

Interreligiöses Lernen

von Hans-Georg Ziebertz und Stephan Leimgruber

Kinder und Jugendliche erleben ebenso wie Erwachsene, dass die Welt näher zusammen rückt. Nicht nur, dass Ereignisse in anderen Teilen der Welt durch die Medien bis in unser Wohnzimmer gelangen, sondern die westeuropäischen Länder erfahren sich selbst stets mehr als multikulturelle und religiös-plurale Gesellschaften. Darin liegt eine große Herausforderung für die Weltreligionen – das Christentum eingeschlossen. Die großen Religionen sind in der Vergangenheit oftmals auf ungute Weise in Konflikte involviert gewesen. Heute ist das Bewusstsein dafür gewachsen, dass die Religionen ein Motor für Verständigung und Frieden sein sollten. Für den Religionsunterricht stellt sich die Aufgabe, im Rahmen interreligiöser Lernprozesse junge Menschen zu Verständnis und Toleranz zu führen und wo möglich, gemeinsames Handeln mit Menschen anderen Glaubens anzubahnen. Das Kapitel skizziert die theologische Plattform für solche Lernprozesse und gibt Eckdaten an, wie interreligiöses Lernen geschehen kann.

1. Fragestellung

Die gegenwärtige Welt entwickelt sich auf schnellen Füßen zu einem »globalen Dorf«. Menschen lernen über große Entfernungen hinweg die Lebensformen anderer Menschen kennen und werden zunehmend mit fremden Gewohnheiten vertraut. Im »Global Village« werden Menschen zu »Nachbarn«. Diese Entwicklung wird zum einen durch den rasanten Fortschritt technischer und elektronischer Kommunikationssysteme beeinflusst, zum anderen durch Migrationsprozesse, die überall auf der Welt stattfinden und immer schon stattgefunden haben. Waren Russland, Amerika und Australien im letzten Jahrhundert das Ziel vieler Europäer, so ist jetzt Nord-West Europa das Ziel für viele Südeuropäer, für Menschen aus dem mittleren Osten, aus der Türkei und auch aus arabischen Ländern Nordafrikas wie Marokko, Tunesien und Nigeria. Dazu kommen Menschen aus den ehemaligen kommunistischen Ländern Osteuropas sowie die vielen Flüchtlinge aus allen Kriegs- und Unruhegebieten dieser Erde – und davon gibt es wahrlich genug. Dieser gewaltige Migrationsprozess hat seinen Ursprung in zahlreichen ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Krisen. Wir müssen – leider – feststellen, dass ethnische und religiöse Konflikte oftmals eine Ursache sozialer und politischer Krisen sind.

In der Perspektive der Kinder zeigt sich die veränderte Situation in der täglichen schulischen Begegnung mit Kindern und Jugendlichen aus anderen Nationen, Erdteilen und auch Religionen. Oft gelingt der Umgang miteinander gut, oft gibt es Auseinandersetzungen.

zungen zwischen Einheimischen und Fremden, zwischen Kindern verschiedener Kulturen und gelegentlich auch zwischen Angehörigen je anderer Religionen.

Hans Küngs Projekt »Weltethos«¹ ist hinsichtlich seines Anspruchs oftmals kritisiert worden, aber eine Wahrheit hat es sicher benannt: Ohne Frieden zwischen den Religionen hat es der Frieden auf der Welt insgesamt sehr schwer – vielleicht ist er sogar unmöglich. Auch Heinrich Fries plädiert für eine globale Perspektive in der theologischen Orientierung: »Die Ökumene von morgen wird sich nicht damit begnügen können, den innerchristlichen und innerkirchlichen Dialog weiter zu führen; er bleibt als bleibende Aufgabe der Ökumene – sie wird sich aber, ohne sich aufzugeben, erweitern müssen zum Dialog mit den großen *Weltreligionen*. Sie bekommt dadurch einen neuen Impuls. Die Ökumene nimmt damit universale, wahrhaft ökumenische, die Welt umfassende Züge an« (Fries 1989, 76).

Auf den RU kommt der Anspruch zu, Wege religiösen Lernens zu eröffnen, in denen andere religiöse Traditionen respektvoll behandelt und nicht stigmatisiert werden. Der RU sollte über dieses »Mindest-Ziel« hinaus zu einer Beschäftigung mit den Religionen führen, bei der miteinander und voneinander gelernt werden kann. Durch Begegnungen soll er zu einem tieferen Verständnis der Religionen selbst führen, für den eigenen Lebensweg die Frage verdichten und eine Lösung provozieren: Wer ist mein Gott?

Interreligiöses Lernen heißt, Angehörige einer religiösen Tradition sind bereit, religiöse Erfahrungen anderer Traditionen achtsam wahrzunehmen und für das eigene Leben und Glauben schöpferisch zu verarbeiten. Interreligiöses Lernen hat ganzheitliche, emotionale, kognitive, sprachliche und schöpferische Dimensionen.

2. Die allmähliche Öffnung für interkulturelle und interreligiöse Fragen

In der religionspädagogischen Literatur fällt auf, dass es seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. Läßle 1960) zu einer allmählichen Aufwertung der nicht-christlichen Religionen im Religionsunterricht kommt. In der Pädagogik hatte man die wachsende Anwesenheit von »Gastarbeitern« in Deutschland zum Anlass genommen, zuerst über eine Integrations- oder Assimilationspädagogik (Dickopp 1982), dann über eine »interkulturelle Pädagogik« (vgl. Auernheimer 1995) nachzudenken. Das Gewahrwerden »der« und »des Fremden« bringt eine Vielzahl von Problemen ans Licht. Für viele Menschen ist das Andersartige nicht nur das »Exotische«, sondern auch das »Bedrohliche«. In pädagogischer und bildungspolitischer Hinsicht wurde klar, dass es nicht mehr ausreichte, kurzfristig eine pädagogische Minimalversorgung zu gewährleisten (z.B. durch Sprachprogramme), mittel- und langfristig aber von der »Rückkehr« der Gastarbeiterkinder in die Herkunftsländer auszugehen. Gesellschaftlich wird diskutiert, ob

¹ Die jüngste Formulierung dieses Projekts lautet: »Kein Frieden unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen. Kein Frieden unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen. Kein Dialog zwischen den Religionen ohne globale ethische Maßstäbe. Kein Überleben unseres Globus ohne ein globales Ethos, ein Weltethos« (Küng 1999, 20).

Deutschland ein Einwanderungsland sei und sich zur »multikulturellen Gesellschaft« entwickle. Manche befürworteten dies und verlangten ein Einwanderungsgesetz, andere sahen darin die Bedrohung oder gar den Untergang des »christlichen Abendlandes«, was ähnlich auch für Österreich und die Schweiz zutrifft. Bis heute scheint, allerdings vermehrt in städtischen Agglomerationen als in ländlichen Gebieten, die Feststellung von Heimbrock (1993, 574f) zuzutreffen: »Entgegen einer faktisch bereits seit langem vorherrschenden Pluralität von subkultureller Diversität und entgegen auch religiöser Pluralität herrscht bei uns immer noch das Bild eines deutschen Monokulturalismus. ...Deutsche Identität scheint durch Pluralität bedroht, während andere Kulturen wie diejenige in den USA oder in Kanada Identität immer schon im Aufnehmen von Pluralität entworfen haben.«

Damit ist die zentrale Frage nicht verstummt: Wie stehen die Geltungsansprüche der Religionen zueinander? Was ist ihr Wert und was ihre Wahrheit? Um die Beantwortung dieser Fragen wird gerungen; an ihnen vorbei ist kein Konzept für die Begegnung mit den Religionen im Unterricht zu erstellen. Bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts und offiziell bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil waren die Christen davon überzeugt, dass es außerhalb der Bibel keine Offenbarung und außerhalb der Kirche keine Chance auf Heil gebe. Auch der Koran kennt entsprechende Aussagen, in denen ein islamischer Absolutheitsanspruch erhoben wird. Dass der Wert und die Wahrheit der christlichen Religion allen anderen Religionen überlegen war, daran sollte kein Zweifel bestehen. Die interkulturelle Problematik hat erst allmählich in das religionsdidaktische Denken Eingang gefunden. Man verfügte zwar über Unterrichtseinheiten zu den Weltreligionen, aber weitgehend unabhängig von den konkreten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen. Mittlerweile ist die kulturelle und religiöse Pluralität zu einer Kontextbedingung schulischen Lernens insgesamt geworden, vor der sich der RU weder verstecken kann noch will, weil die Religionen in den meisten Kulturen eine Schlüsselstellung einnehmen. Wie man *Fremdem* begegnet, schließt immer auch die Frage ein, wie man *fremden Religionen* begegnet. Interkulturelles Lernen ist ohne den Einbezug interreligiöser Fragen nicht möglich, und umgekehrt kann interreligiöses Lernen nicht auf die umfassenderen kulturellen Aspekte verzichten.

Unmittelbar nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil wurde in der religionspädagogischen Reflexion das Gedankengut der einschlägigen Dokumente (*Lumen gentium*, *Nostra aetate*, *Dignitatis humanae*) aufgegriffen (Feifel 1967). Ein Schlüssel zum Verständnis der Wende ist das Verständnis des gewandelten Kirchenbildes. Die Kirche ist nicht mehr die vollkommene Gesellschaft (*societas perfecta*), sondern »Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit« (*Lumen gentium*, Art. 1). Dementsprechend sind die anderen Konfessionen und Religionen nicht einfach im Unrecht und fernab von jedem Heil, sondern auf die Kirche Jesu Christi *hingebunden*. Die religiöse Erfahrung in den anderen Konfessionen und der weithin gemeinsame Glaube mit Judentum und Islam werden anerkannt, was einer »Kopernikanischen Revolution« gleichkam. Es sind große Werke für den RU über die anderen Religionen entstanden: Von Johannes Lähnemann (1986), Hubertus Halbfas (1989–94) und von Werner Trutwin (1996). Die Begegnung mit den großen Religionen und interreligiöses

Lernen bilden konstitutive Inhalte und Zielfelder der Lehrpläne, insbesondere für die Jahrgangsstufen sieben bis neun.

Heute erkennen wir besser die Wege und Sackgassen für interreligiöse Lernprozesse. Der Rückblick in die jüngste Vergangenheit ist wichtig. Er zeigt uns, wie jung das Bemühen unserer eigenen Religion ist, neue Wege des Miteinanders zu finden. Wir wollen diese Wege im Sinne übergreifender Perspektiven im folgenden Kapitel theologisch ausloten.

3. Religionen und ihre Beziehung zueinander – Religionstheologische Modelle

Didaktische Planungen für den RU beruhen auf einer Vielzahl von Vorentscheidungen. Eine dieser Vorentscheidungen betrifft theologische Aussagen darüber, wie das Christentum sich aus seinem eigenen Selbstverständnis heraus zu anderen Religionen in Beziehung setzt. Wir werden nur kurz auf die drei mittlerweile bekannten Modelle zu sprechen kommen, mit denen religionsdidaktische Folgeentscheidungen zusammenhängen.

Vereinfacht bedeutet Exklusivismus: Es gibt nur in einer bestimmten Religion (exklusiv) echte religiöse Erfahrung und die berechtigte Hoffnung auf Heil. Diese Auffassung steht aber in Spannung zum universalen Heilswillen Gottes (Gott, unser Retter, will, dass alle Menschen gerettet werden, 1 Tim 2, 14). Zu unterscheiden ist ein ekklesialer (oder ekklesiologischer) Exklusivismus, der Heil nur innerhalb der Kirche (und auf Grund der Taufe) sieht, von einem christozentrischen Exklusivismus (z. B. des frühen Karl Barth), wonach allein der Glaube an Christus Heil gewährt und somit auch die »unsichtbare Kirche« einbezogen wäre. Vor diesem Hintergrund kann es keinen echten Dialog mit anderen religiösen Überzeugungen geben

Die inklusivistische Position meint, dass es Heil in und durch Christus gibt; auch Angehörige anderer Religionen können (inklusiv) zum Heil gelangen, denn sie partizipieren implizit oder anonym am christlichen Glauben, auf den sie hingeordnet sind. Auch Menschen, die ohne Schuld das Evangelium nicht kennen, kann Gott auf »Wegen, die er weiß, zum Glauben führen« (Ad gentes, Art. 7) und damit zum Heil.

Seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts gewinnt in der angelsächsisch-amerikanischen Religionstheologie ein *pluralistisch-theozentrischer Ansatz (pluralist model)* an Bedeutung (Hick 1985; Swidler 1987; Knitter 1988; Bernhardt 1991). Dieser Ansatz wurde vom Gesprächsangebot der Ökumenebewegung, von der Öffnung des Konzils und von den ersten Ergebnissen des jüdisch-christlichen Dialogs angespornt. Seine Intention zielt auf paritätische Verständigung mit den vielen Religionen der Welt, in denen es vollwertige, mit dem Christentum ebenbürtige Heilswege erkennt.

Zweifellos stellt dieses neue Modell für Christentum und christliche Theologie eine *große Herausforderung* dar. Auf den ersten Blick scheint der christliche Glaube an die einmalige und eschatologisch gültige Rettung durch Christus völlig relativiert. Einzigartigkeit und Universalität des Christentums scheinen kompromittiert. Für das interreligiöse Lernen ist von Belang, dass sich die christliche Theologie selbst in einen Lernprozess in-

volvieren lässt, über ihre Heilssicherheit nachdenkt und nicht mehr erhaben auf die anderen Religionen herabblickt, sondern mit ihnen mehr denn je das Gespräch sucht. Überdies dürfte die Neuentdeckung der Quellen in den Weltreligionen (Neohinduisismus, Neobuddhismus und neues Islambewusstsein) nicht ohne Rückwirkung auf das in Krise geratene abendländische Christentum bleiben.

4. Die Herausforderung des »Global Village«: Einheit in Vielfalt

Die zuvor dargestellten Konzepte dokumentieren einen Suchprozess innerhalb der Theologie, wie die Beziehung der Religionen untereinander in einer sich verändernden Welt »neu« verstanden werden können. Dabei spielt eine zentrale Rolle, ob und wie sich religiöse Wahrheit und Pluralität zueinander verhalten. Zunehmend kommt in den Blick, dass nach Jahrhunderten der Abgrenzung Modelle des wechselseitigen Verstehens notwendig sind, was in religionsdidaktischer Hinsicht die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel unterstreicht.

4.1 Wahrheit als relationaler Prozess

In den religionstheologischen Positionen geht es immer auch um die Frage nach der religiösen Wahrheit. Damit wird ein Thema berührt, das unpopulär zu werden scheint oder bereits unpopulär geworden ist. Empirische Untersuchungen zeigen, dass das allgemeine gegenwärtige Bewusstsein von der Auffassung geprägt ist, alle Religionen seien gleich und alle seien in gewisser Weise relativ. Entsprechend findet ein multireligiöses Unterrichtsmodell hohe Zustimmung, das die Religionen als »gleiche« nebeneinander stellt (van der Ven/Ziebertz 1995). Ein relativistisches Verständnis ist aber aus der Eigenperspektive einer jeden Religion nicht ohne weiteres akzeptabel. Ebenso ist ein pluralistisches nicht unumstritten – weder im Christentum noch in den anderen großen Religionen. Ferner ist leicht einsichtig, wie wenig ein exklusivistisches Wahrheitsverständnis einen hilfreichen Beitrag für die Entwicklung des Global Village leisten kann.

In der jüngeren Zeit scheint sich ein Verständnis von Wahrheit durchzusetzen, das ihren relationalen, dialogischen Charakter betont und vielleicht in Zukunft eine Versöhnung zwischen einem inklusivistischen und einem pluralistischen Verständnis zulässt. Swidler (1992) folgend kann ein Verständnis von »Wahrheit« nicht losgelöst von Kultur- und Zeitbedingungen gesehen werden. Dies beinhaltet, den grundlegenden Paradigmenwechsel zwischen dem Denken der Klassik und dem der Neuzeit zur Kenntnis zu nehmen. In der Klassik sieht er ein absolutistisches oder klassizistisches Verständnis von Wahrheit ausgeprägt, das sich mit Hilfe des Ausschlusses in Begriffen des »Entweder-Oder« artikuliert. A ist A, wenn gezeigt werden kann, dass A nicht nicht-A ist. Was einmal als »wahr« festgestellt wurde, musste wahr bleiben. Für Swidler gründet dieses Wahrheitsverständnis auf dem aristotelischen Prinzip des Widerspruchs, dass etwas zur gleichen Zeit nicht in gleicher Hinsicht wahr und falsch sein kann. Dieser Wahrheitsbegriff bezieht sich nicht nur auf empirische, sondern auch auf metaphysische Sachverhalte: Bestimmte Bedeutungen können als ein »So-Sein-Sollen« absolut gesetzt werden.

Das relationale Wahrheitsverständnis will nicht die *Suche* nach Wahrheit relativieren, sondern die neuzeitlichen Konstitutionsbedingungen integrieren, wie überhaupt von Wahrheit gesprochen werden kann. Sich dialogisch auf die Wahrheitssuche zu begeben, bedeutet nicht, anderen Wahrheitsansprüchen a priori beizupflichten, wohl aber, ihnen zumindest aufgeschlossen gegenüberzutreten. Die Erkenntnis der universalen Dimension von Wahrheit schließt die Möglichkeit aus, Wahrheit könnte nur für mich bestehen. Knitter bringt es auf die Formel: »Um die Frage ›Wer ist mein Gott?‹ zu beantworten, müssen wir die Frage ›Wer ist dein Gott?‹ stellen« (Knitter 1988, 35). Dies kann freilich bedeuten, dass sich die eigene Wirklichkeitsanschauung verändert und wie Peter Berger bereits vor Jahren schrieb: »Sobald der Wettstreit erst einmal eröffnet ist, dürfte es unwahrscheinlich sein, dass seine Teilnehmer unverändert daraus hervorgehen« (Berger 1980, 181).

4.2 Perspektivenwechsel als Lernen an Differenzen

Wir konnten bisher sehen, dass das Konzept der Exklusion theologisch begründet abgewiesen werden kann. Aus theologischen Gründen ist aber auch die Gegenbewegung zu kritisieren, die eine »relativierende Gleichheit« befürwortet. Positiv am Konzept der Inklusion ist, dass es die Härte des exklusiven Standpunkts überwindet und den eigenen Wahrheitskern schützt, den Schillebeeckx als christologisches Grunddogma bezeichnet hat. Eine in interreligiöser Perspektive problematische Konsequenz dieses Modells ist, dass es andere Wahrheitsansprüche *christlich interpretiert* (Kritiker sagen: vereinnahmt). Das pluralistische Konzept »Einheit in Vielheit« hat schließlich die Notwendigkeit verdeutlicht, Wahrheit nicht nur »nach rückwärts« abzusichern, sondern – in Kontakt *mit* anderen Religionen – um ihre fortwährende Ausdeutung in Gegenwart und Zukunft bemüht zu sein. Einheit zwischen den Religionen wird nicht einfach vorausgesetzt, sondern zur Aufgabe erklärt, der sich die Religionen im Dialog miteinander stellen müssen.

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann als eine zentrale Grundlage interreligiösen Lernens bezeichnet werden. Der Begriff »Perspektivenwechsel« beschreibt zum einen eine Tätigkeit und zum anderen ein Ziel. Die Zielbeschreibung lautet, dass Teilnehmende durch den praktischen Vollzug die Fähigkeit erwerben, die eigene Religion nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive der anderen Religion, mit der man in Kontakt tritt, zu verstehen. Das bedeutet, dass man imstande ist, die eigene Religion aus eigener *und* aus fremder Sicht zu sehen. Aber das ist nur eine Seite der Medaille. Perspektivenwechsel bedeutet außerdem, dass man in der Lage ist, die andere Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen. Interreligiöses Lernen umfasst somit die wechselseitige Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion (vgl. Camps 1983). Interreligiöses Lernen ist somit die religionsdidaktisch organisierte Praxis dieses Modells, das sich freilich an alters- und entwicklungsbedingten Voraussetzungen orientieren muss. Interreligiöses Lernen impliziert nicht nur das Streben nach gegenseitigem Verstehen, Toleranz, Respekt, es bedeutet auch Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik. Es bezieht sich auf die Einsicht, dass

die eigene Religion durch die Geschichte hindurch auch eine kontextuelle Konstruktion ist, die, in der Retrospektive, in bestimmten Momenten sogar *partielle Selbst-Zerstörung* verlangen kann. Dieses Modell impliziert, dass jedenfalls immer wieder nach kritischer Selbst-Rekonstruktion gefragt wird, gleichsam in einer nie enden wollenden Spirale. Dies ist ein riskanter Prozess. Er impliziert die Möglichkeit (von einem monoreligiösen Standpunkt aus könnte gesagt werden: die Gefahr!), von einem religiösen Flügel zum nächsten zu wechseln, von einer religiösen Kongregation zur nächsten, von einer Religion zur nächsten oder einfach vom Glauben zum Nichtglauben. Man kann aber auch sagen: Indem die »gefährlichen« Eckdaten des interreligiösen Prozesses bekannt sind, kann der interreligiöse Dialog zu einem interessanten, herausfordernden und spannenden Experiment werden. Darin muss sich die skizzierte Gefahr nicht zwingend einstellen und, von Einzelfällen abgesehen, wird sie es auch nicht. Knitter und Panikkar, die den Prozess des »Passing Over« beschrieben haben, stellen den Gewinn heraus, den dieser Prozess für ein tieferes Verständnis der eigenen religiösen Tradition haben kann (vgl. Knitter 1990; Dune 1965; 1967). Wie immer man zwischen den skizzierten Modellen gewichten will: In unserer postmodernen Zeit wird es vermutlich auf Zukunft hin keine »Religion ohne Interreligiosität« geben.

5. Religionsdidaktische Impulse

5.1 Fremdes und Fremde als Chancen für interreligiöses Lernen

In der gegenwärtigen Gesellschaft bilden, wie angesprochen, – vor allem in den Großstädten – die Fremden eine brisante Herausforderung. Ob der Umgang mit ihnen gelingt oder misslingt, davon hängt ein gutes Stück Zukunft der Menschheit ab. Ob die relativ wohlhabenden Christen Nordeuropas Wege für ein Zusammenleben in Freiheit und Toleranz, ja in Gerechtigkeit und Frieden mit Fremden finden, das wird bereits heute für die nachwachsenden Generationen entschieden. Der Umgang mit Fremden wird dabei gleichsam zur Nagelprobe interkulturellen und interreligiösen Lernens. Die Fremden wären dann nicht primär als Bedrohung unserer Identität und als Ursache mangelnder Arbeitsplätze zu sehen, sondern als Chance, das eigene Leben und den persönlichen Glauben zu bereichern.

5.2 »Vorurteilsfreies« Wahrnehmen?

Erkenntnistheoretisch gibt es zwar kein »vorurteilsfreies« Wahrnehmen, denn stets sind wir mit unserem Standpunkt, unseren Perspektiven, unseren soziokulturellen und biographischen Voraussetzungen in unsere Wahrnehmung involviert; aber es gibt ein Nachdenken und Thematisieren unserer Vorurteile: Darf, um ein Beispiel zu nennen, von einer Schandtat *eines* Jugoslawen gefolgert werden, dass *alle* Jugoslawen zu Schandtaten neigen? – Auch die von den Eltern und Erziehungsverantwortlichen mitgelieferten Klischees über die Fremden, z. B. die Zigeuner, sind kritisch zu befragen. Hat nicht die jüdisch-christliche Geschichte einen geradezu erstaunlichen Erfahrungsschatz aus dem Umgang

mit Fremdem gesammelt? »Fremde beherbergen« oder »Obdachlose aufnehmen« galten als Werke der Barmherzigkeit, biblisch abgestützt (Mt 25, 35; vgl. Jes 58, 7b) und wurden über Jahrhunderte durch die Katechismen tradiert. Ist es nicht bis heute noch ein vorurteilsfreies Unternehmen, wenn Fremde in Gassenküchen und Notschlafstellen, auch in den Ordenshäusern aufgenommen und gepflegt werden, ohne dass sie ihren Pass zeigen und ihre Identität ausweisen müssen? Benedikt von Nursia will nach seiner Regel in den Gästen Jesus Christus erkennen (Regel, Kapitel 53). – Auf Reisen, um einen anderen Bereich anzusprechen, gehören Erfahrungen der Gastfreundschaft zum Spannendsten und Überraschendsten.

Folgende Lernimpulse können im Religionsunterricht den Umgang mit Fremden bewusst machen:

- Fremde(s) wahrnehmen und beschreiben lernen;
- Eigene Erfahrungen (Ängste, Sympathien) in fremden Umgebungen in Erinnerung rufen;
- Sich in die Situation fremder Menschen einfühlen und deren Unsicherheiten, Fragen und Nöte verstehen;
- Mögliche Reaktionen auf Fremde(s) in Rollen spielen, erproben und besprechen.

Diese Gedanken können dazu beitragen, Vorurteile zu verlernen und offener auf andere Menschen zuzugehen. Fremdheit bringt eine produktive Unterbrechung in unsere gewohnten Muster der Wahrnehmung, des Denkens und Fühlens. Negative Vorurteile müssen nicht auf ewig bleiben.

5.3 Eine Anerkennungskultur fördern

Interkulturelles wie interreligiöses Lernen zielen zuallererst auf ein besseres und tieferes Verstehen zunächst unbekannter Kulturen und Religionen, darüber hinaus auf eine wechselseitige Anerkennung. Sobald Fremde(s) nicht als Bedrohung(en) wahrgenommen werden, sobald es um Kennenlernen und Sein-Lassen geht, kann daraus Anerkennung erwachsen. Anthropologisch gründet die Ästimation auf Dankbarkeit für Neues und Bereicherndes, theologisch auf der Einsicht in die verbindende Geschöpflichkeit aller Personen (Gen 1, 27; 2, 14). Schöpfung wird als »gut« (Gen 1, 18), sogar »sehr gut« (Gen 1, 31) bezeichnet. – Es war der Münsteraner politische Theologe Johann Baptist Metz (1989), der das Schoa-Grauen als Mahnmal zutiefst verletzter Menschenwürde sah und statt dessen für eine Option für die Anderen und die Fremden eintrat, im Grunde für eine »Kultur der Anerkennung der Andern in ihrem Anderssein«. Auch der jüdische Philosoph Emanuel Lévinas möchte die Erziehung weglenken von jeder Instrumentalisierung des Menschen zu egoistischen Zwecken, weil jeder Mensch in sich selbst eine »unabhängige Quelle des Sinnes« ist (Lévinas 1983, 136), die uns in die Verantwortung ruft.

Für eine Didaktik der Religionen ist diese Anerkennungskultur grundlegend. Sie schließt sich nahtlos an die Neueinschätzung des Islam durch das jüngste Konzil (»cum

aestimatione«, *Nostra aetate*, Nr. 2) an, obwohl dieses Konzil noch nichts über eine Anerkennung anderer Heiliger Schriften oder des Propheten gesagt hat. In der Kirchenkonstitution wird ausdrücklich gesagt, dass Gottes Heilswille neben den Juden besonders die Muslime umfasst (*Lumen gentium*, Nr. 16).

Jede Anerkennung des Anderen setzt das Bewusstsein der eigenen Relativität voraus und ist ein Damm gegen Superioritätsansprüche. Für die Erziehung setzt diese Grundhaltung Kräfte frei, die sich gegen extremistische und fundamentalistische Positionen wehren, insbesondere gegen rassistisch begründete Fremdenfeindlichkeit.

5.4 Lernen durch Begegnung

Während sich der schulische Alltag zumeist im Klassenzimmer abspielt und ein schulisches Denken mit einer gewissen Künstlichkeit und Alltagsferne entwickelt, bietet interreligiöses Lernen Gelegenheiten, Unterricht außerhalb des Klassenzimmers abzuhalten und auf Vertreterinnen und Vertreter anderer Religionen zuzugehen. In der unmittelbaren Begegnung kann der Andere mit uns in Beziehung treten und sich uns offenbaren. Der Religionsunterricht nähert sich der Wirklichkeit an und sprengt den schulischen Rahmen. Wenn »Lernen« heißt, Erfahrungen kreativ verarbeiten (Werbick 1985, 11), dann kann gerade aus der Begegnung mit Andersglaubenden für das Leben und den Glauben gelernt werden. In der Begegnung zeigt sich besonders auch die Unverfügbarkeit echter Lernprozesse, bei denen mir ein Licht aufgehen kann, oder, wo das Eis bricht. Der dialogische Denker Martin Buber hat den wahren Satz geprägt: »Alles wirkliche Leben ist Begegnung« (Buber 1923; vgl. Werner 1994).

Wir haben interreligiöses Lernen als achtsame Begegnung mit anderen religiösen Traditionen verstanden, bei der religiöse Erfahrungen schöpferisch für das eigene Leben und für den Glauben verarbeitet werden. Dies kann nun in der Schule geschehen, auch im fächerübergreifenden Projektunterricht, und ist im Religionsunterricht ein zunehmend dringliches wie beliebtes Lernfeld.

5.5 Situationsbezogenes interreligiöses Lernen

Weil im schulischen Alltag Kinder aus je anderen religiösen Welten zusammen leben, prallen recht häufig die unterschiedlichen Kulturen mit religiösen Hintergründen aufeinander. Für Jugendliche bedeutsame Fragen wie die des Umgangs der Geschlechter miteinander, Fragen der Scham, der Stellung der Frau oder auch der Kleidung werden differenzial behandelt und stoßen viele vor den Kopf. Warum dürfen muslimische Mädchen von ihren Eltern aus nicht an Klassenfahrten oder am Schwimmunterricht teilnehmen, kein Schweinefleisch essen oder weshalb partizipieren bereits Junge an der Fastenpraxis des Ramadan? Was ist die religiöse Welt der christlichen Orthodoxen? Was bekennen die öfter anzutreffenden Orthodoxen und was die Angehörigen fernöstlicher Religionen? All diese Fragen prägen das Bewusstsein heutiger Schülerinnen und Schüler und rufen nach Klärung. Die Schule kann ein Forum bilden, solch interreligiöse Fragestellungen aufzugreifen, Probleme zu benennen, zu erkennen und zu erhellen; der Religionsunterricht kann sie vertieft, allenfalls unter Zuzug von Experten, angehen.

Verstärkt wird das Problembewusstsein durch die medial vermittelten Ereignisse aus aller Welt, die religiöse Konnotationen aufweisen. Dazu kann zum Beispiel auf die zehnteilige Fernsehsendung »Spurensuche. Die Weltreligionen auf dem Weg« zurückgegriffen werden, die im Jahr 2000 ausgestrahlt wurde. Eine »gute Schule« nimmt die aktuellen, situationsspezifischen existentiellen Fragen, die Kinder und Jugendliche beschäftigen, ernst; sie hilft bei der Deutung und stellt sich in den Dienst personaler Subjektwerdung. Dabei vermeidet sie jede Vereinnahmung oder Überredung. Eine »gute Schule« wird in interreligiösen Fragen zum Ort der Aussprache, des Kenntniserwerbs und der Sinnfindung, was nicht unabhängig von der Klassengemeinschaft und nicht ohne eine kulturell wie religiös sensible Lehrkraft geschehen kann. Letztere kann interreligiöse Lernprozesse initiieren, inspirieren und gerecht für alle zur Sprache bringen lassen. Die Frage »Wer ist dein Gott?« soll nicht aus dem Raum der öffentlichen Schule verbannt werden.

5.6 Eine Didaktik der Religionen im Religionsunterricht

Zwei Pole muss die Religionslehrerin/der Religionslehrer ins Auge fassen, wenn sie/er die großen Religionen im Unterricht behandeln will: die Schülerschaft zum einen und die spezifische Religion zum andern. Denn ein aufbauendes, spiralförmiges Lernen berücksichtigt die früheren Lernschritte, Erfahrungen und Eindrücke der Jugendlichen und bezieht diese in neue Lernprozesse ein, welche nicht mehr von einer Tabula rasa ausgehen sollen. Auf der anderen Seite muss den jeweiligen Religionen Gerechtigkeit verschafft werden. Das Judentum beispielsweise ist nicht auf dieselbe Stufe mit Islam und Buddhismus zu stellen, denn der Rückbezug des christlichen Glaubens auf seine Wurzel im Judentum muss eine didaktische Konstante religiös-christlichen Lernens sein. Weiter sind die abrahamitischen Religionen nicht auf dieselbe Ebene mit Buddhismus und Hinduismus zu stellen, da sie – im Unterschied zu letzteren – monotheistische Erlösungsreligionen sind.

Die *Lehrpläne* für die Sekundarstufe I sehen mutatis mutandis in den Jahrgangsstufen sieben bis zehn eine systematische Behandlung der Religionen Islam, Judentum, Buddhismus und Hinduismus vor. Dies dürfte sein gutes Recht haben und dem Bildungsauftrag der Schule wie auch dem Orientierungsbedürfnis der Schülerschaft nachkommen. Wichtig dabei aber ist, dass diese Religionen nicht mehr kontextlos behandelt werden, also unabhängig von den gesellschaftlichen und soziokulturellen Voraussetzungen, wie das allzu lange geschehen ist. So ist etwa der Hinduismus nicht mehr ohne Indien und die dortigen gesamtgesellschaftlichen Hintergründe inklusive das Kastenwesen zu begreifen, der Buddhismus nicht mehr ohne grundlegende asiatische soziale und kognitive Strukturen. Zunehmend wird bewusst, wie sehr das Christentum eine recht enge Verbindung mit dem europäischen Abendland und seiner Kultur eingegangen ist. Einmal mehr wird die Verbindung von interkulturellem und interreligiösem Lernen ebenso deutlich wie die Notwendigkeit einer Inkulturation des Glaubens.

Eine Didaktik der Religionen wird auch thematische und gar *fächerübergreifende Lerneinheiten oder Projekte* vorschlagen: So kann es in Leistungskursen auf der Kollegstufe durchaus sinnvoll sein, Oberthemen wie »die Gottesfrage« oder »Heilige Schriften«

im interreligiösen Vergleich zu studieren, die Frage der »Propheten und Religionsstifter« anzugehen oder verschiedene Schwerpunkte in der »Ethik« miteinander ins Gespräch zu bringen. Eine Zusammenarbeit mit dem Fach Kunst legt sich für Vergleiche in der Architektur oder betreffend die künstlerische Ausstattung von Gottesdiensträumen, Skulpturen und Bildern nahe. Weiter sind auch Einzelfragen wie die der Geschlechterrollen, der religiösen Praxis, der sozialen Verpflichtung nicht zu vernachlässigen, gerade weil sie immer auch unser Verhalten mit ins Spiel bringen.

Literatur

- Auernheimer, Georg* (1990, ²1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt.
- Berger, Peter L.* (1980): Der Zwang zur Häresie, Frankfurt a.M.
- Bernhardt, Reinhold* (Hg.) (1991) : Horizontüberschreitung. Die pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh.
- Brück von Michael/Werbick, Jürgen* (Hgg.) (1993): Der einzige Weg zum Heil? Die Herausforderung des christlichen Absolutheitsanspruchs durch pluralistische Religionstheologien (QD 143), Freiburg.
- Dickopp, Karl-Heinz* (1982): Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung. Das Krefelder Modell, Düsseldorf.
- Feifel, Erich* (1967) Der Beitrag des Zweiten Vatikanischen Konzils zum Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik. In: ders. (1995): Religiöse Erziehung im Umbruch, München, 78–93.
- Fries, Heinrich* (1989): Ökumene gestern – heute – morgen; in: Albert Biesinger/Werner Tzschetzsch (Hgg.) (1989): Das Geheimnis erspüren – zum Glauben anstiften, Freiburg.
- Halbfas, Hubertus* (1989–94): Unterrichtswerk für die Sekundarstufe. Düsseldorf (dazu mehrere Diareihen).
- Heimbrock, Heinz-Günter* (1983): Interreligiöses Lernen. Religionsunterricht in Deutschland zwischen Singularismus und Multikulturalität. In: EE 45 (1993), 573–586.
- Hick, John* (1982): Gott und seine vielen Namen, Altenberge.
- Knitter, Paul, F.* (1988): Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München.
- Küng, Hans* (1995): Weltethos und Erziehung. In: Johannes Lähnemann (Hrsg.): »Das Projekt Weltethos« in der Erziehung (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 14), Hamburg, 19–34.
- Küng, Hans* (1999): Der lange Weg zum Projekt Weltethos. Zwanzig Jahre nach dem Missio-Entzug, Tübingen (Mskt), 1–20.
- Lähnemann, Johannes* (1986): Weltreligionen im Unterricht (Bd. 1: Fernöstliche Religionen, Bd.2: Islam), Göttingen.
- Lähnemann, Johannes* (1998): Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen.
- Leimgruber, Stephan* (1995): Interreligiöses Lernen, München.
- Leimgruber Stephan* (1999): Christen im Dialog mit anderen Religionen. In: Eugen Biser u.a. (Hgg.): Der Glaube der Christen. Ein ökumenisches Handbuch, München/Stuttgart, 378–395.
- Läpple, Alfred* (1960; ¹²1978): Christus die Wahrheit, München.
- Metz, Johann Baptist* (1989): Die Eine Welt als Herausforderung an das westliche Christentum. In: Una Sancta, 44, 314–327.
- Nipkow, Karl Ernst* (1992): »Öikumene«. In: Johannes Lähnemann (Hg.): Das Wiedererwachen der Religionen als Herausforderung, Hamburg.

- Rahner, Karl* (1965): Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen. In: Schriften zur Theologie V, Einsiedeln, 136–158.
- Schillebeeckx, Edward* (1990): Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg.
- Schmidt-Leukel, Perry* (1999): Was will die pluralistische Religionstheologie? In: MThZ 49, 307–334.
- Schweizer, Friedrich* (1999): Christus und die Welt der Religionen. Aufgaben interreligiösen Lernens. In: JRP 15, 159–172.
- Swidler, Leonhard* (1992): Die Zukunft der Theologie. Im Dialog der Religionen und Weltanschauungen, Regensburg/München (engl.: After the Absolute. The Dialogical Future of Religious Reflection, Minneapolis 1990).
- Trutwin, Werner* (1996): Wege zum Licht, Düsseldorf.
- Tworuschka, Udo/ Falaturi, Adoldjavad* (Hgg): Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam (Bd. 53 der Reihe: Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland), Braunschweig, 16–29.
- Ven van der, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg* (Hgg.) (1994): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim/Kampen.
- Ven van der, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg* (1995): Jugendliche in multikulturellem und multi-religiösem Kontext. SchülerInnen zu Modellen interreligiöser Kommunikation – ein deutsch-niederländischer Vergleich. In: RpB 35/1995, 151–167.
- Ziebertz, Hans-Georg* (1995): Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse. In: Religionspädagogische Beiträge 36, 83–104.
- Ziebertz, Hans-Georg* (1994): Theologischer Kontext der Religionendidaktik. In: CPB 107, 2, 13–19.
- Zirker, Hans* (1991): Islam – Christentum. In: NHthG II, München, 420–431.