

In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch
Interreligiöses Lernen. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, S. 381-396.

Ursula Sieg

Inhalte interreligiösen Lernens

Alles, was Glaubensinhalt und Lebensäußerung von Religionen bzw. ihrer Gläubigen ist, kann auch Inhalt interreligiösen Lernens sein. Didaktisch qualifiziert ist interreligiöses Lernen, wenn der Themenauswahl Entscheidungen und Zielsetzungen zu Grunde liegen. Für die Themenfindung relevant sind die Zugangsweise zu Religion, die Bestimmung des Verhältnisses der Religionen zueinander, die Lernenden als Subjekte des Lernens und ihrer Identitätsentwicklung, der Kontext des Lernens und die Zielsetzung. Sie bestimmen die Auswahl wie auch die Art und Weise der Thematisierung.

Perspektivverschiebung

Je näher uns eine Religion rückt, desto komplexer und konkreter werden ihre Inhalte. Wenn eine Religion als außerhalb unserer konkreten Lebensvollzüge stehend gilt – oder wir aus analytischen Gründen von unserer Lebenswirklichkeit absehen –, können wir sie als systematisches Ganzes in den Blick nehmen und »Islam« thematisieren oder den »Buddhismus«. Auch Querschnittsthemen können aus dieser Fremdperspektive aufgegriffen werden: »Tod und Bestattung« oder »Reichtum und Armut« in den Religionen (vgl. Klöcker/Tworuschka 1985ff.). Geht es aber z.B. um die Teilnahme an der Beerdigung eines Muslims, werden detaillierte Informationen nicht nur interessant, sondern für Beziehungen und Zusammenleben wichtig. Will eine Gemeinde Dialog-Beziehungen aufnehmen, konkretisiert sich »Reichtum und Armut« als Frage nach den Gestaltungsmöglichkeiten, dem Bildungsniveau, dem gesellschaftlichen Einfluss sowie der Moderation von sozialem Gefälle. Wenn Schüler/innen einer Klasse verschiedenen Religionen und Weltanschauungen angehören, treten ihre Inhalte in Beziehung zu Situationen und Konflikten im Schulalltag und zu Themen der schulischen Fächer. Die Fragestellungen und möglichen Zugänge vervielfältigen sich. Entsprechend wichtig ist es, die Frage- und Problemstellungen, Situationen und Vorhaben zu klären und adäquat zu authentischen Inhalten der Religionen in Beziehung zu setzen.

Inhalt und Thema

Die Interdependenz von Inhalt und didaktischen Entscheidungen hat Wolfgang Klafki beschrieben: »Mit ›Inhalten‹ ... sollte man im Zusammenhang didaktischer Erörterungen Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich also in einem Prüf Stadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann. Indem ein ›Inhalt‹... unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum ›Thema‹.« (Klafki 1996, 118) Dabei ist vor allem interessant, nach welchen Kriterien die Entscheidungen auf dem Weg vom Inhalt zum Thema getroffen werden.

Mögliche Inhalte

Indem stichwortartig in den Blick genommen wird, was eine Religion jeweils beinhalten kann, entfaltet sich ein Universum. Es ließe sich über »Gott und die Welt« reden:

- Glaubens- bzw. Lehrinhalte, Systematik.
- Kommunikationsformen: Symbole, Texte, Traditionen, Heilige Bücher, Predigt, Literatur.
- Äußerungen gelebten Glaubens: Zeiten und Feste, Orte, Rituale, Speisegebote, Gottesdienst, Musik, Kunst.
- Innenseite gelebten Glaubens: Gebet/Meditation, Glaubenserfahrung, Mystik, Lebensweisheit.
- Lebensbegleitung: Religiöse Einbettung von Geburt, Erwachsenwerden, Partnerschaft, Glück, Krisen, Tod.
- Gemeinschaftsgestaltung nach innen: Ethik, Recht, Geschlechter- und Generationenverhältnis, Organisation der Glaubensgemeinschaft.
- Gemeinschaftsgestaltung nach außen: Gesellschaftsorganisation, Philosophie, Weltdeutung, Verhältnis Religion-Politik, Säkularität, Verhältnis zu anderen Religionen und Weltanschauungen.
- Unterschiedliche theologische Richtungen, verschiedene gesellschaftliche und kulturelle Ausprägungen, offizielle Lehre und subjektive Interpretation.
- Systematisierungs- und Strukturierungsmöglichkeiten, Religionsgeschichte.

Wenn sich Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit begegnen, werden sie im interreligiösen Lernen selbst zum »Inhalt«:

- mit ihrer subjektiven Realisierung ihres Glaubens.
- mit ihren Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten als Frauen und

Männer, Jungen und Mädchen, Familienmitglieder, Berufstätige, mit ihrer gesellschaftlichen Stellung, ihren Biografien.

Und interreligiöses Lernen selbst generiert Inhalte, die in Lernprozessen thematisiert werden können:

- Analysefähigkeiten und Wissen bezüglich des gesellschaftlichen Kontextes, in dem die Religionen – in ihren Inhalten wie auch als Personen oder Institutionen – einander begegnen und in Lernprozesse treten: Gesellschaftliche, wirtschaftliche Stellung, Schichtzugehörigkeit, Mechanismen der Integration und Segregation, Migrationshintergründe und ihr Einfluss auf die Interpretation und Ausübung von Religion und auf die Lernsituation.
- Sozial- und Kommunikationskompetenz: Dialogregeln, Konfliktbearbeitung, Selbstreflexion, Abbau von Vorurteilen.
- Reflexion von Erfahrungen im Dialog, Wahrnehmung von Veränderungsprozessen.

In der Schule, bei Dialogen auf kommunaler Ebene u.Ä. sind Menschen, für die bestimmte Weltanschauungen leitend und auch inhaltlich auszdifferenzieren sind, ebenfalls Dialog- und Lernpartner. Sie wären inhaltlich auch auszdifferenzieren.

Entscheidungskriterien auf dem Weg vom Inhalt zum Thema

Zunächst scheint es nahe liegend, sich an den klassischen Didaktiken der Religionspädagogik zu orientieren – Bibeldidaktik, Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik, Themen- und Problemorientierter RU – sowie an Schularten und -stufen und Arbeitsfeldern wie Kindergarten, Schule, Gemeinde oder Gemeinwesen. Aber die Didaktiken werden nicht mehr in Konkurrenz zueinander gesehen. Mögen sie auch als für den ganzen RU umfassend angelegt worden sein, liefern sie heute Elemente für gelingendes Lernen und werden allesamt für interreligiöses Lernen in Anspruch genommen. Die Kriterien der Themenwahl liegen quer zu den Didaktiken und ebenso zu den Altersstufen.

Die Entscheidungen, die letztlich zu Themen in Unterricht und Dialog führen, beginnen bereits bei der Erhebung und Interpretation der Inhalte. Sind die Bezugswissenschaften, die die Inhalte für interreligiöses Lernen bereitstellen, die Religionswissenschaften oder die Theologien der Religionen, oder beide? Von wo aus werden Religionen dargestellt? Von außen anhand allgemeiner Strukturmerkmale oder von ihrer Verortung in der Religionsgeschichte? Von innen als persönliches Zeugnis oder auf Grund qualifizierter Ausbildung und einer institutionalisierten Position? Ist die religiöse Bewälti-

gung des Alltags relevant oder die Systematik einer Religion an sich? Gibt es einen Bewertungsmaßstab? Liegt er innerhalb der jeweiligen Religion – z.B. Kanon, Mitte, Autoritäten, verbindliche Verfahren – oder außerhalb z.B. die Menschenrechte, Aufklärungsniveau, Urreligion ...?

Inhaltliche Entscheidungen in der Geschichte interreligiösen Lernens

Diesen Fragestellungen liegen bereits historische Entwicklungen zu Grunde (Tworuschka 1983; Lähnemann 1997, 41-107). Die Schule hat immer die griechische und römische Mythologie bearbeitet. Vom Christentum aus gab es abgrenzende und aufgeschlossene Positionen dazu. Neue Entwicklungen beginnen mit der Aufklärung, zu der parallel der Pietismus einerseits durch Mission die Religionswissenschaft belebte, andererseits die biblische Geschichte in Beziehung zum Alltag setzte und in die allgemeine Religionsgeschichte integrierte. So bildete sich »Religion« als Begriff, der in weiteren Entwicklungen zum Oberbegriff wurde, unter den das Christentum subsumiert und seine Relativierung besiegelt wurde. »Religion« entwickelte ein Eigenleben als »natürliche Religion« oder »Vernunftreligion«, was zur Konsequenz hatte, dass

- fremde Religionen zum Bildungsinhalt wurden,
- das Christentum in den Kontext der Universalgeschichte gestellt wurde, die sich evolutionär entwickelnd gedacht wurde. Die konkreten »positiven« Religionen wurden entweder als unvollkommene Abbilder der angestrebten vernünftigen Religion verstanden und ihre Differenzen damit unerheblich oder das Wesentliche einer Religion wurde in ihrer Besonderheit gesehen, die aber als historisch begrenzt zu sehen sei.
- Toleranz zur Leitidee wird, bis heute wirksam formuliert mit der Ringparabel in Lessings »Nathan der Weise« (1779). Im »Nathan« ist nicht Christentums- und Religionsfeindschaft ein wahrer humaner Standpunkt, sondern sittlich-religiöser Idealismus, der das Positive in einer Religion bedingt anerkennt.
- ein Religionsunterricht gefordert wurde, der eine allgemeine Sittenlehre und Weltanschauungsunterricht (Moralunterricht) biete und von den Kirchen unabhängig sein sollte bzw. sich bei Freidenkern auch gegen die Kirchen wenden konnte. Dem haben die Kirchen selbstverständlich Widerstand entgegengebracht.

Im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert entstand die vermittelnde liberale Richtung, die den Religionsunterricht im gegebenen kirchlichen Rahmen didaktisch-methodisch verbessern und religionsgeschichtliche Stoffe aufnehmen wollte. Andere sahen die Notwendigkeit, gegenwartsrelevante Themen zu integrieren, so auch die relevanten nicht christlichen Religionen. Diese Tradition ist in der protestantischen Religionspädagogik durch die Zurück-

weisung des Religionsbegriffes in der dialektischen Theologie und deren Rezeption in der Evangelischen Unterweisung zunächst beendet worden. Die Evangelische Unterweisung thematisiert nichtchristliche Religionen nicht (vgl. Tworuschka 1983, 32-36, 50, 85-88 und 131ff.).

Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Differenz im »Themenkanon«

Die geschichtliche Entwicklung wirkt sich nach wie vor auf didaktische Entscheidungen im interreligiösen Lernen aus, besonders auf Länderebene in der Diskussion um Art. 73 des GG. Bei didaktischen Entscheidungen über einzelne Inhalte betrifft die Möglichkeit, dass religiöse Inhalte auch unabhängig von konkreten Religionen formuliert werden können, vor allem die Bewertung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Ist z.B. Abraham zwischen Juden, Christen und Muslimen trennend oder verbindend? Werden Abraham, Sara und Hagar als gemeinsame Glaubensvater und -mütter thematisiert mit je anderer Interpretation oder als konkurrierende Traditions- und Interpretationssysteme der rabbinischen Auslegung, der paulinischen Typologie und der islamischen Tradition, die Kaaba und Hadsch begründet? Folgende Positionen können skizziert werden:

- Die Religionen sind letztlich eins: Sie fußen in einem mystisch erfahrbaren oder als theoretisch vorausgesetzten letzten gemeinsamen Urgrund, oder in einer umfassenden bzw. übersteigenden (s. o.) Religion, wie auch immer sie qualifiziert wird.
- Die Religionen sind unterschieden und eigenständig, aber die Übereinstimmungen sind größer und gewichtiger als die Differenzen: Beziehung ähnlicher, aufeinander bezogener Religionen.
- Die Religionen sind unterschieden und eigenständig. Die Differenzen sind größer und gewichtiger als die Übereinstimmungen und machen sie bedeutungslos: Beziehung völlig verschiedener, aber aufeinander bezogener Religionen.
- Die Religionen sind unterschieden und eigenständig. Eine Beziehung erfolgt über Faktoren außerhalb der Religionen, z.B. über Alltagserfahrungen, Demokratie und Menschenrechte. Theologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind nicht relevant.
- Die Religionen sind unterschieden und eigenständig. Eine Beziehung ist nicht im Blick oder nicht beabsichtigt. Die Religionen können trotzdem Thema werden, es ist aber nicht mehr *interreligiöses* Lernen.

M.E. stößt die Thematisierung von Gemeinsamkeiten auf die historisch begründete Sorge, sie könnten sich verselbständigen und bezogen auf eine

Urreligion oder als synkretistische Neubildung sich von den institutionalisierten Religionsgemeinschaften lossagen oder sogar gegen sie wenden. Diese Entwicklung ist möglich, war aber in der Geschichte und ist heute keineswegs zwingend: Interreligiös Lernende nehmen Überschneidungen in Traditionsbeständen, partielle Übereinstimmungen in der Lehre und weit gehende Übereinstimmungen in der Ethik wahr. Und gerade in ihren Religionen stark verwurzelte Menschen machen im interreligiösen Lernen und Dialog die Erfahrung von Gemeinschaft mit Andersgläubigen (siehe Ucko in diesem Band). Sie versuchen diese Einsichten und Erfahrungen in ihren Glauben auch in seiner institutionalisierten Lehre und Form zu integrieren. Benötigt wird dafür eine Theologie und Religionspädagogik, die Gemeinsamkeiten nicht prinzipiell problematisiert oder negiert, sondern von der eigenen Systematik her reflektiert und integriert.

Für interreligiöses Lernen im Religionsunterricht auf der Grundlage von Art. 7,3 des GG ist es konstitutiv, dass Gemeinsamkeiten jeweils auf die institutionalisierten Religionen und damit auch auf die Unterschiede zwischen den Religionen und den Lehrsystemen bezogen bleiben. Demgegenüber zweitrangig ist die Bewertung und Gewichtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, was kontrovers diskutiert wird. Die Positionen fußen m.E. weniger auf historischen Fakten und theologischen Lehrinhalten selbst, als auf ihrer Interpretation, die wiederum neben der Geschichte interreligiösen Lernens durch gesellschaftliche Faktoren beeinflusst sein kann. So lehrt z.B. die Vorurteilsforschung, dass es leichter ist Gemeinsamkeiten mit anderen anzuerkennen, wenn sie gesellschaftlich gleichrangig sind. Sind die »anderen« jedoch gesellschaftlich niedriger gestellt, wirken Gemeinsamkeiten bedrohlich (Six/Schütz 1995, 61f.). Solche Faktoren müssen in die Diskussion einbezogen werden. Wichtig ist, dass auf dem Weg vom Inhalt zum Thema die eigene Position reflektiert und dann auch vertreten und umgesetzt, nicht aber absolut gesetzt wird.

Feste, Heilige Orte, Traditionen

Indem ich einige Beispiele aufführe, möchte ich eine weitere Problematik einbeziehen: die pädagogisch und entwicklungspsychologisch motivierte Frage nach der Auswirkung und der Verarbeitung von Unterschieden:

- Führt die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Klassenkameraden nicht zu kultureller Zuschreibung, Verstärkung von Vorurteilen und Ausgrenzung?
- Müssen nicht die Unterschiede gerade thematisiert werden, weil sie sich dann eher konflikthaft auswirken, wenn sie nicht geklärt und verständlich werden?
- Ist es – altersabhängig – nicht eine Überforderung, z.B. unterschiedliche Versionen der gleichen Erzählung zu hören (z.B. »Opferung« Isaaks oder Ismaels).

Nach Lähnemann (2003, 96f.) sind Feste und Besuche Heiliger Stätten der Religionen Hauptinhalte einer »interreligiösen Öffnung«, bei der es um Lernen »miteinander übereinander« geht, und zwar »am besten personenbezogen, erlebnisorientiert, projektmäßig« (a.a.O., 97). Daneben kommen grundlegende Traditionen (z.B. Koran, Mohammed, Fünf Säulen; Judentum meist nur im Zusammenhang der Feste und Heiligen Orte, was aber sehr weit reichend sein kann; ähnlich Buddhismus) häufig schon in den Grundschullehrplänen vor. So können »Feste, Heilige Orte, grundlegende Traditionen« (vgl. Kapitel »Methoden und Zugänge« in diesem Band) als »Kanon« interreligiösen Lernens gelten. An diesem Kanon sei aufgezeigt, wie sich obige Fragestellungen thematisch auswirken:

- Berger u.a. (1989) geht im Rückgriff auf Paulo Freire von einem Situationsansatz aus, nach dem der (gesellschaftliche) Konflikt die grundlegende Sozialisationserfahrung in der multikulturellen Gesellschaft der 1980er-Jahre in Deutschland ist. In einzelnen Situationen können Konflikte dialogisch-problemformulierend bearbeitet werden. Von da aus werden die Unterschiede zwischen Hinterhofmoschee und Stadtteilkirche, zwischen biblischem und islamischem Abraham, zwischen Festen geradezu aufgesucht, aber auch neu gewonnene Kenntnisse und Verstehensmöglichkeiten sowie Gemeinsamkeiten zur Konfliktlösung herangezogen.
- Jürgensen (1989) stellt die Differenzen zwischen den Religionen bewusst in den Hintergrund. Von Schleiermacher inspiriert, soll der »himmliche Funke« aufgesucht werden. Religiosität ist auf das Innerste der jeweiligen Religionen verwiesen, die aber alle von »einer überirdischen Kraft« herrühren. Sie möchte die traditionell-religiösen Hintergründe der christlichen und islamischen Kinder aufzuspüren und erfahrungsbezogenes Begegnen ermöglichen. Das soll zur wechselseitigen Vertiefung schon vorhandener, verbindender Elemente in beiden Kulturtraditionen beitragen und den sozialen Zusammenhalt stärken. Sie bringt Themen theologisch qualifiziert ein, thematisiert die Unterschiede aber nicht (a.a.O., 5). Alle können alles gleichermaßen bearbeiten, da es letztlich eins ist.
- Asbrand (2003) sieht in den Gemeinsamkeiten der Religionen kein Potenzial für sozialen Zusammenhalt, sondern für die Ausgrenzung von Schüler/innen ohne Religionszugehörigkeit oder religiöse Erfahrung. Die Wahrnehmung von Unterschieden führt zu Zuschreibungen von Fremdheit (vgl. Messerschmidt in diesem Band), wenn z.B. muslimische Schüler/innen »ihre« Feste erklären, »ihre« Moschee vorstellen oder »ihre Geschichten« erzählen, wie es Berger und Jürgensen beide empfehlen. Die zu thematisierenden und vertiefenden Gemeinsamkeiten der Schüler/innen liegen vielmehr außerhalb der Religionen (Klassengemeinschaft, Geschlecht, Interessen, Freundschaften), in deren Kontext Unterschiede der Religionen nur indirekt thematisiert werden dürfen. Dazu soll sich der Unterricht an der Didaktik des Sachunterrichts orientieren.

tieren, anhand des »Kanons« Religion erkunden, Erzähl- und Gesprächskultur pflegen, aber »ohne die Erörterung theologischer Fragen im engeren Sinne« (a.a.O., 186).

Nach Auernheimer (2003) hängt »der jeweilige Standpunkt ... von komplexen Motiven und den jeweiligen Weltbildern bzw. theoretischen Orientierungen ab« (a.a.O., 133, Diskussion 132-137). So formuliert der Rat der EKD für den Religionsunterricht in der Grundschule (Fischer 2001, 17): »Eine zunehmend multikulturelle und multireligiöse Lebenssituation erfordert Orte und Zeiten, in denen diese Situation zum besseren gegenseitigen Verständnis thematisiert, erhellt und in ihren möglichen Konfliktstrukturen aufgeklärt werden kann.« Auch diese Fragestellung ist noch nicht ausdiskutiert (siehe Kiechle/Ziebertz und Streib in diesem Band) und sollte auf die jeweilige Klassensituation hin bedacht werden. Deutlich ist aber, dass die jeweilige Entscheidung das »Was« und »Wie« innerhalb des »Kanons« beeinflusst. Konsens scheint inzwischen darin zu bestehen, dass vermieden werden sollte, Schüler/innen in eine Expertenrolle ihrer Religion hineinzubringen, und – auch um der Schüler/innen ohne religiöse Erfahrung willen – Informationen und Begegnung durch Medien und Personen von Außen erfolgen sollten. Gerade auch, wenn Unterschiede und Konflikte thematisiert werden sollen, ist es wichtig – im Sinne Asbrands – überlappende Identitäten zu stärken: Klassenverband, Fans von XY etc.

Die Wahrnehmung direkter Unterschiede, z.B. zwischen biblischer und islamischer Version der Abrahamsgeschichte, wird häufig auch mit der Wahrheitsfrage verbunden. Kinder wollen wissen, welche Geschichte denn nun stimme; was wahr sei. Meines Erachtens sollte damit ähnlich umgegangen werden, wie mit der Unterscheidung zwischen Bericht historischer Tatsachen und Glaubenszeugnis. So wenig wie historische Tatsachen, werden objektive (Glaubens)Wahrheiten tradiert. »Das hebräische Wort für Wahrheit ist *emeth*. Das bedeutet eine Realität, die fest, zuverlässig, gültig und verpflichtend ist. Die Betonung liegt nicht so sehr auf Wahrheit im ontologischen Sinne, als auf Wahrheit als Ehrlichkeit, Vertrauenswürdigkeit und Verlässlichkeit. Gott ist wahr. Man kann sich auf Gott verlassen.« (Ucko 2000; Übersetzung aus dem Englischen U. Sieg) Wahrheit ist vorrangig ein Beziehungsbegriff. Um auszudrücken, dass Gläubige einem Gebot, einem Erwählten oder Gesandten etc. verpflichtet sind, erzählen sie davon in ihrem Kontext und in ihren Möglichkeiten (Kaaba statt Tempelberg), von ihrem Vorfahren (Ismael statt Isaak). Es drückt die herausragende Wichtigkeit einer Glaubenserfahrung aus, wenn sie von sich nahe stehenden Menschen erzählen. Halima Krausen schreibt zu der Isaak/Ismael-Thematik: »In der arabischen Überlieferung (...) wird der Name des Sohnes in dieser Geschichte im Qur'an gar nicht erwähnt. Man kann daraus schließen, dass es zwar für die Nachfahren der beiden Brüder natürlich ist, ihren jeweils eigenen Vorfahren in dieser Rolle sehen zu wollen, aber dies ist weder zum Verständnis der Geschichte als

existenzieller menschlicher Erfahrung wesentlich, noch sollte es gar ein Streitgrund sein (...) Der Qur'an konzentriert sich auf die Einheit Gottes hinter der Vielfalt der Menschheit«. (nach Sieg 2003b, 80) »Die zentrale Bedeutung der Geschichte liegt vielmehr in der existenziellen Erfahrung, der sich Vater und Sohn ausgesetzt sehen«. (a.a.O., 135) Für diese verschiedenen Wahrheitsverständnisse kann bei Schüler/innen Verständnis angebahnt werden.

Lehrpläne als Themenvorgabe »geöffneten« Religionsunterrichtes

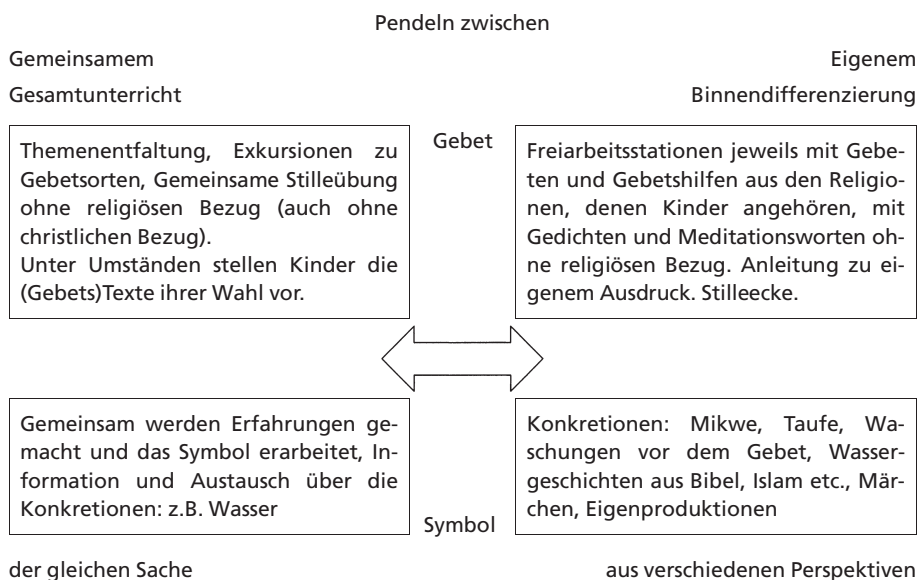
Der Themenkanon »Feste, Orte, Traditionen« findet sich sowohl im konfessionellen Religionsunterricht, der Begegnungen mit anderen Religionen sucht, als auch in einem Unterricht, wo im Religionsunterricht beständig Schüler/innen verschiedener Religionen und Weltanschauungen zusammen sind und die Nötigung zur »Öffnung« (Arbeitsausschuss 1992) des gesamten Religionsunterrichts gesehen wird. Die Öffnung des gesamten Religionsunterrichts bedeutet die Übernahme der Entscheidungen, die in den Lehrplänen bzw. Curricula schon enthalten sind: Zielsetzungen, zu denen Verständigung und Perspektivenwechsel hinzukommt, und Einschätzungen über entwicklungspsychologische Lernvoraussetzungen und lebensweltliche Relevanz, aber auch aus christlicher Theologie begründete Entscheidungen. Werden nun Lehrplanthemen lediglich aus Lektüre durch Perspektiven weiterer Religionen ergänzt, können leicht Gewichtungen oder ganze Themen sachfremd in andere Religionen eingetragen werden, z.B. das Thema »Sünde und Vergebung«, das in jüdischer oder islamischer, erst recht buddhistischer Systematik u. U. nicht so relevant ist, dass es in einen Lehrplan übernommen würde. Das kann vermieden werden, wenn die »Öffnung« im Dialog mit Vertreter/innen der einzubeziehenden Religionen geschieht. Über die Notwendigkeit entwicklungspsychologischer Fundierung und lebensweltlicher Verortung und Lernziele, z.B. orientiert an den Schlüsselproblemen Klafkis, kann schnell Konsens hergestellt werden. Auch die Methoden sind z.B. für Muslime weitgehend akzeptabel, da sie längst hinter den unter europäischem Einfluss eingeführten Frontalunterricht zurückfragen nach eigenen Methoden mit starker Betonung von Textarbeit und freier Diskussion.¹ Eine Ausnahme bildet die Elementarisierung und das Erzählen von Bibeltexten, die auf alle Heiligen Schriften (Koran) übertragen werden können. Für die Inhalte ergeben sich die Prinzipien der »Authentizität« und der »Dialogorientierung« (Hamburger Rahmenpläne) für Themenwahl, Materialerstellung und

¹ Vortrag der Islamwissenschaftlerin Muna Tatari in der Missionsakademie Hamburg am 13.1.2005.

Methodik. Zu den geöffneten Themen des christlichen Lehrplans, treten genuine Themen anderer Religionen hinzu.

Bei einer interreligiösen Öffnung des Religionsunterrichts wird häufig die Frage nach der Auswirkung auf Beheimatung und Identitätsentwicklung gestellt. Nun wird die Notwendigkeit zur interreligiösen Öffnung vor allem in Situationen gesehen, wo dem Religionsunterricht die Möglichkeit zur Beheimatung im Christentum ohnehin längst genommen ist, weil für die Schüler/innen keinerlei Zusammenhang mehr zwischen Religionsunterricht, Familie und Gemeinde besteht. Dafür unterstützt aber die interreligiöse Öffnung Schüler/innen darin, Subjekt ihres Lernens und auch ihrer Identitätsentwicklung zu werden und darin, Religion – als Spiritualität und religiöse Sprachfähigkeit, wie als konkrete an Institutionen gebundene Religion – einzubeziehen. Für den Versuch, zu einem Thema sowohl Perspektiven verschiedener Religionen als auch die Subjektivität und Identitätsentwicklung der Schüler/innen zu vereinen, hat sich nachstehendes Konzept bewährt (ausführlich Sieg 2003b):

Im Grundschulalter vollzieht sich Identitätsentwicklung als Pendeln zwischen äußeren Ansprüchen und inneren Vorstellungen. Diese können im Unterricht verortet werden als Bewegung zwischen Gesamtunterricht und Binnendifferenzierung. Ein Inhalt, dessen Eignung als Thema überprüft wird, wird auf Erfahrungen, Themen, Probleme hin befragt, die alle miteinander teilen können und die lebensweltlich, gesellschaftlich wie auch in den Religionen relevant sind, und auf Elemente hin, die mit den Methoden der Binnendifferenzierung zur Auswahl gestellt werden können. Nahezu jedes (traditionelle Religionsunterrichts-) Thema kann auf diese Weise mehrperspektivisch interreligiös geöffnet werden (vgl. Sieg 2003a und 2004):



Schulprogramm als Themenvorgabe für interreligiöses Lernen

Wenn Schulen ein sehr ausgeprägtes Schulprogramm entwickelt haben, werden die Themen aller Schulfächer davon bestimmt sein müssen, so auch Religion, zumal wenn der Religionsunterricht nicht mehr in ausgewiesenen Fachstunden erteilt wird. Ein Beispiel bietet Margot Rickers, Leiterin der Ev. Annaschule in Aachen. Das Schulprogramm orientiert sich zum einen am Konziliaren Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung und zum anderen an der Weltethos-Erklärung des Parlaments der Weltreligionen (siehe Rehm in diesem Band). Zum einen wird eine ausgeprägte Umwelterziehung und Erziehung zur Gewaltfreiheit auch als Teil des Religionsunterrichts gesehen (M. Rickers 2000), zum anderen werden Reaktionen und Perspektiven nichtchristlicher Schüler/innen auf Inhalte des Religionsunterrichtes sensibel und inhaltlich qualifiziert aufgegriffen, was auch zur interreligiösen Öffnung klassischer Themen des Religionsunterrichts führt, so z.B. Perspektiven verschiedener Konfessionen und Religionen auf Jesus, die mit Hilfe Geistlicher und der Eltern intensiv recherchiert werden (M. Rickers 1999). Zentral ist die Beschäftigung mit verschiedenen Schöpfungsmythen: »Kinder und Lehrerinnen erkennen gemeinsam durch Vergleichen, dass die Weltentstehungsgeschichten der Menschen – so unterschiedlich sie sein mögen – von einer hohen Wertschätzung dieser Erde sprechen und die Gläubigen auf Erhalt der Welt und zu sorgsamem Umgang verpflichtet«. (M. Rickers 2000, 7) Dies Beispiel zeigt, wie Ökumenisches Lernen sich auch interreligiös versteht, wenn es sich auf »die ganze bewohnte Erde bezieht« (vgl. Noormann/Becker 2004, 181-184).

Begegnung, Dialog oder Alltagserfahrung

Ein zentraler Stellenwert im Blick auf Inhalte interreligiösen Lernens kommt dem Konzept der »Begegnung« zu, das wesentlich von den »Nürnberger Foren« ausstrahlt (siehe Lähnemann in diesem Band). Bereits auf dem ersten Nürnberger Forum 1982 wurden Leitlinien für Begegnung formuliert: »Begegnung (...)

(...) bezeichnet ein Zusammenkommen von Menschen, bei dem sich mehr ereignet als nur ein teilnahmsloses Nebeneinanderleben oder eine bloß distanzierte Auseinandersetzung mit dem Denken der anderen. Bei wirklicher Begegnung wird der Mensch vom anderen vielmehr so in seinem Kern berührt, dass dadurch sein eigenes Leben verändert wird.

(...) setzt nicht einen ›überkonfessionellen‹ Standpunkt voraus. Sie bedarf vielmehr eines guten Verstehens der eigenen religiösen und kulturellen Herkunft, weil nur so ein ›substanzieller‹ Dialog möglich wird.

(...) betrifft Kenntnisse, Einstellungen und Verhalten: Informationen sind notwendig. Sie allein aber genügen nicht, um Vorurteile abzubauen und ein besseres Verstehen anzubahnen (...) Ebenso wichtig aber ist das Finden konkreter Möglichkeiten der Begegnung.« (Lähnemann 1983, 64)

Lähnemann geht von einem nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht aus. Muslimische Schüler/innen besuchen den Ethikunterricht. Im evangelischen Religionsunterricht geht es um Vertrautmachen mit der eignen Kultur und Religion als »verantwortetes Sinnsystem« – und um orientierende Öffnung für andere Traditionen, um »nicht indoktrinierende Begegnung mit den im Lebensvollzug der Heranwachsenden besonders relevanten Religionen als lebendigen strukturierten Größen«. Für höhere Klassen werden die »lebendig strukturierten Größen« umrissen in »Didaktik der Weltreligionen« (Lähnemann 1994; 1996).

Begegnung vollzieht sich z.B., indem die Muslime der Klasse zu einem Thema zum evangelischen Religionsunterricht dazukommen (Lähnemann 2004, 9), sowie durch den »Themenkanon« (s.o.). Wo direkte Begegnung nicht möglich ist, kann personenbezogenes Lernen auch durch »Personalisierung« erreicht werden. Nach Haußmann wird dabei das Selbstverständnis einer anderen Religion an »ideal-typischen« Gestalten deutlich, wodurch Begegnungsfelder geschaffen werden, die Zugang erleichtern (Haußmann 1992, 295). Dabei wird einer fiktiven Person die Erläuterung zentraler Inhalte eines Glaubens in den Mund gelegt bzw. möglichst realistische Situationen geschildert, um eine nicht realisierbare reale Begegnung zu ersetzen. Deutlich ist, dass die Begegnung sehr vorstrukturiert ist, die Differenz Erfahrung im Zuge der didaktischen Entscheidungen sozusagen »portioniert« wird. Die Schüler/innen werden einander nicht notwendig selbst gegenseitig zum Thema, sondern die Wahrnehmung des »Anderen« konzentriert sich auf dessen Religion. Das Prinzip der Personalisierung findet sich in vielen Unterrichtsmaterialien (so z.B. in Tworuschka/Tworuschka 2004). Didaktische Entscheidungen liegen darin, von wo aus und in welche Richtung die fiktive Person spricht. Häufig sprechen fiktive muslimische Kinder von einem »islamischen Land«, meist die Türkei, aus, das »ihr Heimatland« sei (z.B. Schwikart 1996; Lähnemann 2004), zu christlichen Kindern in Deutschland. Demgegenüber steht die Sichtweise, dass die Kinder, meist in zweiter Generation in Deutschland geboren, mitsamt dem Islam in Deutschland ihre Heimat haben und der Islam, wie auch zunehmend alle anderen Religionen, als »Nachbarschaftsreligionen« (Doedens 1997) zu thematisieren seien und Unterrichtsmaterial eine dialogische Situation abbilden sollte.

Damit Begegnung tatsächlich geeignet ist, Vorurteile abzubauen, sind einige Bedingungen zu beachten. Die Angehörigen der Minoritäten müssen gleichen oder höheren sozialen Status haben. Eine Gruppe sollte in sich möglichst heterogen sein, da Bestandteil von Vorurteilen die Vereinheitlichung der anderen ist (Alle... sind so.). Der Kontakt sollte durch eine Institution, Autorität oder das soziale Klima unterstützt sein und einen belohnenden

Charakter haben und keine Konkurrenz erzeugen. Ein enger Kontakt wirkt günstiger als ein zufälliger. Besonders günstig ist es, wenn die Gruppen zu gemeinsamen Aktivitäten bei Entwicklung gemeinsamer, übergeordneter Ziele finden (Six/Schütz 1995, 60).

Ansätze interreligiösen Lernens, in denen Dialog zentral ist, finden sich vor allem in Situationen, in denen Schüler/innen nicht in unterschiedliche Lerngruppen auseinander gehen. Während im Konzept der Begegnung der Dialog seinen Ort im Rahmen der Begegnung hat, ist hier Dialog Modus des gesamten interreligiösen Lernens. Nach Wolfram Weiße geht es »um einen Dialog, in dem sich Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen und unterschiedlich stark ausgeprägten religiösen und weltanschaulichen Hintergründen einbringen sowie... auch eigene Positionen entwickeln können. Frage nach dem Sinn des Lebens und Sterbens, nach dem letztlich Tragenden, nach dem Heiligen und Göttlichen prägen diesen Unterricht ebenso wie sozialetische Fragen nach Gerechtigkeit, Frieden und Schöpfungsbewahrung. In diesem Spektrum gibt es viele Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Konfessionen und Religionen« (Weiße 2004, 13f.). Aber: »Eigene Positionen sollen nicht in Vermischung mit anderen erahnt, sondern im Angesicht anderer Positionen gefunden werden« (a.a.O., 14). Dabei soll der Dialog, der u.a. von Baldermanns Dialogbegriff in der Bibeldidaktik (a.a.O., 14f.) her definiert wird, nicht Ziel, sondern Strukturprinzip sein und nicht auf die *interreligiöse* Dimension eingegrenzt werden: »Sowohl unterschiedliche ökonomische und soziale Rahmenbedingungen als auch die in diesem Kontext zu interpretierenden kulturellen Unterschiede von Religionen und Weltanschauungen sollten zum Tragen kommen. Hierbei spielt die Perspektive »von unten« eine entscheidende Rolle. Das heißt, dass nicht nur die Großorganisationen von Religionen in ihrer sozial-ökonomischen Einbettung zu beachten sind, sondern gerade auch die Bedingungen, unter denen einzelne Personen und Gruppen von Menschen mit jeweiligem religiösem Hintergrund in einer Gesellschaft leben« (ebd.).

Hier wird auch der Dialog selbst zum Thema. Leonard Swidler hat 10 Grundregeln formuliert, die mittlerweile als klassisch gelten können. Zwei der wichtigsten lauten:

4. Im interreligiösen, interideologischen Dialog sollten wir nicht unsere Ideale mit der Praxis unserer Partner vergleichen, sondern unsere Ideale mit den Idealen unserer Partner, unsere Praxis mit der Praxis unserer Partner.
5. Jeder Teilnehmer muss seine/ihre Position selbst erläutern und klar umreißen. Umgekehrt: Der/Die von außen her Interpretierte muss in der Lage sein, sich selbst in der Interpretation wieder zu erkennen.

Rickers schließlich versteht interreligiöses Lernen als Querschnittsaufgabe des gesamten Unterrichts einschließlich des RU. Es wird selbst nicht religiös begründet, sondern philosophisch-pädagogisch an den Menschenrechten orientiert.

tiert. Lerngegenstand ist nicht vorrangig der Traditionsgehalt der Religionen, sondern Alltagserfahrungen der Schüler/innen, in denen Religion eine Rolle spielt oder spielen kann (2002, 184).

Gemeinde und Erwachsenenbildung

Auf Gemeindeebene spielen die für den Religionsunterricht erläuterten Inhalte und Themenfindungen ebenso eine Rolle. Zentral ist auch hier das Konzept der Begegnung, auch hier häufig kombiniert mit dem »Kanon« Feste, Heilige Orte, grundlegende Traditionen. Darüber hinaus werden auf kommunaler Ebene gemeinsame Projekte z.B. zur Verbesserung der Lebenssituation, kulturellen Bereicherung oder Friedensengagement angegangen. Bildungsinstitutionen klären wissenschaftlich fundierte Fragen, die der interreligiöse Dialog aufwirft, z.B. derzeit zum Verhältnis Menschenrechte und Toleranz, Säkularität und Religionsfreiheit. Die JCM-Tagung 2005 hat das Thema »Leben in einer Kultur der Angst« (siehe Krausen in diesem Band). Eine Besonderheit des Gemeindebereiches ist, dass manche Gläubige sich spirituell auf die Glaubenspraxis anderer Religionen sehr weitgehend einlassen (siehe z.B. Süss in diesem Band). In diesem Bereich ist es wichtig, die eigenen Grenzen der Teilhabe und besonders auch die Grenzen der Teilhabe, die eine Religion Andersgläubigen gewähren kann, zu erkunden und zu respektieren. Die gilt auch für Lehrkräfte, die z.B. beim Schulgebet hier Verantwortung für Schüler/innen haben (vgl. Sieg zu Feste in diesem Band).

Zum Weiterlesen

- Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997.
- Dommel, Christa (Hg.), Werte schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung, Frankfurt a.M. 2003.
- Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2004.
- Rickers, Folkert (Hg.), Alltagserfahrungen im interreligiösen Kontext, Neukirchen-Vluyn 2000.

Literatur

- Arbeitsausschuss der Vereinigung evangelischer Religionslehrer in Hamburg e.V., Memorandum zum Religionsunterricht, Hamburg 1992, in: Der evangelische Erzieher 45 (1993), H 1, 29-34.
- Asbrand, Barbara, Religiöses Lernen aus Grundschulpädagogischer Perspektive, in: Speck-Hamdan u.a. 2003, 183-188.
- Auernheimer, Georg, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2003.
- Berger, Hartwig/Großhennig, Ruthild/Schirmer, Dietrich, Von Ramadan bis Aschermittwoch. Religionen im interkulturellen Unterricht, Weinheim 1989.
- Doedens, Folkert, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht für alle. Vielfalt in Gemeinsamkeit lernen, in: Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997, 55-79.
- Fischer, Dietlind (Hg.), Religion lernen in der Grundschule. Ein Lesebuch, Münster 2001.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport (Hg.), Bildungsplan Grundschule, Rahmenplan Religion, Hamburg 2004.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport (Hg.), Bildungsplan Haupt- und Realschule, Rahmenplan Religion, Hamburg 2004.
- Haußmann, Werner, »... in den Schuhen eines anderen gehen«?!, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg 1992, 295-302.
- Jürgensen, Eva (Hg.), Feste und Gestalten im Jahreslauf: Jesus und Mohammed, Lahr 1989.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Religionsunterricht in der Grundschule, in: Fischer, Dietlind (Hg.), Religion lernen in der Grundschule. Ein Lesebuch, Münster 2001.
- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1996.
- Klöcker, Michael/Twoorschka, Udo (Hg.), Ethik der Religionen – Lehre und Leben, München/Göttingen, 5. Bde., 1984-1986.
- Lähnemann, Johannes (Hg.), Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen – ein Symposium, Hamburg 1983.
- Lähnemann, Johannes, Weltreligionen in Unterricht. Teil 1: Fernöstliche Religionen, Göttingen 1994.
- Lähnemann, Johannes, Weltreligionen in Unterricht. Teil 2: Islam, Göttingen 1996.
- Lähnemann, Johannes, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Lähnemann, Johannes., In ökumenischer und interreligiöser Offenheit, in: Speck-Hamdan u.a. 2003, 94-99.
- Lähnemann, Johannes, Interkulturelles Lernen im Religionsunterricht, in: Grundschule 36 (2004), H. 4, 8-9.
- Nipkow, Karl-Ernst, Bildung in der Pluralen Welt, Bd. 2, Gütersloh 1998.
- Noormann, Harry, Becker, Ulrich, Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2004.

- Rickers, Folkert, Interreligiöses Lernen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Neu 2002, 182-192.
- Rickers, Margot, Jesus Christus in den Weltreligionen. Über den Umgang mit der Thematik in einer städtischen evangelischen Grundschule, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 15, 1999, 3-16.
- Rickers, Margot, Schöpfung, Frieden, Gerechtigkeit. Aspekte des Schulprogramms einer evangelischen Grundschule, in: ru 30 (2000), H. 1, 6-9.
- Schwikart, Georg, Gott hat viele Namen. Kinder aus aller Welt erzählen von ihrem Glauben, Düsseldorf 1996.
- Speck-Hamdan, Angelika/Brügelmann, Hans/Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun (Hg.), Kulturelle Vielfalt. Religiöses Lernen. Jahrbuch Grundschule IV, Seelze 2003.
- Sieg, Ursula, Feste der Religionen, Düsseldorf 2003a.
- Sieg, Ursula, Interreligiöses Lernen im Pendeln zwischen Eigenem und Gemeinsamen, in: Dommel, Christa (Hg.), Werte schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung, Frankfurt a.M. 2003b, 234-255.
- Sieg, Ursula, Beten und was dabei hilft, in: Grundschule 36 (2004), H. 4, 16-18.
- Six, Bernd/Schütz, Heidi, Stereotype und Vorurteile Bd. 3. Diskriminierendes Verhalten und Änderungsprogramme. Kurs zu Vorurteilen, Hagen 1995.
- Swidler, Leonard, Interreligiöser und interideologischer Dialog, in: Pastoraltheologie 75 (1986), H. 7, 315-317.
- Tworuschka, Udo, Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht, Köln 1983.
- Tworuschka, Monika/Tworuschka, Udo, Feste der Religionen Kindern erzählt, Gütersloh 2004.
- Ucko, Hans, Truth or Truths, Vortrag in Malibu Nov. 2000. (unveröffentlicht).
- Weiß, Wolfram, Dialogischer Religionsunterricht für alle, in: Grundschule 36 (2004), H. 4, 13-15.