der Gabe-Methode für einen stärkeren Einsatz von Zeugnissen im Religionsunterricht plädiert: „Durch die Beschäftigung mit einem Gegenstand aus den Religionen übt der Unterricht religiöse und existentielle Denkbewegungen ein. Ein Thema des Zeugnisses kann zu vorläufigen Antworten auf letzte Fragen („ultimate questions“) herausfordern und übt so die Kompetenz ein, eigene Erfahrungen und Überlegungen, aber auch Vorbehalte zum Ausdruck zu bringen“ (Meyer 1999, 305). Und er fährt mit Blick auf den konfessionellen Charakter des deutschen Religionsunterrichts fort: „Ein fremdes Zeugnis im evangelischen Religionsunterricht eröffnet die Chance, in einem offenen Gespräch Kritik und Misstrauen neu zu formulieren, wie auch eigene alte Bilder neu zu durchdenken.“

Vor diesem Hintergrund empfiehlt Meyer ein dreiphasiges Schema für den Einsatz von Gaben im Rahmen interreligiöser Lernprozesse, in dem folgende Schritte vollzogen werden müssen:

1. Das Einüben von *Wahrnehmung* eines religiösen Gegenstandes mit allen Sinnen;
2. Das Inszenieren von *Ritualen der Begegnung*, um Schülerinnen und Schüler wie das Zeugnis selbst vor Vereinnahmung zu schützen;
3. Das Raum Schaffen für *Vertiefung und Reflexion* eines Themas, sodass Schülerinnen und Schüler eine eigene Position mit Blick auf das Item und die Standpunkte anderer finden können.

Dass man nicht unbedingt auf angelsächsische Materialien zurückgreifen muss, hat ein Lehrerfortbildungsprojektes des Bischöflichen Schuldezernates im Bistum Mainz gezeigt: Hier sind im Unterricht bewährte Bilder und Gegenstände gesammelt und für interreligiöse Lerneinheiten empfohlen worden (vgl. Themenheft „Fremde Religionen“).

Im weiteren Verlauf der *Sekundarstufe I* soll gemäß dem Schema von Lähnemann nun eine *systematische Einführung in die Glaubenssysteme, die Geschichte und damit auch in die Vorstellungen der Religionsstifter* ermöglicht werden. Dabei kann durchaus auch auf Zeugnisse zurückgegriffen werden, allerdings im Rahmen einer Unterrichtsgestaltung, in der nun auch klassische Methoden wie die Lektüre von Texten und das Studium von Arbeitsbüchern ihren Platz haben müssen. Nun liegt der Fokus vor allem auf der geschichtlichen Dimension und den politischen Zusammenhängen, die mit der vorgestellten Religion einhergehen. Einladungen an Vertreter nichtchristlicher Religion, den Religionsunterricht zu besuchen und für Fragen und Gespräche zur Verfügung zu stehen, gehören ebenso in das methodische Repertoire dieser Stufe wie fächerverbindende Projektarbeit und Unterrichtsgänge bzw. Exkursionen zu Moscheen, Synagogen, Gedenkstätten, Museen etc.

In der *Sekundarstufe II* können schließlich auch die bedeutenden religiösen Texte der Religionen, die sich wegen ihres schwierigen Charakters und wegen ihres Umfangs kaum in der Mittelstufe erschließen lassen, zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Udo Tworuschka hat der *Lektüre von Heiligen Schriften* in seinem Methodenbuch zu den Weltreligionen ein ausführliches Kapitel gewidmet, indem er am Koran und am Pali-Kanon aufzeigt, was es zu beachten gibt, wenn man im Unterricht den Umgang mit Originaltexten aus der Religionsgeschichte einüben will. Dabei hat er vor allem zwei Ziele im Blick: „In erster Linie geht es um die sachgemäße Interpretation religionsgeschichtlicher Texte. Andererseits ist aber auch die Wirkungsmöglichkeit eines Textes mitzubedenken“ (Tworuschka 1982, 154). Dies ist angesichts der verfügbaren Materialien für den Religionsunterricht nicht immer einfach:

„Heutige Text- und Materialsammlungen für den Unterricht erhalten oft ‚moderne‘ Texte, die dem heutigen Selbstverständnis einer Religion entsprechen. Gleichwohl besteht für den Unterricht über Religionen die wichtige Aufgabe im Umgang mit ihren jeweiligen Grundlagen: den ‚Heiligen Schriften‘.“ (ebd.)

Tworuschka zeigt im Folgenden, dass das Studium jeder heiligen Schrift eine gründliche religions- und literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Text und seiner Entstehung erfordert. Erst nach einer solchen gründlichen hermeneutischen Vorbereitungsarbeit, deren Ausmaße und Aufwand an Tworuschkas Beispielen von Koran und Pali-Kanon deutlich wird, ist eine angemessene Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Text im Unterricht deutlich.

Über eine solche Arbeit mit heiligen Texten hinaus sollten in der Sekundarstufe II die wichtigsten Positionen einer *Theologie der Religionen* aufgezeigt werden. Gerade weil den Schülerinnen und Schülern heute ein Pluralismus als gleichberechtigtes Nebeneinander der Religionen selbstverständlich erscheint, muss die Frage nach dem Wahrheitsanspruch, der revelatorischen Authentizität wie auch nach der soteriologischen Relevanz der verschiedenen Religionsgemeinschaften zumindest problematisiert und diskutiert werden. Dabei sollten zumindest die grundsätzlichen Begriffe wie ‚Pluralismus‘, ‚Inklusivismus‘ und ‚Exklusivismus‘ eingeführt und erläutert werden (vgl. Themenheft „Pluralistische Religionstheologie“). Die Lektüre der Konzilserklärung *Nostra aetate* bietet sich an: An diesem kirchlichen Dokument kann die Theologie des Inklusivismus aufgezeigt und mit Blick auf die verschiedenen Religionsgemeinschaften konkret gemacht werden. Am Text selber kann auch die Geschichte der Kirche mit den anderen Weltreligionen, vor allem mit Judentum und Islam, nachgezeichnet und beleuchtet werden. Somit wird auch deutlich, dass exklusivistische Positionen nicht nur ein Phänomen des Islam sind, sondern bis zum II. Vatikanum auch in der katholischen Kirche legitim waren und auch heute noch in verschiedenen protestantischen Gemeinschaften vertreten werden. Schließlich bieten sich aktuelle Ansätze wie das ‚Projekt Weltethos‘ von Hans Küng zur Auseinandersetzung und zur Kritik an (vgl. Sajak 2005, 287-289).

5. Ausblick: Chancen und Grenzen des schulischen Religionsunterricht

In der Einleitung dieses Beitrags war von der „Rückkehr der Religionen“ und der Pluralisierung von Weltanschauungen, Konfessionen und Religionen die Rede. Welchen Beitrag kann der schulische Religionsunterricht nüchtern und realistisch betrachtet in diesem gesellschaftlichen Szenario leisten?

Es ist sicher eine Überforderung von Personen wie Institutionen, vom Religionsunterricht die Problemlösung gesellschaftlicher Konflikte und Antagonismen im Bereich der Religions- und

Integrationspolitik zu erwarten: Indem man etwa davon ausgeht, im Religionsunterricht würde das Miteinander von Schülerinnen und Schülern verschiedener Religionen so in einen interreligiösen Dialog überführt, dass sich Respekt, Toleranz und Verständnis für den oder die Andere nachhaltig einstellen (Bernhard Dressler: „Der interreligiöse Dialog ist an den Schulen vielleicht kaum mehr als eine Erwachsenenfantasie“, 2003, 115). Im Gegenteil: Modelle eines „dialogischen Religionsunterrichts für alle“ (Asbrand 2000) waren bisher wenig erfolgreich, schließlich mussten ihre Vertreter selbst fragen, „... ob die Übertragbarkeit des Dialogkonzepts in den Grundschulkontext gegeben ist. Grundschülerinnen und -schüler können keine RepräsentantInnen ihrer Religion sein; sie geraten dadurch in die Rolle religiöser ExpertInnen, die sie überfordert“ (Asbrand 2000, 192).

Angesichts solcher eher bescheidenen Ergebnisse dieser Dialog-Bemühungen im Religionsunterricht ist es vielleicht sinnvoller, sich auf die aufklärend-propädeutische Funktion einer Didaktik der Religionen im konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu konzentrieren. So schreibt Bernhard Dressler: „Ein hinsichtlich der hermeneutischen Schwierigkeiten und Verstehensgrenzen grundsätzlich über die alte ‚Weltreligionen-Didaktik‘ hinausgehendes didaktisches Konzept ist kaum zu finden“ (Dressler 2003, 155). Entsprechend scheint es sinnvoll und notwendig, weiter an einer Didaktik der Religionen zu arbeiten, statt allen nicht-multireligiösen Settings das Prädikat des interreligiösen Lernens abzusprechen. Wenn im Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler zu einer erweiterten religiösen Kompetenz geführt werden – in dem Sinne, dass sie die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeugnissen und Zeugen fremder Religionen beherrschen und nachvollziehen können –, dann sind damit unverzichtbare und grundlegende Voraussetzungen dafür geschaffen worden, dass Schülerinnen und Schüler in Klasse, Schule und Schulumfeld zu Verständigung und Dialog mit dem oder der Anderen bereit sind. Dieser Beitrag des Religionsunterrichts ist nicht gering zu schätzen.

Literatur

- Asbrand, Barbara: *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterricht im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt a. M. 2000.
- Dressler, Bernhard: *Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 2 (2003), 113-124.
- Fuchs-Heinritz, Werner: *Religion*, in: Deutsche Shell (Hg.) 2000, Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Bd. 1, Opladen 2000, 157-180.
- Habermas, Jürgen: *Glaube und Wissen. Rede zur Verleihung des Friedenspreises am 14. Oktober 2001*, In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 15. Oktober 2001, 9.
- Halbfas, Hubertus: *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982.
- Halbfas, Hubertus: *Das Welthaus. Ein religionsgeschichtliches Lesebuch*, Düsseldorf 1983.
- Halbfas, Hubertus: *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik*, Düsseldorf 1989.
- Halbfas, Hubertus: *Religionen der Welt. Islam. Glaube – Geschichte – Gegenwart*, 32 Dias mit Begleitheft, Düsseldorf 1995.

- Hemel, Ulrich: *Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft*, in: Angel, H.-F. (Hg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz/Wien/Köln 2000, 63-76.
- Hick, John M.: *Gott und seine vielen Namen*, Frankfurt a. M. 2001.
- Huber-Rudolf, Barbara: *Muslimische Kinder im Kindergarten. Eine Praxishilfe für alltägliche Begegnung*, München 2002.
- Hugoth, Matthias (Red.): *Die Welt der Religion im Kindergarten. Grundlegung und Praxis interreligiöser Erziehung*, Freiburg i. B. 2001.
- Hull, John M.: *Religion in the Service of the Child Project. The Gift Approach to Religious Education*, in: Grimmit, Michael (Hg.), *Pedagogies to Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogical Practise in RE*, Great Wakering; 2000, 112-129.
- Knitter, Paul F.: *Ein Gott – viele Religionen*, München 1988.
- Lähnemann, Johannes: *Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt Islam*, Gütersloh 1977.
- Lähnemann, Johannes: *Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Bd. I.: Fernöstliche Religionen*, Göttingen 1986.
- Lähnemann, Johannes: *Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Bd. II.: Islam*, Göttingen 1986.
- Lähnemann, Johannes: *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.
- Lähnemann, Johannes: *Türen öffnen – Interreligiöses Lernen als Herausforderung*, in: *Katechetische Blätter* 127 (2002), 397-401.
- Lehmann, Karl Kardinal: *Das Christentum – eine Religion unter anderen?*, in : *Pressemitteilung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz vom 27. September 2002*, 2-3.
- Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen*, München 1995.
- Leimgruber, Stephan: *Lernprozess Christentum–Islam im Religionsunterricht*, In: *Münchener Theologische Zeitschrift* 52 (2001), 74-83.
- Leimgruber, Stephan: *Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung interreligiösen Lernens*, in: Renz, Andreas./Leimgruber, Stephan (Hg.), *Lernprozess Christentum – Islam. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder*, Münster 2002, 5-16.
- Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Begründungen – Dimensionen – Perspektiven*, In: *Religionsunterricht heute* 32/1 (2004), 4-11.
- Meyer, Karlo: *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Nipkow, Karl Ernst: *Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Unterricht*, In: Weiße, Wolfram (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster/New York/München/Berlin 2002, 89-106.
- Riesebrodt, Martin: *Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und „Kampf der Kulturen“*, München 2000.

- Rickers, Folkert: Art. *Interreligiöses Lernen*, In: Mette, Nobert/Rickers, Folkert (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 874-881.
- Sajak, Clauß Peter, *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Münster 2005.
- Sajak, Clauß Peter: *Interreligiöses Lernen – Herausforderung für den Religionsunterricht*, in: Rendle, Ernst-Ludwig (Hg.), *Religionsunterricht für unsere Zeit*, Donauwörth 2006, im Druck.
- Sundermeier, Theo: *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996.
- Themenheft *Fremde Religionen – Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht*, in: *Religionsunterricht heute* 32/1 (2004), 1-25.
- Themenheft *Pluralistische Religionstheologie*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 41/2 (1998), 71-126.
- Trutwin, Werner: *Wege zum Licht. Die Weltreligionen*, Düsseldorf 1996..
- Tworuschka, Udo: *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*, Frankfurt a. M./München 1982.
- Tworuschka, Udo: *Weltreligionen lernen*, In: *Katechetische Blätter* 127 (2002), 402-405.
- Waldenfels, Hans: *Christus und die Religionen*, Regensburg 2002.
- Weiß, Wolfram. (Hg.): *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster/New York/München/Berlin 2002.
- Ziebertz, Hans-Georg: *Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs*, in: *Katechetische Blätter* 116 (1991), 316-327.
- Ziebertz, Hans-Georg: *Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*, in: Schweitzer, Friedrich./Englert, Rudolf /Schwab, Ulrich (Hg.) 2002, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh/Freiburg i. B. 2002, 121-143.