

Ulrike Baumann

Akteure interreligiösen Lernens

Die individuellen und subjektiven Voraussetzungen der am Lerngeschehen direkt oder indirekt Beteiligten werden in diesem Beitrag beschrieben. Mögliche Dynamiken und Auswirkungen in interreligiösen Begegnungen und in interreligiösem Lernen werden skizziert, die den jeweiligen sozialen und religiösen Hintergrund sowie den institutionellen Zusammenhang berücksichtigen. Gestaltungsperspektiven und -anforderungen werden ausgehend von den Prinzipien des interreligiösen Dialogs (Karl Ernst Nipkow) am Beispiel von Schulleben und Religionsunterricht konkretisiert.

Kinder und Jugendliche sind hinsichtlich ihrer religiösen Überzeugungen nicht festgelegt, auch wenn sie bestimmten Religionen und Konfessionen angehören. Sie befinden sich auf der Suche nach eigenen Gewissheiten und eigenem Glauben. Dass die Identifizierung des Eigenen innerhalb der zugeschriebenen religiösen Tradition gelingt, ist in der pluralen Situation der postmodernen Gesellschaft nicht selbstverständlich. Junge Erwachsene folgen häufig dem gesellschaftlichen Trend zur Individualisierung und wollen selbst bestimmen, was wahr ist. Sie fühlen sich verpflichtet, ihre Sinnsuche individuell zu begründen, ob sie sich einem religiösen Bekenntnis zugehörig fühlen oder nicht. Aber individuelle Identitätsbildung erfolgt unter Rückgriff auf kollektive Erfahrungen und kulturelle Ressourcen. Hinsichtlich der Pluralität der Kulturen und Religionen mit ihren Differenzen bleiben auch die Erwachsenen Lernende. Um zusammen leben zu können, muss man sich genauer und tiefer verstehen. Ein interkultureller und interreligiöser Dialog ist unabdingbar. Deshalb sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene gemeinsam Akteure im Prozess des interreligiösen Lernens.

Lernende und Lehrende

In religiös heterogenen Lerngruppen Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten für die Religion, der sie angehören, anzusprechen, führt zu Überforderungen. Sie befinden sich »in der Entwicklung« und haben ein Recht auf die eigene Suche nach Orientierung. Aus geringer Sicherheit über die eigene Position resultiert bei ihnen häufig Zurückhaltung gegenüber

Fremdem. Es ist Aufgabe der Erwachsenen, mit Kindern und Jugendlichen über Erwartungen und Ängste, Missverständnisse und Vorurteile zu sprechen, damit sie durch die religiöse Pluralität in der Gesellschaft nicht unnötig irritiert werden. Eltern tragen hier besondere Verantwortung und sollten verlässliche Gesprächspartner sein, zu denen die Kinder einschließlich ihrer Freundinnen und Freunde mit allen Fragen kommen können.

In der Kindheit kommt auch den Erzieherinnen und Erziehern in den Tageseinrichtungen eine Mitverantwortung für das interreligiöse Lernen zu, denn die Vielfalt der Kulturen und Religionen gehört bereits früh zum Alltag, nicht zuletzt in den Einrichtungen selbst. Die Kinder möchten sich in ihrer Verschiedenheit besser kennen lernen. Welche elementaren Erfahrungen des Eigenen und des Fremden ermöglichen ihnen die Erzieherinnen? Sind sie selbst in der Lage, die Vielfalt, die ihnen durch die Kinder und deren Familien begegnet, als Bereicherung zu entdecken und anzunehmen? Der respektvolle Umgang mit anderen Religionen sollte eine Grundhaltung in Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft sein. Seitens der Träger gehört dazu der Respekt vor der Entwicklung der Erzieherinnen und Erzieher, die zwischen der Verwurzelung im Eigenen und der Achtung des Fremden selbst nach einer Identität suchen.

In der Freizeit ist die Begegnung zwischen den Kulturen und Religionen in unserer Gesellschaft eher dem Zufall überlassen. Deutsche Jugendliche ohne Migrationshintergrund bleiben in ihren Peergroups gern unter sich. Die öffentliche Schule jedoch bringt die Kulturen und Religionen zusammen; hier ergeben sich die häufigsten Kontakte. Die Kategorien »jüdisch«, »christlich«, »muslimisch«, »ohne Bekenntnis« enthalten jedoch eher Zuschreibungen, als dass sie geeignet sind, Ansatzpunkte für das interreligiöse Lernen zu bieten. Bei den Schülerinnen und Schülern selbst sind die Lernvoraussetzungen sehr heterogen, auch wenn sie formal einer bestimmten Religion und Konfession angehören. Viele wollen sich nicht festlegen und suchen doch Halt in religiösen Überzeugungen, die sie mit anderen teilen können. Deshalb stehen manche z.B. christlichen oder muslimischen Gruppen nahe; manche lehnen Religion völlig ab. Viele zeigen ein eher schwebendes Interesse an bestimmten religiösen Phänomenen. Andere verhalten sich scheinbar gleichgültig gegenüber Religion und Glaube. Ein tieferes Verstehen des Religiösen hängt davon ab, dass im Jugendalter das eigene Ich als Ganzes erlebt und reflektiert wird und dass sich elementar ein Selbst- und Weltverständnis ausbildet. Im Zuge dieser Entwicklung kann es in der Schule zwischen Jugendlichen verschiedener Religionen zu heftigen Auseinandersetzungen über »Gott und die Welt« kommen. Diese religiöse Heterogenität ist ein Thema der ganzen Schule, und der Umgang mit ihr ist schwierig.

Wie sie die Äußerungen und das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer in dieser Situation einschätzen, ist für die Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Faktor zur Orientierung. Was brauchen die Lehrerinnen und Lehrer in dieser Lage, um mit einer religiös heterogenen Schülerschaft in der

Schule zusammenzuleben und sie zumindest phasenweise zusammen unterrichten zu können? Notwendig ist eine »Didaktik der Vielfalt« (Nipkow 2001, 102), die sich zunächst immer wieder darum bemühen muss, genau wahrzunehmen, welche religiösen Erfahrungen Kinder und Jugendliche in die Schule mitbringen und welche religiösen Traditionen in ihren Familien gelebt werden. Unterrichtende sollten sich für die religiösen »Erbschaften« ihrer Schülerinnen und Schüler, ihre unterschiedlichen Erfahrungen und deren Entstehungskontexte interessieren und ihnen einen Ort geben, wo sie zum Ausdruck gebracht werden können. Diese Didaktik ist riskant, weil sie die eigene Identität berühren und zur Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Tradition führen kann, die einem möglicherweise selbst fremd geworden ist. Die Strategien zum Umgang mit religiöser Heterogenität werden von Fach zu Fach verschieden sein. Aber in den meisten Ansätzen der interkulturellen Pädagogik und Didaktik wird das Thema »Religion« nur am Rande gestreift. Fragen des interreligiösen Lernens sind jedoch nicht nur Angelegenheit der Religionspädagogik. Bisher leistet sie mit der Bearbeitung des Themas eine stellvertretende Arbeit für die ganze Schule. Weil eine Vernetzung mit der interkulturellen Pädagogik noch kaum erfolgt ist, müssen wir uns mit der Frage nach den Akteuren im interreligiösen Lernen hauptsächlich auf Diskussionsstränge in der Religionspädagogik beziehen.

Dabei kommen besonders die christlichen Religionslehrerinnen und Religionslehrer in den Blick. Sie sind herausgefordert, die christlichen Jugendlichen in der Beurteilung anderer Religionen zu der Sorgfalt zu erziehen, die man sich auch gegenüber der eigenen Religion wünscht. Sie müssen sie so weit fördern, dass sie einen Standpunkt in der eigenen Religion finden, der sie zum Dialog in Differenz und Toleranz befähigt. Den anderen Schülerinnen und Schülern sollten sie signalisieren, dass sie ihre andere Kultur und Erfahrungswelt und die ihrer Familien respektieren. Religionslehrerinnen und -lehrer sollten offen sein für Begegnung und Dialog mit Menschen der anderen Religionen und Traditionen, die im Bildungssystem präsent sind. Wie weit ermöglicht ihnen das ihre eigene Religiosität? Es ist deutlich, dass sie bei ihrer Aufgabe als ganze Person gefragt und herausgefordert sind. Gerade weil ihnen das Evangelium von der Rechtfertigung der Sünder menschliche Begrenztheit und Fehlbarkeit zugesteht, können sie die Aufgaben des interreligiösen Lernens frei und verantwortungsvoll wahrnehmen.

Die meisten Religionslehrerinnen und -lehrer haben ein reflektiertes Verhältnis zu ihrer religiösen Lebenspraxis und wollen den Zusammenhang zwischen ihrer gelebten und gelehrt Religion auf eine theologisch fundierte Grundlage stellen. Sie lassen sich also bei den Inhalten des christlichen Glaubens behaften. Diese reflektierte Religion wird noch einmal reflektiert auf die Didaktik religiösen Lernens und die Unterrichtsgestaltung hin (Dressler 2002, 7-9). In dieser doppelten Reflexion erkennen viele Religionslehrerinnen und -lehrer geradezu die Besonderheit ihres Berufs. Sie bearbeiten die Distanz zwischen der gelebten und gelehrt Religion, weil ihnen das für die Ini-

tierung von Lernprozessen notwendig erscheint. Auch für das interreligiöse Lernen erweist sich das Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion als didaktisch fruchtbar. Der pluralen Lage müssen sich alle stellen, und darum ist die Kompetenz zur durchdachten und begründeten christlichen Rechenschaftsabgabe dringend erforderlich. Wie weit Unterrichtende dabei auch von grundlegenden eigenen Erfahrungen der Fremdheit im Glauben sprechen wollen, sollte ihnen selbst überlassen bleiben.

Das Evangelium hat eine weltweite Dimension, und deshalb ist der evangelische Religionsunterricht offen für alle Schülerinnen und Schüler, für die Kooperation in einer Fächergruppe und für den interreligiösen Dialog. In ihrer Denkschrift »Identität und Verständigung« beschreibt die Evangelische Kirche in Deutschland Perspektiven für einen Religionsunterricht in der Pluralität: Sie tritt für einen jüdischen und islamischen Religionsunterricht ebenso ein wie für einen konfessionellen christlichen, um die Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition zu ermöglichen. Hinzu kommen Phasen der Begegnung und Kooperation, um das Gemeinsame und das fremd Bleibende zu thematisieren (Kirchenamt der EKD 1994). Das Wort der katholischen Bischöfe in Deutschland »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« betont die Konfessionalität und ist hinsichtlich der Offenheit zurückhaltender (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996). Aber auch die katholische Religionspädagogik bemüht sich um einen dialogisch konzipierten Religionsunterricht in der Schule und eine Verbindung von interkulturellem und interreligiösem Lernen (Ziebertz 2002, 138). Dass die Religionszugehörigkeit der Unterrichtenden explizit zur Perspektive dieses Unterrichts gehört, dient der Transparenz und geht nicht zwangsläufig mit der Herabsetzung anderer Positionen einher. Was können die Lehrenden dazu beitragen, dass in ihrem Religionsunterricht die Vielfalt zu Hause ist und dass sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in der Schule wohl fühlen?

Der Vielfalt begegnen

Solange im Religionsunterricht lediglich allgemein von »Heil« und »Sinn« die Rede ist und er nur fragt, was Religionen leisten, verschwindet die Wahrheitsfrage. Interreligiöses Lernen ist aber theologisch von Gewicht: Weil Gott das Heil für alle Menschen will, ist der respektvolle Umgang mit anderen Religionen als christliche Grundhaltung zu verstehen. Was bedeutet das für das gemeinsame Leben und Lernen mit Schülerinnen und Schülern? Sie sollten im Unterricht religiöse Verschiedenheit produktiv nutzen können, indem sie beim Miteinander-Lernen voneinander lernen. Dabei geht es nicht einfach um religionskundlich-lexikalische Kenntnisvermittlung oder um Folklore.

Die Nachahmung der Feste und Rituale anderer Religionen überschreitet schnell die Grenzen des Taktes. Gemeint ist vielmehr eine Konfrontation mit dem anderen, die hilft, durch fest gefügte Schemata blockiertes Denken zu überwinden.

Fremde Religionen begegnen heute nicht mehr nur in Texten, sondern sind als fremde Religiosität in der Öffentlichkeit sichtbar. Sie sind bei den Mitschülerinnen und Mitschülern anzutreffen, mit denen man mehr oder weniger vertraut ist. Die Nähe des Fremden ist mit anderen affektiven Resonanzen verbunden, als wenn man ihm nur auf dem Papier begegnet. Zugleich ist vielen Jugendlichen die eigene Religion fremder geworden. In dieser Lage sollen die Religionslehrerinnen und -lehrer auf der Basis einer christlichen Identität sachlich und versöhnungsfördernd unterrichten. »Schüler sind einzuüben, sich zu vertragen, obwohl man mit etwas ganz und gar nicht einverstanden ist.« (Nipkow 2002, 106) Dies erfordert sachgemäße Information, die Vermittlung von Kenntnissen und Verständigungsbereitschaft. Dabei geht es weder um stofflich-thematische Vollständigkeit noch um vollständiges Verstehen, denn Verstehen und Verständigung sind nicht das Gleiche. Oft werden Lernprozesse gerade dort ausgelöst, wo das Fremde mich bedrängt. Deshalb sollten Unterrichtsmedien und Materialien so ausgewählt werden, dass sie nicht nur das Schöne der anderen Religion zeigen, sondern das Fremde im Alltäglichen hervorheben und das Rätselhafte im Normalen. Neue Aufmerksamkeit für das Eigene lässt sich durch künstlerisch-verfremdende Darstellungen wecken.

Der Unterricht richtet sich an konkrete Schülerinnen und Schüler, und sie können sich ihrer Entwicklung entsprechend verständigen, ohne sich vollständig zu verstehen. Er sollte deshalb auch bei den äußeren Kennzeichen der Kinder und Jugendlichen selbst ansetzen, z.B. bei dem Kreuzkettchen, dem Chaosstern, dem Kopftuch, der Rezitation des Koran in Arabisch, die immer Teile des islamischen Unterrichts bestimmen wird. Dazu brauchen die Unterrichtenden Mut, Einfühlungsvermögen und Gesprächsfähigkeit. Es ist zu beachten, dass Heranwachsende sich in allen Religionen durch Regeln gebunden fühlen können, die eine Mischung aus religiösen und kulturellen Vorgaben darstellen. Dass Kinder und Jugendliche deswegen innerhalb oder außerhalb des Unterrichts in sinnlose Streitigkeiten hineingezogen werden, gilt es zu verhindern. Das partnerschaftliche Zusammenleben mit den Angehörigen verschiedener Religionen ist ein wichtiges Ziel auch für die Schule. Die Konkretionen des Rechts auf freie Religionsausübung bilden hier aber gerade ein Problem, das z.B. den christlich-islamischen Dialog belastet. Die Lösungen für dieses Problem können nicht nur pädagogisch, sie müssen auch politisch und gesellschaftlich gefunden werden. Religionslehrerinnen und Religionslehrer können aber Vorbild für die Auseinandersetzung damit sein. Einzugehen wäre auf die gesellschaftliche Debatte um das Tragen von Kopftüchern durch muslimische Mädchen und Frauen, weil dieses Detail die öffentliche Diskussion um Erziehung und Unterricht mit beeinflusst. Dem

Koran zufolge soll niemand zu einer Kleiderordnung gezwungen werden; das Kopftuch ist vielmehr Teil der traditionellen Kleidung der muslimischen Frau. Unabhängig davon, was wir für emanzipiert halten, ist die Entscheidung eines muslimischen Mädchens, das Kopftuch zu tragen, in einer Gesellschaft, in der Religionsfreiheit besteht, zu respektieren. Auf der Basis christlicher und islamischer Theologie darf man hier nur so weit urteilen, wie das Gewissen des bzw. der anderen nicht beschädigt wird.

Die eigene Religion kritisch unter dem Gesichtspunkt wahrzunehmen, ob sie dem sozialen und humanen Fortschritt unserer Gesellschaft dient, ist für viele Heranwachsende noch eine Zumutung. Wie weit dieses nichtreligiöse Urteilkriterium der Anpassung von Menschen mit Migrationshintergrund an die Mehrheitskultur dient, wäre zu diskutieren. Diese Diskussion ist in der Oberstufe angebracht, in der viele Schülerinnen und Schüler sich für Grundprobleme der Ethik und der Globalisierung interessieren. Aber sie wollen auch etwas über die Weltreligionen selber lernen, ohne sie gleich am Kriterium des gesellschaftlichen Fortschritts messen zu müssen. Als fruchtbar hat sich in der Oberstufe ein Weg erwiesen, bei dem die Schülerinnen und Schüler sich die Weltreligionen zunächst als Fremdreligionen erarbeiten und sie sich anschließend gegenseitig mit ihren elementaren Strukturen vorstellen. Erfahrungsgemäß fällt Schülerinnen und Schülern, die in einer konkreten Religion verwurzelt sind, diese Aufgabe leichter, weil sie ein größeres Gespür dafür haben, was an »Religion« wichtig ist. Die eigene Religion durch Mitschüler vermittelt zu bekommen, kann aber eine neue Erfahrung sein. Durch eine fremde Stimme schließt sich die möglicherweise fremd gewordene oder nicht zu Eigen gemachte eigene Religion vielleicht (wieder) ein wenig auf (Obst/Volkwein 2004, 83). Dieses interreligiöse Lernen hilft zur Entwicklung von Identität, von Eigenständigkeit und Gemeinsamkeit. Es fördert den Dialog auf der Basis des eigenen Standpunktes als Beitrag zur Begegnung und zum Zusammenleben von Menschen.

Authentische Begegnungen

Interreligiöses Lernen ist Begegnungslernen, und die stärkste Tiefendimension haben Direktbegegnungen mit authentischen Vertreterinnen und Vertretern einer Religion. Für Folkert Rickers hängt das interreligiöse Lernen überhaupt daran, ob es zu einem dauerhaften und sich stabilisierenden Austausch zwischen Menschen verschiedener Religionen kommen kann (Rickers 1998, 127). Aber die pädagogische Diskussion sollte nicht mit dem *Mythos der Authentizität* belastet werden. Unter den Bedingungen schulischen Unterrichts, der nicht mit dem ganzen Leben identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar. Trotzdem ist es

richtig, religiöse Begegnungserfahrungen und das gemeinsame schulische Leben als Voraussetzung interreligiösen Lernens zu begreifen. In der Praxis besteht aber häufig Unsicherheit, wie weit man Kinder und Jugendliche dem Fremden aussetzen soll. Experten für den Dialog sollten in erster Linie erwachsene Vertreterinnen und Vertreter der Religionen im Sinne von Repräsentanten sein, denen die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe angehören. Sie können auf Unverständnis eher mit Geduld reagieren und auf Provokationen, mit denen unter Jugendlichen auch zu rechnen ist, unter Umständen mit dosierter Gegenprovokation antworten. Aber auch sie brauchen Zeit, um im Dialog ihre eigene Stimme zu finden. Authentizität durch pädagogisches Kalkül methodisch herbeizuführen, ist unmöglich. Hilfreich als regulative Ideen auch für authentische Begegnungen im Religionsunterricht sind die von Karl Ernst Nipkow entwickelten Prinzipien für interreligiöse Dialoge (Nipkow 2001, 88-100):

Das Prinzip des Überwältigungs- und Indoktrinationsverbots: In einem Gespräch darf der andere nicht von oben herab überredet werden. Ein Glaubensgespräch ist aus der Sicht evangelischer Bildungsverantwortung mit Zwang unvereinbar.

Das Prinzip des Verstehens: Verstehen schließt das Wissen um die Geschichte des anderen ein und die Erkenntnis der Motive seines Verhaltens auf der Grundlage seiner Frustrationen.

Das Prinzip der Anerkennung: Den Andersgläubigen oder Nichtgläubigen sind wir die Achtung als Personen in ihrer Menschenwürde schuldig. Verstehen, das auf Achtung zielt, wird durch das Einüben von Empathie und Perspektivenübernahme gefördert.

Das Prinzip der Wahrhaftigkeit: Der Dialog würdigt die persönliche Bindung der Gläubigen an die von ihnen vertretene Wahrheit als ein Verhältnis in Wahrhaftigkeit. Die Unterscheidung zwischen Gottes Handeln und dem der Menschen belässt Gott, was allein sein Werk ist. Das führt zu einer religiösen Gewissheit, die nicht erkenntnistheoretische Sicherheit ist.

Das Prinzip des eigenen Standorts und Zeugnisses: Was Angehörigen verschiedener Religionen lebenswichtig ist, muss im Miteinander-Reden gesagt werden. Das konfessorische Stellung-Nehmen fällt nicht unter das Überwältigungsverbot. Jugendliche brauchen die Auseinandersetzung mit einer durchgehaltenen Standpunkthaftigkeit, um im Wechsel von Zustimmung und Abgrenzung herauszufinden, was ihre eigene Überzeugung sein kann.

Das Prinzip der Priorität des Glaubens: Die Wurzel aller Religionen ist die Transzendenzerfahrung. Deshalb thematisiert der Religionsunterricht Religion als ein Verständnis der Wirklichkeit im Ganzen, geprägt durch Erfahrungen, die aus der Gottesbeziehung hervorgehen.

Das Prinzip der Bildung eines dialogischen Selbst: Die neuzeitliche Bildungstheorie steht im Bann des Selbst bzw. Ich. Die Bibel sieht menschliche Selbsterkenntnis anders. Erst die Wahrnehmung des anderen erzeugt im Bewusstsein das Eigene und das andere. Heute kann Identität nur angesichts

pluraler Differenz, möglicher harter Gegensätze und biografischer Brüche gefunden werden.

Das Prinzip der Verbindung von Beheimatung und Begegnung: Kinder brauchen eine entwicklungs offene Begleitung. Sie sollen sich in einer Religion vertrauensvoll verwurzeln können. Ihre Fähigkeiten, religiöse Differenz zu verarbeiten, müssen sich langsam herausbilden. Auf dem Weg eines religions- und konfessionsgebundenen Unterrichts, der sich zugleich fremden Religionen öffnet, ist die Diskursfähigkeit zu stärken.

Ein wirklicher Dialog setzt allerdings voraus, dass die daran beteiligten Gesprächspartner sich ihrer selbst einigermaßen gewiss sind, dass sie mit einiger Sicherheit sagen können, wer sie sind, welche Geschichte sie haben und wozu sie gehören. »Sie müssen sagen können, was ihre Haupttexte und was ihre Hauptlieder sind, was sie lieben und was sie verachten«, so der Religionspädagoge Fulbert Steffensky (Steffensky 1997, 4). Von solcher Kenntlichkeit als Voraussetzung der Dialogfähigkeit kann in der Regel auch bei den älteren Schülerinnen und Schülern in der Oberstufe noch nicht die Rede sein. Die Schule muss aber auf Grund ihres allgemeinen Bildungsauftrags ein Interesse daran haben, dass sie sich auf eine für sie angemessene Weise mit »Religion« zumindest als Teil ihrer kulturellen Identität kritisch auseinander setzen. Anedore Prengel hält als Vertreterin der interkulturellen Pädagogik fest, dass mit »der Kenntnis der eigenen Kultur ... die Fähigkeit zur Wahrnehmung auch der anderen Kultur unter Beibehaltung des wechselseitigen Respekts entwickelt werden« soll (Prengel 1995, 85). Der Religionsunterricht bietet darüber hinaus für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer die Gelegenheit, Äußerungen des christlichen Glaubens sowie anderer Religionen und Weltanschauungen auf ihre sinnstiftende Kraft hin zu befragen. Dazu ist eine dialogische Grundhaltung notwendig, »die sich bemüht, die anderen Traditionen von ihrem Selbstverständnis her wahrzunehmen, auf ihre Stärken und ihre – oft ambivalenten – geschichtlichen Realisationen den Blick zu richten und den Gesprächspartner – sei er persönlich, sei er in ›objektivierten Äußerungsformen‹ gegenwärtig – ›voll ausreden‹ zu lassen«, so Johannes Lähnemann in seiner evangelischen Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive (Lähnemann 1998, 437).

Von dieser Grundhaltung sollten die Religionslehrerinnen und Religionslehrer als Erwachsene bestimmt sein. Von ihnen wollen die Schülerinnen und Schüler zuerst erfahren, was die angemessene Haltung ist, um mit den Traditionen anderer Religionen und nicht-christlicher Lebensdeutungen umzugehen. Aus evangelischer Sicht ist es die Haltung einer engagiert fragenden Offenheit (a.a.O., 436). Damit ist auch die Offenheit für die Möglichkeit gemeint, dass sich für manche Jugendliche durch das Christentum nicht nur die Sinnfrage stellt, sondern dass sie seine Antworten als befreiend erfahren. Aber Jahrhunderte nach der Entstehung des Christentums ist mit dem Islam eine konkurrierende Universalreligion entstanden, und die beiden Universalitätsansprüche stehen vorerst bestenfalls nebeneinander. Der Dialog kann sich

nicht mit klaren Grenzen absichern, damit auf keinen Fall die Wahrheit zur Disposition steht. Dass der echte Dialog der Christen mit dem Islam nicht zu haben ist ohne die Relativierung der eigenen Position auf eine mögliche bessere Einsicht hin, wird vielleicht schon manchen Schülerinnen und Schülern deutlich werden. Es ist zu würdigen, was z.B. der tunesische Gelehrte Mohamed Talbi aus islamischer Sicht über Dialogregeln sagt. Wenn er Aufrichtigkeit einfordert, spricht er genau zur Wahrheitsfrage. Als Ziel des Dialogs sei nicht um jeden Preis der Konsens anzustreben; es sei schon viel geleistet, wenn einfach mehr Klarheit und Offenheit in der Debatte erreicht werden (Talbi 1976, 176). Zur Verständigung gehört es, verständnisvoll mit Dissens umgehen zu können. Interreligiöses Lernen bedeutet, in der Begegnung mit anderen Religionen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und auch zu akzeptieren, dass Fremdes fremd und verschlossen bleiben kann. Menschen aus unterschiedlichen Religionen, die sich aufrichtig über ihren Glauben verständigen, kommen zu einem glaubwürdigeren und wirkungsvolleren gemeinsamen Handeln.

Vom Glaubensdialog zwischen Erwachsenen ist die Situation interreligiösen Lernens mit Kindern und Jugendlichen abzuheben. Seine Wirksamkeit muss sich in der Praxis von Schule und Unterricht erweisen. Zur Bildung gehört nicht nur das Wissen und Werten vor dem Hintergrund von Lebensdeutungen, sondern auch das Können, das ein Resultat des Übens ist. Das Miteinander verschiedener Religionen muss in wichtigen Praxisfeldern der Schule eingeübt werden, in denen auch die religiöse Heterogenität zum Tragen kommt. Dazu brauchen wir z.B. islamischen Religionsunterricht in der Schule, zur Begegnung, zum Austausch und zum gemeinsamen Handeln. Zugleich brauchen wir konfessionellen christlichen Religionsunterricht, der in ökumenischer Weite erteilt wird.

Gestaltung des Schullebens

Die notwendige Orientierung im Bereich der Sinn- und Wertfragen und eines entsprechenden Handelns werden die Schülerinnen und Schüler am ehesten erhalten, wenn der Religionsunterricht auf eine Fächergruppe und darüber hinaus auf das Schulleben bezogen ist, sodass sie eine Gesamtbemühung wahrnehmen können. Wie lässt sich interreligiöses Lernen auf der Ebene der Schulkultur planmäßig verwirklichen? Es wäre noch stärker nach den gemeinsamen Beiträgen der Religionen zum Schulleben zu fragen. Damit soll keinem Synkretismus das Wort geredet werden. Muslimische Kinder sollen nicht christlich beten oder umgekehrt. Aber sie können zu den Gebeten und Festen der Religionen zusammenkommen, was etwa in Grundschulen schon häufig geschieht. Für die feinen Unterschiede müssen Lehrerinnen und

Lehrer im Rahmen von Fortbildungen sensibilisiert werden. Wie z.B. reagieren Unterrichtende, die einen aufgeklärten und aufklärenden Umgang mit Religion einüben wollen, wenn muslimische Schülerinnen und Schüler in ihrer Schule die Einrichtung eines Gebetsraums beantragen? Wird die Grundsatfrage nach dem Ort von Religion in der Schule offen diskutiert, oder bestimmt sie erhitzte Debatten nur mehr oder weniger unterschwellig? (vgl. Obst/Volkwein 2004, 85)

Aus guten Gründen erwartet der Religionspädagoge Bernhard Dressler religiöse Toleranz eher bei den Mitgliedern einer Schulgemeinschaft, deren Lebenspraxis selbst eine Religionspraxis einschließt. Für den im Schulleben notwendigen Respekt werde die Erfahrung einer eigenen Religionspraxis bedeutsamer sein als die unterrichtlich erworbenen Kenntnisse über die eigene und die jeweils andere Religion. Interreligiöses Lernen könnte nach Dressler viel mit der Ästhetik von Lebensformen und der daraus lebenden Haltungen zu tun haben. In diesem Zusammenhang sei die Unterscheidung zwischen funktionalem und intentionalem Lernen wahrscheinlich fundamental. Über die bewusste Gestaltung der funktionalen Schulstrukturen sei nachzudenken, weil sich alle Beteiligten eher im über den Unterricht hinausgreifenden schulischen Leben authentisch begegnen (Dressler 2003, 120-124).

Bei der Entwicklung von religiöser Identität kommt auch den Lernorten Elternhaus und Gemeinde eine wichtige Bedeutung zu. Lehrerinnen und Lehrer beklagen oft, dass die Haltung muslimischer Väter und die Zurückhaltung muslimischer Mütter dazu führen, dass sie mit ihnen nur schwer in Kontakt kommen. Mangelnde Sprachkenntnisse gibt es auf beiden Seiten, was wiederum zu Zurückhaltung und Missverständnissen führen kann. Hier hilft es als ein erster Schritt, sich an eigene Erfahrungen als Fremde zu erinnern. Oft sehen sich Muslime bei uns immer noch als Minderheit, die auf Grund ihrer Andersartigkeit als störend empfunden wird. Deshalb kommt es darauf an, dass deutsche, nicht-muslimische Lehrerinnen und Lehrer ihnen signalisieren, dass sie ihre Präsenz in der Schule ausdrücklich begrüßen. Zum größten Teil verstehen sich diese Eltern als gläubige Muslime und nehmen deshalb die Aufgabe der Kindererziehung als eine religiöse Pflicht sehr ernst. Sie betrachten – wie gläubige Christen auch – ihre Kinder als ihnen von Gott anvertraute Menschen. Doch alle Kinder versuchen herauszufinden, wo bei ihren Eltern die Grenzen sind. Was islamische Identität in einer pluralen, aber vom Christentum geprägten und stark säkularen Gesellschaft ist, muss erst noch entwickelt werden. Eine spezifische Identität als Muslime in Deutschland kann nur durch Einbindung in Lernprozesse und das Leben in dieser Gesellschaft entstehen. Ihre Eltern werden kaum etwas dagegen haben, wenn muslimische Jungen und Mädchen hier gleichberechtigt Verantwortung zu übernehmen lernen. In diesem Punkt sind Religion und Politik zu trennen, denn Integration darf keine Christianisierung sein, und sie erlaubt keine unterschwellige Islamisierung in der Auslegung der Grundrechte. Universalistische Normen und Vorstellungen sind daraufhin

zu prüfen, wie weit in ihnen partikularistische Lebensformen zu Geltung kommen können.

An die Stelle eines christlichen Absolutheitsanspruchs, soweit es ihn in der Religionspädagogik tatsächlich gegeben hat, sind im Kontext interreligiösen Lernens andere Kriterien getreten, z.B. die Aufgeschlossenheit für das Zusammenleben mit Angehörigen fremder Religionen und Kulturen. So können Lehrerinnen und Lehrer die Gemeinden darauf aufmerksam machen, wie die lokale Umgebung die Begegnung mit anderen Religionen ermöglicht oder geradezu herausfordert. Es kann gemeinsam überlegt werden, wie man dazu Projekte organisiert. Im Rahmen solcher Projekte ist einerseits an das Schöne zu denken, das wir Kindern und Jugendlichen von den Religionen zeigen können. Aber wir müssen auch das Bedrängende aufnehmen, das die Schülerinnen und Schüler beim Zusammentreffen mit einer fremden Religion und Kultur in ihrer Umgebung belastet und sich manchmal gewaltsam entlädt. Zum interreligiösen Lernen gehört der Abbau von Vorurteilen. Die persönliche Begegnung von Gegnern im Nahbereich enthält bleibende Chancen, wenn es darum geht, neues Vertrauen zu schaffen. Schwellenängste können bei Heranwachsenden oft schnell überwunden werden, wenn die Erwachsenen ihnen vorangehen und von sich aus die ersten Schritte unternehmen. In der facettenreichen pluralen Situation haben Erwachsene viel mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam zu erkunden. Weil Freiheit ein Leitprinzip des Protestantismus ist, ist es für die evangelische Kirche unabdingbar, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer zu eigener Suche frei sind. Es geht um ihren eigenen Glauben. Aus Einzelbeispielen eine veränderte Kultur des Unterrichtens und Lernens zu entwickeln, bleibt eine Aufgabe der gemeinsamen Anstrengung aller Beteiligten.

Literatur

- Dressler, Bernhard, Gelebte und gelehrte Religion – eine produktive Spannung? Biografie und Religion bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern, in: *Schule und Kirche o.Jg.* (2002), H. 2, 7-12.
- Dressler, Bernhard, Interreligiöses Lernen – alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2003), H. 2, 113-124.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994.
- Lähnemann, Johannes, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.
- Nipkow, Karl Ernst, Das Eigene und das Fremde. Perspektiven für ein evangelisches Bildungsverständnis im Pluralismus, in: Bitter, Stephan (Hg.), *Nachdenken – Vordenken. Evangelische Perspektiven zur Jahrhundertwende*, Rheinbach 2001, 81-105.

- Nipkow, Karl Ernst, Multikulturelle und multireligiöse Erziehung in der Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53 (2002), H. 2, 101-118.
- Obst, Gabriele/Volkwein, Karin, Aylin erklärt Markus das Christentum. Produktiver Umgang mit religiöser Heterogenität, in: Heterogenität, Friedrich Jahresheft 2004, H. 22, 82-85.
- Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Opladen 1995.
- Rickers, Folkert, Interreligiöses Lernen. Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, in: Rickers, Folkert/Gottwald, Eckart (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchen-Vluyn 1998, 119-139.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.
- Steffensky, Fulbert, Die Gewissheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden, in: ru 26 (1997), H. 1,2,4,5.
- Talbi, Mohamed, Islam und Dialog, in: Fitzgerald, Michael/Khoury, Adel-Th./Wanzura, Werner (Hg.), Moslems und Christen – Partner?, Graz u.a. 1976, 144-177.
- Ziebertz, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg u.a. 2002, 121-143.