

Christoph Th. Scheilke

Interreligiöser Religionsunterricht Eine Zwischenbilanz 1998¹

Gottes ist der Orient!
Gottes ist der Okzident!
Nord- und südliches Gelände
Ruht im Frieden seiner Hände.

Er, der einzige Gerechte,
Will für jedermann das Rechte.
Sei von seinen hundert Namen
Dieser hochgelobet! Amen.

J. W. v. Goethe,
West-östlicher Diwan,
Buch des Sängers

1991 fragte K. E. Nipkow in einer vom Comenius-Institut veröffentlichten "Zwischenbilanz ökumenischen Lernens"²:

"Unter den Aspekten der Perspektivenübernahme, der ethischen Urteilsbildung und Verantwortung und vor allem des Glaubensdialogs mit seinen kognitiven (Denkformen) und existenziellen Voraussetzungen sieht sich das Konzept des ökumenischen Lernens Bedingungen gegenüber, die erstens entwicklungspsychologisch übereinstimmend auf ein postkonventionelles Stadium verweisen, die zweitens kulturtheoretisch die Signatur des postmodernen Ringens in der Wahrheitsfrage spiegeln und die drittens theologisch eine erhebliche Zumutung an die geläufige kirchliche Dogmatik darstellen. Kann 'ökumenisches Lernen' in dieser Erweiterung hin zum 'interreligiösen Lernen' und 'Glaubensdialog' verwirklicht werden?" (311)

Im Blick auf die pädagogischen Bedingungen, die besonders berücksichtigt werden müssen, verweist Nipkow auf die Notwendigkeit der "Unterscheidung zwischen den Möglichkeiten des Glaubensdialogs einerseits und des schulischen interreligiösen Lernens andererseits" (314) sowie gleichzeitig der Erkenntnis von "Überschneidungen" (Dialogregeln, 'goldene Regel jeder Hermeneutik', daß das Interpretierte in der Lage sein muß, sich in der Interpretation wiederzuerkennen' [Pannikar]), weshalb "grundsätzlich eine gemeinsame Gesamtkonzeption erforderlich"(315) sei.

¹ Statement bei der Erfurter Tagung 1998 der Fachgruppe Praktische Theologie der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie, für den Druck überarbeitet und um Anmerkungen ergänzt.

² Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, hg. von G. Orth, Münster o. J. (1991).

Seitdem hat sich zwar manches in diesem Bereich entwickelt und es kam zu einer Aufwertung der nicht-christlichen Religionen³. Die frühere, seit den siebziger Jahren verbreitete Konzeption⁴ der Thematisierung von Weltreligionen im schulischen Religionsunterricht⁵ wird allmählich durch dialogorientierte Konzepte⁶ überwunden. Aber etwa die entwicklungspsychologischen Fragen interreligiösen Lernens wurden seitdem kaum weiter bearbeitet. Noch immer wird über die – angesichts der multireligiösen Zusammensetzungen der Grundschulklassen zumindest in westdeutschen Großstädten doch recht abstrakte – Frage, ob Kinder zuerst in ihrer religiösen Welt beheimatet werden müßten, bevor sie anderen Religionen begegnen und sich mit ihnen beschäftigen dürften⁷, ohne systematisch-empirische Argumente debattiert. Es gibt allerdings den Hinweis von van der Ven / Ziebertz, vor die Wahl zwischen einem mono-, multi- und interreligiösen Modell des Religionsunterrichts gestellt, würden sich die befragten niederländischen Schülerinnen und Schüler für das multireligiöse entscheiden, während die deutschen eine Kombination des multi- und interreligiösen Modells bevorzugten.⁸ Eine Bearbeitung der Fragen, wie jüngere Kinder und ältere Jugendliche, wie Mädchen und Jungen sich ihre eigene Konfession unter religiös-pluralen Bedingungen aneignen und ob sich im Blick auf den Unterricht in Religion nicht vielleicht auch eignet, was beim Fremdsprachenerwerb als kontrastives Grammatiklernen bekannt ist, steht noch aus. Die "Wahrheitsfrage" wird freilich mittlerweile wieder bewußter wahrgenommen.⁹ Auch die Überlegen-

³ Johannes A. van der Ven, Hans-Georg Ziebertz, Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, in: dies. (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 259-273, 260.

⁴ Vgl. dazu kritisch G. Adam, Wahrnehmung des Anderen. Zu Theorie und Praxis interreligiösen Lernens, in: ders., Bildungsverantwortung wahrnehmen. Beiträge zur Religionspädagogik III, Würzburg 1999, 247-264.

⁵ Vgl. etwa Manfred Kwiran / Herbert Schultze (Hg.), Bildungsinhalt: Weltreligionen. Grundlagen und Anregungen für den Unterricht, Münster 1988.

⁶ Vgl. Manfred Kwiran, Peter Schreiner und Herbert Schultze (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht, Münster 1996.

⁷ Beheimatung ist das erklärte Ziel des Religionsunterrichts im Beschluß zum Religionsunterricht der Deutschen (katholischen) Bischofskonferenz von 1996. Eine entsprechende Reihenfolge (erst die "eigene" Konfession, dann Begegnung, Gespräch etc. mit Angehörigen anderer Konfessionen) wird auch öfters kritisch der Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht (1994) unterstellt (so etwa F. Rickers, Interreligiöses Lernen: Die Herausforderung unserer Zeit, in: E. Gottwald / F. Rickers [Hg.], Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchen – Vluyn 1998, S. 132.

⁸ A.a.O. 268.

⁹ Fulbert Steffensky, Die Gewißheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden, in: ru 27 (1997), H. 1, 2-5; Reinhold Bernhardt, Zwischen Größenwahn, Fanatismus und Bekennermut. Für ein Christentum ohne Absolutheitsanspruch, Stuttgart 1994;

gen zum Dialog zwischen den Religionen¹⁰ sind in den letzten Jahren breiter aufgenommen worden. "Theologisch ist die Einsicht gewachsen, Kommunikation nicht mehr nur als Instrument der Wahrheitsfindung zu verstehen, sondern die Verankerung des Glaubens selbst in dialogalen (sic!, d.V.) (Lern-)Prozessen zu akzeptieren".¹¹ Von einer religionspädagogischen Gesamtkonzeption sind wir aber noch weit entfernt.¹² Und oftmals wird in Deutschland interreligiöses Lernen noch im Modus des Postulats erörtert.¹³

Kontexte

Die Forderung nach interreligiösem Dialog und entsprechender (inter)religiöser Bildung wird verstärkt, vor allem – aber nicht nur – aus gesellschaftlichen Perspektiven erhoben.

- Europäisierung und Globalisierung bringen häufiger als früher Angehörige verschiedener Kulturen miteinander in Kontakt. Kulturen werden von Religionen gespeist und geprägt. Die globalorientierte Gesellschaft und ihre Bürger brauchen eine interreligiöse Bildung zur Verständigung.
- Interreligiöse Bildung ist vonnöten in einer demokratischen Migrationsgesellschaft. Ein wahrnehmender, vernünftiger und empathi-

Jürgen Werbick, Heil durch Jesus Christus allein?, in: Michael von Brück, J. Werbick (Hg.): Der einzige Weg zum Heil? Die Herausforderung des christlichen Absolutheitsanspruchs durch pluralistische Religionstheologien (Quaestiones Disputatae; Bd. 143), Freiburg u.a. 1993, 11-61.

¹⁰ Ulrich Becker, Das Dialog-Programm des Ökumenischen Rates der Kirchen. Wegweiser für einen dialogischen Religionsunterricht?, in: Ingrid Lohmann, Wolfram Weiße (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen, Münster [u.a.]: 1994, 257-263. Leonard Swidler, Grundregeln für den interreligiösen Dialog, in: ders., Die Zukunft der Theologie, Regensburg / München 1994, 27-31 (Beide Aufsätze demnächst wiederabgedruckt in: P. Schreiner / Chr. Th. Scheilke (Hg.), Lesebuch Interreligiöses Lernen. Münster 1999).

¹¹ H.-G. Ziebertz, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln II, in: E. Groß / Kl. König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln, Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 47.

¹² Auch neueste Entwürfe zur Religionspädagogik nehmen nur knapp auf interreligiöses Lernen Bezug (vgl. Christian Grethlein, Religionspädagogik, Berlin u.a. 1998, 272, Anm. 228; Norbert Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 51, Anm. 63, die beide auf J. A. van der Ven / H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim – Kampen 1994, verweisen. Etwas ausführlicher Friedrich Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996, 174-177.

¹³ Vgl. die neueste Veröffentlichung dazu: Gottwald / Rickers 1998 (Anm. 7).

scher Umgang mit Minderheiten bedarf auch des Verständnisses ihrer Religion.

- Interreligiöse Bildung ist vonnöten zur Zivilisierung. Konflikte zwischen religiös differenten Bevölkerungsgruppen in verschiedenen Regionen sowie nach Religionszugehörigkeit differenzierten politischen Milieus, auch innerhalb Europas, machen Grundkenntnis "anderer" Religionen notwendig.
- "Das Wiedererwachen der Religionen" (Lähnemann) bedeutet eine gesellschaftliche Herausforderung. "Wenn es nicht gelingt, Religionen weltweit in Dialoge einzubinden, dann wird der innere und äußere Friede gefährdet."¹⁴
- Die drei bislang genannten Gründe gelten auch für die Schule in multikulturellen Gesellschaften. Gleichwohl wurde lange Zeit das interreligiöse Lernen, zuerst in der Ausländerpädagogik und später in von den pädagogischen Wortführern des interkulturellen Lernens¹⁵, übersehen. Hinzukommt die Forderung an Schule nach verstärktem globalem Lernen¹⁶. Interkulturelles und globales Lernen aber bleiben ohne Berücksichtigung religiöser Bildung defizitär. "Interreligiöses Lernen muß als notwendige Dimension interkulturellen Lernens Berücksichtigung in der Gestaltung des Schullebens und in den Lehrplänen finden."¹⁷
- Spätestens bei den ersten praktischen Konflikten in der Schule (Tragen des Schador, Teilnahme am Schwimmunterricht) wird allen Beteiligten bewußt, daß für Migrantenkinder und Jugendliche Religion eine Rolle spielt. Interreligiöses Lernen wird so schon aus schulischem Eigeninteresse unabdingbar. Lehrerinnen und Lehrer erwarten zu Recht entsprechende Hilfestellungen, sei es für den alltäglichen Umgang mit ihren Schülerinnen, sei es für die pädagogisch-inhaltliche Auseinandersetzung.

¹⁴ Jürgen Miksch in seinem Grußwort zur Tagung "Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus (Pädagogische Beiträge zur Kulturbeggnung; Bd. 10, hg. von J. Lähnemann), Hamburg 1992, 3.

¹⁵ Georg Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990, sowie Ingrid Gogolin, Georg Hansen und anderen Mitgliedern der einschlägigen Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; vgl. Adam a.a.O. (Anm. 4).

¹⁶ Gisela Führling (Hg.), Lernen in weltweitem Horizont, Münster u.a. 1998.

¹⁷ Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg, Empfehlungen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Hamburg, in: F. Doedens / W. Weisse (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik (Religion und multikulturelle Schule H. 2), Hamburg 1997, 34-41, Zitat 35; vgl. auch Norbert Mette, der in seiner Religionspädagogik (Düsseldorf 1994) die Notwendigkeit interreligiösen Lernens aus dem Erfahrungsraum Schule begründet (50).

- Religionen begegnen Kindern und Jugendlichen nur noch im Plural. Nicht *ob*, sondern *wie* sie aufgegriffen werden, ist die Frage. "Für außerfamiliäre Lernprozesse in modernen, differenzierten Gesellschaften gilt, daß der Plural von Überzeugungen, Lebensentwürfen und Weltanschauungen nicht erst allmählich¹⁸ einer durch Tradition und Milieuverwurzelung vorgeformten Einheit hinzutritt, sondern bereits von Beginn an anwesend ist." Interreligiöses Lernen kann in der Pluralität als Nachfolgemodell des mono-religiösen bzw. monokonfessionellen Lernens verstanden werden; die Präferenz von Schulleiter-Innen steigt für beide mit dem Grad der Verbundenheit. Ziebertz¹⁹ spricht von der interreligiösen Öffnung als einer "notwendigen Ergänzung bzw. Fortentwicklung der mono-religiösen Tradition".
- Schließlich fordern die christlichen Kirchen selbst einen verstärkten interreligiösen und interkulturellen Dialog, begründet aus dem "Missionsauftrag, die Liebe Gottes allen Menschen und Völkern zu verkündigen" (EKD / DBK²⁰ 1997, 235) und weil sie erkannt haben, daß sie die Herausforderungen der Pluralität nur in Beziehung (in Relation) zu anderen, "fremden" Religionen bestehen können. Ein Religionsunterricht entsprechend ihren Grundsätzen wird deshalb interreligiöses Lernen einschließen.

Aufgaben

Interreligiöses Lernen soll unter den Bedingungen der radikal-pluralen Moderne leisten, wozu religiöse Bildung immer schon beitragen sollte,

- zu "lebensbegleitender, erfahrungsnahe Identitätshilfe (...);
- gesellschafts-diakonischer, politischer Verantwortung (...);
- dem Wagnis kritischer Religiosität (...)." ²¹

Interreligiöses beginnt mit einem Kennenlernen in ersten Begegnungen, dem Verstehenlernen von Festen und Bräuchen und durch den

¹⁸ Ziebertz a.a.O. (Anm. 11), 30.

¹⁹ Hans-Georg Ziebertz, Religionendialog in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen, in: A. Grözinger / J. Lott (Hg.), *Gelebte Religion* (Hermeneutica; Bd. 6: Practica) Rheinbach-Merzbach 1997, 87f.

²⁰ " ... und der Fremdling, der in deinen Toren ist." Gemeinsames Wort der Kirchen zu den Herausforderungen durch Migration und Flucht, hg. vom Kirchenamt der EKD und dem Sekretariat der DBK in Verbindg. mit der ACK, Ziff. 235.

²¹ J. Lähmann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998, 294f.; zustimmend zitiert bei K. E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 401.

Ausbau von einer Gesprächsbereitschaft und Gesprächsfähigkeit, die über den alltäglichen small talk hinausgehen. Ein Religionsunterricht mit Blick auf interreligiöses Lernen ist von daher immer schon Sprach- und Gesprächserziehung. Er nimmt die "hundert Sprachen der Kinder" (Reggio-Pädagogik) auf, was letztendlich auch die Einübung in eine neue Hermeneutik verlangt – nicht nur des Islams, wie mancherorts selbstgerecht und gleichzeitig unkundig gefordert wird –. Der angestrebte Dialog ist kein Selbstzweck, sondern ein Schritt auf dem Weg zur Lösung drängender gesellschaftlicher und weltweiter Probleme und zu wahrhaftiger Konvivenz der Verschiedenen, der "Anderen"²².

Interreligiöses Lernen beschäftigt sich nicht nur mit moralischen Regeln oder ethischen Fragen, so wie Religionsunterricht mehr und anderes als Ethik betreiben will. Im interreligiösen Lernen geht es um zentrale Religionsfragen, um die Stellung des Menschen zu Gott und zur Welt, also auch zu sich. Eine Konzentration auf den größten gemeinsamen ethischen oder moralischen Nenner ermöglicht gerade keinen interreligiösen Dialog, denn ernsthafte und wahrhafte Dialoge werden durch Differenz konstituiert²³: Interreligiöses Lernen "umfaßt die doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion."²⁴ Dies spricht auch dafür, interreligiöses Lernen nicht auf das "Weltethos" (Küng) zu beschränken.

Interreligiöses Lernen ist mehr und anderes als ein interreligiöser Dialog; es soll ihn ermöglichen. Es kann aber auch unter bestimmten Umständen selbst schon durch interreligiösen Dialog stattfinden, etwa in der Auseinandersetzung von Jugendlichen verschiedener Religionszugehörigkeit mit den religiösen Aspekten gemeinsamer Schlüsselprobleme bzw. -themen. Vielfach aber fehlen die Voraussetzungen (Abstraktionsvermögen; Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im Sinne

²² Vgl. Adam a.a.O. (Anm. 4).

²³ K. E. Nipkow (Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: van der Ven / Ziebertz a.a.O., 197-232, bes. 204-207) spricht sich für einen interreligiösen Dialog gerade auf der Grundlage eines "harten Pluralismus" aus. Vertreter eines "weichen" Pluralismusverständnisses unterstellten Dialogbereitschaft und Wissen um die Geschichtlichkeit der eigenen Position, außerdem neigten sie um der besseren Verständigung willen zu einer selektiven Auswahl religiöser Traditionen. Das harte Pluralismusbild beachte die biographisch und geschichtlich bedingten religiösen Verwurzelungen und weiche der Wahrheitsfrage nicht aus. Mit R. Pannikar betont er: "Pluralismus hat mit letzten unüberbrückbaren menschlichen Haltungen zu tun. Wenn zwei Ansichten eine Synthese erlauben, können wir nicht von Pluralität sprechen." (a.a.O. 207).

²⁴ Ziebertz / van der Ven a.a.O. (Anm. 2), 267; vor allem Michael von Brück und Theo Sundermeier haben in ihren Arbeiten auf diese hermeneutische Perspektive immer wieder verwiesen.

zeitweiliger Perspektivenübernahme; Kenntnisse, Raum und Zeit) zu intensiverer Auseinandersetzung. So bleibt es häufig bei einem schlichten Kennenlernen oder einem Unterricht über Weltreligionen, der seit den siebziger Jahren "in isolierten Unterrichtseinheiten" (Nipkow 1992, 172) in den Lehrplänen des konfessionellen Religionsunterrichts in fast allen Bundesländern fest verankert ist. Das Eingehen auf andere Religionen im Religionsunterricht ist also im Prinzip keine Kreuzberger²⁵ oder Hamburger²⁶ Errungenschaft, auch wenn dort die Notwendigkeit interreligiösen Lernens im Religionsunterricht frühzeitiger aufgegriffen wurde und dialogische Ansätze vor allem in Hamburg stärker entwickelt wurden.

Insgesamt freilich haben sich evangelische Religionspädagogen in Deutschland noch nicht so stark mit Fragen des interreligiösen Lernens auseinandergesetzt²⁷ wie beispielsweise die englische Religionspädagogik. In der Bundesrepublik sind es neben dem Comenius-Institut²⁸ vor allem drei Zentren, in denen das interreligiöse Lernen bezogen auf den evangelischen Religionsunterricht kontinuierlich beachtet und entwickelt wird.²⁹

²⁵ Großhennig, Ruthild, Heilige Steine - Heilige Türme - Heilige Zeiten. Interreligiöse Projekte im Religionsunterricht einer Kreuzberger Grundschule, in: F. Schweitzer / G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule, Frankfurt a. M. 1994, S. 285-291.

²⁶ Vgl. Folkert Doedens, Interreligiöses Lernen im "Religionsunterricht für alle"- Vielfalt in der Gemeinsamkeit lernen, in: F. Doedens / W. Weisse (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik (Religion und multikulturelle Schule H. 2), Hamburg 1997, 55-81, und Horst Gloy, Dem interreligiösen Religionsunterricht gehört die Zukunft, ebd. 82-104.

²⁷ Vgl. die Beiträge von H.-G. Heimbrock und J. Lott, JRP 8: Thema 1: Interkulturelles Lernen, Neukirchen - Vluyn 1992, 55-85; H.-G. Heimbrock, Religiöse Erziehung in multikulturellen Gesellschaften, in: J. Mehlhausen (Hg.), Pluralismus und Identität (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie; Bd. 8) Gütersloh 1995, 487-504.

²⁸ Vgl. Peter Schreiner, Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Europa, in: EvErz 46, 1994, 316-328; Manfred Kwiran, Peter Schreiner und Herbert Schultze (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht, Münster 1996; Peter Schreiner, Ansätze interreligiösen Lernens in multikulturellen Schulen, in: Fischer, D. / Schreiner, P. / Doyé, G. / Scheilke, Chr. Th., Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens, Münster u.a. 1996; Peter Schreiner / Hans Spinder (Hg.): Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, Münster u.a. 1997.

²⁹ An der Universität Duisburg hat sich jüngst eine "Arbeitsstelle interreligiöses Lernen" (AiL) um Folkert Rickers und Eckart Gottwald konstituiert, die nicht nur erste Veröffentlichungen herausgegeben hat (vgl. dies. [Hg.], Verständigung in religiöser Vielfalt, Duisburg 1997; dies. [Hg.], Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser

1. Johannes Lähmann hat – als Ergebnis seiner langjährigen Entwicklungsarbeit und vor dem Hintergrund seiner Nürnberger Foren mit in Deutschland bislang einzigartiger Beteiligung von VertreterInnen aus allen Weltreligionen – gerade seine Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive vorgelegt. Von ihm (und seinen Mitarbeitern) wird auch die Reihe der "Pädagogischen Beiträge zur Kulturbeggnung" herausgegeben.³⁰
2. Seit 1985 hat sich im westfälischen Raum ein Kreis um Paul Schwarzenau, Reinhard Kirste und Udo Tworuschka mit den theologischen Grundlagen und kulturellen Bedingungen der Begegnungen von Menschen unterschiedlichen Glaubens getroffen, aus dem heraus 1989 die Interreligiöse Arbeitsstelle (INTR^oA) in Iserlohn gegründet wurde. Die Behandlung von Fragen interreligiösen Lernens gehört zu ihren Hauptaufgaben und schlägt sich in den (bislang fünf) Bänden "Religionen im Gespräch" (Iserlohn 1991-1998) nieder.
3. Bedingt durch die Nachfrage aus Hamburger Schulen und begünstigt durch die rechtlich-politischen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts hat sich das dortige Pädagogisch-Theologische Institut der Ev.-luth. Kirche in Nordelbien³¹, teilweise in Verbindung mit dem Evangelischen Missionswerk der EKD³² und einer universitäre Forschungsgruppe unter Leitung von Wolfram

Verständigung, Neukirchen – Vluyn 1998), sondern auch im Rahmen der Primarstufenausbildung einen eigenen Studiengang zum interreligiösen Lernen entwickelt hat.

Einen Überblick über die Diskussionslage katholischerseits geben Ziebertz / van der Ven a.a.O. und Hans Zirker, Interreligiöses Lernen aus der Sicht katholischer Kirche und Theologie, in: Gottwald / Rickers (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, a.a.O., S. 51-69.

³⁰ Zuletzt Bd. 14: "Das Projekt Weltethos" in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994, Hamburg 1995.

³¹ In der Reihe "Religion und multikulturelle Schule (RUMS)" ist gerade Heft 4 "Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen – Hamburger Hungertuch" erschienen.

³² Zeitschrift Feuervogel seit 1994 mit zwei Ausgaben pro Jahr.

Weiß³³ verstärkt Fragen des interreligiösen Lernens erforscht³⁴ und Materialien zum Einsatz im Religionsunterricht entwickelt.³⁵

Ansätze

Interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen gehören im Prinzip zu den zentralen Aufgaben der Schule insgesamt³⁶. Sie können also nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, müssen aber für ihn besonders bedacht werden.

Im Blick auf den interreligiösen Religionsunterricht unterscheide ich mit John Hull³⁷ vier Ansätze:

1. einen "Systemzugang" in der Tradition eines Unterrichts über Weltreligionen, auch typologischer Ansatz genannt, stark informativ, häufig religionskundlich, auch "Theos Reise", als Begegnungsgeschichte konstruiert, ordne ich hier ein

³³ W. Weiß (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik (Jugend – Religion – Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik; Bd. 1), Münster / New York 1996.

³⁴ Thorsten Knauth, Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster [u.a.] 1996.

³⁵ Beispielsweise Ursula Sieg, Wir haben alle große Namen. Interreligiöse Unterrichtseinheit zur Abrahamserzählung, in: Die Grundschrift 9. Jg., 1995, H. 90, S. 18-21; weitere Materialien in den RUMS – Heften 1-4.

³⁶ Chr. Th. Scheilke / F. Schweitzer, Schule in der Pluralität, in: EvErz 46, 1994, 299-306.

³⁷ John Hull, How can we make children sensitive to the values of other religions through religious education?, in: J. Lähnemann (Hg.): "Das Projekt Weltethos" in der Erziehung ..., Hamburg 1995, 301-314; eine andere Typologie legt Jochen Bauer (Zwischen Religionskunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionsdidaktische Konzeptionen in England, in: Wolfram Weiß (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Münster u.a. 1996, 141-161 im Blick auf den Religionsunterricht in England insgesamt vor. Er unterscheidet zwischen (1) dem phänomenologischen Ansatz (Ninian Smart), (2) dem Ansatz der staatlichen Behörde (School and Curriculum Assessment Authority, SCAA), bei dem die Authentizität des Religionsunterrichts dadurch gewährleistet werden soll, daß nationale Vertreter der Religionsgemeinschaften den Inhalt weitgehend bestimmen, (3) dem interpretativen Ansatz von Robert Jackson (und Elinor Nesbitt), der ethnographisch begründet die innere Pluralität und Dynamik gelebter Religionen besser darstellen möchte, (4) dem erfahrungsbezogenen Ansatz von Day und Hammond sowie (5) dem entwicklungspädagogischen Ansatz von John Hull und Kollegen.

2. einen thematisch / aktuellen Zugang, wie z. B. Feste in den Religionen, Abraham in den verschiedenen Traditionen³⁸, auch problemorientiert wie "Weltreligionen – Weltprobleme"³⁹
3. einen erfahrungsorientierten Zugang, z. B. "Gott in vielen Namen feiern"⁴⁰, "Wir haben alle große Namen"⁴¹, Besuche in Gebetsräumen, Kirchen⁴² und Moscheen, David Day's⁴³ sowie C. und J. Errickers Ansatz⁴⁴
4. John Hulls mit M. Grimmit u.a. entwickelter eigener "Gift to the child" – Ansatz für Kinder von 5-10⁴⁵, der eine Kombination der genannten Ansätze darstellt, indem er Kindern ein besonderes Zeichen, ein "Numen" einer Religion (eine Hindu-Gottheit wie Ganesha, den Gebetsruf der Muslime, eine Geschichte wie die von Jona und dem Fisch, ein einzelnes Wort wie Halleluja oder die Seite einer heiligen Schrift) vorstellt (engagement situation), von den Kindern erkunden läßt (exploration period), kontextualisiert (contextualization stage) und reflektiert (reflection period). Durch dieses schrittweise methodische Vorgehen sollen Identifikations- und Distanzierungsprozesse angebahnt werden.

"Entering devices and distancing devices are based upon the belief that the child has a spiritual right to come close to religion but also a spiritual right not to come to close." (a.a.O. 307)

Der Hullsche Ansatz ist keineswegs unsystematisch, vermeidet jedoch das Hauptproblem des Systemansatzes, nämlich ein im wesentlichen kognitives Lernen über Religion. Thematisch ist er auch, auch wenn er den religionsvergleichenden Aspekt nicht in den Vordergrund

³⁸ Karl-Josef Kuschel, Streit um Abraham. Was Juden, Moslems und Christen trennt - und was sie eint, München [u.a.] 1994.

³⁹ Hg. von H. Schultze und W. Trutwin, Düsseldorf / Göttingen 1973.

⁴⁰ Elke Kuhn (Hg.), Gott in vielen Namen feiern. Interreligiöse Schulfeiern mit christlichen und islamischen Schülerinnen und Schülern, Gütersloh 1998.

⁴¹ Sieg a.a.O.

⁴² Beispiele dazu in Roland Degen, Inge Hansen(Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen, Einsichten, Anregungen, Münster u.a. 1998, insbesondere Erika Grünwald, "Heilige Orte" in multikultureller Großstadt, ebd. 43-56.

⁴³ John Hammond, David Day et al., New Methods in RE Teaching. An Experiential Approach, Harlow 1990; vgl. David Day, Modell – Lehrpläne für den Religionsunterricht. Die jüngste Entwicklung in Großbritannien, in: Peter Biehl u. a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik 11, Neukirchen – Vluyn 1995, 168-174.

⁴⁴ Clive Erricker, Ich, Gott und die Welt: Kinder und ihre Weltanschauungen, in: Kwiran, M. u.a. (Hg.), Dialog der Weltreligionen im Unterricht, Münster 1996, 41-56; Jane Erricker, Religion und Wissenschaft im Denken von Kindern, ebd. 81-99.

⁴⁵ Hull a.a.O.

schiebt und damit das Problem möglicher Überforderung vor allem der Kinder unter 8- 10 Jahren zu vermeiden sucht. Er ist auch keineswegs erfahrungsfern, aber er möchte didaktisch arrangiert Erfahrungen ermöglichen und überwindet schon im Ansatz ein Hauptproblem des erfahrungsorientierten Ansatzes: das Stehenbleiben bei schon gemachten Erfahrungen.

Er gibt aber selber Probleme zu denken. (1) Der Ansatz ist nur mit multireligiös zusammengesetzten Klassen durchführbar. (2) Ob es immer gelingt, eine relativierende Grundhaltung gegenüber Religion(en) zu vermeiden, ist trotz engagement und reflection periods (letzttere auch mit der Möglichkeit der Kontextualisierung funktionaler Äquivalente aus der eigenen Religion des Kindes) noch nicht ausgemacht.

Entwicklungsaufgaben

Zum Schluß seien noch drei Entwicklungsaufgaben benannt.

Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht löst einen RU in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften, also auf der Grundlage von Art 7(3) GG, nicht ab, sondern setzt diesen voraus.⁴⁶ Erst auf dessen Grundlage, die gleichberechtigt für nicht christliche Religionen und übrigens – wie in Berlin – auch für Weltanschauungsgemeinschaften gilt, kann interreligiöses Lernen hinreichend entfaltet werden. Das wirft noch einige pädagogische, praktisch-organisatorische und rechtliche Fragen auf, die dringend bearbeitet werden müssen.⁴⁷ Die Lösung einer lehrplanmäßig und unterrichtlich-praktisch aufeinander bezogenen, differenziert-integrierten Fächergruppe Ethik-Religionen, wie sie etwa in der RU-Denkschrift der EKD vorgeschlagen wurde, bietet sich an und sollte deshalb wo

⁴⁶ Vgl. Rolf Schieder, Einübung ins eigene Erbe, in: Ev. Kommentare 31, 1998, 9, 529-531; Karl Ernst Nipkow, Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

⁴⁷ Gegen eine solche Aufsplitterung wird häufig sofort die Frage nach der Mach- und Finanzierbarkeit gestellt. Ein solches Argument verkürzt die Problematik unzulässig. Entweder Art. 7(3) gilt für Religionsgemeinschaften jeder Art und aus pädagogischen wie theologischen Gründen bleibt der Rückbezug des Religionsunterrichts auf gelebte Religion und ihre Gemeinschaften sinnvollerweise erhalten, dann ist ein Unterricht entsprechend anzubieten. Oder aber man beschränkt sich darauf, Grundzüge jeweiliger Religionen zu unterrichten, zu elementarisieren, und bietet dann einen christlichen (für Schüler aus evangelischen, katholischen und orthodoxen Familien), einen jüdischen (für Schüler aus orthodoxen, konservativen und reformorientierten Traditionen) und einen muslimischen (für Kinder alevitischer, sunnitischer oder schiitischer Herkunft) Religionsunterricht an.

möglich beispielsweise unter Einschluß von islamischem oder jüdischem RU konkretisiert und erprobt werden.

Eine alltagstaugliche Didaktik interreligiösen Lernens, die religionswissenschaftlichen, theologischen und pädagogischen Maßstäben gleichermaßen standhält, sollte entwickelt werden. Auch wenn der Religionsunterricht einen Schwerpunkt darstellt, kann sie nicht darauf beschränkt werden, sondern muß auch dem Gesichtspunkt interreligiösen Lernens als einer wichtigen Dimension von Schulkultur und Schulentwicklung in einer Schule für alle Rechnung tragen. Von daher sind an weiteren Konzeptualisierungen und Konkretisierungen auch nicht nur Theologen und Religionspädagogen zu beteiligen. So wie interkulturelle Aspekte auch in anderen fachlichen Kontexten (besonders im Sprach-, Geschichts- und Politikunterricht) zu berücksichtigen sind, gilt es interreligiöse Aspekte allgemein in Pädagogik und Schultheorie stärker wahrzunehmen. Dies erfordert von allen Beteiligten selber eine intensivere Wahrnehmung des jeweils Anderen bei dieser partnerschaftlichen Aufgabe.

In der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung müssen verstärkt solide religionswissenschaftliche und theologische Grundlagen gelegt werden. Sporadische Angebote reichen nicht länger aus. Da Kapazitäten nicht sonderlich vermehrt und Studienzeiten nicht verlängert werden dürften, also kein Anbau möglich sein dürfte, bedeutet dies den Umbau bisheriger Studiengänge zugunsten neuer Akzentuierungen durch die Herausforderungen interreligiösen Lernens. Dabei ist auch die "Entgegensetzung von Religionswissenschaft als ‚objektiver, neutraler Religionskunde‘ und Theologie als Dogmatik christlicher Kirchen"⁴⁸ mit differenziert-integrierenden Perspektiven zu überwinden, die die unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugriffe fruchtbar machen.

⁴⁸ Rolf Schieder a.a.O., 531, mit Verweis auf Udo Tworuschka.