

Werner Haußmann

Universität und Lehrerausbildung als Orte interreligiösen Lernens

Einer fundamentalen Kritik, die eine große europäische Studie am deutschen Bildungssystem hinsichtlich unzureichendem multikulturellen Lernens formuliert, werden eigene Beobachtungen und Erklärungsversuche im Kontext der wissenschaftlichen Diskussion gegenübergestellt.

Die schwierige Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik, Religionswissenschaft und Theologie wird neben der (post)modernen Distanz bzw. Abstinenz gegenüber verfasster Religiosität als Hauptursache dafür gesehen, dass sich interreligiöses Lernen nicht in der Breite durchgesetzt hat, wie es dessen Vertreter wünschen und wofür auch Praxisbeispiele aufgeführt werden. Der Beitrag schließt mit dem Plädoyer, aktuelle Hochschulreformbestrebungen für eine Verstärkung interreligiöser Didaktik zu nutzen.

Beobachtungen zur derzeitigen Lage

Hinsichtlich der Überwindung einer einseitig westlich-christlichen Sicht auf Europa ergeben sich die »größten Widerstände in Deutschland (...) aus der fehlenden interdisziplinären und multikulturellen Hochschulausbildung von künftigem Lehrpersonal in Geschichte, Sprache/Literatur und Religion sowie aus dem preußischen und napoleonischen Beamtenbewusstsein. Das deutsche Hochschulwesen ist nach wie vor stark disziplinenorientiert und es gibt für Lehramtskandidaten, was für die Kulturausbildung besonders hinderlich ist, kaum Gelegenheiten, Judaistik, Islam und gegebenenfalls andere Religionskulturen zu studieren. (...) Die autoritätsgeleitete Mentalität in Deutschland, die während unserer Untersuchung deutlich zu Tage trat, führt überdies dazu, dass sie die naturgemäß immer etwas veralteten Curricula – und seien sie auch in den vergangenen 20 Jahren überarbeitet worden – als bindend betrachtet, die dortigen Vorgaben in Schulbücher überträgt, die auch in den aktuellsten Ausgaben nur wenig über die Curricula hinausgehen, und schließlich den Unterricht ängstlich bestimmt. (...) Vor allem das Lehrpersonal war skeptisch, ob im Unterricht Themen wie Dialog, Trialog oder Multikulturalität angesprochen werden sollten und damit politisch etwas vorweggenommen werden könnte, bevor es die Politik selbst beschlossen und verordnet hätte.« (Vinzent 2004, 44f.)

Da meinten die Protagonisten interreligiösen Lernens zu Beginn des neuen Jahrtausends nach etwa 25 Jahren¹ (Haußmann 1993, bes. 64-123) unermüdlischen Einsatzes ein positives Zwischenfazit ziehen zu können, mit unbestreitbaren Erfolgen die Weltreligionsthematik ins schulische Bewusstsein gehoben zu haben: Die Zahl der Veröffentlichungen, wissenschaftlich oder unterrichtspraktisch, ist enorm; die Qualität von Lehrplänen und Schulbüchern hat sich diesbezüglich verbessert – und dann 2003 diese fulminante Kritik im Rahmen einer europäischen Studie der Herbert-Quandt-Stiftung durch Markus Vinzent, Professor an der Universität von Birmingham und Direktor des »Centre for Intercultural Communication und Human Resource Management« (siehe Kaul-Seidman in diesem Band).

Sieht man einmal über gewisse Schwächen im Untersuchungsdesign (Biener 2004, 388ff.) oder bei der Frage der Repräsentativität der Ergebnisse hinweg, so bleibt doch (selbst)kritisch zu fragen, ob und/oder inwieweit diese Kritik durch eigene Beobachtungen bzw. vorhandene Untersuchungen bestätigt werden kann. Der Fokus ist hierbei nicht nur auf die Schule, sondern auch auf die Hochschule gerichtet, die eben jene Lehrkräfte hervorgebracht hat:

- Erstaunlich ist die Tatsache, dass Hochschule, respektive Lehrerbildung, auf ihrer gesamten Breite – von wenigen Ausnahmen abgesehen – hinter den Maßgaben für die Schule hinsichtlich interkulturellen/interreligiösen Lernens hinterherhinkt, obwohl die Theoriebildung für die Schule doch von universitären Fachdidaktikern/-innen entwickelt und vorangetrieben wurde.²
- Die Bandbreite der Ansätze schwankt immer noch stark zwischen Fremdreigionenunterricht über eine Weltreligionendidaktik bis hin zu Modellen von Begegnungslernen oder religionswissenschaftlichen Kursen. Weithin überwiegt jedoch die Forderung nach größerem Wissen über andere Religionen (und Kulturen).
- Mit dem verstärkten Dialog zwischen den Religionen auf verschiedenen Ebenen einhergehend, der an einigen Stellen über den Binnenrahmen der Theologie hinausgreift (z.B. WCRP, Weltethos, UN-Initiativen), ist im Längsschnitt eine Zunahme fremd-, multi- und/oder interreligiöser Themen in Schule (Lehrpläne, Schulbücher) und Hochschule (Studien-/Prüfungsordnungen, weniger jedoch im Bereich der Studiengänge) zu

1 Dieser zeitliche Bezugspunkt kommt nicht von ungefähr, denn 1979 wurden die ÖRK-Leitlinien zum Dialog veröffentlicht, die nicht unerheblichen Einfluss auf den Dialog und infolgedessen auf das interreligiöse Lernen hatten.

2 Bei einer Recherche im Nachrichtenarchiv des idw (Informationsdienst Wissenschaft) wurde der Suchbegriff »interreligiöses Lernen« nur in 4 von insgesamt 76251 Dokumenten gefunden, die Kombination von »interreligiös« und »Hochschullehre« ergab ebenso 0 Treffer wie »interreligiös« und »Lehrerbildung«. Auch die Bemühung allgemeiner Suchmaschinen bleibt bei »Interreligiöses Lernen in der Hochschule/Universität« ergebnislos.

beobachten (Kwiran/Schreiner/Schultze 1996; Haußmann 1993; Biener 2004).

- Gleichermaßen ist festzustellen, dass die Wahrnehmung religiöser Phänomene und ihres jeweiligen Kontextes außerhalb des institutionalisierten Religionsunterrichts bzw. universitärer Theologie und Religionswissenschaft verschwindend gering ist³. Selbst im Falle der Wahrnehmung durch andere Fächer oder Disziplinen werden solche Inhalte dann an den Religionsunterricht bzw. die Theologie delegiert als »deren« Arbeitsgebiet.
- Erfahrungen gelebten Glaubens (z.B. Gemeinschaft, »Vor-Bilder«, Sinnstiftung in Lebenskrisen) können bei vielen Studierenden oder Lehrkräften ebenso wenig als selbstverständlich vorausgesetzt werden wie religiöses Grundwissen (z.B. christliche Symbole oder Bräuche, allenfalls – bei aller Problematik – in Verbindung mit Passageriten)⁴, im Hinblick auf andere Religionen herrscht meist der Eindruck einer »Erstbegegnung« vor.
- Die Zahl der Studierenden, die sich für Theologie oder Religion als Unterrichtsfach entscheiden, ist in den letzten Jahren rückläufig. Selbst bei ihnen sind das Verständnis von Religiosität als auch von Glaubenserfahrungen äußerst unterschiedlich und scheinen in ihrer Heterogenität zuzunehmen (Stichworte: Individualisierung des Glaubens, Patchwork-Identität, abnehmende Bindungskraft der Kirchen).

Kurzum: Die eingangs zitierte Fundamentalkritik am bundesdeutschen Bildungswesen legt den Finger zwar in eine Wunde, der »Fall« als solcher ist jedoch komplexer.

Erklärungs- und Deutungsversuche

- Das Innovations- und Reformpotenzial innerhalb der akademischen Religionsdidaktik, das zweifelsohne vorhanden ist, (Fauth 2000, 95-128; Rothgangel 2003, 51-75) scheint sich in einer Fülle verschiedener, teilweise divergierender, Ansätze zu neutralisieren. Die zunehmende Kom-

3 Diese Schwierigkeit zeigt sich exemplarisch daran, wie schwer man sich im säkularisierten Europa mit dem sozio-politisch-religiösen Phänomen des sog. islamischen Fundamentalismus tut.

4 Die Rede vom »Traditionsabbruch« und einer zunehmenden Distanz zu verfasster Religiosität scheint auch für jene Studierenden zuzutreffen, deren Eltern aus muslimischen Milieus stammen. Deswegen führt die leichtgläubige Annahme, wer aus einer türkischen Familie stamme, sei prädestiniert als Partner für interreligiöses Lernen, schnell ins Leere.

plexität des Handlungsfeldes, die auch die Elementarisierungsdiskussion nicht entscheidend in den Griff bekam, lässt interreligiöses Lernen nur als eines unter vielen Konzepten erscheinen. Die Reformbereitschaft theologischer »Kern«-Disziplinen wird demgegenüber nicht als besonders ausgeprägt angesehen.⁵

- Der Legitimationsdruck, dem sich Theologie und Religionspädagogik in der Hochschullandschaft ebenso ausgesetzt sehen wie der Religionsunterricht in der Schule, führte zwar dazu, dass die Verantwortung und Mitwirkung der Kirchen im öffentlichen Bildungswesen immer wieder neu formuliert werden⁶ (Kirchenamt der EKD 1997); dies führte zu einer Profilierung und Positionierung, die aber anscheinend einer interreligiösen Öffnung hinderlich war.
- Das Verhältnis von Religionswissenschaft und Religionspädagogik darf gemeinhin als eher spannungsvoll und widersprüchlich bezeichnet werden (Löhr 2003, 251). Infolgedessen gibt es bisher kaum weit reichende und fruchtbare Allianzen im didaktischen Feld.⁷
- Religionswissenschaft und Religionspädagogik werden beide im Kanon der theologischen Disziplinen nicht unbedingt zum wesentlichen Kernbestand⁸ gerechnet. »Insbesondere besteht im Blick auf das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ein Vermittlungsproblem«. (Kirchenamt der EKD 2001; auch findet sich mit keinem Wort die interreligiöse Dimension erwähnt nach: http://www.ekd.de/studium_bildung/5746.html)
- Die »Randständigkeit« von Religionswissenschaft und Religionspädagogik wird noch dadurch verstärkt, dass eine Anbindung an benachbarte »fachfremde« Disziplinen schwierig bzw. das Interesse anderer Wissenschaftszweige an dem, was vermeintlich theologisch ist, derzeit als äußerst gering bezeichnet werden kann.
- Die (post)moderne Distanz bzw. Abstinenz gegenüber verfasster Religiosität stellt interreligiöse Erziehung insofern in Frage, als nicht von einer eindeutigen Bezugsreferenz der Lehrenden und Lernenden aus-

5 Ausnahmen bestätigen die Regel, so z.B. Spiegel 2003. Hingegen kommt das interreligiöse Moment in manchen Entwürfen nur am Rande vor, so z.B. Fauth/Bubenheimer 2000.

6 Hier werden durchaus interreligiöse Zusammenhänge thematisiert.

7 Ähnliches hat Ulrike Brunotte für den Bereich der Studiengänge »Ethik als Schulfach« festgestellt (Brunotte 2000, 71-93). Interessanterweise arbeitet sie auch heraus, dass die Religionswissenschaft seitens der Philosophie als (selbst ernannte) Leitwissenschaft dieses Faches lediglich als »Hilfswissenschaft« betrachtet wird.

8 Die marginale Rolle interreligiösen Lernens zeigt sich z.B. auch darin, dass sich in der 2004 für das Internet aktualisierten Fassung »Studium der Evangelischen Theologie. Zur Vorbereitung auf den Pfarrberuf« (*EKD-Texte* 28), weder die Begriffe »interreligiös« oder »Religionen« noch »Islam« oder »Buddhismus« finden.

gegangen werden kann (Was ist das »Eigene«, das in der Begegnung mit dem »Fremden« entdeckt oder gar bereichert werden kann?).

- Die als »religiöse Desozialisierung« wahrgenommene Religiosität von Schüler/innen wie auch von Studierenden führt oftmals – kurzschlüssig – zur Konzentration auf das vermeintlich »Wesentliche« der christlichen Religion unter Ausblendung »randständiger Themen« wie andere Religionen.

Zwischenreflexion

Um die vorfindlichen Ergebnisse im Horizont interreligiösen Lernens deuten zu können, möchte ich das zu Grunde liegende Verständnis in seinen Implikationen für die hier zu verhandelnde Thematik kurz skizzieren:

Interreligiöses Lernen ist

- *mehr als »interkulturelles Lernen«, indem der je spezifische Bereich des Religiösen bzw. des Glaubens zur Sprache kommt.*⁹
- *mehr als »bloße Wissensvermittlung«, d.h., Fakten bedürfen sowohl einer personalen als auch einer phänomenologischen Kontextualisierung. So wichtig korrekte Informationen sind, ohne die Herstellung persönlicher Relevanz werden handlungsleitende Impulse ausbleiben.*
- *mehr als ein »neutrales« Lernen über andere Religionen (wie teilweise von manchen Religionswissenschaftlern gefordert), sondern vielmehr geprägt durch wechselseitige Perspektivität und/oder den authentischen Austausch mit Angehörigen anderer Religionen (Begegnungsdidaktik), da die Grundform interreligiösen Lernens der »Dialog« ist.*¹⁰

Diese Eingrenzung und Schwerpunktsetzung ist deshalb vonnöten, weil sich das Konzept interreligiösen Lernens seit Anfang der 1990er-Jahre recht großer Zustimmung erfreut und als didaktisch programmatische Aussage in

9 Gute Ansätze schließen nicht automatisch spezifisch Religiöses mit ein; vgl. z.B. Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik (Uni Münster) <http://www.uni-muenster.de/InterkulturPaedagogik/> oder »HOPIKOS« Hochschulübergreifendes Projekt zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz von Studierenden, <http://www.rrz.uni-hamburg.de/HOPIKOS/index.html>.

10 Vgl. Rickers 2001 Sp. 875. »Es ist auffällig u. symptomatisch zugleich, dass dieser Begriff in der did. Lit. u. den amtlichen Unterlagen zum Schulfach RE [Religious Education] nicht begegnet (Bauer 1996, 141).« Trotz prinzipieller Zustimmung zur hier geäußerten Kritik bedarf es des Hinweises auf meine Arbeit »Dialog mit pädagogischen Konsequenzen« (1993), in der ein umfassendes und »didaktisiertes« Verständnis von Dialog entwickelt wird, nebst entsprechenden Perspektiven für den Unterricht (vgl. Anm. 1).

kaum einem Ansatz innerhalb der deutschen Religionspädagogik fehlt. Erst recht im Gefolge des »11. September« wird auch von (bildungs-)politischer Seite wenigstens ein breiteres Wissen über den Islam gefordert und Maßnahmen hierzu gefördert.¹¹ Reicht das wirklich aus?

Legt man allerdings das oben angedeutete Verständnis interreligiösen Lernens zu Grunde, dann klaffen Programmatik, Anspruch und Wirklichkeit im Hochschulbereich bzw. in der Lehrerbildung oftmals auseinander, selbst wenn man nicht der verabsolutierenden Definition von Rickers folgt, dass interreligiöses Lernen nur dort möglich sei, »wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen« (Lexikon der Religionspädagogik). Festzustellen bleibt dennoch, dass nicht alles als interreligiöses Lernen angesehen werden kann, was als solches deklariert wird.

Entwicklungsperspektiven und Beispiele guter Praxis

Auch wenn man interreligiöses Lernen mehr als Lerndimension ansieht, die in allen Fächern und Disziplinen eingelöst werden kann, möchte ich doch das Augenmerk auf theologische und benachbarte Disziplinen richten. Hinzu kommt eine weitere Konzentration, nämlich auf die Lehrerbildung, weil dort am ehesten interessante Befunde zu erwarten sein sollten und Lehrkräften auf Grund ihrer Multiplikatorenfunktion eine besondere Bedeutung zukommt.

Einige grundsätzliche Bemerkungen müssen jedoch noch vorausgeschickt werden, wie sich die Religionsthematik in das Studium integrieren lässt:

- Die Ebenen der Kenntnisse, Überzeugungen und Einstellungen sowie des Handelns im Feld der Religionen müssten in ihrer jeweiligen Besonderheit und Verflochtenheit im Sinne eines »Grundcurriculums« zur Geltung kommen.
- Ergänzt werden könnte dies durch religionsübergreifende thematische Angebote (z.B. spirituelle Themen oder auch z.B. die Friedensfrage, die Rolle der Frau usw.) sowie die Verhältnisbestimmungen von Religion(en) und pluraler, demokratischer Gesellschaft.
- Wesentlich ist, dass die eigene Standortfindung gefördert und authentische Begegnung, Verständigung und Kooperation gesucht wird.

¹¹ Auch der Dialog v.a. der zwischen der »arabischen Welt« und »dem Westen« steht hoch im Kurs (z.B. www.quantara.de).

Beispiel 1: Weltethos mit »Fachfremden«

Im Rahmen aller bayerischen Lehramtsstudiengänge ist im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium ein theologisch/philosophischer Pflichtanteil (6 Semesterwochenstunden, 1 »Schein«) abzuleisten. Mein Angebot eines Seminars zum Thema »Das ›Projekt Weltethos‹ in Erziehung und Unterricht« wurde von 30 Interessierten aus diesem Studienbereich wahrgenommen; es handelte sich also ausschließlich um »Fachfremde«. Bereits die ersten Sitzungen zeigten ein hohes persönliches Interesse an Religionen, eher etwas geringer fiel es für das Christentum aus. Deswegen bestand die nächste Phase in einer weitgehend selbsttätigen Gruppenarbeit über ein paar Wochen hinweg, in der Grundinformationen über verschiedene nichtchristliche Religionen, insbesondere deren Ethik/Ethos gesammelt und zur Präsentation aufbereitet wurden. Neben der Nutzung einer umfangreichen Bibliothek sollten dazu auch Angehörige dieser Religionen befragt werden, damit sich deren Selbstverständnis in den Ausführungen wiederfände. Die Präsentationen zeitigten eindrucksvolle Ergebnisse und eröffneten gleichzeitig intensive Gespräche über das eigene Ethos sowie über den christlichen Glauben in Geschichte und Gegenwart.

Von den Studierenden her wurde das Interreligiöse in diesem Kontext zu einem religionshermeneutischen Moment, d.h., es kam durch die Aufklärung über das andere teilweise zur Selbstaufklärung.

Beispiel 2: Von der Kirchenraumpädagogik zur Moscheepädagogik

Bedingt durch die Einrichtung eines Studienganges »Islamische Religionslehre« an der Universität Erlangen/Nürnberg, können Teilnehmende an diesem Studiengang auch Leistungsnachweise in didaktischen Lehrveranstaltungen von evangelischer bzw. katholischer Religionspädagogik erwerben. Ein Seminar zu methodischen Grundfragen wurde gleich von mehreren Muslimen und Muslimas besucht und eine muslimische Gruppe entschied sich bei der Aufgabenverteilung für das Thema »Kirchenraumpädagogik«. In den Vorgesprächen reifte dann allerdings gemeinsam der Gedanke, dieses Thema in ein neues überzuführen, nämlich in »Moscheepädagogik«. In der Vorbereitung lernten die muslimischen Teilnehmenden »en passant« einiges über das Christentum, weil sie sich Konzepten auseinander setzen mussten, die christliche Glaubensformen (Kirche, Kirchenraum, sakrale Kunst) zum Sprechen bringen wollen. Andererseits lernten die künftigen evangelischen Religionslehrkräfte Unmittelbares bei der »Erkundung« der Moschee, noch dazu im persönlichen Bezug, wodurch sich auch die Wahrnehmung der anderen veränderte.

Leimgrubers Phasen eines interreligiösen Lernprozesses erwiesen sich zwar in ihrer Abfolge nicht als zwingend, zur Reflexion des Prozesses waren sie jedoch sehr hilfreich: »a) religiöse Zeugnisse anderer Religionen wahrnehmen;

b) religiöse Phänomene aus ihrem Kontext deuten; c) personale oder mediale Begegnungen initiieren; d) sich persönlich und existenziell auseinander setzen; e) die bleibende Fremdheit akzeptieren und respektieren.« (Leimgruber 2002, 5-16) Auch für mich als Lehrenden eröffnete sich ein neues Lernfeld.

In beiden Beispielen zeigt sich erneut die Bedeutung des religiösen Selbstverständnisses für interreligiöse Lernprozesse, unabhängig davon, ob jede Religion personal repräsentiert ist. Es ist in vierfacher Hinsicht relevant, nämlich im *eigenen Selbstverständnis* (autochthones Selbstbild), im *Verständnis des anderen von sich selbst* (allochthones Selbstbild), im *eigenen Verständnis des anderen* (autochthones Fremdbild) und im *Verständnis, das der andere von mir hat* (allochthones Fremdbild).

Unter institutionellen Gesichtspunkten ist das Handlungsfeld interreligiöses Lernen auch von der Hochschule her zu betrachten. Auch hier finden sich einige nachahmenswerte Beispiele¹²:

- An der Universität Duisburg wurde die *Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL)* eingerichtet¹³: Sie verfolgt neben dem Ziel, Seminarteilnehmende mit unterschiedlichen religiösen, konfessionellen und weltanschaulichen Bindungen zum gemeinsamen Lernen zu befähigen, auch institutioneller Ansprechpartner in interreligiösen Fragen zu sein. Darüber hinaus werden z.B. Konzepte interreligiösen Lernens (z.B. integrierte Lehrerbildung im Bereich ethisch-religiöser Bildung in NRW) entwickelt und in Schule und Öffentlichkeit vermittelt. (Siedler 2001)
- An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster wurde ein *Centrum für Religiöse Studien* eingerichtet, das der religionswissenschaftlichen Forschung und Lehre an der WWU dienen soll, insbesondere der Vertiefung und Ausarbeitung von interreligiösen sowie interkulturellen Fragestellungen und Forschungsperspektiven.
- Die Universität Osnabrück bereitet ein *Weiterbildungs- und Ausbildungsprogramm* für islamische religionspädagogische Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit der Universität Erfurt (Lehrstuhl für Islamwissenschaft) und Theologischen Fakultäten in islamischen Ländern vor.
- An der *Universität Hamburg* wird eine »*Akademie der Weltreligionen*« etabliert, geplant mit Lehrstühlen für islamische und jüdische Theologie sowie für Buddhismus. Damit soll ein weites Spektrum der Weltreligionen universitär zugänglich und bearbeitbar gemacht werden. Das Institut soll dialogorientiert Kooperationen mit den bestehenden Fachbereichen suchen und den Studierenden eine wissenschaftliche Ausbildung ermöglichen.

12 Eine Fundgrube hierzu bieten die verschiedenen Bände von »Religionen im Gespräch« (RIG), hg. von Kirste/Schwarzenau/Tworuschka. Deren Inhaltsverzeichnisse finden sich unter: <http://www.interrel.de/inter.htm>.

13 Nähere Informationen finden sich im Internet unter <http://www.uni-duisburg.de/FB1/THEO/42139siedlerartail.htm> und <http://www.uni-duisburg.de/FB1/THEO/372ailstellung20001.htm>.

- In einen noch weiteren Kontext stellt Patrice C. Brodeur vom *Connecticut College, New London* (USA) die Möglichkeiten interreligiösen Lernens von- und miteinander im *Kontext des universitären Campus* (Brodeur 2005), wobei er differenziert zwischen curricularen, co-curricularen und extra-curricularen Handlungsfeldern, in denen sich interreligiöse (Handlungs)Spielräume eröffnen lassen.

Fazit und Schluss

Unbestritten ist weithin die *Notwendigkeit religionswissenschaftlicher bzw. interreligiöser Inhalte* (Information – Erklärung – Aufklärung – Orientierung – Horizonterweiterung – Toleranz) im schulischen RU und infolgedessen auch in der Lehrerbildung (vgl. dazu auch Lähnemann 2005).

Interkulturelle Bildung sowie interreligiöses Lernen müssen somit als *Pflichtbereich* in den Lehramtsstudiengängen verankert werden.¹⁴

Gerade die Diskussionen um die Reform der Lehrerbildung (vgl. z.B. Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Gesellschaften o.J. [1998], 21-26; Oelkers 2000), den Stellenwert der (Fach)Didaktik (Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Gesellschaften o.J. [1998], 31-34), Bildungsstandards (Thema »Religiöse Grundbildung« in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 2 (2003), H. 2 und 3 (2004), H. 1) und Stand des Religionsunterrichts im öffentlichen Bildungswesen sind eine Chance, Kompetenzen für interreligiöses Lernen in die Reform-Debatte einzubringen.

Besondere Möglichkeiten ergeben sich an jenen Standorten, an denen Studiengänge für das Fach »Islamischer RU« (vgl. Lähnemann 2004, 49-64) eingerichtet werden, da dort modellhaft leibhaftig und wahrhaftig in einen interreligiösen und interdisziplinären Dialog eingetreten werden kann.

14 »Offensichtlich ist ein Zustand, wo es nur fakultative Angebote gibt, oft innerhalb der Fächer marginalisiert, unbefriedigend. Das Gleiche gilt für das bloße Angebot von Zusatzqualifikationen und Zusatzstudiengängen. Eine Vorbereitung auf die schulische Wirklichkeit wie auf ein Bildungsziel, in dem interkulturelle Kompetenzen eine zentrale Dimension darstellen, kann nur als Pflichtbereich organisiert werden.« »Sein Ort wäre derjenige Studienanteil, der in den einzelnen Bundesländern unter unterschiedlichen Bezeichnungen firmiert und das Fachstudium durch gesellschafts- und erziehungswissenschaftliche Grundkenntnisse ergänzt. Die mit Interkultureller Bildung gemeinten Wissens- und Fähigkeitsbereiche wären also einerseits fachwissenschaftlich in verschiedenen Disziplinen zu verankern, andererseits interdisziplinär in diesen Kernbereich der Lehrerausbildung zu integrieren.« Geiger o.J. nach: http://www.kmk.org/doc/publ/Lerngemeinschaft_5.pdf.

Interreligiöse Elemente dürfen aber nicht als Additivum zu den bisherigen Studieninhalten gesehen werden, sondern als integrierendes und verbindendes Moment; sie in das Studium zu implementieren könnte bedeuten, dass

- durch die Auseinandersetzung mit »Anderem« die Relevanz von Studieninhalten für die eigene Person erkannt wird
- durch die Möglichkeit eigene Erfahrungen zu sammeln ein Prozess angestoßen wird, der zu einer Herauskristallisierung des »Eigenen« führt, über die die Begegnung mit dem »Anderen« führen kann
- die »spirituelle Kompetenz« künftiger (Religions)Lehrkräfte gestärkt wird, indem sich Möglichkeiten eröffnen, der eigenen Spiritualität eine bestimmte Form zu verleihen
- das Angebot von Theologie und christlichem Glauben im Horizont verschiedener Religionen als etwas erkannt wird, was mich (Personorientierung) als (Religions)Lehrkraft »unbedingt angeht« und immer wieder neu (Entwicklungsaspekt) entdeckt werden kann (vgl. Haußmann, D. und W. 2001, 396-406, 405f.).

Insgesamt wäre auch die Hochschule als »Haus des Lebens«¹⁵ zu gestalten; »Schulkultur« zu pflegen ist inzwischen eine selbstverständliche Forderung, »Hochschulkultur« wäre eine Aufgabe künftiger Hochschulentwicklung, für die insbesondere die Religionspädagogik einen wertvollen Beitrag nicht nur durch interreligiöses Lernen leisten könnte.

Haben wir Alternativen? Ich schließe mich Nash an, der für amerikanische Universitäten konstatiert:

»My somewhat dramatic contention is that *religious pluralism, if left unattended, is a phenomenon that in the future will threaten to divide students, faculty, and administrators in a way that makes all the other campus divisions look tame by comparison.*« (Nash 2001, 30, Hervorhebung im Original)

Zum Weiterlesen

Brodeur, Patrice C., *Interreligious Dialogue on University Campuses: A Means towards Education for Global Responsibility*, erscheint in: Lähnemann, Johannes (Hg.), *Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung*, Hamburg 2005.

Lähnemann, Johannes, *Orientierungswissen Religionswissenschaft (IX.)*, in: TLL-Oberstufe, Göttingen 2005.

¹⁵ Der »Beitrag der religiösen Bildung zum »Haus des Lebens und Lernens« gehört in das Schulprogramm jeder einzelnen Schule. Die verantwortliche Gestaltung des schulischen Miteinanders ist eine grundlegende Voraussetzung demokratischer Systeme.« (Kirchenamt der EKD 2000, 6)

Literatur

- Biener, Hansjörg, Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik. Eine Problemdarstellung anhand einer Lehrplananalyse über die Berücksichtigung des Islam im Religions-, Ethik- und Geschichtsunterricht (Habilitationsschrift Nürnberg 2004).
- Brunotte, Ulrike, Religionswissenschaft im Studiengang bzw. Schulfach Ethik/Philosophie – eine produktive Allianz? Dokumentation und Perspektiven, in: Fauth, Dieter/Bubenheimer, Ulrich (Hg.), Hochschullehre und Religion – Perspektiven verschiedener Fachdisziplinen, Würzburg 2000, 71-93.
- Fauth, Dieter, Personalisation als Ziel der Hochschuldidaktik in der Religionspädagogik, in: Fauth, Dieter/Bubenheimer, Ulrich (Hg.), Hochschullehre und Religion – Perspektiven verschiedener Fachdisziplinen, Würzburg 2000, 95-128.
- Geiger, Klaus, Interkulturelle Bildung im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung, in: KMK-Konferenz ›Lerngemeinschaft‹. Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen. Forum 2: Islam in der Lehrerbildung, nach: http://www.kmk.org/doc/publ/Lerngemeinschaft_5.pdf.
- Haußmann, Werner, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit; ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1993.
- Haußmann, Dorothea und Werner, Glauben erfahren – Spirituelle Elemente in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen, in: Lähnemann, Johannes (Hg.): Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen, Hamburg 2001.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben, Zur Reform des Lehramtsstudiums Ev. Theologie/Religionspädagogik, Gütersloh 1997.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Religion in der Grundschule. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2000.
- Kirchenamt der EKD, Zur Fortführung der Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Vorschläge der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums vom August 2001.
- Kirste, Reinhard/Schwarzenau, Paul /Tworuschka, Udo (Hg.), Religionen im Gespräch, Bde. 1-7, Balve 1990-2002.
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) (Hg.), Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel o.J. (1998). (www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/kvff-1.htm).
- Kwiran, Manfred/Schreiner, Peter/Schultze, Herbert (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster 1996.
- Lähnemann, Johannes: Nach langem Anlauf – endlich islamischer Religionsunterricht?, in: Verkündigung und Forschung 49 (2004) H.1, 49-64.
- Leimgruber Stephan, Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung interreligiösen Lernens, in: Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan (Hg.), Lernprozess Christen Muslime: Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Forum Religionspädagogik interkulturell 3, Münster 2002.

- Löhr, Gebhard: Die Bedeutung der Religionswissenschaft für die Religionspädagogik, in: Ohlemacher, Jörg: Profile des Religionsunterrichts, Frankfurt a.M. 2003, 251-256.
- Nash, Robert J., Religious Pluralism in the Academy. Opening the Dialogue, Studies in Education and Spirituality 2, New York u.a. 2001.
- Oelkers, Jürgen. Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung, in: sowi-onlinejournal 0 (2000) (<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm>).
- Rickers, Folkert, Interreligiöses Lernen, Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen 2001, Bd. 1, Sp. 874-881.
- Rothgangel, Martin, Im Kern verrottet. Anmerkungen zum unterschätzten Reformpotenzial der Fachdidaktiken, in: Hunze, Guido/Müller, Klaus, Theoliteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie, Münster 2003, 51-75.
- Siedler, Dirk Christian, Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL), in: Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1, Sp. 72f., Neukirchen 2001.
- Spiegel, Egon, »Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!« Berufseffizient elementarisieren – ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen, Vechtaer Beiträge zur Theologie Bd. 7, Kevelaer 2003.
- Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 2 (2003), H. 2.
- Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 3 (2003), H. 1.
- Vinzent, Markus, Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Eine Studie zu Curricula, Schulbüchern und Unterricht in Geschichte, Sprache und Religion in acht europäischen Ländern, in: Herbert-Quandt-Stiftung, Interkulturelles Schulwissen und europäische Identität. Dokumentation der internationalen Konferenz vom 24. Juni 2003 in Berlin, Bad Homburg 2004, 38-49.