

Johannes Lähnemann

Lernergebnisse: Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens

Was soll und was kann bei interreligiösem Lernen erwartet werden? Wer nach Lernergebnissen in Form von Kompetenzen und Standards fragt, dem geht es nicht bloß um Faktenwissen oder die Aneignung eines Gefühls von Toleranz. Vielmehr gehen Antworten auf die Frage von einem engen Zusammenhang kognitiven, emotionalen und sozialen Lernens aus. Auf dieser Grundlage geht es um ein zusammenhängendes Verstehen mit der Fähigkeit, Informationen durchdacht und kritisch zu verarbeiten, begründete, zukunftsfähige Einstellungen und eine Bereitschaft zum Zusammenwirken auch über längere Zeiträume und schwierige Wegstrecken hinweg.

An Fallbeispielen verdeutlicht, werden vier grundlegende Zielkompetenzen interreligiösen Lernens vorgestellt, die als Gesamtrahmen interreligiösen Lernens in den unterschiedlichen Bildungsbereichen zu konkretisieren sind.

Eine Grunderfahrung aus der Praxis interreligiösen Lernens ist, dass es sich um ein komplexes Feld handelt, das sich gegen gradlinige Lernwege und zu einfach formulierte Standards sperrt. Karl Ernst Nipkow hat Recht, wenn er bei seiner Reflexion von Zielen interreligiösen Lernens von einem mehrdimensionalen Problem spricht (siehe Nipkow in diesem Band).

Drei Fallbeispiele

1) In einem Seminar der Universität Erlangen-Nürnberg zum Thema »Weltreligionen im Unterricht«, das christlichen und muslimischen Studierenden (des im Aufbau befindlichen Studiengangs Islamische Religionslehre) kooperativ angeboten wird, besteht die Aufgabe, jeweils ein Thema für den (eigenen) Unterricht aufzuarbeiten, das die andere Religion betrifft. So wird das Thema »Jesus« von einem muslimischen Studierenden für das 5./6. Schuljahr islamischen Religionsunterrichts erarbeitet, das Thema »Rolle der Frau« mit dem Fokus »Kopftuch« von einer christlichen Studierenden für die Sekundarstufe II.

Für das Thema »Jesus« hat sich der muslimische Student bemüht, Versatzstücke aus christlichen Religionsbüchern und Ansatzpunkte aus islamischen Lehrplanentwürfen zu kombinieren – in Verbindung mit den Vor-

einstellungen zum Prophetentum Jesu aus seiner eigenen religiösen Sozialisation. Das führt zu intensiven Diskussionen im Seminar:

Muslimisch kann durchaus ein Zugang zum Wirken des irdischen Jesus (zu den Wundern, zur Interpretation der Torah, aber auch zur Bergpredigt, zu den Gleichnissen sowie – beim Weg Jesu – zu den Widerständen, auf die Jesus mit seiner Gottesbotschaft stößt, und zur Bewahrung durch Gott am Ende seines irdischen Wirkens) gefunden werden. Schwierigkeiten aber tauchen bei der christologischen Frage auf: dass in Jesus Gott Mensch wurde, dass er in ihm ganz gegenwärtig ist; dass Jesus Gottes Willen nicht nur gezeigt, sondern ihn auch für uns gelebt hat. Kann es in der unterrichtlichen Darstellung gelingen, nicht nur bei einer vordergründigen Darstellung konträrer Überzeugungen zu bleiben, sondern sichtbar zu machen, welche oft zentralen Erfahrungen in Grundüberzeugungen des anderen Glaubens liegen (das gilt auch für die Kreuzigung Jesu, die ja im Koran negiert wird, für die Auffassung von der Erlösungsbedürftigkeit des Menschen, für Jesu Auferstehung, für das Verständnis seiner Gottessohnschaft usw.)? Im Seminar werden wechselseitig pauschale Vorstellungen aufgetischt: von der »Erbsünde« im Christentum, die den einzelnen Menschen (ohne sein Verschulden) böse sein lasse, vom Islam wiederum, der die Sünde verharmlose. Der Lerngewinn der intensiven Diskussion ist beidseitig: von christlicher Seite wird der tiefere anthropologische Sinn der Rede von der grundlegenden Fehlbarkeit des Menschen deutlich gemacht, von muslimischer Seite, was mit der »Rechtleitung Gottes« gemeint ist. Zugespitzt wird die Auseinandersetzung auf die unterrichtliche Situation bezogen:

Wie kann man das Gemeinsame der Prophetenvorstellungen in Christentum und Islam verantwortet darstellen? Wie kann man die unterschiedlichen Auffassungen einführen und erläutern, ohne dass es zu Verwirrung und/oder vordergründiger Abqualifizierung der Anschauungen der anderen kommt?

Deutlich wird: Ohne kognitiv-intellektuelle Wahrnehmung der Glaubensgrundlagen in den Religionen, ohne ihre authentische Explikation, ohne argumentative Auseinandersetzung bleibt interreligiöses Lernen vordergründig. Nur wer sich orientieren kann, ist in der Lage, der Verdummung durch Pauschalvorstellungen und deren oft medial gestützte Verbreitung zu entgehen.

Das Gleiche gilt für die Thematik »Rolle der Frau« mit dem Fokus »Kopftuch«: Die Studentin lässt die Seminargruppe an schriftlich wiedergegebenen Interviews mit muslimischen Frauen arbeiten, die teils das Kopftuch tragen, teils nicht. Sichtbar wird, wie viele verschiedene Gründe – neben den Traditionen aus Koran und Hadith – für und gegen das Kopftuch ins Feld geführt werden können, besonders aber auch, wie bei den Frauen durchgängig das jeweils andere Verhalten toleriert wird, weil es nicht zu einer prinzipiellen Frage des Muslim-Seins hochstilisiert wird. Verzichtet hatte die Studentin nach vorsichtigen Vorgesprächen aber auf direkte Interviews mit den anwe-

senden muslimischen Studentinnen, weil diese sich persönlich in einer z.T. nicht einfachen Rechtfertigungslage für ihr Nicht-Kopftuch-Tragen gegenüber den männlichen muslimischen Studierenden sahen.

Deutlich wird hieran, wie die intellektuelle Begegnung häufig nicht ohne Berücksichtigung der spezifischen Vordispositionen bei Einzelnen oder einer Gruppe möglich ist und wie notwendig die Einfühlungsfähigkeit in die Befindlichkeiten der Teilnehmenden ist.

2) Wir sind mit der Nürnberger Gruppe der *Religionen für den Frieden* (World Conference of Religions for Peace/WCRP) zu Besuch in der baptistischen Gemeinde in Nürnberg, in der ein junger Theologe aus unserer Gruppe seine erste Predigt hält. Der Pastor der Gemeinde bittet uns, den interreligiösen Charakter unserer Gruppe nicht in den Vordergrund zu stellen, da dies für die Gemeinde zu ungewohnt sei und Abwehr hervorrufen könne. Als ein Mitglied unserer Gruppe bei der Begrüßung trotzdem deutlich sagt: »Wir sind die Gruppe der *Religionen für den Frieden* in Nürnberg«, gibt es erstaunte und skeptische Blicke. Bei dem Predigtgespräch meldet sich eine Muslima zu Wort und bedankt sich herzlich: Es wäre ein großartiges Erlebnis gewesen, hier zu Gast zu sein, die Lieder zu hören, die inhaltlich ansprechenden Gebete und die Predigt auf sich wirken zu lassen und sich willkommen geheißen zu fühlen. Bei diesem Beitrag ist förmlich zu spüren, wie Mauern an Vorurteilen bei den überwiegend evangelikal geprägten Teilnehmenden des Gesprächs zusammenfallen.

Der Lerngewinn ist bei diesem Beispiel überhaupt erst einmal die Lern-Disposition, die durch eine Direktbegegnung und -erfahrung hervorgerufen wird. Ein in kontinuierlicher Begegnung gewachsenes Vertrauen gerade auch an den spirituellen Orten religiöser Praxis erweist sich als wesentliche emotionale Disposition für eine tiefer gehende Verständigung.

3) Auf der praktisch-sozialen Ebene ist es ein zukunftsweisendes Ergebnis interreligiösen Lernens, wenn man sich religionsübergreifend zu humanitären Anliegen zu Wort melden kann, wie etwa gegenüber immer neu aufkeimender Fremdenfeindlichkeit in Deutschland oder zu Beginn des Irakkrieges. Es ist kein leicht zu gewinnendes Resultat, wenn in einer Stadt wie Nürnberg, von der einmal die Rassegesetze der Nationalsozialisten ausgegangen sind, Juden, Christen und Muslime gemeinsam Stellung beziehen und betonen:

»In allen Religionen gibt es eine fundamentale Friedensbotschaft und die Überzeugung, dass der innere Friede, den ein religiöser Glaube verleiht, auch zu aktivem Einsatz für den Frieden zwischen Völkern, Kulturen und Religionen führen muss. Wir sind uns darin einig, dass für die Probleme auf jeden Fall eine andere Lösung als der Krieg gesucht werden muss. Kriege zu führen heißt, das Wohlergehen der eigenen sowie der anderen Nationen aufs Spiel zu setzen.« (Nürnberger Friedensaufruf vom 15. Februar 2003)

Ohne intellektuelles Bemühen ist ein solches Resultat ebenso wenig erreichbar wie ohne geduldige – und keineswegs erfolgssichere – »vertrauensbildende Maßnahmen«.

Die drei Beispiele zeigen: Zukunftsweisende Lernergebnisse werden am ehesten dort erzielt, wo ganzheitlich, differenziert und Prozess orientiert gelernt wird:

Kenntnisse ohne persönliche Begegnung und Erfahrung, ohne eine Gesamtatmosphäre dialogischen Engagements bleiben leicht leer. – Freundliches Beisammensein ohne inhaltlichen Austausch steht in Gefahr, orientierungslos und unkritisch zu werden und damit anfällig zu bleiben für Fanatisierungen in Konfliktsituationen (wie etwa im ehemaligen Jugoslawien). – Bloßer Aktionismus ohne Verankerung in spirituellen Grundlagen entbehrt des »langen Atems«, der religiöses und interreligiöses Lernen beflügeln kann.

Unter der Klammer, dass ganzheitliches, wechselseitiges und kontinuierliches Lernen am ehesten zu Konversionen und Transformationen führt, werden im Folgenden wesentliche Kompetenzen umrissen, die in den Blick zu nehmen sind und auf die hin zu arbeiten ist. Den Leitfaden dafür bilden vier weltreligionendidaktische »Grundregeln«, die das Aufgabenfeld hinreichend komplex abdecken (vgl. Lähnemann 1996). Sie beschreiben »Ziel-Kompetenzen«, die noch nicht im Blick auf bestimmte Lerngruppen und Schulstufen geordnet sind, sondern dazu der jeweiligen Spezifizierung bedürfen. Andererseits stellen sie einen Gesamtrahmen dar, auf den sich das Bemühen in den konkreten Lernzusammenhängen ausrichten kann.

- *Kompetenz 1: Lehrende und Lernende sollten in der Lage sein, der religiös-weltanschaulich pluralen und komplexen Gegenwartssituation Rechnung zu tragen*

Es geht hier um die Fähigkeit, von uniformierten Vorstellungen im Blick auf unseren Gesellschaftszustand wie auch die Befindlichkeit der Individuen Abschied zu nehmen, genau hinzuschauen, die Verhältnisse nüchtern wahrzunehmen und gleichzeitig gesellschaftsübergreifende Herausforderungen im Bewusstsein zu halten.

Die Inhomogenität zeigt sich bereits bei einem Überblick über verschiedene Regionen in Deutschland:

In westdeutschen Ballungszentren finden sich neben den evangelischen und römisch-katholischen Gemeinden, die zahlenmäßig noch ein Großteil der Bevölkerung als Mitglieder aufweisen können, große Gruppen von Muslimen (etwa 5 % der Bevölkerung), griechisch-orthodoxe Gemeinden, zahlreiche Freikirchen, einzelne israelitische Kultusgemeinden, aber auch kleinere Zentren buddhistischer und hinduistischer Tradition.

In ostdeutschen Ballungsräumen gehört – nach 40-jähriger atheistischer Propaganda – nur noch eine Minderheit der evangelischen, eine noch wesentlich kleinere der katholischen Kirche an. Neben dem Konsumismus als größter Ersatzreligion gibt es Versuche verschiedenster religiöser Sondergruppierungen Fuß zu fassen.

In ländlichen Gebieten finden sich noch Regionen mit starker traditio-

neller Kirchlichkeit – so in Oberbayern, Schwaben, der Rhön, im Siegerland, im Osten im Vogtland/Erzgebirge. Aber auch hier gelangt durch die moderne Medienkultur die Pluralität der gegenwärtigen Weltsituation in jedes Haus und in jede Familie.

Die geschilderte Situation spiegelt sich in den Schulen: Von den genannten Gebieten mit kirchlich-traditionell gebundener Bevölkerung reicht die Palette bis zu Stadtteilen in Großstädten, wo Kinder aus 10 oder mehr Nationen eine Grundschulklasse besuchen oder wo Hauptschulklassen zu 40 % oder mehr aus Muslimen bestehen.

Lehrkräfte sollten deshalb in der Lage sein, die Lernenden in ihrem jeweiligen Kontext wahrzunehmen und ernst zu nehmen: Was weiß ich über ihre Vorprägungen – religiös-/sinnbezogen –, über ihre Erfahrungen, Nöte, Freuden, Fragen. »Es gibt kein Kind, das nichts kann, das nichts Wissenswertes und Interessantes zu erzählen hat, das nicht Mitschüler oder Lehrer begeistern oder überraschen kann durch Fähigkeiten, die vielleicht lange Zeit im Verborgenen blühten.« (Pommerin-Götze 1992, 355) Alle Lernenden haben einen unverwechselbaren Weg, auf dem sie zu begleiten sind; jede Lerngruppe ist ein eigener Organismus im Rahmen der Pluralität, die oben beschrieben wurde. Lehrkräfte haben hier die Entdeckungsaufgabe, in Gespräch, Arbeit, Zusammensein mit den Lernenden diese Unverwechselbarkeit sichtbar und fruchtbar zu machen. Jede/r/ stellt – laut oder leise – die grundlegenden Lebensfragen: nach Leben und Tod, nach dem Sinn des Lebens, aber auch nach Gott, nach Recht und Unrecht, Himmel und Hölle, gleich in welcher Kultur oder Religion es aufwächst, auch da, wo es keine festen weltanschaulichen Vorprägungen gibt (siehe hierzu das schöne Buch von Coles 1992).

Ebenso wichtig ist die *Selbstwahrnehmung der Lehrkraft* in diesem Zusammenhang: Wo habe ich meinen Ort, wo ist mein Weg in der weltanschaulich-religiösen Pluralität?

Komplementär zur Wahrnehmung der individuellen und gruppenmäßigen Prägungen in ihrer Vielfalt kommt es auf die Fähigkeit an, *globale Zusammenhänge im Blick zu haben*: Das Bewusstsein der Mitverantwortung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, das im Konziliaren Prozess auf die Tagesordnung der Welt gesetzt wurde, ebenso wie in der Weltethosklärung des Parlaments der Weltreligionen (Küng/Kuschel 1993), hat eine starke interreligiöse Komponente: sowohl was die Konflikte angeht, an denen die Religionen häufig verstärkend beteiligt sind, als auch hinsichtlich der Motivationskraft für ethisch verantwortliches Handeln, das den Religionen innewohnt und das sich nicht zuletzt in eindrucksvollen Beispielgestalten verkörpert.

Dabei sollten die Lehrkräfte auch in der Lage sein, *Vor-Urteile aufzuspüren und zu identifizieren*. Das Inhaltsfeld der Religionen und Weltanschauungen ist in besonderem Maße mit Vorprägungen und Vor-Urteilen belegt und belastet. Die christlichen Identitäten im Abendland haben sich über Jahrhunderte hinweg vor allem in konfessionellen Wahrheitsansprüchen arti-

kuliert, die die Abgrenzung vom anderen und meistens auch seine Abwertung einschlossen. Das Bewusstsein der 1000-jährigen Bedrohung des Abendlandes durch den Islam (»Türken vor Wien«), die Angst vor kolonialer Überfremdung mit »westlichen« Werten auf islamischer Seite sind auf beiden Seiten immer noch prägend und werden durch die Mediendarstellungen bewusst oder unbewusst weitgehend unterstützt; die Geschichte des Judentums in Europa trägt ihre spezifischen Belastungen in sich. Dieses wahrnehmen, berücksichtigen und hinterfragen zu können, ist eine Qualifikation, die einer offenen wechselseitigen Einschätzung und Verständigung Nachhaltigkeit verleiht.

Schließlich gehört zu der erstgenannten Kompetenz die Bereitschaft, sich Problemfragen zu stellen, wie sie sich im anfangs geschilderten Beispiel aus dem Erlanger Weltreligionenseminar zeigen: Jeder, der überzeugter Zeuge seines Glaubens sein will, wird die Vorstellung in sich tragen, dass die ihm zuteil gewordene Wahrheit (das, was ihn im Leben und Sterben trägt und bestimmt) auch für andere die hilfreiche Wahrheit werden sollte. »Wahrheitsanspruch und Toleranz« markieren die zentrale Problemfrage in der Religionsbegegnung, mit der sich Lehrkräfte auseinander gesetzt haben sollen. »Ideal und Wirklichkeit«, »Fremdheit und Faszination« markieren weitere immer wiederkehrende Problemsachverhalte, die interreligiöses Lernen spannend und schwierig machen können. Sich ihnen offen zu stellen und die Lernenden zu ihrer Artikulation ermutigen zu können, ist bereits Ergebnis eines differenzierten Lernprozesses.

- *Kompetenz 2: Wahrnehmungsfähigkeit für die verschiedenen Religionen in ihren spezifischen historischen und gegenwärtigen Strukturen und Kontexten sowie in ihren Beziehungen zueinander*

Hier geht es darum, in der Lage zu sein, strukturiertes Wissen zu erwerben. Dass diese kognitive Dimension nicht zu vernachlässigen ist, wurde schon bei dem anfangs genannten ersten Beispiel deutlich. Freilich gehört zu dieser Lernaufgabe auch eine entsprechende Grundeinstellung:

Voraussetzung ist hier sensible Neugier, der Wille, sich differenziert zu informieren, hinzuhören und wahrzunehmen, was Menschen in den verschiedenen Religionstraditionen wichtig und »heilig« ist, und dieses ohne dogmatische Scheuklappen zu tun. Dabei ist nicht die Entäußerung von dem eigenen Standort bzw. Weg gefordert, auch nicht der unkritische Blick auf die anderen Traditionen, sondern eine Haltung der Aufmerksamkeit, die für Entdeckung und Begegnung mit Neuem offen ist. Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten, dass die verschiedenen Religionen jeweils nichts Statisches sind, sondern etwas Gewachsenes – wie ein Baum, der aus seinen Wurzeln lebt, oder wie ein Fluss, der aus seinen Quellen gespeist wird –, und dass sie jeweils in einer kontextuellen Beziehung zu ihrer kulturellen, geschichtlichen und politischen Umgebung leben und diese vielfältig mit beeinflusst haben.

Elemente dieser Kompetenz sind

- 1) die Orientierung an möglichst authentischer Information,
- 2) die Erschließung der Religionen in ihren wichtigsten Dimensionen,
- 3) dem Eigencharakter der jeweiligen Religion Rechnung zu tragen,
- 4) Verbindendes, Konvergierendes und Unterscheidendes differenziert herausarbeiten zu können.

Zu 1) Die Geschichte der gegenseitigen Wahrnehmung der Religionsgemeinschaften hat im 20. Jahrhundert zu Bemühungen geführt, die eigene Religion auch Andersgläubigen zu explizieren, ohne sie gleich als Missionsobjekte zu betrachten, aber auch, andere Religionen so darzustellen, dass deren Anhänger sich in dieser Darstellung weitgehend richtig verstanden sehen. Unter erstere sind Bücher wie Smail Balic' Buch »Ruf vom Minarett« (1984) zu rechnen oder Ram Adhar Malls »Der Hinduismus« (1997), unter letztere etwa die Bücher von Annemarie Schimmel (1995), Hans Küng (1999) und die Taschenbücher »Was jeder vom Judentum wissen muss« (Baumann 1999) und »Was jeder vom Islam wissen muss« (2001). Sie sind oft im Gespräch mit Anhängern der Religionen entstanden und leisten, weil sie von Denkern unseres Kulturkreises verfasst sind, eine wichtige »Dolmetscherarbeit«.

Zu 2) In allen Religionsgemeinschaften gibt es Fundamente, aus denen sie leben, Texte und Riten, in denen sie ihre Anschauungen zentral ausgedrückt finden, geschichtliche Erfahrungen, die für ihr Selbstverständnis und ihre Erscheinungsform wesentlich sind.

Nach Ninian Smart lassen sich in jeder Religion folgende Dimensionen unterscheiden: die soziale, die doktrinale, die mythologische, die ethische, die rituelle und die erfahrungsbezogene (Smart 1969, 15-25).

Freilich darf das nicht zu vorschnellen Parallelisierungen oder Vereinheitlichungen führen.

Es gilt gerade, die je spezifischen Ausprägungen bei diesen verschiedenen Dimensionen zu entdecken und den inneren Zusammenhang, den sie innerhalb dieser einen Religionstradition haben. Beim Hinduismus als einer Religion ohne Stifter und Dogma gibt es eben ganz andere Schwerpunkte als beim Christentum.

Es kommt also darauf an, die genannten Dimensionen als Hilfe zur Frage und zur Erkundung zu nehmen, um sie dann vom Eigencharakter der jeweiligen Religion erweitern oder relativieren zu lassen.

Zu 3) Bei der Wahrnehmung des je eigenen Charakters der Religionen gilt es zu erkennen, dass es »Religionsfamilien« – man könnte fast sagen: unterschiedliche »Religionswelten« – mit je ganz spezifischen Grundanschauungen gibt. Von Glasenapp unterscheidet fundamental die »Religionen des ewigen Weltgesetzes« (Hinduismus, Buddhismus, chinesische Religionen) und die »Religionen der geschichtlichen Gottesoffenbarung« (Judentum, Christentum, Islam) (1991, 9f.). Zu den Religionen des ewigen Weltgesetzes gehört die Vorstellung vom Kreislauf der Welten und Wiedergeburten, zu den Religionen der geschichtlichen Gottesoffenbarung die Vorstellung von

dem einen Gott, dem Schöpfer, Erhalter und Weltenrichter, von der einen Geschichte und der jeweils einen, unverwechselbaren Existenz des Menschen. – Nicht erfasst ist hierbei der Bereich der sog. Volks- oder Naturreligionen, zu denen die indianischen Religionen, aber z.B. auch der Shintoismus zu rechnen ist.

Innerhalb der großen Religionsfamilien kommt dann jeder Einzelreligion wiederum eine ganz spezifische Ausprägung zu, die auch bei parallelen Grundvorstellungen zu konkurrierenden und gegensätzlichen Einzelanschauungen führen kann.

Coles lässt etwas davon sichtbar werden, wenn er die Gespräche, die er mit christlichen Kindern geführt hat, unter der Überschrift »Christliche Erlösung« zusammenfasst, die Gespräche mit muslimischen Kindern unter der Überschrift »Islamische Gottesgefolgschaft« und die mit jüdischen Kindern unter »Jüdische Gesetzestreue« (Coles 1992, 174, 196, 246).

Zu 4) Um Verbindendes, Konvergierendes und Unterscheidendes differenziert wahrzunehmen, ist eine geschichtliche und kontextbezogene Betrachtungsweise erforderlich: Die Wurzeln des Buddhismus im Hinduismus, die Wurzeln des Christentums im Judentum sind Beispiele gewachsener Verbindungen, ohne die die jeweilige Religion nicht verstanden werden kann. Ebenso wichtig sind die zeitbezogenen Kontexte, in denen die Religionen entstanden sind und sich entwickelt haben: Die Situationen in Mekka und Medina zur Zeit des Auftretens Mohammeds sind ebenso relevant als Interpretationshintergrund zum Koran wie die Situation in Palästina zur Zeit der römischen Besatzung für das Verständnis des Weges Jesu.

Mit solcher kontextueller Betrachtungsweise wird es möglich, das wirklich Verbindende wie das Trennende so herauszuarbeiten, dass es weder zu gegenseitiger Vereinnahmung noch zu gegenseitiger vordergründiger Abwehr kommt.

- *Kompetenz 3: Fähig und bereit sein, die eigenen religiösen Traditionen für die Begegnung differenziert zu vergegenwärtigen*

Es mag verwundern, dass diese Kompetenz im Zusammenhang mit interreligiösem Lernen aufgeführt wird und – dass sie erst hier genannt wird. Das hängt mit der Grunderfahrung zusammen, dass die eigene Glaubensstradition viel deutlicher angefragt ist, wenn Lehrende und Lernende vor dem Problem stehen, sie Anhängern einer anderen Religion zu verdeutlichen. Sie ist für die Befähigung zum Dialog wesentlich: Wie spreche ich etwa zu Muslimen über die Gottessohnschaft Jesu, zu Hindus über Gnade und Vergebung? Es mag angesichts verbreiteter religiöser Desozialisation auch in christlicher Traditionsumgebung argumentiert werden, die Identitätsentwicklung der Lernenden vollziehe sich im säkular geprägten west- und mitteleuropäischen Kontext ganz überwiegend jenseits verfasster religiöser Strukturen. Gerade dies aber spricht für ein Orientierungsangebot anhand konturierter, zusammen-

hängender Inhalte, das durch seinen fachlich fundierten Anspruch herausfordert und hinsichtlich religiöser Thematiken sprach- und diskursfähig macht.

Für eine verantwortete Weltreligionendidaktik stellt sich deshalb die Aufgabe, die unsere Kultur und Gegenwart bestimmende christlich-abendländische Tradition als »verantwortungsfähiges Sinnsystem« wahrzunehmen, es in Relation zu den Gegenwartsherausforderungen zu setzen und auf den eigenen Lebensentwurf zu beziehen. Hierzu kann ein konfessionsbezogener Religionsunterricht, der dialogisch offen ist, in besonderem Maße beitragen. Doch auch in einem konfessionell-kooperativen, ökumenischen oder religionsübergreifenden Religionsunterricht müsste die Vergegenwärtigung der Grundstrukturen und -erscheinungsformen des christlichen Glaubens in unserem Lebenskontext einen vorrangigen Stellenwert haben.

Ein positives Beispiel für die Wahrnehmung dieser Aufgabe stellt das bayerische »Globalziel« für den Evangelischen Religionsunterricht von 1970 dar, jetzt als »Neue Leitlinien für den RU in Bayern« in überarbeiteter und von der Landessynode 2004 verabschiedeter Fassung. Dieser Unterricht hat »die Aufgabe, der Kommunikation der Schülerinnen und Schüler mit der christlichen Tradition in der gegenwärtigen Welt zu dienen«. »Kommunikation« bedeutet nicht »Verkündigung« und nicht »Einübung«, aber auch nicht bloße Information. Es soll vielmehr eine Begegnung mit der christlichen Tradition eröffnet, ein Verstehen ermöglicht werden, das Schülerinnen und Schülern den christlichen Glauben als mögliche Grundlage ihrer Lebensorientierung nahe bringt. Die Öffnung für die Begegnung mit außerchristlichen Sinnhorizonten ist in die Aufgabenstellung eingeschlossen: »Der Religionsunterricht informiert und orientiert über die christliche Tradition und ihre jüdischen Wurzeln, über die Kirche in Geschichte und Gegenwart, über Fragen der Ökumene und des interreligiösen Dialogs sowie über philosophische und außerchristliche Deutungen von Mensch und Welt.« Entsprechend stellt sich die Aufgabe des Kompetenzerwerbs auch für den Religionsunterricht anderer Konfessionen (katholisch, orthodox ...) und Religionen (jüdisch, muslimisch ...).

Die Doppelqualifikation, die hier anvisiert ist, lässt sich am ehesten erreichen, wenn es ein durchdachtes, aufbauendes Lernen gibt. Als hilfreich erweist es sich, wenn die religiösen Dimensionen, die bei der Behandlung der Weltreligionen eine Rolle spielen, an vergleichbaren bzw. konvergierenden Sachverhalten der eigenen Religionstradition vorher oder parallel erarbeitet wurden bzw. werden und wenn im Unterricht überlegt wird, wie Grundlagen des eigenen Glaubens Menschen anderen Glaubens erklärt werden können.

- *Kompetenz 4: Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung*

Interreligiöses Lernen lebt – wie jeder gute Unterricht – von möglichst authentischer Begegnung. Bei ihm ist sie besonders wichtig, weil es (im Unter-

schied zu vielen anderen unterrichtlichen Inhalten) immer *Menschen* sind, die dem, wofür die Religionen stehen, Gesicht und Ausdruck geben. Wo es einzurichten ist, sollte deshalb die religiöse Erziehung in Kontakt und Zusammenarbeit mit Vertretern verschiedener Glaubensgemeinschaften erfolgen.

Dies ist nicht an allen Orten in gleicher Weise möglich. Vor allem ist es noch wenig eingeübt. Oft bestehen Ängste und Vorbehalte:

Kann ich mich auf einen Moscheebesuch einlassen angesichts dessen, was in den Medien über den »aggressiven Islam« gesagt wird? Dringe ich nicht zu sehr in die »Privatsphäre« anderer ein, wenn ich sie nach einer Darstellung ihres Glaubens frage? Verhalte ich mich angemessen unter Menschen aus einem ganz anderen Kulturkreis? Bin ich auskunftsfähig, wenn ich nach meinem eigenen Glauben gefragt werde?

Wichtig ist es hier, sich darauf einzulassen, dass das Lernen in der Begegnung ein Prozess ist, der von den verschiedenen Seiten aus das Wagnis des ersten Schrittes einschließt und der – wenn man mit Sensibilität auf die Signale des anderen achtet – Überraschendes und Bereicherndes erbringen kann. Das zweite Beispiel in diesem Beitrag – der Besuch in der baptistischen Gemeinde – ist dafür ein guter Beleg.

Ganzheitliche Begegnung bedeutet: die Beteiligung ›von Kopf‹ (Interesse, Wissbegier, Lernen) – ›bis Fuß‹: Hingehen zum anderen. Wichtig ist gerade das Letzte: Die Erfahrung, sich persönlich zu kennen, das Erleben der Gastfreundschaft, das Abenteuer einer Freundschaft führt zu dem nötigen Staunen, führt dazu, neue Horizonte zu entdecken.« (Lähnemann 1983, 258)

Die folgende Skizze (ebd., 257) kann die wichtigsten Schritte der Begegnung verdeutlichen:

- Sich gegenseitig kennen
- Sich gegenseitig verstehen
- Sich gegenseitig achten
- Voneinander lernen
- Füreinander eintreten

Ein Schritt wirkt auf den nächsten hin. Dabei muss die intellektuelle Bemühung nicht notwendig das Erste sein. Oft wird sie erst von existenzieller Betroffenheit getrieben werden. Prinzipiell gilt: Wenn man den anderen mit zurückhaltender Freundlichkeit aufsucht, eine Haltung zeigt, die Hör- und Lernwilligkeit (nicht eine Überlegenheitshaltung) erkennen lässt, ist man eigentlich immer zu Gespräch und Austausch willkommen.

So gut es ist, den anderen als expliziten Gesprächspartner zu haben, so viele Möglichkeiten gibt es heute, den anderen zumindest als impliziten Gesprächspartner kennen zu lernen, wo das direkte Gespräch nicht möglich ist: in Erzählungen, in Biografien, in der Darstellung von Erfahrungen aus der Sicht von Betroffenen. Werner Haußmann bringt hier das Prinzip der »Personalisierung« als einen möglichen unterrichtlichen Weg ein: Mit ihr soll eine Verknüpfung verschiedener Elemente des Unterrichtsgeschehens mit

Beispielgestalten gelebten Glaubens erreicht werden (Haußmann 1992, 295ff.). In der Gestalt von Gleichaltrigen begegnen hier den Schülerinnen und Schülern Gläubige anderer Religionen, die bei verschiedenen Anlässen vom religiösen Leben in ihrer Familie, von ihrem Glauben und ihrer Gemeinde erzählen.

Ähnliches können auch Jugendbücher leisten, in denen das Leben und der Lebensweg von Kindern einer bestimmten Kultur bzw. Religion dargestellt wird – wie Hans Peter Richters Roman »Damals war es Friedrich« (die Geschichte eines jüdischen Jungen aus den 1920er-Jahren bis hin zu den Judenpogromen im »Dritten Reich« aus der Sicht seines deutschen Freundes – München 1974) oder Radha Batts Erzählung »Das Mädchen aus Kumaon. Weg zur Unabhängigkeit« (Würzburg 1988), in dem die Verfasserin selbst ihr Aufwachsen in einem indischen Dorf schildert.

Das »Hingehen« zu den anderen ist heute aber auch bereits in den meisten deutschen Ballungszentren möglich. Moscheen gibt es – wenn oft auch erst in Hinterhöfen – fast in jeder westdeutschen Kleinstadt und nicht selten sogar in Dörfern, Synagogen in allen größeren Städten. Vom Imam oder Hodscha geführt zu werden, sich die Gebetshaltungen erläutern zu lassen oder sogar bei einem Freitagsgebet zu Gast zu sein, ist immer ein besonders lebendiger Lernweg. Neben den Besuchen religiöser Gemeinden (z.B. auch buddhistischer Zentren) gibt es inzwischen Begegnungsinstitutionen und -gruppen – wie die Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, Christlich-Islamische Gesellschaften, Regionalgruppen der *Religionen für den Frieden* (WCRP – s. hierzu: www.wcrp.de) –, die Kontakte und Treffen ermöglichen und auch bereit sind, Schülergruppen Einblick in ihre Dialogarbeit zu geben.

Andere einzuladen ist eine weitere Möglichkeit: Erste Ansprechpartner für Begegnung in der Schule sind Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler anderer Glaubens. Aber auch Eltern oder Geistliche können zu »Gastdozenten« werden. Wenn sie Symbole, Bilder, religiöse Gegenstände mitbringen und erläutern, wird der andere Glaube plastisch und lebendig.

In religiös sehr gemischten Schulen taucht auch verschiedentlich die Frage auf, wie Schulandachten, -gottesdienste und -gebete gehandhabt werden sollen. Als hilfreich haben sich die Grundregeln von WCRP erwiesen: Es sollte hier keine »Vermischung« der Religionstraditionen (»Synkretismus«) geben. Wenn Gläubige verschiedener Religionen zur Andacht zusammenkommen, ist das also nicht ein interreligiös ausgeweiteter ökumenischer Gottesdienst. Das Motto lautet nicht: Wir beten zusammen; wohl aber: Wir kommen zusammen zu den Gebeten der Religionen. Bei solchen Gebetsstunden der Religionen kann man gegenseitig zu Gast sein bei den Meditationen, Gebeten, Lesungen, Liedern der verschiedenen religiösen Traditionen, dabei den Ernst und die Tiefe der verschiedenen spirituellen Ausdrucksformen wahrnehmen und achten lernen – und verbunden sein in der Suche nach Frieden und Gemeinschaft.

Wenn auf diesen Wegen Verstehen und aktive Toleranz wachsen und gleichzeitig die eigene Glaubensstradition klarer und lebendiger bewusst wird, ist ein wichtiger Schritt für die Zukunft eines fruchtbaren Zusammenlebens der Religionen und Kulturen und der in ihnen beheimateten wie der »suchenden« Menschen getan.

Zum Weiterlesen

- Kwiran, Manfred/Schreiner, Peter/Schultze, Herbert (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster 1996.
- Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.), Mein Glaube – dein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.
- Lähnemann, Johannes (Hg.), Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung, Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 21, Hamburg 2005.

Literatur

- Balic, Smail, Ruf vom Minarett. Weltislam heute – Renaissance oder Rückfall. Eine Selbstdarstellung, Hamburg ³1984.
- Baumann, Arnulf H. (Hg.), Was jeder vom Judentum wissen muss, Gütersloh ⁸1997.
- Coles, Robert, Wird Gott nass, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder, Hamburg 1992.
- Glaserapp, Helmut von, Die 5 Weltreligionen, München ¹¹1991.
- Haußmann, Werner, »...in den Schuhen eines anderen gehen«? Möglichkeiten und Grenzen der Öffnung für andere Religionen im konfessionellen Religionsunterricht, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 10, 287-302, Hamburg 1992.
- Küng, Hans/Kuschel, Karl-Josef (Hg.), Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen, München 1993.
- Küng, Hans, Spurensuche. Die Weltreligionen auf dem Weg (Multimedia-Projekt), Hannover 1999.
- Lähnemann, Johannes, Kulturbegegnung und Ausländerpädagogik – Zielvorstellungen und Konsequenzen, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Kulturbegegnung in Schule und Studium, Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 1, 254-265, Hamburg 1983.
- Lähnemann, Johannes, Weltreligionendidaktische Grundregeln, in: Groß, Engel-

- bert/König, Klaus (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 49-67.
- Lähnemann, Johannes, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Lehrplan Evangelische Religion an Grundschulen in Bayern, Heilsbronn 1993.
- Lohmann, Ingrid/Weiße, Wolfram (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster/New York 1994.
- Lutherisches Kirchenamt der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands/Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Was jeder vom Islam wissen muss, Gütersloh 2001.
- Mall, Ram Adhar, Der Hinduismus. Seine Stellung in der Vielfalt der Religionen, Darmstadt 1997.
- Nipkow, Karl Ernst, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1988.
- Pommerin-Götze, Gabriele, Orient und Okzident im Klassenzimmer, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 10, 342-355, Hamburg 1992.
- Rickers, Folkert/Gottwald, Eckart (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung, Neukirchen-Vluyn 1998.
- Schimmel, Annemarie, Die Zeichen Gottes. Die religiöse Welt des Islams, München 1995.
- Schweitzer, Friedrich/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg/Englert, Rudolf, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 1, Gütersloh 2002.
- Smart, Ninian, The Religious Experience of Mankind, New York: Charles Scribner's Sons 1969.

