

Bernd Schröder

## Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik

*Welche Auswirkungen haben die Praxis oder das Desiderat interreligiösen Lernens für die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin? Worin bestehen die Herausforderungen für die Religionspädagogik durch dieses Themenfeld? Auf der Grundlage eines Verständnisses von Religionspädagogik als Theorie der Praxis wird nach Kompetenzen, Wissensbeständen und Methoden gefragt, die sich die Religionspädagogik erarbeiten muss, um eine sachgemäße und weiterführende Theorie interreligiösen Lernens entwerfen zu können.*

Während mehrerer Aufenthalte in Israel recherchierte ich vor einigen Jahren Literatur und Gesprächspartner zum Thema »jüdische Erziehung in den Schulen des Staates Israel«. Durch die Begegnungen mit Hochschullehrenden, aber durchaus auch durch die Auseinandersetzung mit Texten (in fremder, in diesem Fall: hebräischer Sprache) wurde mir u.a. bewusst, dass eine wissenschaftliche Disziplin »Religionspädagogik« (bzw. ein Äquivalent) außerhalb Deutschlands und außerhalb der beiden christlichen Konfessionskirchen hier zu Lande keineswegs selbstverständlich ist, dass diejenigen, die in Israel im Rahmen akademischer Studien über jüdische Erziehung nachdenken, zwar mit (z.T.) verwandten Fragestellungen, aber anders ausgeprägten Phänomenen zu tun haben und darüber nicht zuletzt einen eigentümlichen Stil der Rechenschaftsablage über ihr Nachdenken entwickeln. Fraglos vollzog sich so ein interreligiöser Lernprozess; ein Prozess freilich, dessen Ergebnisse abstrakt erscheinen mögen, weil sie sich gewissermaßen aus der *Praxis der religionspädagogischen Theorie* (-bildung) ergaben – um interreligiöses Lernen auf *dieser* Ebene soll es in diesem Beitrag gehen.

Zu Grunde liegt den folgenden Überlegungen ein Verständnis von Religionspädagogik als Theorie der Praxis. Konkret: Interreligiöses Lernen findet ja bereits statt; es geht der Theoriebildung in der Regel voraus. Religionspädagogik hat diese vorgängige Praxis wahrzunehmen, methodisch ausgewiesen zu beschreiben, einzuschätzen, ggf. zu kritisieren und bestenfalls handlungsorientierende Vorschläge für eine gute oder eben: bessere Praxis zu unterbreiten (vgl. dazu Schröder 2004, 312f.). So ergibt sich im Blick auf interreligiöses Lernen folgende Leitfrage: Welche Kompetenzen, Wissensbestände, Methoden muss sich die Religionspädagogik erarbeiten, um eine sachgemäße und weiterführende Theorie interreligiösen Lernens zu entwerfen?

Im Wesentlichen skizziert der Beitrag dementsprechend Aufgaben zukünftiger Religionspädagogik (Abs. 2); er setzt jedoch ein mit einem prob-

lembezogenen Rückblick und einer Bestandsaufnahme, die erhellen sollen, seit wann und in welcher Dichte Religionspädagogik sich des Themas »Interreligiöses Lernen« annimmt (Abs. 1).

## Interreligiöses Lernen als *bisheriges* Thema der Religionspädagogik

Schaut man auf die Theoriegeschichte der Religionspädagogik evangelischer und katholischer Provenienz in Deutschland, so steht »interreligiöses Lernen« erst seit kurzem auf ihrer Agenda. Zu einem *terminus technicus* beginnt diese Wendung erst seit Ende der 80er-Jahre zu werden. Programmatische Ausarbeitungen, d.h. solche, die den Begriff explizit hervorheben und konzeptionell entfalten, sind erst Mitte der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts erschienen, namentlich aus der Feder der Religionspädagogen Stephan Leimgruber (1995) und Johannes Lähnemann (1998). Beide Autoren markieren als Spezifikum interreligiösen Lernens das Moment des Lernens »durch den gelebten Dialog« (Leimgruber 1995, 13; Lähnemann 1998, 28) bzw. in der »Begegnung« mit Angehörigen nichtchristlicher Religionen.

Sie betonen allerdings zugleich den Zusammenhang zwischen einem so verstandenen *interreligiösen* Lernen und *anderen* Formen des Lernens über und von nichtchristliche(n) Religionen,<sup>1</sup> die bereits eine längere Tradition haben. In der Tat vermögen religionspädagogische Entwürfe interreligiösen Lernens in anknüpfender oder kritischer Weise auf verschiedene religionsdidaktische, theologische und allgemein-pädagogische Traditionen zurückzugreifen. Zu nennen sind vor allem

- die Tradition des Unterrichts über »Weltreligionen«, vor allem im schulischen Religionsunterricht, die sich cum grano salis bis zu Jan Amos Comenius zurückverfolgen lässt (dazu immer noch Tworuschka 1983, rekapituliert bei Lähnemann 1998, 53ff.; sowie Kwiran/Schreiner/Schultze 1996),
- die rechtliche und didaktische Entwicklung zumindest des evangelischen Religionsunterrichts, der zum Teil seit 1974, prinzipiell seit 1994 offen ist für die Teilnahme von nicht-evangelischen Schülerinnen und Schülern<sup>2</sup> und programmatisch auf die doppelte Zielsetzung »Identi-

1 Als hilfreich erweist sich die Unterscheidung zwischen »learning about« und »learning from religion«, die auf Michael H. Grimmitt zurückgeht und in den »Model Syllabuses for Religious Education« der »School Curriculum and Assessment Authority« (SCAA) aus dem Jahr 1994 programmatische Bedeutung gewann.

2 Diese Öffnung galt zunächst nur für die Sekundarstufe II; als allgemeiner Grundsatz hervorgehoben wird sie in der Stellungnahme »Religiöse Bildung in der

- tät[sförderung] und Verständigung« verpflichtet ist (Kirchenamt der EKD 1994),
- das Anliegen des Ökumenischen Lernens, das im Ökumenischen Rat der Kirchen »seit den 50er-Jahren« formuliert wurde und seitdem an verschiedenen Lernorten praktiziert wird (zuletzt ausführlich Böhm 2001),
  - die Bewegung hin zur Kooperation und zum theologischen Dialog mit nichtchristlichen Religionen in der Ökumenischen Bewegung wie auch – seit dem Zweiten Vatikanum – in der Leitung der Katholischen Kirche,
  - die Wiederentdeckung und systematisch-theologische Entfaltung des Themas »Theologie der Religionen« seit den 80er-Jahren, (siehe Feldtkeller 1999 sowie Bernhardt in diesem Band),
  - Erfahrungen bilateralen Lernens vor allem im Christlich-jüdischen Gespräch, später auch in christlich-muslimischen Begegnungen (vgl. etwa Kriener/Schröder 2004; Renz/Leimgruber 2002),
  - der Seitenblick auf die Praxis religiösen Lernens in Schulen *anderer europäischer Länder*, insbesondere in England und den Niederlanden, die früher und intensiver als in der Bundesrepublik interreligiös geprägt war (siehe Brown in diesem Band),
  - und die Entdeckung *interkulturellen* Lernens als Dimension des (allgemein-) pädagogischen Handelns in Schule, Jugendarbeit u.Ä. (dazu exemplarisch Auernheimer 2003).

Diese Impulse sind keineswegs alle gleichsinnig, gleichwohl aber wegbereitend gewesen, um die Aufmerksamkeit wissenschaftlicher Religionspädagoginnen und Religionspädagogen auf Lernprozesse zu lenken, die zwischen Angehörigen verschiedener Religionsgemeinschaften in Gang kommen (sollten). Gewiss handelt es sich beim Lernen *in der leibhaftigen Begegnung mit* Angehörigen anderer Religionen um ein qualitativ anderes und – in mancherlei Hinsicht – »anspruchsvollere[s]« Lernarrangement als beim Lernen *über* oder *von* anderen Religionen mit Hilfe von Medien (Texten, Gegenständen, Bildern, Filmen, multimedialen Selbstpräsentationen oder auch elektronischer Kommunikation), doch scheint eine »strikt[e]« Unterscheidung zwischen beiden Formen<sup>3</sup> nur schwer möglich zu sein: Lernen in der Begegnung setzt Lernen *über* voraus und führt umgekehrt auch wieder dorthin. Zudem sind die Grundsätze der Authentizität und des selbstbestimmten, eigenaktiven Lernens sowie das Selbstverständnis von Lehrenden als Mitlernende hier

---

Schule» der EKD-Synode vom 25. Mai 1997 (Punkt 4). Die katholische Kirche hält demgegenüber an der katholischen »Trias« Lehrer – Schüler – Inhalte fest, nachdrücklich etwa in ihrer Stellungnahme »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« vom 27. September 1996.

3 Eben diese strikte Differenzierung betont Rickers 2001, Sp. 875.

wie dort zur Geltung zu bringen. Als *differentia specifica* des interreligiösen Lernens (das dieser Ansatz freilich mit dem Ökumenischen Lernen teilt) bleibt das Moment des face-to-face-Dialogs und der leibhaftigen Begegnung einerseits, das Moment der persönlichen Positionalität und des commitment der Beteiligten andererseits.

Im deutschen religionspädagogischen Diskurs ist über *interreligiöses Lernen* bisher vor allem im Blick auf den Lernort »Schulischer Religionsunterricht« nachgedacht worden; dabei kreist die Diskussion in erster Linie um dessen angemessene organisatorisch-didaktische Gestalt solchen Lernens. Insbesondere drei Konzeptionen stehen konkurrierend nebeneinander:

Die erste Konzeption behält den herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht als Form bei, möchte diesen aber »ökumenisch und interreligiös offen« gestalten. Der Unterricht wird also »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen« derjenigen Religionsgemeinschaft erteilt, die für ihn (mit-) verantwortlich zeichnet; allerdings wird der Rahmen des durch Art. 7.3 GG abgesteckten Rechtsraumes möglichst vielgestaltig und weitgehend »für interkonfessionelle und interreligiöse Verständigung und Kooperation« genutzt (so Lähnemann 1998, Zitate 292 und 294, sowie Leimgruber 1995, 61-63).

Das zweite Konzept sieht einen dauerhaft »nicht nach Religionen und Konfessionen getrennte[n]« sog. »Religionsunterricht für alle« vor. Dieser verortet sich ebenfalls »auf der Basis von Art. 7.3 GG«, versteht den zentralen Passus dieses Grundgesetzartikels allerdings in der Weise, dass Religion »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen« nicht nur einer Religionsgemeinschaft, sondern all derjenigen Religionsgemeinschaften erteilt werden sollte, die im jeweiligen Unterricht thematisiert werden bzw. sogar repräsentiert sind. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler dürfen und sollen demzufolge programmatisch verschiedenen Religionen angehören; es sollen auch Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit – in welcher Form auch immer – lehrend am Religionsunterricht mitwirken. Dieses Konzept wird in Hamburg realisiert und ist in einer sog. dialogischen Religionspädagogik grund gelegt (dazu Empfehlungen 1997 sowie etwa Weiße 1996, bes. 181-197 und kritisch Nipkow 2000).

Ein drittes Konzept nennt sich »Alltagserfahrungen im Kontext Interreligiösen Lernens«. Hier geht es – vorerst experimentell – um die Verwirklichung der didaktischen Leitidee, »die Begegnung mit dem Fremden in seinem Fremd- und Anderssein als Lernprozess zu begreifen«. Im Gefälle dessen liegt es, das Einbringen und interreligiöse Interpretieren von Alltagserfahrungen *durch die Schüler/innen* in die Mitte des Religionsunterrichts zu rücken – Voraussetzung ist, dass junge Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit auf Dauer gemeinsam am Religionsunterricht teilnehmen; organisatorische Konsequenzen werden bisher nicht hervorgehoben (zusammenfassend Rickers 2001, besonders 880f.).

Eine valide Einschätzung dieser Konzepte ist nach meinem Dafürhalten bisher nicht möglich; dazu fehlt es an empirisch gesicherten Einsichten in die

Leistungskraft des entsprechenden Unterrichts. Gewiss lässt sich das erstgenannte Konzept als dasjenige ausweisen, das dem rechtlichen Rahmen eines Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG (nach bisherigem Verständnis) am ehesten entspricht, doch ist das rechtliche Kriterium nur eines unter mehreren, die hier sinnvollerweise in Anschlag zu bringen sind. So ist zunächst nur festzuhalten, dass die Frage nach interreligiösem Lernen die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin zum Experimentieren mit Modellen schulischen Religionsunterrichts veranlasst hat.

Als weiteres Feld religionspädagogischen Nachdenkens im Zusammenhang mit interreligiösem Lernen sind *hermeneutische und wissenschaftstheoretische Überlegungen* zu nennen. Thematisch wird darin allerdings nicht allein interreligiöses Lernen, sondern allgemeiner die *Frage nach der Pluralitätsfähigkeit von Religionspädagogik* gestellt (programmatisch etwa Schweitzer u.a. 2002). Unter diesem Dach ist ein Bündel von Problemstellungen auszumachen: die Frage nach der theologisch-konfessionellen Bindung und dem Kirchenbezug der Religionspädagogik, ihre Fähigkeit zum Gespräch mit den Religionspädagogiken nichtchristlicher Provenienz, die Frage nach einem hermeneutischen Instrumentarium zum Umgang mit dem Nicht-Eigenen sowie nach dem Ziel religiöser Lernprozesse, die Entwicklung einer vergleichenden Religionspädagogik u.Ä.m., schließlich aber auch die Frage nach der didaktischen Gestalt eines Religionsunterrichts, der seinen pluralen Kontext und seine religiös heterogene Schülerschaft ernst nimmt.

Angesichts dieser beiden Diskussionsschwerpunkte – Pluralitätsfähigkeit der Religionspädagogik und Modelle schulischen Religionsunterrichts – ist insbesondere zu bedauern, dass außerschulische Lernorte bisher nahezu gänzlich aus der religionspädagogischen Reflexion ausgespart blieben, etwa die Begegnungs-Lernchancen von Kirchengemeinden (vgl. aber dazu etwa Heinrich 1997, 101-112 sowie Goßmann/Ritter 2000, bes. 132-195), daneben aber auch Fragen interreligiösen Lernens in entsprechend komponierten Familien bzw. Lebensgemeinschaften und interreligiöses Lernen, wie es in Medien widergespiegelt oder angeregt wird (siehe Goßmann und Neuser in diesem Band).

Die bisherigen Überlegungen betrafen allesamt ausschließlich die Religionspädagogik evangelischer und katholischer Provenienz in der Bundesrepublik Deutschland. In aller Kürze ist hier in zwei Richtungen über diesen Kreis hinauszuschauen:

Auf der einen Seite muss festgehalten werden: *Konzeptionen* interreligiösen Lernens aus der Feder etwa jüdischer oder muslimischer Religionspädagog/inn/en in Deutschland liegen bisher kaum vor – auch wenn diese (erfreulicherweise!) nicht selten an einschlägigen Beratungen und Konsultationen beteiligt sind.<sup>4</sup>

4 Davon zeugt die Mitgliederliste des Hamburger Gesprächskreises (Doedens/Weiße 1997) ebenso wie entsprechende Beiträge in den Publikationen der Duisbur-

Auf der anderen Seite ist bewusst zu halten: Der religionspädagogische Diskurst Teppich zum interreligiösen Lernen ist in Deutschland im Vergleich zu demjenigen in anderen europäischen Ländern (von Ländern außerhalb Europas ganz zu schweigen) *mitteldicht* gewebt. Neben Ländern, in denen es – aus verschiedenen Gründen – so gut wie keine religionspädagogische Befassung mit dieser Herausforderung gibt (etwa Frankreich, Italien oder Polen), stehen andere, in denen entsprechende Diskussionen schon länger und dichter geführt werden (etwa England, die Niederlande und Norwegen).<sup>5</sup>

### **Zukünftige Aufgaben der Religionspädagogik im Blick auf das Thema »Interreligiöses Lernen«**

Angesichts des skizzierten Ist-Standes ergibt sich, dass folgenden acht Aufgaben stärkere Beachtung zu schenken ist:

#### *Projekte interreligiösen Lernens empirisch beschreiben und evaluieren*

Vornehmste Aufgabe einer Religionspädagogik, die empirische Arbeit zu ihrem methodischen Instrumentarium zählt, wäre die entsprechende Evaluierung von Projekten interreligiösen Lernens. Wissenschaftlich begleitet und aus religionspädagogischer Perspektive programmatisch entfaltet werden sie schon bisher; doch empirische Untersuchungen fehlen weithin – allein im Falle des sog. Hamburger Modells sind solche Studien intendiert und in beachtlichem Maße bereits durchgeführt worden (vgl. etwa Knauth, 1996 und Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000); ebenso liegen evaluierende Veröffentlichungen für eine der meist diskutierten Alternativen zum interreligiösen RU, den Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation, vor (Schweitzer/Biesinger 2002). Im Blick auf interreligiöses Lernen wären sowohl qualitative als auch quantitative Studien sinnvoll, um die Praxis interreligiösen Lernens realitätsnah und kommunizierbar zu beschreiben, die Erfahrungen von Lehrer/innen wie Schüler/innen auswerten und Methoden wie Ergebnisse dieser

---

ger »Arbeitsstelle Interreligiöses Lernen« – dazu neben Rickers 2001 auch der gleichnamige Artikel von Siedler 2001, 72f. Von »Ansätze[n] interreligiösen Lernens in der islamischen [türkischen] Religionspädagogik« berichtet etwa Bilgin 2002, 299-310. Auch das Comenius-Institut lädt seit einigen Jahren zu »Werkstattgesprächen« zu Fragen einer interreligiösen Didaktik ein, an denen muslimische Gesprächspartner/innen beteiligt sind.

5 Summarisch sei hier nur auf die Länderartikel in LexRP 2001 verwiesen.

Form dialogischen Lernens einschätzen zu können und, nicht zuletzt, um die Auseinandersetzung um interreligiöses Lernen weniger positionell zu gestalten.

Allerdings muss sogleich hinzugefügt werden, dass eine entsprechende Evaluierung von Projekten interreligiösen Lernens nur gleichsam »die halbe Miete« wäre, solange eben solche repräsentativen Erhebungen für den konventionellen Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG weithin fehlen und somit ein zielgenauer Vergleich auf absehbare Zeit schwerlich zu ermöglichen ist.<sup>6</sup>

### *Anthropologische Voraussetzungen interreligiösen Lernens erhellen*

Eine der zentralen religionspädagogischen Fragen im Blick auf Interreligiöses Lernen ist diejenige, welche kognitiven und psychischen Dispositionen als notwendige Voraussetzung für gelingendes interreligiöses Lernen zu gelten haben (siehe Streib in diesem Band).

Im Blick auf diese Frage kommt etwa Johannes Lähnemann, der sich für Schülerinnen und Schüler *von der Primarstufe bis zur Sek II* verstärktes Begegnungslernen wünscht, im Anschluss an die Einsichten Eriksons, Piagets und Osers zu dem Ergebnis, dass insbesondere 10 bis 12-Jährige auf Grund ihres Entwicklungsstandes »um zusammenhängende Grundkenntnisse in der eigenen Glaubenstradition« wie um »Öffnung für andere Glaubensweisen und Lebensformen« bemüht und damit für Begegnungslernen geradezu prädisponiert sind (Lähnemann 1998, 341). Demgegenüber wird weder für unter 10-jährige noch für ältere, pubertierende Jugendliche die entwicklungspsychologische Angemessenheit interreligiösen Lernens einsichtig.

Anhand dieses Befundes lässt sich nunmehr die Frage präzisieren: Ist etwa formaloperationales Denken notwendige Bedingung, um ein kritisches und differenzierendes Verständnis nicht-eigener Religionen aufbauen zu können? Ist die vorgängige Ausprägung einer relativ stabilen Identität notwendig (und überhaupt noch möglich), um einer etwaigen Identitätsdiffusion durch Begegnung mit einer Pluralität von Religionen vorzubeugen? Oder aber ist das Begegnungslernen umgekehrt gerade ein probates Mittel, um die Weiterentwicklung der Denkstrukturen und die Bewusstwerdung von Identität zu fördern? Sind auf dieser Linie schon Kinder nicht nur als »Theologen« und »Philosophen« (dazu zusammenfassend Bucher 2002, 9-27), sondern als grundständig eigenaktiv-kreative Dialogpartner in Sachen Religion zu entdecken?

6 Allein für den katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland hat Anton A. Bucher im Jahr 2000 eine repräsentative Studie vorgelegt, die – in gewissem Maße – vergleichende Aussagen ermöglicht: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, Stuttgart.

Auch zu dieser Streitfrage begegnen pointierte Positionsbestimmungen, bisher aber noch kaum einschlägige empirisch ausgewiesene Untersuchungen.

### *Wissen über »religiöses Lernen« in verschiedenen Konfessionen und Religionen bereitstellen*

Religionspädagogische Reflexion in Deutschland hat bisher fast ausschließlich religiöse Lernprozesse in (Mit-)Verantwortung der evangelischen bzw. katholischen Kirche in Deutschland als Gegenstand berücksichtigt. Die Wissensbestände hinsichtlich der Praxis wie der Theorie religiösen Unterrichts, religiöser Erziehung und Sozialisation in Gemeinde oder Schule in anderen christlichen Konfessionen (etwa in der Orthodoxie oder den Freikirchen), geschweige denn in nicht christlichen Religionen (etwa dem Islam), sind klein. Solches Wissen ist indes unverzichtbar, um verstehend beschreiben zu können, mit welchen Vorkenntnissen, Einstellungen und prägenden Traditionen Angehörige anderer Konfessionen und Religionen an interreligiösem Begegnungslernen teilnehmen. Es ist ebenfalls unverzichtbar, um den *Lehr-Lern-Traditionen* der an einem interreligiösen Lernprozess beteiligten Religionen Ausdruck und Raum geben zu können: Die Memoriertechniken des Islam oder das disputierende Studium der mündlichen Torah im Judentum sind signifikant anders angelegt als etwa ein symboldidaktisch angelegter Religionsunterricht christlicher Prägung. Eine auf interreligiöses Lernen reflektierende Religionspädagogik kann und muss geradezu deutlich machen, dass es darin nicht nur um den Dialog zwischen Inhalten verschiedener Religionen (bzw. zwischen den jeweils subjektiven Verständnissen dieser Inhalte), sondern auch um die Begegnung zwischen unterschiedlichen Formen religiösen Lernens geht!

Um konkrete Beispiele zu nennen: Es liegen uns kaum Studien zur religiösen Erziehung und Sozialisation in muslimischen Gemeinden in Deutschland vor (Alacacioglu 1999 und etwa Kelek 2002); weitgehend unbekannt sind Ziele und Inhalte (christlich-) orthodoxen Religionsunterrichts in der Schule oder aber die Ausrichtung alevitischer familialer Erziehung; auch das Wissen um gegenwärtige jüdische Erziehung ist keineswegs erschöpfend.

Sind diese Beobachtungen schon im Blick auf die in Deutschland repräsentierten Glaubens- und Religionsgemeinschaften zutreffend, so erst recht im Blick auf Traditionen, gegenwärtige Gegebenheiten und Organisationsformen religiösen Lernens in anderen Ländern, etwa der Türkei, Japan oder Indien.

Dieser Mangel wird noch durch den Umstand verschärft, dass nicht nur die Religionspädagogik bisher kaum Forschungsaktivitäten in dieser Richtung mobilisiert hat, sondern ebenso wenig auch die Religionswissenschaft bzw. entsprechende Fachdisziplinen wie die Islamwissenschaft oder die Indologie. Eine Religionspädagogik, die interreligiöse Lernprozesse in ihrer Theorie einholen will, bedarf somit zukünftig einer umfassenderen konfessionskundlichen und religionswissenschaftlichen Expertise als bisher.



*Eine Konzeption und ein methodisches Instrumentarium  
vergleichender Religionspädagogik entwickeln und pflegen*

Sowohl die Erarbeitung von Wissen über »religiöses Lernen« in verschiedenen Religionen und Konfessionen als auch der grenzüberschreitende Blick auf religiöse Erziehung und Sozialisation in anderen Ländern erfordert über entsprechende Sachkunde hinaus eine eigens zu reflektierende Methodik der Forschung. Im Kern geht es dabei um ein Instrumentarium vergleichender Religionspädagogik.

Einschlägige wissenschaftstheoretische Reflexionen liegen vor (Failing 1995, 386-398; Hemel 1984); ebenso vereinzelte konzeptionelle Vorschläge und durchaus beeindruckende Fallstudien (z.B. Schröder 2000; Kaul-Seidman u.a. 2003; Osmer/Schweitzer 2003; Lähnemann 2004) – doch ein Diskurs über diese Fragen ist bisher, obwohl er als Desiderat nicht selten markiert wurde, nicht in Gang gekommen; ein systematisch bearbeitetes Forschungsfeld noch nicht entstanden. Gleichwohl kann »vergleichende Religionspädagogik« als entscheidendes Instrument identifiziert werden, um diese Disziplin für den Umgang mit der realen wie der reflexiven Globalisierung zu rüsten und auf der Ebene der Theorie einzuholen, was sich in interreligiösem Lernen auf der Ebene der Praxis vollzieht oder vollziehen sollte: Entdeckung der eigenen Spezifika (ideographische Funktion) wie der Gemeinsamkeiten (generalisierende Funktion), Schärfung des Blicks für Schwierigkeiten und Chancen der eigenen Praxis resp. Theorie (elenchthische Funktion), Ermöglichung von Verständigung (Dialog initiiierende Funktion) (siehe dazu Schröder 2000, 37f.; Schröder 2001, 873-890).

*Den interreligiösen Dialog unter Religionspädagoginnen und  
Religionspädagogen über Fragen religiösen wie interreligiösen  
Lernens pflegen und verstärken*

Das grenzüberschreitende Gespräch zwischen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen verschiedener Kulturen (interkulturell), Länder (international) und Religionen (interreligiös) liegt prinzipiell im Gefälle einer religionspädagogischen Theorie, die ihr Wissen über fremde Formen religiöser Erziehung und Sozialisation zu erweitern sucht und vergleichend arbeitet. Dieses Gespräch ist auch bereits auf vielerlei Ebenen zustande gekommen und sogar institutionalisiert worden (Überblick bei Schreiner/Fijn van Draat 1998). Im Blick auf »interreligiöses Lernen« wird das Gespräch über einschlägige Erfahrungen zukünftig an Bedeutung gewinnen (etwa Meyer 1999; Rickers/Siedler 2001).

### *Die Leistungskraft verschiedener Lernorte abwägen und zusammenschauen*

Wie oben in Abschnitt 1 erwähnt, wurde in Deutschland bisher vor allem interreligiöses Lernen *im schulischen Religionsunterricht* thematisch. In hohem Maße, wenngleich häufig nur implizit angestoßen, wird interreligiöses Lernen indes durch Medienrezeption – etwa anhand von Kinofilmen, die Elemente fernöstlicher Religion aufnehmen. Interreligiös gelernt wird innerhalb der Familie bzw. im Rahmen ihrer Nachbarschaftsbeziehungen, die statistisch gesehen immer häufiger Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser Orientierung einschließen; interreligiöse Lernprozesse kommen zu Stande, wenn Kirchengemeinden dialogische Beziehungen zu benachbarten Religionsgemeinschaften aufbauen. Zu den Aufgaben der Religionspädagogik zählt es angesichts dessen, ihr Wissen um die Verschiedenheit von Lernorten fruchtbar zu machen und auf die besonderen Möglichkeiten einzelner Lernorte und Verzahnungen zwischen ihnen hinzuweisen (vgl. dazu Abschnitt V. dieses Handbuches). Als Beispiel sei die Chance inter-*gemeindlichen* Begegnungslernens angeführt, die darin besteht, in generationenübergreifender, alltagsnaher und sozial eingebundener Weise religiöses Lernen zu stimulieren.

### *Interreligiöses Lernen in den allgemeineren Rahmen interkulturellen Lernens (als Thema der Erziehungswissenschaft, der Schultheorie und der Didaktik) einzeichnen*

Das interkulturelle Lernen kann gleichsam als die ältere Schwester des interreligiösen Lernens gelten. Trotz dieser Verwandtschaft haben Theorien interkulturellen Lernens die religiöse Dimension dieses Lernens nur in Ausnahmefällen im Blick – dieser Befund entspricht der weit verbreiteten Religionsvergessenheit gegenwärtiger Erziehungswissenschaft (vgl. zuletzt Schweitzer, 2003). Umso mehr ist interreligiöses Lernen als eine unverzichtbare Dimension interkulturellen Lernens auszuweisen. Religionspädagogik als Wissenschaft sollte diese Zusammengehörigkeit ausweisen, die Notwendigkeit interreligiösen Lernens vor dem Forum pädagogisch geschulter Vernunft begründen und das einschlägige Gespräch mit der Erziehungswissenschaft suchen (dazu Hellmann 2001).

### *Interreligiöses Lernen in die Qualifikation von Religionslehrer/innen und Gemeindepädagog/innen integrieren*

Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin hat ihren Sitz im Leben in Institutionen zur Ausbildung von Religionslehrer/innen, Gemeindepädagog/innen, Pfarrer/innen und Erwachsenenbildner/innen. Deshalb zählt es nicht

zuletzt zu ihren Aufgaben, neben der Forschung auch die Lehre in einer Weise zu gestalten, die Absolvent/inn/en für die Notwendigkeit, für die Chancen und Grenzen und für die didaktischen Optionen interreligiösen Lernens sensibilisiert (vgl. dazu V.43 und 44), das oben angemahnte Wissen um religiöses Lernen in anderen Konfessionen und Religionen vermittelt und einschlägige Erfahrungen anbahnt. Exemplarisch leistet dies etwa eine Übung zu »Traditionen des Lernens in Judentum und Islam«, die das Gespräch mit denjenigen einschließt, die in den örtlichen jüdischen bzw. muslimischen Gemeinden Angebote religiösen Unterrichts verantworten, oder aber eine Exkursion in die Türkei bzw. nach Israel, die nicht allein biblische Spuren verfolgt, sondern auch nach den gegenwärtigen »religionspädagogischen« Konstellationen des dortigen Islams, Christentums oder Judentums.

In all diesen Aufgaben erweist sich schon das Studieren, aber auch das Lehren von Religionspädagogik (im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin) als Ort interreligiösen Lernens.

## Zum Weiterlesen

- Gottwald, Eckart/Rickers, Folkert, Die Zukunft des Religionsunterrichts im Horizont von Globalisierung und Multikulturalität, Nordhausen 2004.
- Kaul-Seidman, Lisa/Nielsen, Jorgen S./Vinzent, Markus, Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen, Bad Homburg 2003.
- Wunderlich, Reinhard, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997.

## Literatur

- Alacacioglu, Hasan, Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW, Münster u.a. 1999.
- Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 3. neu bearb. und erw. Aufl. 2003.
- Bilgin, Beyza, Ansätze interreligiösen Lernens in der islamischen Religionspädagogik, in: Renz, Andreas u.a. (Hg.), Lernprozess Christen Muslime, Münster u.a. 2002, 299-310.
- Böhm, Uwe, Ökumenische Didaktik, Göttingen 2001.
- Bucher, Anton A., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, Stuttgart 2000.
- Bucher, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradig-

- ma, in: Bucher, Anton A. (Hg.), *Jahrbuch für Kindertheologie* Bd. 1, Stuttgart 2002, 9-27.
- Empfehlungen zum RU an öffentlichen Schulen in Hamburg des Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht, in: Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.), *Religionsunterricht für alle*, Münster u.a. 1997, 35-41.
- Failing, Wolf-Eckart, *Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik. Eine Problemanzeige*, in: *der evangelische erzieher* 27 (1975), H. 6, 386-398.
- Feldtkeller, Andreas, *Theologie der Religionen und ihr Niederschlag im Religionsunterricht*, in: *Verkündigung und Forschung* 44 (1999), H. 2, 2-38.
- Goßmann, Hans-Christoph/Ritter, André (Hg.), *Interreligiöse Begegnungen. Ein Lernbuch für Schule und Gemeinde*, Hamburg 2000.
- Heinrich, Rolf, *Interkulturelles und Interreligiöses Lernen in Stadtteil und Gemeinde*, in: Rickers, Folkert/Gottwald, Eckart (Hg.), *Verständigung in religiöser Vielfalt*, Neukirchen 1997.
- Hellmann, Christian, *Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik*, Frankfurt a.M. 2001.
- Hemel, Ulrich, *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984.
- Kaul-Seidman, Lisa/Nielsen, Jorgen S./Vinzent, Markus, *Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen*, Bad Homburg 2003.
- Kelek, Neclá, *Islam im Alltag*, Münster u.a. 2002.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994.
- Knauth, Thorsten, *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen [...] eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung*, Münster u.a. 1996.
- Knauth, Thorsten/Leutner-Ramme, Sibylla/Weiße, Wolfram, *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*, Münster u.a. 2000.
- Kriener, Katja/Schröder, Bernd (Hg.), *Lernen auf Zukunft hin. Einsichten des christlich-jüdischen Gesprächs*, Neukirchen 2004.
- Kwiran, Manfred/Schreiner, Peter/Schultze, Herbert (Hg.), *Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel*, Münster 1996.
- Lähnemann, Johannes, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.
- Lähnemann, Johannes, *Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie ZPT* 56 (2004), H. 1, 43-49.
- Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.
- Meyer, Karlo, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, Neukirchen 1999.
- Nipkow, Karl Ernst, *Bildung in der pluralen Welt*, 2 Bde., Gütersloh 1998.
- Nipkow, Karl Ernst, *Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie ZPT* 52 (2000), H. 3, 293-311.
- Osmer, Richard R./Schweitzer, Friedrich, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids u.a. 2003.
- Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan u.a. (Hg.), *Lernprozess Christen und Muslime*, Münster u.a. 2002.

- Rickers, Folkert, Art. Interreligiöses Lernen, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen 2001, Sp. 874-881.
- Rickers, Folkert/Siedler, Dirk Chr. (Hg.), Interreligiöses Lernen in den Niederlanden, Berlin 2001.
- Schreiner, Peter/Fijn van Draat, Hans (Hg.), Who's Who in RE in Europe/Who's who im RU in Europa, Münster 1998.
- Schröder, Bernd, Jüdische Erziehung im modernen Staat Israel. Studie zur Grundlegung einer vergleichenden Religionspädagogik, Leipzig 2000.
- Schröder, Bernd, Praktische Theologie im Zeichen der Internationalisierung!?, in: Theologische Literaturzeitung ThLZ 126 (2001), H. 9, Sp. 873-890.
- Schröder, Bernd (unter Mitarbeit von Karin Lange), Religionspädagogik – Theorie des Religionsunterrichts – Religionsdidaktik, in: Heiligenthal, Roman/Schneider, Thomas M. (Hg.), Einführung in das Studium der Evangelischen Theologie, Stuttgart 2004, 311-372.
- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Ziebertz, Hans-Georg und Schwab, Ulrich, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albrecht u.a., Gemeinsamkeit stärken – Unterschieden gerecht werden, Gütersloh u.a. 2002.
- Schweitzer, Friedrich, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003.
- Siedler, Dirk, Arbeitsstelle Interreligiöses Lernen, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert, Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 72f.
- Tworuschka, Udo, Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht. Ein Abriss, Köln 1983.
- Weiß, Wolfram (Hg.), Vom Monolog zum Dialog, Münster u.a. 2009.
- Wunderlich, Reinhard, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997.